



Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη





Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη

Ευρυδίκη

Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση

Πρωτοεκδόθηκε στο Βέλγιο, στα αγγλικά με τίτλο «*Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*» από την Ευρωπαϊκή Μονάδα ΕΥΡΥΔΙΚΗ © Ευρωπαϊκή Μονάδα ΕΥΡΥΔΙΚΗ 2008

Η γαλλική έκδοση έχει τίτλο «*Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*».

Η μετάφραση της εργασίας στα ελληνικά εκδίδεται μετά από έγκριση από την Ευρωπαϊκή Μονάδα ΕΥΡΥΔΙΚΗ.
Μετάφραση στα ελληνικά: Φωτεινή Ιωαννίδου Μουζακίτη.

© Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (2008).

ISBN 978-92-79-09454-5

DOI 10.2766/73505

Η έκδοση διατίθεται και στο Διαδίκτυο στη διεύθυνση <http://www.eurydice.org>.

Το κείμενο στα αγγλικά ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2008.

Το κείμενο στα ελληνικά ολοκληρώθηκε τον Νοέμβριο του 2008.

© Ευρυδίκη, 2008.

Επιτρέπεται η μερική αναπαραγωγή του περιεχομένου της παρούσας έκδοσης, εκτός από εμπορικούς σκοπούς, με την προϋπόθεση ότι γίνεται πλήρης αναφορά στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση 'Ευρυδίκη' και αναγράφεται η ημερομηνία έκδοσης του βιβλίου.

Αιτήσεις για άδεια ολικής αναπαραγωγής του κειμένου θα πρέπει να υποβάλλονται στην Ευρωπαϊκή Μονάδα.

Φωτογραφία εξωφύλλου: © Getty Images.

Eurydice
European Unit
Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
Internet: <http://www.eurydice.org>



Γ.Τ.Π. 531/2008-500

ISBN 978-9963 - 38 - 630-7

Εκδόθηκε από το Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών, Κυπριακή Δημοκρατία

Εκτύπωση: Zavallis Litho Ltd



Στη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύχθηκαν στους κόλπους της Ευρώπης επικεντρώθηκαν στη βελτίωση της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα ενισχύοντας την καινοτόμο διδασκαλία και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Αυτή η προοπτική συνεπάγεται νέες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς αυξάνοντας τις ευθύνες τους, διευρύνοντας τα καθήκοντά τους και, γενικότερα, αλληλάζοντας τις συνθήκες εργασίας και το καθεστώς τους. Οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο ενισχύουν τη γνώση τους στις βασικές αρχές της διδασκαλίας μέσα από, μεταξύ άλλων, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας, αλλά πρέπει και να μπορούν να σκέφτονται και να προσαρμόζονται στα τοπικά περιβάλλοντα της μαθησιακής διαδικασίας τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο στα πλαίσια της διδακτικής ομάδας του σχολείου.

Η Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο τον Αύγουστο του 2007, η οποία αναφερόταν στη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αναγνώρισε την ποιότητα της διδασκαλίας ως καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση της εκπαιδευτικής επίδοσης και την εκπλήρωση των στόχων της Λισαβόνας. Αναγνώρισε το γεγονός ότι 'καθώς τα σχολεία αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία και καθίστανται πιο ανοικτά περιβάλλοντα μαθησιακής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ακόμη μεγαλύτερη ευθύνη αφενός για τον καταρτισμό του περιεχομένου, την οργάνωση και την επίτευξη της μαθησιακής διαδικασίας και αφετέρου για την ατομική τους συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη'.

Σε πολλές χώρες, αυτές οι νέες προσδοκίες συνοδεύονται από μεγαλύτερη αυτονομία που παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευχέρεια να διεκπεραιώνουν τα καθήκοντά τους. Συχνά αυτή η μορφή αυτονομίας συνοδεύεται από μεγαλύτερη λογοδοσία – η οποία πηδόν δεν βασίζεται αποκλειστικά στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να εντάσσονται στις διαδικασίες λειτουργίας του εκπαιδευτικού ιδρύματος, αλλά παράλληλα και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων τους.

Μία από τις πρώτιστες προτεραιότητες της Σηοβενικής Προεδρίας του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης το πρώτο εξάμηνο του 2008 αποτελούσε η επισταμένη μελέτη αυτών των θεμάτων ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός δημιουργικού και καινοτόμου κλίματος στα σχολεία. Ως εκ τούτου, η Σηοβενική Προεδρία ζήτησε από το Δίκτυο Ευρυδίκη την εκπόνηση μελέτης η οποία θα εξετάζει σε ποιο βαθμό οι πρόσφατες αλλαγές που σημειώθηκαν στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών έχουν επεκτείνει την αυτονομία και τις εκπαιδευτικές τους ευθύνες. Η έκθεση συμπληρώνει τη μελέτη για τη σχολική αυτονομία που πραγματοποιείται η έκδοση *Σχολική Αυτονομία στην Ευρώπη, Αρχές και Μέτρα* την οποία εκπόνησε το Δίκτυο Ευρυδίκη για την Πορτογαλική Προεδρία της ΕΕ κατά το δεύτερο εξάμηνο του 2007.

Η παρούσα έκδοση, επομένως, παρουσιάζει μια συγκριτική εικόνα των καθηκόντων που ασκούν οι εκπαιδευτικοί σε διάφορες χώρες καθώς και της αυτονομίας τους στη διεκπεραίωση των εν λόγω καθηκόντων. Πιστεύω πως αυτή η νέα μελέτη του Δικτύου Ευρυδίκη συμβάλλει σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση των αλλαγών που συντελούνται στον ρόλο που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν ως σημαντικοί φορείς στον τομέα της εκπαίδευσης.

Jan Figel'

Επίτροπος Εκπαίδευσης, Κατάρτισης,
Πολιτισμού και Νεολαίας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	3
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1: Το Πολιτικό Περιβάλλον και η Ανάπτυξη του Επαγγέλματος των Εκπαιδευτικών	9
1.1. Διδακτικές αρμοδιότητες, σχολική αυτονομία και αποκέντρωση	9
1.2. Αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και η απόδοση των εκπαιδευτικών συστημάτων	12
1.3. Διδακτικές αρμοδιότητες και ένα ευρύτερο φάσμα σχολικών κοινωνικών ευθυνών	13
Κεφάλαιο 2: Εκπαιδευτική Παροχή και η Αυτονομία των Εκπαιδευτικών	17
2.1. Περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών	17
2.2. Μέθοδοι διδασκαλίας	25
2.3. Αξιολόγηση μαθητών	30
Κεφάλαιο 3: Χρόνος Απασχόλησης και Επαγγελματικά Καθήκοντα	39
3.1. Ορισμοί του χρόνου απασχόλησης στις συμβάσεις εργασίας	39
3.2. Ευθύνες των εκπαιδευτικών που απορρέουν από τη νομοθεσία ή άλλα επίσημα έγγραφα	40
3.3. Ο ρόλος της ομαδικής εργασίας	43
Κεφάλαιο 4: Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη – Απαιτήσεις και Ευκαιρίες	47
4.1. Καθεστώς συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης	47
4.2. Οργανωτικές πτυχές	50
4.3. Μέτρα για ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη ΣΕΑ	52
Κεφάλαιο 5: Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στις Μεταρρυθμίσεις και την Εκπαιδευτική Καινοτομία	55
5.1. Καθορισμός του εργασιακού καθεστώτος και των συνθηκών απασχόλησης των εκπαιδευτικών: η υπεροχή των συνδικάτων και η συλλογική διαπραγμάτευση	55
5.2. Μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών: διάφορες μορφές συμμετοχής των εκπαιδευτικών	57
5.3. Άλλες μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος: η αναζήτηση ισορροπίας ανάμεσα στη συλλογική και την ατομική συμμετοχή	59

Κεφάλαιο 6: Λογοδοσία και Κίνητρα	61
6.1. Λογοδοσία εκπαιδευτικών: διάφορες μορφές αξιολόγησης	62
6.2. Αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων	64
6.3. Εναλλαγή εξατομικευμένης και συλλογικής έμφασης στην αξιολόγηση	65
6.4. Ένα ευρύτερο φάσμα ευθυνών, όμως με ανεπαρκή ενίοτε κίνητρα	67
Συμπεράσματα	69
Κωδικοί και Ακρωνύμια	75
Πίνακας Σχημάτων	77
Παραρτήματα	79
Ευχαριστίες	83

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί συγκριτική ανάλυση του κατά πόσο οι αθλητές που συντελούνται στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, διεύρυναν την αυτονομία και τις εκπαιδευτικές τους ευθύνες.

Η έκθεση αποτελείται από έξι κεφάλαια και ένα παράρτημα, ενώ ολοκληρώνεται με μία σύνοψη.

Το **Κεφάλαιο 1** πραγματεύεται το ιστορικό και θεσμικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών πολιτικών που τελικά οδήγησαν σε νέες ευθύνες για τους εκπαιδευτικούς. Εξετάζεται η σχέση των μέτρων που αφορούν στη σχολική αυτονομία και του μεταβαλλόμενου ρόλου των εκπαιδευτικών, καθώς και η σχέση του ευρύτερου φάσματος των αρμοδιοτήτων τους και των προσπαθειών που καταβάλλονται για βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Εν συνεχεία, το κεφάλαιο εξετάζει σε ποιο βαθμό οι νέες, κοινωνικού χαρακτήρα προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα σχολεία (ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαίδευση για ολόένα και πιο ετερόκλητους σχολικούς πληθυσμούς κ.λπ.) αποτελούν έναν ακόμη λόγο για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με πρόσθετες ευθύνες.

Το **Κεφάλαιο 2** εστιάζει στον καθορισμό του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και των εκπαιδευτικών στόχων, καθώς και στον ρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να διαδραματίσουν στην εφαρμογή τους. Εν συνεχεία, εξετάζεται ο βαθμός ελευθερίας των εκπαιδευτικών α) στον καταρτισμό του προγράμματος σπουδών για τα υποχρεωτικά μαθήματα και τα μαθήματα επιλογής, β) στην επιλογή των σχολικών εγχειριδίων και γ) στην εφαρμογή δικών τους διδακτικών μεθόδων και την ομαδοποίηση των μαθητών στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας. Το εν λόγω κεφάλαιο πραγματεύεται επίσης την επιλογή κριτηρίων για την εσωτερική αξιολόγηση των μαθητών. Τέλος, μελετά ποιος φορέας αποφασίζει για την επανάληψη της τάξης, καθώς και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του περιεχομένου των εξετάσεων για απόκτηση πιστοποιητικών σπουδών.

Το **Κεφάλαιο 3** αναφέρεται στους ορισμούς του χρόνου απασχόλησης σε συμβάσεις απασχόλησης. Εξετάζει, επίσης, τυχόν καθήκοντα των εκπαιδευτικών που ενδεχομένως να απορρέουν από τις συμβάσεις, πέραν της διδασκαλίας, της προετοιμασίας των μαθημάτων και της βαθμολόγησης εργασιών. Εξετάζει, επιπλέον, τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμετέχουν σε ομαδική εργασία και κατά πόσο υπάρχουν ειδικές νομοθετικές ρυθμίσεις ή κατευθυντήριες γραμμές για προώθηση της ομαδικής εργασίας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Το **Κεφάλαιο 4** επικεντρώνεται στις απαιτήσεις και τις ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (ΣΕΑ). Μελετά κατά πόσο η ΣΕΑ αποτελεί επαγγελματική υποχρέωση ή προαιρετική επιλογή για τους εκπαιδευτικούς και εάν ισχύουν ρυθμίσεις για τον χρόνο (σε ώρες) ετησίως που αναμένεται να αφιερώνουν στη ΣΕΑ. Ειδικότερα, εξετάζεται κατά πόσο η επιλογή της ΣΕΑ πηγάζει από ένα σχέδιο επιμόρφωσης για αντιμετώπιση των προτεραιοτήτων που θέτουν οι εθνικές ή τοπικές αρχές ή εναπόκειται στα ίδια τα σχολεία. Επίσης, εξετάζεται εν συντομία εάν η ΣΕΑ λαμβάνει χώρα εν ώρα εργασίας και, εάν ναι, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ειδική άδεια για να συμμετέχουν καθώς και πώς καλύπτεται η απουσία τους. Τέλος, το Κεφάλαιο 4 μελετά ποιες αρχές είναι αρμόδιες για τη χρηματοδότηση της ΣΕΑ, καθώς και τα κίνητρα που μπορεί να προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμμετέχουν στα εν λόγω επιμορφωτικά προγράμματα.

Το **Κεφάλαιο 5** πραγματεύεται τη συμβολή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία των μεταρρυθμίσεων και την εκπαιδευτική καινοτομία και εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ατομικά ή συλλογικά στις μεταρρυθμίσεις, π.χ. εκείνες που αφορούν στο εργασιακό καθεστώς και τις συνθήκες απασχόλησής τους, στα προγράμματα σπουδών και γενικότερα, στην καθιέρωση εκπαιδευτικών στόχων.

Το **Κεφάλαιο 6** ασχολείται με τα διάφορα μέτρα που αφορούν στους μηχανισμούς λογοδοσίας και αξιολόγησης, περιλαμβανομένης της αξιολόγησης βάσει αποτελεσμάτων, και εξετάζει τις εξατομικευμένες και συλλογικές πτυχές τους. Εξετάζεται, επίσης, εάν τα νέα καθήκοντα συνοδεύτηκαν από ατομικά ή συλλογικά κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς.

Η μελέτη καλύπτει την εκπαίδευση στα επίπεδα ISCED 1 και 2. Μοιρονοί αναφέρεται στα σχολεία του δημόσιου

τομέα σε όλες τις χώρες, εντούτοις στην περίπτωση του Βελγίου, της Ιρλανδίας και των Κάτω Χωρών λαμβάνεται υπ' όψιν και ο επιχορηγούμενος ιδιωτικός τομέας. Έτος αναφοράς για τα στοιχεία που παρατίθενται είναι το σχολικό έτος 2006/07. Ωστόσο, μελετώνται και επικείμενες μεταρρυθμίσεις. Στην έκδοση περιλαμβάνονται στοιχεία από όλες τις χώρες του Δικτύου Ευρυδίκη με εξαίρεση την Τουρκία.

Όσον αφορά στη μεθοδολογία της μελέτης, η Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη συνέταξε έναν οδηγό περιεχομένων σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Αθλητισμού της Σλοβενίας. Η συγκριτική ανάλυση βασίζεται στις απαντήσεις που έδωσαν οι Εθνικές Μονάδες Ευρυδίκη. Τον Απρίλιο του 2008 υπήρξε μια φάση εξακρίβωσης, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι πληροφορίες που περιέχονται στη μελέτη αντικατοπτρίζουν ακριβώς την κατάσταση που ισχύει στην κάθε χώρα. Όλοι οι συντελεστές της μελέτης αναφέρονται στο τέλος της έκδοσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η τελευταία εικοσαετία σηματοδεύτηκε από καθοριστικές αλληλαγές στον τομέα των ευθυνών των εκπαιδευτικών στη μεγάλη πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών. Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών έχει αλληλάξει εμφανώς στη διάρκεια των τελευταίων 20 ετών. Πτυχές αυτής της τάσης περιλαμβάνουν α) μεγαλύτερη αυτονομία σε εκπαιδευτικά θέματα, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να δραστηριοποιούνται αποτελεσματικότερα στον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, β) την αποδοχή νέων καθημερινών αρμοδιοτήτων (αντικατάσταση απόντων συναδέλφων, εποπτεία νέων εκπαιδευτικών κ.λπ.) και γ) μεγαλύτερες απαιτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς (σε τομείς όπως η ομαδική εργασία, ο χρόνος παρουσίας στο σχολείο ή η συμμετοχή τους στον καταρτισμό του σχολικού σχεδιασμού ή του προγράμματος σπουδών κ.λπ.).

Οι αρχικοί λόγοι που οδήγησαν σε αυτές τις μείζονες σημασιές αλληλαγές, οι οποίες σε όλες τις χώρες συνετέλεσαν στη δημιουργία αυξημένου όγκου εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, είναι πολλαί και συχνά αλληληνδετοι. Πρωτίστως, είναι εμφανής η σχέση του τρόπου εξέλιξης των ευθυνών των εκπαιδευτικών και της σχολικής αυτονομίας με την ευρεία έννοια, περιλαμβανομένης της οικονομικής και διοικητικής αυτονομίας κ.λπ. (μέρος 1). Μοιραυτά, όπως θα εξηγήσουμε λεπτομερέστερα, κάτι τέτοιο δεν ισχύει σε όλες τις χώρες. Συγκεκριμένα, σε ορισμένες χώρες που παραδοσιακά υπήρχε αυτονομία στον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, όπως είναι το Βέλγιο, οι Κάτω Χώρες και το Ηνωμένο Βασίλειο, ή κάποιες χώρες που υιοθέτησαν πρωτοποριακές και φιλόδοξες πολιτικές στον εν λόγω τομέα (1) τη δεκαετία του '80, η σχέση ανάμεσα στις δύο τάσεις είναι λιγότερο σαφής.

Οι πιο ουσιαστικές ευθύνες που ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς μπορούν επίσης να συσχετιστούν με προσπάθειες που καταβλήθηκαν για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, συχνά με φόντο μια 'σχολική κρίση' η οποία εν μέρει πυροδοτείται από τη δημοσίευση αποτελεσμάτων που κρίνονται ως απογοητευτικά στα πλαίσια εθνικών και διεθνών αξιολογήσεων βάσει προτύπων (μέρος 2).

Εν κατακλείδι, οι νέες, κοινωνικού χαρακτήρα προκλήσεις που τα σχολεία καθούνται να αντιμετωπίσουν (ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παροχή εκπαίδευσης σε ομοένα και πιο ετερόκλητους σχολικούς πληθυσμούς κλπ.) αποτελούν έναν ακόμη λόγο για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με νέες κοινωνικές ευθύνες (μέρος 3).

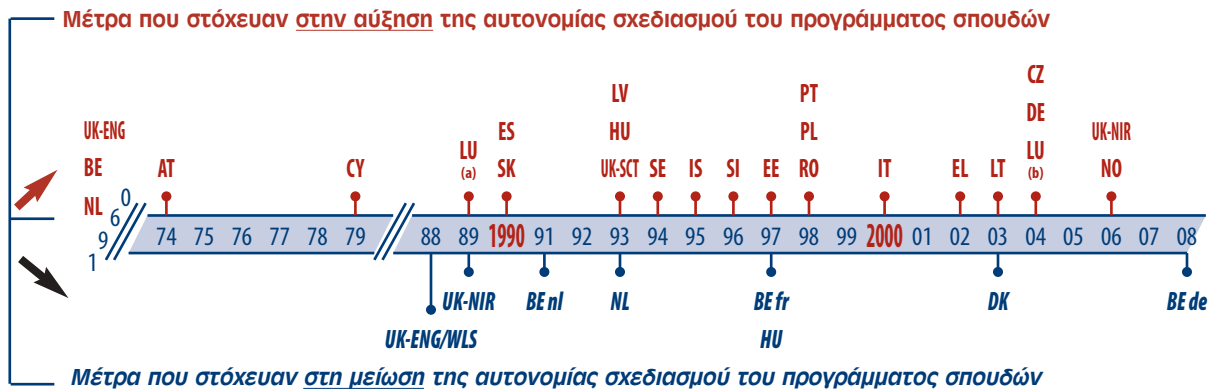
1.1. Διδακτικές αρμοδιότητες, σχολική αυτονομία και αποκέντρωση

Στη μεγάλη πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, οι νέες αρμοδιότητες που ανατέθηκαν αρχικά στους εκπαιδευτικούς ήταν αποτέλεσμα της ομοένα μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας και, γενικότερα, της αποκέντρωσης. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα – ακόμη και στα πιο συγκεντρωτικά – οι εκπαιδευτικοί είχαν από καιρό την ευχέρεια να επιλέγουν τις μεθόδους διδασκαλίας και το σχετικό υλικό (σχολικά εγχειρίδια κ.λπ.). Οι μεταρρυθμίσεις που συντελέστηκαν στον τομέα της σχολικής αυτονομίας, συχνά σε συνδυασμό με μέτρα που στόχευαν στην αποκέντρωση, επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς να αναμειχθούν ενεργά στον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών του σχολείου τους. Αναμένεται ότι αυτή η καινούρια αυτονομία και η ελευθερία που κατ' αρχήν τη συνοδεύει, θα ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και την ικανότητά τους να καινοτομούν, ενώ παράλληλα θα έχουν πιο ενεργό συμμετοχή και περισσότερα κίνητρα και θα προωθούν μια πιο διαφοροποιημένη εκπαιδευτική παροχή η οποία θα ταιριάζει καλύτερα στον ετερογενή σχολικό πληθυσμό που προέκυψε με τη 'μαζική δευτεροβάθμια εκπαίδευση' και την ενιαία εκπαίδευση.

Με εξαίρεση ορισμένες πρωτοπόρες χώρες όπως η Φινλανδία, η οποία από τη δεκαετία του '80 υιοθέτησε μια εκπαιδευτική πολιτική βασισμένη σε έναν 'πολιτισμό εμπιστοσύνης', στην πλειονότητά τους οι πολιτικές για την αυτονομία του προγράμματος σπουδών κέρδισαν έδαφος στη δεκαετία του '90. Για παράδειγμα, αυτό έγινε στην Εσθονία με το *Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Βασικό Σχολείο*, στην Ισπανία με το LOGSE του 1990 το οποίο ενισχύθηκε με τη Διάταξη για την Εκπαίδευση του 2006, στην Ισλανδία με τη Διάταξη για το Υποχρεωτικό Σχολείο του 1995, στη Λιθουανία με τη Διάταξη για τη Γενική Έννοια της Εκπαίδευσης του 1992 ή ακόμη και στη Σλοβενία με τη σημαντική μεταρρύθμιση του 1996.

(1) Βλ. την έκθεση Ευρυδική (2007) Σχολική Αυτονομία στην Ευρώπη, Αρχές και μέτρα.

Σχήμα 1.1: Ημερομηνίες σημαντικών μεταρρυθμίσεων που αύξησαν ή μείωσαν την αυτονομία των εκπαιδευτικών (ISCED 1 και 2) μεταξύ των ετών 1950 και 2008



(:) BG και IE

Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο: Η αρχή σχολικής διαχείρισης για τα σχολεία που υπόκεινται στην άμεση δικαιοδοσία των τριών κοινοτήτων (ο Υπουργός Παιδείας στην εκάστοτε περίπτωση) εντοπίζεται σε κεντρικό (ανώτατο) επίπεδο, ενώ οι παροχές της εκπαίδευσης των επιχορηγούμενων σχολείων του δημόσιου τομέα (κυρίως οι κοινότητες) καθώς και των επιχορηγούμενων ιδιωτικών σχολείων είναι αρκετά κοντά στα σχολεία τους. Ως εκ τούτου, αυτά τα επιδοτούμενα ιδρύματα απολαμβάνουν πιο άμεση σχολική αυτονομία. Το 1989, στη φλμανδική κοινότητα, στα σχολεία του δημόσιου τομέα που υπάγονται απευθείας στο υπουργείο δόθηκε σχετική αυτονομία όμοια με εκείνη των επιχορηγούμενων σχολείων.

Βέλγιο και Κάτω Χώρες: Λόγω μακράς παράδοσης στη σχολική αυτονομία, δεν αναγράφεται συγκεκριμένη ημερομηνία για αυτές τις δύο χώρες.

Δανία και Φινλανδία: Η αυτονομία εφαρμόστηκε σταδιακά χωρίς να ορίζεται ακριβής ημερομηνία.

Λουξεμβούργο: (α) ISCED 1 και (β) ISCED 2.

Ουγγαρία: Καθίσταται δύσκολος ο ορισμός συγκεκριμένου έτους περιορισμού της αυτονομίας καθώς αυτή η διαδικασία ήταν απόρροια πολλών διαφορετικών ρυθμίσεων. Στην πραγματικότητα, το 1997 αντιστοιχεί στο έτος κατά το οποίο η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών κατέστη υποχρεωτική.

Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS): Το 1988 η νομοθεσία προέβλεπε την εισαγωγή για πρώτη φορά ενός υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών με προκαθορισμένο περιεχόμενο. Έκτοτε, διαδοχικές αναθεωρήσεις έχουν μειώσει τον βαθμό προκαθορισμού του περιεχομένου.

Ηνωμένο Βασίλειο (NIR): Το 1989 η νομοθεσία προέβλεπε την εισαγωγή για πρώτη φορά ενός υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών με προκαθορισμένο περιεχόμενο. Αυτή τη στιγμή εφαρμόζονται σημαντικές μεταρρυθμίσεις βάσει της Διάταξης για την Εκπαίδευση (Βόρειος Ιρλανδία) του 2006.

Επεξηγηματική σημείωση

Στην παρούσα μελέτη λήφθηκαν υπ' όψιν μόνο σημαντικοί (νομοθετικοί ή επίσημοι) κανονισμοί που προβλέπουν για την αυτονομία στον τομέα των προγραμμάτων σπουδών καθήκοντας διάφορους τομείς. (προγράμματα σπουδών, πιστοποιητικά κ.λπ.). Έκτακτα ή μεμονωμένα μέτρα για την αυτονομία, τα οποία συχνά προηγήθηκαν σημαντικών μεταρρυθμίσεων, δεν περιλαμβάνονται σε αυτή την ιστορική αναδρομή. Το ίδιο ισχύει και για μεταγενέστερες μεταρρυθμίσεις ή τροποποιήσεις.

Σε άλλες χώρες, η τάση για μεγαλύτερη αυτονομία του προγράμματος σπουδών είναι πιο πρόσφατη. Αυτό ισχύει στην περίπτωση της Ιταλίας, όπου, σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας, η κεντρική κυβέρνηση από το 2000 έθεσε σε εφαρμογή εθνικές συστάσεις αντικαθιστώντας τα ηλεπομερή προγράμματα σπουδών που ίσχυαν στο παρελθόν. Παρομοίως, το 2004 η Δημοκρατία της Τσεχίας κατήρτισε ένα πρόγραμμα σπουδών δύο βασικών κύκλων που προβλέπει την ανάπτυξη 'σχολικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων' που θα εφαρμοστούν κατά το σχολικό έτος 2007/08. Αυτή τη γραμμή ακολούθησε και το Λουξεμβούργο. Η Γαλλία εξετάζει την προοπτική παραχώρησης μεγαλύτερης αυτονομίας των εκπαιδευτικών και πρόσφατα συγκάλεσε την Επιτροπή Pocharde με σκοπό να

εγκαινιάσει μια ευρεία συζήτηση με θέμα τις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών (αποσκοπώντας στον επαναπροσδιορισμό και τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων τους, τον καθορισμό του αριθμού των ωρών που θα πρέπει να εργάζονται ετησίως και τη μεγαλύτερη ποικιλία των καθηκόντων τους). Συνολικά, σε σχεδόν όλες τις χώρες που επί μακρόν ακολούθησαν συγκεντρωτικό μοντέλο στον τομέα της εκπαίδευσης, εισήχθηκαν νέες και πιο ευέλικτες κατευθυντήριες γραμμές για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε τοπικό επίπεδο, στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Πάντως, το 2007, η τάση για μεγαλύτερη αυτονομία του προγράμματος σπουδών δεν εφαρμόστηκε καθολικά από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Αντίθετα, μάλιστα, μερικές στράφηκαν προς την αντίθετη κατεύθυνση. Περιορισμοί στην αυτονομία και τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών καταγράφονται τόσο σε χώρες όπου το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν από καιρό αποκεντρωμένο, π.χ. Βέλγιο (επιχορηγούμενα ιδιωτικά σχολεία), Κάτω Χώρες και Ηνωμένο Βασίλειο, όσο και σε χώρες όπως η Ουγγαρία που ακολούθησαν περισσότερο ευέλικτες πολιτικές σε αυτόν τον τομέα στη δεκαετία του '90 και μετέπειτα. Αυτές οι εξαιρέσεις τονίζουν το γεγονός ότι η μεγαλύτερη αυτονομία του προγράμματος σπουδών δεν ευθύνεται εξ ολοκλήρου για τις αυξημένες ευθύνες των εκπαιδευτικών.

Έτσι, στις τρεις κοινότητες του Βελγίου, οι ευθύνες των εκπαιδευτικών διευρύνθηκαν συνολικά, ενώ την ίδια ώρα το περιθώριο ελιγμών των σχολείων και των αρχών ή φορέων διαχείρισής τους, όπως είναι οι παροχές της εκπαίδευσης, περιοριζόταν σταθερά από την ανάπτυξη προτύπων τα οποία καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Αυτές οι νέες υποδείξεις για πιο διαρθρωμένη παροχή έλαβαν τη μορφή 'τελικών στόχων' (*eindtermen*) στη φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου από το 1991, 'ορίων αρμοδιότητας' (*socles de compétences*) στη γαλλόφωνη κοινότητα από το 1999 (μετά το διάταγμα με τίτλο 'Καθήκοντα' του 1997), και προγραμμάτων-πλαισίων (*Rahmenpläne*) στη γερμανόφωνη κοινότητα από το 2008. Μολονότι οι 'οργανωτικοί φορείς' εξακολουθούν να έχουν το δικαίωμα για τον σχεδιασμό τοπικών προγραμμάτων σπουδών, εντούτοις το εκπαιδευτικό τους περιεχόμενο πλέον πρέπει να πληροί τις νομοθετικές απαιτήσεις της εκάστοτε κοινότητας.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία), η Διάταξη για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1988 εισήγαγε συγκεντρωτικά μέτρα, καθορίζοντας για πρώτη φορά την υιοθέτηση υποχρεωτικών κοινών προγραμμάτων σπουδών. Ακολούθως, στην Αγγλία εισήχθησαν πιο λεπτομερή πλαίσια και πόροι προγραμμάτων σπουδών, όπως είναι οι στρατηγικές για τον αλφαριθμητικό και την αριθμητική. Ενώ οι εκπαιδευτικοί εκτιμούσαν την επιπρόσθετη στήριξη που τους προσέφεραν αυτές οι πρωτοβουλίες, συχνά ανακάληπταν ότι ο ρυθμός και ο τρόπος αλλαγής επέτεινε τις πιέσεις που υφίσταντο. Από το 2003, στην Αγγλία και την Ουαλία εφαρμόστηκαν μέτρα που στοχεύουν στην αντιμετώπιση της πίεσης από τον φόρτο εργασίας. Επιπλέον, από το 1995, αναθεωρήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πρόγραμμα σπουδών αύξησαν το επίπεδο ευελιξίας σχολείων και εκπαιδευτικών. Το νέο *Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών* για μαθητές ηλικίας 11-16 ετών, το οποίο αναμένεται να τεθεί σε ισχύ τον Σεπτέμβριο του 2008, θα επιτρέψει μεγαλύτερη ευελιξία στον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών σε τοπικό επίπεδο. Στις Κάτω Χώρες, τα προγράμματα διδασκαλίας των αρμοδίων σχολικών αρχών ή φορέων και των ίδιων των σχολείων ακολουθούν, επίσης κατευθυντήριες γραμμές από το 1993, οπότε και τέθηκαν σε ισχύ πρότυπα τα οποία άλλαξαν το 2006.

Η αυτονομία των προγραμμάτων σπουδών αμφισβητείται, επίσης, σε χώρες όπου, από τη δεκαετία του '90, συχνά ανέπτυξαν δυνατές πολιτικές προς αυτή την κατεύθυνση. Η ουσιαστική ελευθερία που αναμφίβολα εξακολουθούν να απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις χώρες συμβαδίζει πλέον με νέα πλαίσια που καθοδηγούν τις ενέργειές τους. Για παράδειγμα, μέτρα που περιορίζουν την αυτονομία του προγράμματος σπουδών των εκπαιδευτικών στην Ουγγαρία, περιλαμβανομένης της υποχρέωσης να συμμετέχουν σε εν ενεργεία επιμόρφωση, ξεκίνησαν στα τέλη της δεκαετίας του '90 και εφαρμόστηκαν στη διάρκεια αρκετών ετών. Το *Εθνικό Κοινό Πρόγραμμα Σπουδών* του 2003 έγινε πιο λεπτομερές, αν και παραχωρεί στο διδακτικό προσωπικό σημαντικό περιθώριο ευελιξίας. Ομοίως, από το 2005 δοκιμάστηκαν 'εκπαιδευτικά προγράμματα και πακέτα' σε 120 σχολεία στα επίπεδα ISCED 1 και ISCED 2. Στόχος αυτών των νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές, κυρίως υπό τη μορφή διδακτικού υλικού, προκειμένου να τους βοηθήσουν να σχεδιάσουν το έργο τους, να προετοιμάσουν τα μαθήματά τους και να αξιολογήσουν τους μαθητές. Τοιούτοτρόπως, στη Δανία, όπου η ελευθερία της εκπαίδευσης παραμένει βασικός κανόνας, μια τροποποίηση το 2003 της Διάταξης για τα *Folkeskole* καθορίζει ότι το Υπουργείο Παιδείας είναι το πλέον υπεύθυνο για την καθιέρωση εθνικών 'κοινών στόχων' που πρέπει να τηρούνται κατ' αρχήν. Επίσης, στην περίπτωση των υποχρεωτικών μαθημάτων, το Υπουργείο πλέον καταρτίζει πιο λεπτομερείς κατευθυντήριες γραμμές για το πρόγραμμα σπουδών. Παρόλο που, ομοιολογουμένως, αυτά τα έγγραφα έχουν αμιγώς συμβουλευτικό χαρακτήρα, φαίνεται να εφαρμόζονται ευρέως τόσο από τους δήμους όσο και από τους εκπαιδευτικούς.

Η Σουηδία – που το 1993 υιοθέτησε ένα στοχοκεντρικό πρόγραμμα σπουδών αντικαθιστώντας το προηγούμενο πρόγραμμα που ήταν βασισμένο στο περιεχόμενο – θέτει επί τάπητος την εκτενή σχολική αυτονομία της. Οι

υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής οραματίζονται πλέον μια μεταρρύθμιση που θα αντικατοπτρίζει μια στροφή προς ένα πιο αυστηρά καθορισμένο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών. Η επιθυμία τους βασίζεται στα ευρήματα πολλών μελετών που εκπόνησε το σώμα επιθεωρητών, τα οποία αποκαλύπτουν ότι τα στοχοκεντρικά προγράμματα σπουδών ερμηνεύονται με δυσκολία από τους εκπαιδευτικούς οδηγώντας σε σημαντικές ανισότητες στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις των σχολείων. Η έκθεση του 2007 με τίτλο 'Έρευνα Στόχων και Παρακολούθηση της Έκβασης στο Υποχρεωτικό Σχολείο' τόνισε την ανάγκη να δοθεί στους εκπαιδευτικούς ένα πρόγραμμα σπουδών με περιεχόμενο πιο συγκεκριμένο και πιο εύκολο στην ερμηνεία. Υπογράμμισε, δε, ότι οι διάφορες ερμηνείες του προγράμματος σπουδών σε τοπικό επίπεδο συνέτειναν στην εμφάνιση καθοριστικών διαφορών ανάμεσα στα σχολεία που επιχειρούσαν να συμβιβάσουν την ύπαρξη του 'ενιαίου σχολείου' με κάθε δυνατή έννοια.

Αυτές οι αντικρουόμενες εξελίξεις στην εκπαιδευτική ελευθερία των εκπαιδευτικών είναι σαφώς χαρακτηριστικές αυτής της πτυχής της σχολικής αυτονομίας. Ενώ στον διοικητικό και οικονομικό τομέα καθώς και στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, οι δύο τελευταίες δεκαετίες σηματοδεύτηκαν από μια ουσιαστικά αδιάκοπη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων από τις κεντρικές αρχές στους τοπικούς φορείς, εντούτοις στον τομέα της διδασκαλίας αυτής καθαυτής, οι μεταρρυθμίσεις αποσκοπούσαν σε μικρότερη σύγκλιση, υποδηλώνοντας εμφανώς την έλλειψη της όποιας συναίνεσης σχετικά με τα οφέλη της αυτονομίας του προγράμματος σπουδών. Σε κάποιους τύπους συστημάτων, αυτή η προσέγγιση στη σχολική οργάνωση θεωρείται ως ένας δυνατός παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, ενώ σε πολύ αποκεντρωμένα συστήματα θεωρείται ως ένας πιθανός κίνδυνος που τείνει να εμποδίσει την επίτευξη των πρωταρχικών στόχων που δεν είναι άλληλοι από την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και ισότητα.

Εν κατακλείδι, η αύξηση των ευθυνών που ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς εδώ και περίπου 20 χρόνια ενδέχεται, στις πλείστες ευρωπαϊκές χώρες, να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα της ολοένα και μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας, τουλάχιστον συλλογικά. Πράγματι, το ευρύτερο φάσμα επιλογών στην εκπαίδευση δεν θα πρέπει να συγχέεται με την απόκτηση μεγαλύτερων ατομικών ελευθεριών. Αντίθετα, σε πολλές χώρες είναι σαφές ότι αυτές οι νεοαποκτηθείσες συλλογικές ευθύνες στην πραγματικότητα συρρικνώνουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις για τις τάξεις τους. Όπου το πρόγραμμα σπουδών καταρτίζεται λεπτομερώς σε σχολικό επίπεδο όσον αφορά στο περιεχόμενο, το ωρολόγιο πρόγραμμα και την αξιολόγηση των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργαστούν με τρόπο που αναστέλλει την ανεξαρτησία τους.

Ωστόσο, μια σειρά αξιολογών εξαιρέσεων δηλώνουν ότι και άλλοι παράγοντες προκαλούν τις τρέχουσες αλλαγές στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, περιλαμβανομένης της αναζήτησης βελτίωσης της σχολικής απόδοσης.

1.2. Αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και η απόδοση των εκπαιδευτικών συστημάτων

Πάνω και πέραν από το ζήτημα της σχολικής αυτονομίας, σε πολλές χώρες τα ευρήματα εθνικών και διεθνών τυποποιημένων αξιολογήσεων ενέτειναν τη συζήτηση για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών.

Αυτό ισχύει κυρίως σε εκείνες τις χώρες όπου τα ευρήματα έκρουσαν τον κώδωνα του κινδύνου για το εξιδανικευμένο όραμα του εθνικού σχολικού συστήματος. Αυτό συνετέλεσε ώστε να υπάρξει άμεση επαναθεώρηση του ρόλου, του ενισχυμένου επαγγελματισμού και των νέων απαιτήσεων και ευθυνών που οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επωμισθούν.

Στη Γερμανία, για παράδειγμα, τα αποτελέσματα των ερευνών TIMSS και PISA – με την τελευταία να οδηγεί σε αυτό που χαρακτηρίστηκε ως το 'σοκ της PISA' – έδωσαν τροφή για ευρύτερο προβληματισμό και συζητήσεις σχετικά με την αναζήτηση αριστερής ποιότητας στην εκπαίδευση. Αυτό σε συνάρτηση με άλλα σημεία διαμάχης συνέτειναν το 2000 σε μια Διακήρυξη για τα Δικαιώματα και τις Υποχρεώσεις των Εκπαιδευτικών και το 2004 στον καθορισμό εθνικών προτύπων. Στη Δανία, λήφθηκαν μια σειρά μέτρων υπό το φως των αποτελεσμάτων στα πλαίσια της έρευνας PISA τα οποία κρίθηκαν ως ανεπαρκή. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα για την κατάρτιση εκπαιδευτικών της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πλέον προβλέπει μείωση του αριθμού των γνωστικών αντικειμένων στα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ειδικευτούν, προκειμένου να ενισχύσουν την επάρκειά τους στους εν λόγω τομείς.

Στη Γαλλία, τα κάπως μέτρια αποτελέσματα στο μάθημα της επιστήμης στις έρευνες PIRLS και PISA του 2006 έδωσαν το έναυσμα για έντονο προβληματισμό στα τέλη του 2007. Την άνοιξη του 2008 δημοσιεύτηκαν νέα σχολικά προγράμματα σπουδών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση εκφράζοντας την ανάγκη οι μαθητές να εμβαθύνουν στα πιο βασικά γνωστικά αντικείμενα, ενώ παράλληλα ένα νέο καθεστώς για τους εκπαιδευτικούς είναι υπό μελέτη. Παρομοίως, στην Ουγγαρία τα αποτελέσματα της PISA 2000 έδωσαν το ερέθισμα για τη διεξαγωγή συζητήσεων

σχετικά με τις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και τα προγράμματα σπουδών βάσει ικανοτήτων. Στον απόηχο των ευρημάτων της PISA 2006, το Λουξεμβούργο αποφάσισε να επεκτείνει αυτό που κρίθηκε ως αξιόλογο πείραμα, παραχωρώντας σε σχολεία τεχνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) μεγαλύτερη ελευθερία να καταρτίζουν μόνα τους τα ωρολόγια προγράμματά τους και να αναδιοργανώνουν τη διδακτική τους δραστηριότητα (με ελάχιστες ή καθόλου αλληλαγές στο διδακτικό προσωπικό κατά τη διάρκεια της τριετούς φοίτησης, μικρότερες τάξεις καθώς και υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του εκάστοτε σχολείου). Στη Σουηδία, τα αποτελέσματα της PISA και εθνικών αξιολογήσεων θεωρήθηκαν απογοητευτικά και έδωσαν το έναυσμα, μεταξύ άλλων, για βελτιωτικές κινήσεις στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, για πιο επισταμένη ανάληψη των σχολικών μαθημάτων και για ενίσχυση της εν ενεργεία επιμόρφωσης.

Στη Νορβηγία, η κακή απόδοση σε εθνικές και διεθνείς τυποποιημένες αξιολογήσεις είχε ως αποτέλεσμα την αμφισβήτηση της μεταρρύθμισης του προγράμματος σπουδών του 1997, τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών – κυρίως μέσω της ανάπτυξης της σχολικής αυτονομίας – και αυξημένες απαιτήσεις και ευκαιρίες στον τομέα της συνεχούς εκπαίδευσης.

Στη γερμανόφωνη κοινότητα, αυτές οι διεθνείς αξιολογήσεις είχαν μια ακόμη πιο άμεση επίδραση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Στην εν λόγω κοινότητα, όπου όλοι οι μαθητές 15 ετών συμμετέχουν στις έρευνες PISA, τα αποτελέσματα του κάθε σχολείου αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της εξωτερικής αξιολόγησής του. Αυτές οι νέες διαδικασίες αξιολόγησης τίθενται τώρα σε ισχύ σε πειραματική βάση με σκοπό να καταστούν υποχρεωτικές από το 2009. Ως εκ τούτου, είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση των καθημερινών ατομικών τους δραστηριοτήτων.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), η προσπάθεια βελτίωσης των σχολικών αποτελεσμάτων όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα και ισότητα συνέτεινε, επίσης, στη διεξαγωγή νέων συζητήσεων για το εργασιακό καθεστώς και τις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Στα πλαίσια της Επιτροπής McCrone διεξήχθη διεξοδική συζήτηση η οποία κατέληξε στη *Συμφωνία των Εκπαιδευτικών* του 2001. Στο υπόλοιπο Ηνωμένο Βασίλειο, οι δομές σταδιοδρομίας και αμοιβών των εκπαιδευτικών γνώρισαν μια περίοδο σημαντικής μεταρρύθμισης με στόχο την πρόσληψη, εδραίωση και παροχή κινήτρων σε άρτια κατηρημένους εκπαιδευτικούς αμείβοντας την καλή απόδοση και βελτιώνοντας τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης. Στην Αγγλία και την Ουαλία, οι συνθήκες απασχόλησης αποτέλεσαν αντικείμενο μεταρρυθμίσεων μετά την υπογραφή το 2003 μιας εθνικής συμφωνίας μεταρρύθμισης του εργατικού δυναμικού, με την ονομασία *Άνοδος του Επιπέδου και Αντιμετώπιση του Όγκου Εργασίας*. Οι μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν από το 2003 περιλαμβάνουν μεταβίβαση διοικητικών και γραμματειακών καθηκόντων, εισαγωγή εγγυημένου επαγγελματικού χρόνου για σχεδιασμό, προετοιμασία και αξιολόγηση, εισαγωγή νέων περιορισμών στην κάλυψη απόντων συναδέλφων και την ανάπτυξη νέων ειδικοτήτων στα σχολεία για ενήλικες που στηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Πέραν από τη σχολική αυτονομία και την αναζήτηση καλύτερων σχολικών αποτελεσμάτων, οι αλληλαγές στο εκπαιδευτικό επάγγελμα μπορούν, επίσης, να αποδοθούν στην αύξηση των καθηκόντων που τα σχολεία καθούνται να εκτελέσουν.

1.3. Διδακτικές αρμοδιότητες και ένα ευρύτερο φάσμα σχολικών κοινωνικών ευθυνών

Οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλληλαγές επιδρούν στις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία καθούνται όχι μόνο να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών αλλά και να αναζητήσουν μόνα τους λύσεις σε κοινωνικά ζητήματα, περιλαμβανομένης της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, της ενσωμάτωσης μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο, της παροχής ίσων ευκαιριών σε λιγότερο προνομιούχους μαθητές και της ένταξης παιδιών μεταναστών. Ενώ στο παρελθόν αυτά τα ζητήματα επιλύονταν μέσα από διαφορετικές οδούς στο σχολείο, η υιοθέτηση σε πολλές χώρες του ενιαίου μοντέλου ή του κοινού προγράμματος σπουδών καθ' όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, υποχρεώνει τώρα τα σχολεία να αναπτύξουν κοινωνικές ευθύνες με τις οποίες δεν είναι εντελώς εξοικειωμένα. Οι εκπαιδευτικοί δεν καθυστερούν πάντοτε αυτές τις αλληλαγές, στα πλαίσια των οποίων η επαγγελματική τους ταυτότητα επιφορτίζεται με καθήκοντα που είναι χαρακτηριστικά ενός ειδικού εκπαιδευτικού ή ενός κοινωνικού λειτουργού. Σε κάποιες χώρες, αυτή η τάση εκλαμβάνεται όχι απλώς ως μια μη ευπρόσδεκτη παρέκκλιση από τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους (ειδικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) αλλά και, αντικειμενικά, ως αύξηση των καθηκόντων που αναμένεται να ασκούν.

Ως εκ τούτου, στη φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, οι εκπαιδευτικοί επιφορτίστηκαν με καθήκοντα που θεώρησαν ότι ξεπερνούσαν τα όρια του επαγγέλματός τους. Παρομοίως, στην Κύπρο έπρεπε να επωμισθούν ένα ευρύ φάσμα

ευθυνών ως απόρροια της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μεταναστών, καθώς και νέες απαιτήσεις όσον αφορά σε μαθητές από ένα ευρύ πηλίσιο κοινωνικών υπόβαθρων τόσο στις τάξεις όσο και στα σχολεία. Στη Γαλλία, αναπτύχθηκε μια πολιτική 'θετική διάκρισης' που υιοθετήθηκε από τις αρχές της δεκαετίας του '80, η οποία προέβλεπε τον καθορισμό *zones d'éducation prioritaire* (ZEP ή τομέων εκπαιδευτικής προτεραιότητας) και συμπληρωνόταν από πρόσθετους πόρους, και η οποία κατέστησε τους εκπαιδευτικούς περισσότερο γνώστες των ειδικών αναγκών των μαθητών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες, οδηγώντας στην έναρξη της ομαδικής εργασίας και στην υιοθέτηση διδακτικών καινοτομιών στους σχετικούς τομείς. Μοιλονότι οι απαιτήσεις στην Ιταλία για την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες χρονολογείται από τη δεκαετία του '70, η άφιξη μεγάλου αριθμού αλλοδαπών στη χώρα από τη δεκαετία του '90 έδειξε την ανάγκη για νέες ικανότητες και ευθύνες εκ μέρους των εκπαιδευτικών οι οποίες τους επιτρέπουν να συσχετιστούν με ένα ευρύ φάσμα πολιτισμών, να επικοινωνήσουν με τους μαθητές και τους γονείς τους και να διδάξουν μαθητές που δεν γνωρίζουν Ιταλικά. Στη Λιθουανία, οι νέες ευθύνες που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς στον κοινωνικό τομέα (κοινωνική φροντίδα και κηδεμονία μαθητών) διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην πυροδότηση μιας κοινωνικής διαμαρτυρίας στους κόλπους τους. Αυτό το κίνημα, μεταξύ άλλων, συνέτεινε στη διεξαγωγή διαπραγματεύσεων στη βάση μιας πρότασης για αύξηση μισθών μεταξύ των ετών 2008-2011. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι απολαβές των εκπαιδευτικών στη χώρα θα καταγράψουν ετήσια αύξηση της τάξης του 10-20 %. Στη Σλοβενία, η πρόσφατη ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς και παιδιών Ρομ και μεταναστών σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούν ευρύτερες κοινωνικές ευθύνες. Ωστόσο, έρευνα που πραγματοποίησε το Ινστιτούτο Έρευνας για την Εκπαίδευση αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως οι ικανότητές τους δεν επαρκούν για να εργάζονται με μεικτές ομάδες παρά τη στήριξη που έλαβαν από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς και παρά τις μικρότερες τάξεις και την εν ενεργεία επιμόρφωση που περιλαμβάνει κατάρτιση στην παροχή βοήθειας σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Παρομοίως στη Σουηδία, πρόσφατη μελέτη της Σουηδικής Εθνικής Υπηρεσίας για την Εκπαίδευση, με τίτλο *Αξιολόγηση του Υποχρεωτικού Σχολείου 2003 (NU 2003)*, αποκάλυψε ότι παρά την ανάπτυξη της συνεχούς εκπαίδευσης, το ένα τρίτο του συνόλου των εκπαιδευτικών ένιωθαν ότι τους έλειπαν οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη φροντίδα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή για να εργαστούν με παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα.

Σε ελάχιστες χώρες οι νέες κοινωνικές ευθύνες που επωμίσθηκαν οι ομάδες των εκπαιδευτικών συμβαδίζουν με τη δημιουργία νέων ειδικοτήτων στα σχολεία. Ωστόσο, το 2000 στη Δημοκρατία της Τσεχίας, δημιουργήθηκε η νέα ειδικότητα του βοηθού εκπαιδευτικού (*asistent pedagoga*). Αυτή η ειδικότητα, μάλιστα, περιελήφθηκε στη Διάταξη για το Εκπαιδευτικό Προσωπικό του 2004. Οι βοηθοί εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – περιλαμβανομένων μεταναστών, παιδιών Ρομ κ.λπ. – να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, βοηθούν τα μέλη του διδακτικού προσωπικού στις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες και στην επικοινωνία τους με τους μαθητές σε συνεργασία με τους νόμιμους αντιπροσώπους και την κοινότητά τους. Και στην Ισπανία, από το 1996 σχολεία όπου φοιτούν μεγάλοι αριθμοί λιγότερο προνομιούχων μαθητών μπορούν να εξασφαλίσουν βοήθεια από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι γνωστοί ως 'Τεχνικοί Εκπαιδευτικοί των Κοινοτικών Υπηρεσιών'. Αυτοί οι ειδικοί, που εντάσσονται στις διδακτικές ομάδες σε κάθε σχολείο, δρουν ως μεσάζοντες μεταξύ των σχολείων και των οικογενειών και εμπλέκονται στον έλεγχο και την επίτευση των απουσιών, στις επισκέψεις σε γονείς και σε άλλες δραστηριότητες. Από το 1977 στην Ιταλία η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδήγησε στην πρόσληψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών γνωστών ως *insegnanti di sostegno*. Αριθμούν γύρω στις 90.000 και αναλογούν δυο παιδιά σε κάθε εκπαιδευτικό. Τα τελευταία χρόνια στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία) σημειώθηκε τεράστια αύξηση στο εύρος και στον αριθμό του επικουρικού προσωπικού στα σχολεία. Σ' αυτό περιλαμβάνεται προσωπικό που αναλαμβάνει καθήκοντα τα οποία προηγουμένως ενέπιπταν στην αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας έτσι στη μείωση του όγκου εργασίας τους. Βοηθοί διδασκαλίας που, για παράδειγμα, παρέχουν υποστήριξη για ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή άλλες ανάγκες, και άτομα όπως είναι οι παιδαγωγοί παροχής υποστήριξης στη μαθησιακή διαδικασία οι οποίοι βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν οποιαδήποτε εμπόδια στη μάθηση που οφείλονται σε κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς.

*

* *

Εν κατακλείδι, οι σημαντικές αλλαγές που έχουν εμφανώς διευρύνει τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών αποδίδονται σε διάφορους και διαφορετικούς παράγοντες, περιλαμβανομένων της σχολικής αυτονομίας, της

αναζήτησης αρτιότερης ποιότητας στην εκπαίδευση και της ανάληψης νέων κοινωνικών ευθυνών από τα σχολεία. Σε κάποιες χώρες αυτοί οι παράγοντες είναι συμπληρωματικοί. Για παράδειγμα, η σχολική αυτονομία, και επομένως η μεγαλύτερη ελευθερία στον χώρο της παιδείας, αναπτύχθηκε ως επί το πλείστον, ως μέσο βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης. Σε άλλες χώρες μόλις ένας μόνο παράγοντας συνέβαλε πραγματικά στις αλλαγές στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι μεταρρυθμίσεις οδηγήθηκαν ουσιαστικά από προσπάθειες βελτίωσης της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρά τις πολλές και διαφορετικές αιτίες, τα θεσμικά πρότυπα που υιοθετούνται για τη διεύρυνση των διδακτικών ευθυνών είναι ως επί το πλείστον παρόμοια σε όλες τις χώρες. Πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, η απόφαση αύξησης των αρμοδιοτήτων που ασκούν καθηγητές εκπαιδευτικοί στις πλείστες περιπτώσεις λαμβάνεται σε εθνικό (ή ανώτατο) επίπεδο, ακόμα και σε χώρες με αποκεντρωμένους θεσμούς. Πραγματικά, τόσο το πλαίσιο κανόνων που διέπει την οργάνωση του σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών όσο και το νομοθετικό πλαίσιο που καθορίζει το εργασιακό καθεστώς και τις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών, ορίζονται σε κεντρικό επίπεδο στη μεγάλη πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών. Όταν οι τοπικές αρχές ή άλλοι φορείς που διευθύνουν τα σχολεία προσλαμβάνουν απευθείας τους εκπαιδευτικούς, είναι δυνατή η διεξαγωγή τριμερών διαβουλεύσεων με τη συμμετοχή του Υπουργείου Παιδείας, των συνδικάτων των εκπαιδευτικών και εκπροσώπων της τοπικής αρχής. Συνεπώς, με συμμόρφωση προς αυτά τα εθνικά πλαίσια – τα οποία τα συνδικάτα αντιλαμβάνονται ως ασφαλιστικές δικλίδες – οι τοπικές αρχές ή τα σχολεία δύνανται να μεταρρυθμίσουν το καθεστώς των εκπαιδευτικών και το ακριβές πεδίο δράσης τους.

Η στάση ορισμένων χωρών όπως η Σουηδία, η Φινλανδία και η Ισπανία, έρχεται κάπως σε αντίθεση με αυτές τις άκρως συγκεντρωτικές διαδικασίες μεταβίβασης αρμοδιοτήτων. Πράγματι, οι περιφερειακές και τοπικές αρχές σε αυτές τις χώρες, που τώρα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, έχουν πολύ μεγάλη ανάμειξη στον καθορισμό όλου του φάσματος δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών, εκτός, βέβαια, οποιασδήποτε συμβολής μπορεί να έχουν στο πρόγραμμα σπουδών για το οποίο οι εθνικές (ή ανώτατες) αρχές παραμένουν πλήρως ή μερικώς υπεύθυνες σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες.

Πέραν από τις προαναφερθείσες εξαιρέσεις, η διδακτική δραστηριότητα ακόμη ρυθμίζεται σχεδόν παντού από τις εθνικές ή κεντρικές αρχές. Ωστόσο, και παρόλη αυτά, τέτοιες ρυθμίσεις δεν ενσωματώνονται κατ' ανάγκη σε ένα καλά δομημένο νομικό πλαίσιο. Πολλή λίγες χώρες – οι Κάτω Χώρες, η Πορτογαλία και το Ηνωμένο Βασίλειο – έχουν εξετάσει σφαιρικά τον ρόλο των εκπαιδευτικών οδηγώντας σε ριζική μεταρρύθμιση του εργασιακού καθεστώτος και των συνθηκών απασχόλησής τους. Στις περισσότερες χώρες, οι τρέχουσες αλλαγές πηγάζουν από ένα ευρύ φάσμα νομοθετικών ρυθμίσεων που θεσπίζουν νέες ευθύνες χωρίς να παρέχουν το έρεισμα για διεξοδική συζήτηση όσον αφορά στην ουσία του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Ορισμένες σκανδιναβικές χώρες, όπως η Σουηδία, που μεταβίβασαν ευρείες αρμοδιότητες για τη διαχείριση του τομέα των εκπαιδευτικών στους δήμους, διαφοροποιούνται από αυτό το ευρύ φάσμα ρυθμίσεων, ενώ είναι αξιοσημείωτο το αυτόνομο καθεστώς των περιφερειακών και τοπικών αρχών τους.

Ωστόσο, η κατάσταση φαίνεται να αλλιάζει σε κάποιες χώρες όπου η διαχείριση των εκπαιδευτικών απαντάται με ολοένα και πιο ολιστικούς όρους.

Παράδειγμα αποτελεί η Ισπανία η οποία από το 2006 κινείται προς τη μεταρρύθμιση του εργασιακού καθεστώτος και των συνθηκών απασχόλησης των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε μη-πανεπιστημιακά επίπεδα εκπαίδευσης, και η οποία ετοίμασε ένα πρόχειρο κείμενο που τον Οκτώβριο του 2007 εξακοήθουσε να αποτελεί αντικείμενο συζήτησης. Μπορούμε, επίσης, να αναφέρουμε τη Γαλλία η οποία στο σχολικό έτος 2007/08 συγκάλησε την Επιτροπή Pochard για να εξετάσει περαιτέρω τις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Ομοίως, ένα ευρείας κλίμακας ερευνητικό πρόγραμμα στη Δημοκρατία της Τσεχίας μεταξύ των ετών 2007-2011 στοχεύει στην κατανόηση της εξέλιξης του επαγγέλματος και εστιάζει σε θέματα που σχετίζονται με τις συνθήκες απασχόλησης και το καθεστώς των εκπαιδευτικών. Τέλος, στο Λιχτενστάιν, το Υπουργείο Παιδείας και Επιστήμης πολύ πρόσφατα αποφάσισε να μελετήσει, το θέμα ανταποκρινόμενο σε αίτηση των συνδικάτων των εκπαιδευτικών, και να διεξάγει έρευνα βασισμένη σε ενδελεχείς μελέτες για τις ευθύνες και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών.

Οι σχέσεις που σίγουρα θα υπάρχουν μεταξύ του καθεστώτος των εκπαιδευτικών, των αρμοδιοτήτων, των απολαβών, της αυτονομίας και της λογοδοσίας τους είναι βασικό θέμα σε αυτή τη γενική συζήτηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις αναπτύσσονται ως μέρος ευρύτερων μεταρρυθμίσεων που διέπουν το καθεστώς των δημοσίων υπαλλήλων ή υπό το βάρος των πιέσεων των συνδικάτων που τις θεωρούν ως ένα κατάλληλο βήμα για διευκρίνιση των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών με τρόπο που να συνάδει με τις απολαβές τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΧΗ ΚΑΙ Η ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το παρόν κεφάλαιο πραγματεύεται τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις και να δρουν ελεύθερα σε τρεις τομείς που έχουν βαρύνουσα σημασία για τη φύση της δουλειάς τους. Ο πρώτος τομέας αφορά στις αποφάσεις για το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, περιλαμβανομένων των υποχρεωτικών μαθημάτων και των μαθημάτων επιλογής. Ο δεύτερος τομέας σχετίζεται με τις μεθόδους διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα την επιλογή των μεθόδων, των σχολικών συγγραμμάτων και τη βάση στην οποία ομαδοποιούνται οι μαθητές για σκοπούς διδασκαλίας. Ο τρίτος τομέας αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, περιλαμβανομένης της επιλογής κριτηρίων για εσωτερική αξιολόγηση, αποφάσεων κατά πόσο οι μαθητές θα πρέπει να επαναλάβουν μια τάξη και αποφάσεων σχετικές με το περιεχόμενο των εξετάσεων που οδηγούν σε απόκτηση πιστοποιητικών σπουδών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να δρουν αυτόνομα εάν τα σχολεία δεν έχουν εξαρχική καμία αυτονομία στους ίδιους τρεις τομείς-κλειδιά. Γι' αυτό και για κάθε τομέα ξεχωριστά, η ακόλουθη ανάλυση πρώτα θα επικεντρωθεί στο επίπεδο της σχολικής αυτονομίας και έπειτα στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου. Οι τρεις κύριοι φορείς που εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων στα σχολεία είναι ο διευθυντής, η σχολική επιτροπή ή το σχολικό συμβούλιο (δηλαδή ο διαχειριστικός φορέας εντός του σχολείου) και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με όποιον τους δυνατόν συνδυασμό.

Μπορούμε να πούμε ότι η σχολική αυτονομία διακρίνεται σε τέσσερα κύρια επίπεδα ⁽¹⁾. Ο όρος **πλήρης αυτονομία** χρησιμοποιείται όταν τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις εντός των πλαισίων του νόμου ή του γενικού ρυθμιστικού πλαισίου για την εκπαίδευση, χωρίς την παρέμβαση εξωτερικών φορέων (ακόμη και στην περίπτωση που πρέπει να συμβουλευτούνται ανώτερες αρχές). Ο όρος **περιορισμένη αυτονομία** αναφέρεται στην περίπτωση που τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις εντός ενός πλαισίου επιλογών προκαθορισμένων από μια ανώτατη αρχή για την εκπαίδευση ή λαμβάνουν έγκριση για τις αποφάσεις τους από μια τέτοια αρχή. Τα σχολεία θεωρείται ότι δεν έχουν **καθόλου αυτονομία** όταν δεν λαμβάνουν αποφάσεις σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Τέλος, ένα τέταρτο επίπεδο αυτονομίας είναι εμφανές στις οργανωτικές δομές κάποιων εκπαιδευτικών συστημάτων. Σε κάποιες χώρες, οι παροχείς της εκπαίδευσης και/ή οι τοπικές αρχές μπορούν να επιλέξουν εάν θα **μεταβιβάσουν** στα σχολεία την εξουσία τους να λαμβάνουν αποφάσεις σε ορισμένους τομείς. Όπου συμβαίνει αυτό, μπορεί να παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των σχολείων στην επικράτεια της χώρας όσον αφορά στο επίπεδο και τους τομείς των ευθυνών που ανατίθενται. Αυτή η τελευταία δυνατότητα έχει ελάχιστες επιπτώσεις σε θέματα διδασκαλίας (και επομένως αναφέρεται φειδωλά στη συνέχεια), αλλά λαμβάνει μεγαλύτερη σημασία όταν εξετάζονται άλληλοι τομείς της σχολικής δραστηριότητας ⁽²⁾.

2.1. Περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών

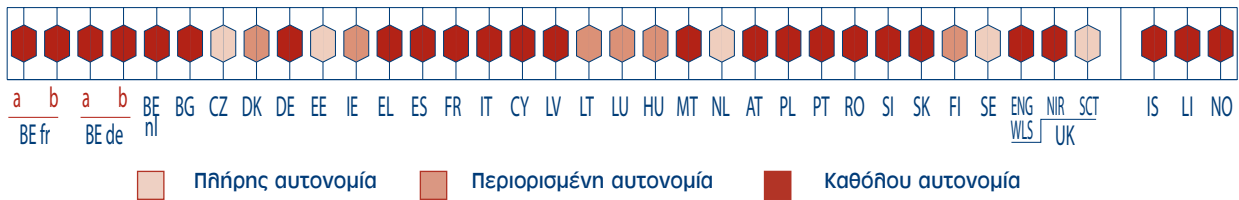
Όσον αφορά στο πρόγραμμα σπουδών, μπορεί να γίνει διάκριση ανάμεσα σε δύο προσεγγίσεις ανάλογα με την εκάστοτε χώρα. Στην πρώτη περίπτωση, ένα πρόγραμμα σπουδών καθορίζει το περιεχόμενο της διδασκτέας ύλης. Στη δεύτερη περίπτωση, οι κεντρικές (ή ανώτατες) αρχές για την εκπαίδευση καθορίζουν στόχους που πρέπει να επιτευχθούν. Στο παρόν μέρος δεν θα επιχειρηθεί ανάλυση αυτών των διαφορετικών προσεγγίσεων ή συζήτηση της σημαντικής ευχέρειας στην οργάνωση του διδακτικού χρόνου που αφήνεται στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς σε κάποιες χώρες, αλλά θα αναδειχθεί ο ρόλος που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παίξουν σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν σχετικά λίγη ανάμειξη στον καθορισμό του περιεχομένου του **υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών**, είτε επειδή αυτό δεν γίνεται στα σχολεία (βλ. Σχήμα 2.1α), είτε επειδή – όπου γίνεται – αποτελεί κατά κύριο λόγο αρμοδιότητα του διευθυντή του σχολείου (βλ. Σχήμα 2.1β).

⁽¹⁾ Λεπτομερές πίνακας που παρουσιάζει τους διάφορους τύπους αυτονομίας σε κάθε γενική κατηγορία και για κάθε τομέα που συζητείται στο παρόν μέρος, είναι διαθέσιμος στο παράρτημα.

⁽²⁾ Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. Ευρυδίκη (2007) Σχολική Αυτονομία στην Ευρώπη, Αρχές και μέτρα.

Σχήμα 2.1α: Σχολική αυτονομία στο περιεχόμενο του υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκν.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Δημοκρατία της Τσεχίας: Η μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών εγκαινιάστηκε κατά το σχολικό έτος 2007/08. Κατά το σχολικό έτος 2006/07, επιλεγμένα σχολεία δοκίμασαν τα 'Σχολικά Εκπαιδευτικά Προγράμμάτα' τους σε πιλοτικά προγράμματα βασισμένα στο 'Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα-Πηλαίο'.

Λιθουανία: Η Διάταξη για την Εκπαίδευση ορίζει ότι οι σύνδεσμοι, ενώσεις και συνασπισμοί των εκπαιδευτικών λαμβάνουν μέρος στην ανάπτυξη του περιεχομένου των μαθημάτων (το πρόγραμμα σπουδών). Ωστόσο, οι σύνδεσμοι εκπαιδευτικών κατά γνωστικό αντικείμενο δεν έχουν μακρά παράδοση λειτουργίας, έτσι η συμμετοχή τους μόλις τώρα γίνεται πιο αισθητή (για παράδειγμα, οι συνασπισμοί εκπαιδευτικών της λιθουανικής γλώσσας και λογοτεχνίας και των μαθηματικών συνέβαλαν καθοριστικά στη βελτίωση της ποιότητας των εξετάσεων στα εν λόγω γνωστικά αντικείμενα).

Λουξεμβούργο: Δεν υπάρχει καθόλου αυτονομία στο επίπεδο ISCED 1.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (*bevoegd gezag*) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως *eenpitters*) ή για πολλά σχολεία (π.χ. *Ons Middelbaar Onderwijs* στην επαρχία Brabant). Επίσης, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

Ρουμανία: Το περιεχόμενο του υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών καθορίζεται σε κεντρικό επίπεδο, μέσα από το Πηλαίο για το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών. Νέα αναλυτικά προγράμματα αναπτύσσονται από ομάδες εργασίας όπου οι εκπαιδευτικοί του κάθε γνωστικού αντικείμενου ή μέρους του προγράμματος σπουδών αποτελούν την πλειονότητα. Αυτές οι ομάδες εργασίας υπάγονται στο Εθνικό Συμβούλιο για το Πρόγραμμα Σπουδών.

Σλοβενία: Το γενικό πηλαίο του υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών καθορίζεται σε κεντρικό επίπεδο. Το περιεχόμενο του μαθήματος περιγράφεται εκτενώς στα εγχειρίδια τα οποία οι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι να επιλέξουν από έναν προκαθορισμένο κατάλογο. Το αναλυτικό πρόγραμμα που αναβαθμίζεται στο σχολικό έτος 2007/08 από το Ινστιτούτο Εθνικής Παιδείας θα πρέπει να παραχωρεί στους εκπαιδευτικούς ελαφρώς μεγαλύτερη αυτονομία.

Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): Τα προγράμματα σπουδών που καθορίζονται βάσει νόμου περιλαμβάνουν το κοινό πρόγραμμα σπουδών που απαιτείται για όλους τους μαθητές. Δεν επιδιώκουν να καθορίσουν ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών, για το οποίο υπεύθυνο είναι το σχολείο.

Ηνωμένο Βασίλειο (SCT): Η διδασκαλία της ηθικής και των θρησκευτικών είναι υποχρεωτική βάσει νόμου.

Επεξηγηματική σημείωση

Ο όρος 'περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών' αναφέρεται αφενός στους κύριους τομείς μάθησης και αφετέρου στους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν και όχι στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων αυτών καθαυτών ή των προσαρμογών που κάνουν τα σχολεία στα αναλυτικά προγράμματά τους.

Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου τα σχολεία έχουν πλήρη αυτονομία, υφίστανται σημαντικές εθνικές κατευθυντήριες γραμμές για τον καθορισμό του προγράμματος σπουδών ή των επιδιωκόμενων στόχων. Σε περίπου δύο-τρίτα των χωρών που εξετάζονται, το περιεχόμενο του υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών δεν καταρτίζεται σε επίπεδο σχολείου, επομένως οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται άμεσα στον σχεδιασμό του.

Ωστόσο, στον καταρτισμό προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να εμπλέκονται μέσω εκπροσώπησης σε ομάδες εργασίας και/ή μέσα από τη διαδικασία διαβούλευσης (βλ. κεφάλαιο 5). Στη Γαλλία, για παράδειγμα, εκπροσωπούνται σε ειδικές ομάδες που καθορίζουν το πρόγραμμα σπουδών, ενώ οι εκπρόσωποί τους (συνδικάτα,

σύνδεσμοι εκπαιδευτικών κατά γνωστικό αντικείμενο) δίνουν τη γνώμη τους στα διάφορα στάδια της συζήτησης. Έπειτα ζητείται πάντα η γνώμη των εκπαιδευτικών (κατά γνωστικό αντικείμενο) στη διάρκεια ενός ενδιάμεσου σταδίου πριν από τη θεσμική διαβούλευση με το *Conseil supérieur de l'Éducation* (Ανώτατο Συμβούλιο για την Εκπαίδευση) που περιλαμβάνει 20 μόνιμους και βοηθούς εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σε σύνολο 97 μελών). Στην Ισλανδία, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στον καθορισμό των 'εθνικών κατευθυντηρίων γραμμών για το πρόγραμμα σπουδών' για την περίοδο από το 2006 μέχρι το 2010. Στο Βέλγιο (γερμανόφωνη κοινότητα), την Κύπρο, τη Λετονία, τη Λιθουανία, τη Ρουμανία και το Λιχτενστάιν, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν επίσης στον καθορισμό του προγράμματος σπουδών της χώρας (για διδασκαλία σε όλα τα σχολεία). Στη Μάλτα, τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών λαμβάνουν μέρος σε διαβουλεύσεις κατά τη διάρκεια του καταρτισμού των προγραμμάτων σπουδών, ενώ οι μεταρρυθμίσεις που είναι ήδη στα σκαριά επιδιώκουν να δημιουργήσουν δίκτυα σχολείων παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να έχουν κάπως μεγαλύτερο ρόλο στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών. Η ανάμειξη των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα μπορεί, επίσης, να εξαρτάται από άλλους παράγοντες. Για παράδειγμα, αν και η Ελλάδα είναι μια χώρα όπου οι περισσότερες πτυχές του προγράμματος σπουδών καθορίζονται σε κεντρικό επίπεδο (δηλαδή η σχολική αυτονομία σε αυτόν τον τομέα είναι ανύπαρκτη), η ανάπτυξη δια-θεματικών προσεγγίσεων στα προγράμματα σπουδών σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στον καταρτισμό του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών και επομένως είναι πιο αυτόνομοι. Στην Ιρλανδία, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών καθορίζεται σε κεντρικό επίπεδο, αλλά σημαντική πτυχή της εφαρμογής του αποτελεί η προσαρμογή του στις συγκεκριμένες ανάγκες και συνθήκες των σχολείων και των παιδιών, και τόσο τα σχολεία όσο και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να το προσαρμόζουν.

Στη Σλοβενία, το Συμβούλιο των Ειδικών για τη γενική εκπαίδευση υιοθετεί το πρόγραμμα σπουδών και περιγράφει τα αναλυτικά προγράμματα για τα γνωστικά αντικείμενα της βασικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει εννοιολογικές και διαδικαστικές γνώσεις, δραστηριότητες των μαθητών, εισηγήσεις για το περιεχόμενο, συστάσεις διδασκαλίας και υποχρεωτικούς πολλαπλούς συσχετισμούς. Μπορεί, επίσης, να περιλαμβάνει πρότυπα για την αξιολόγηση των διδακτικών στόχων. Οι εκπαιδευτικοί είναι παρόλη αυτά ελεύθεροι να επιλέξουν συγκεκριμένο περιεχόμενο, καθώς το πρόγραμμα σπουδών προσφέρει μόνο ένα γενικό πλαίσιο. Η νομοθεσία για τα σχολεία που χρονολογείται από το 1996 εν μέρει διαφοροποιεί τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών. Ακόμη και αν δεν αποφασίζουν πάντοτε για το περιεχόμενο ή τους στόχους της διδασκαλίας, τώρα πλέον είναι πιο ελεύθεροι να σχεδιάσουν τη δραστηριότητά τους σε ετήσια βάση (συντάξουν μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικείμενου) και να καθορίσουν την καθημερινή ή εβδομαδιαία ύλη.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρειος Ιρλανδία), οι κεντρικές αρχές σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών και αξιολόγησης καταρτίζουν το υποχρεωτικό κοινό πρόγραμμα σπουδών, καθορίζοντας τα προγράμματα σπουδών (περιεχόμενο προς διδασκαλία), τους επιδιωκόμενους στόχους και τις διαδικασίες αξιολόγησης. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί κανονικά δεν μπορούν να αλλιάξουν αυτές τις προϋποθέσεις, αλλά αποφασίζουν ποια μαθήματα μπορούν να προστεθούν στο υποχρεωτικό κοινό πρόγραμμα σπουδών, ποια μαθήματα διδάσκονται ξεχωριστά και ποια σε συνδυασμό με άλλα μαθήματα, πώς το πρόγραμμα σπουδών διανέμεται στο εκάστοτε στάδιο εκπαίδευσης, και τον χρόνο που αφιερώνεται σε κάθε μάθημα. Το υποχρεωτικό κοινό πρόγραμμα σπουδών υπήρξε αντικείμενο μεταρρυθμίσεων και στις τρεις χώρες και τα νέα προγράμματα σπουδών που εισάγονται στα σχολεία από το 2007 (Βόρειος Ιρλανδία) και 2008 (Αγγλία και Ουαλία) είναι λιγότερο περιγραφικά.

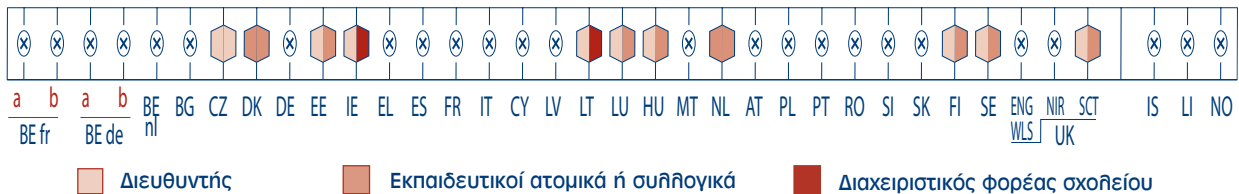
Στη Νορβηγία, η μεταρρύθμιση για την 'Προώθηση της Γνώσης' και το συνοδευτικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών καθορίζουν τα μαθήματα που πρέπει να διδάσκονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Κάθε μάθημα απαρτίζεται από κύριους τομείς μαθήματος και η ικανότητα (γνώση και δεξιότητες) που πρέπει να αποκτηθεί καθορίζεται με σαφήνεια. Το ακριβές περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών του κάθε μαθήματος καθορίζεται τοπικά.

Από την 1^η Σεπτεμβρίου 2000 στην Ιταλία όταν τα σχολεία απέκτησαν αυτονομία, η κυβέρνηση αποφάσισε ποια μαθήματα είναι υποχρεωτικά, αφήνοντας στα σχολεία την ελευθερία να επιλέξουν ορισμένα μαθήματα επιλογής. Τα σχολεία πια καθορίζουν τους γενικούς διδακτικούς στόχους αλλά και τους συγκεκριμένους στόχους μάθησης που σχετίζονται με τις ικανότητες των μαθητών και τον διδακτικό χρόνο που δαπανάται για κάθε μάθημα και σχολικό έτος. Στην περίπτωση των υποχρεωτικών μαθημάτων, το 2004, σχέδια μελέτης για πιο εξατομικευμένα προγράμματα καθόρισαν τους στόχους μάθησης όσον αφορά στη γνώση που πρέπει να αποκτηθεί και τις δεξιότητες που πρέπει να ΑΝΑΠΤΥΧΘΟΥΝ. Τα σχολικά συμβούλια των εκπαιδευτικών ⁽³⁾ καθορίζουν τα προγράμματα σπουδών πάνω σε αυτή τη βάση. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί έχουν κάποιο περιθώριο ελιγμών στη μεταφορά αυτών των στόχων στα δικά τους προγράμματα, επιλέγοντας το περιεχόμενο που θα καλύψουν, αποφασίζοντας τη σειρά με την οποία θα διδασχθεί η ύλη και συνδέοντας συγκεκριμένους στόχους με συγκεκριμένο χρόνο εάν σχετίζονται με ένα διετές στάδιο φοίτησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ακόμη μεγαλύτερη ελευθερία να αποφασίσουν σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα που θα αφιερώνεται στα επιλογής ή προαιρετικά μαθήματα. Εν τω μεταξύ, οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για να

(3) Αυτά τα συμβούλια είναι υπεύθυνα για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με διδακτικές δραστηριότητες.

διασφαλίσουν ότι οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού συμβουλίου συνάδουν τόσο με τις επίσημες νομικές απαιτήσεις όσο και με τα κριτήρια εκπαιδευτικής ποιότητας. Τα σχολεία μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν μέχρι και 20 % του υποχρεωτικού ωρολογίου προγράμματος για να μειώσουν τον χρόνο που αφιερώνεται σε κάποια μαθήματα και να εισάγουν άλλα που δεν ορίζονται στις εθνικές συστάσεις. Στην έναρξη του σχολικού έτους 2007/08, ο Υπουργός Παιδείας έστειλε νέες συστάσεις για το πρόγραμμα σπουδών που θα δοκιμαστούν στα σχολεία για δύο χρόνια προτού καταρτιστεί η τελική τους μορφή. Το πείραμα θα ληφθεί υπ' όψιν για τον καταρτισμό των τελικών συστάσεων, χωρίς βασικά να αλλιάζει η αυτονομία των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα.

Σχήμα 2.1β: Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στον καθορισμό του περιεχομένου του υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών, ISCED 1 και 2, 2006/07



⊗ Δεν είναι αρμοδιότητα του σχολείου/Δεν εφαρμόζεται

Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Λιθουανία: Οι εκπαιδευτικοί έχουν αποφασιστικό λόγο σε αυτό το θέμα εντός του διαχειριστικού συμβουλίου.

Λουξεμβούργο: Δεν υπάρχει καθόλου αυτονομία στο επίπεδο ISCED 1.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (*bevoegd gezag*) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως *eenpitters*) ή για πολλή σχολεία (π.χ. *Ons Middelbaar Onderwijs* στην επαρχία Brabant). Επίσης, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

Σουηδία: Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές ενώ οι διευθυντές ασχολούνται περισσότερο με τα αποτελέσματά τους.

Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): Ο διευθυντής, μέσα στα πλαίσια της πολιτικής του προγράμματος σπουδών που χάραξε ο διαχειριστικός φορέας, έχει συνολική ευθύνη εντός του σχολείου αλλά μεταβιβάζει πολλές αποφάσεις για το πρόγραμμα σπουδών σε επικεφαλής τμημάτων/προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικούς στις αίθουσες διδασκαλίας.

Επεξηγηματική σημείωση

Ο όρος 'περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών' αναφέρεται αφενός στους κύριους τομείς μάθησης και αφετέρου στους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν και όχι στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων αυτών καθαυτών ή των προσαρμογών που κάνουν τα σχολεία στα αναλυτικά προγράμματά τους.

Στο υπόλοιπο ένα τρίτο των χωρών, η αυτονομία των εκπαιδευτικών διέπεται από το επίπεδο αυτονομίας που παραχωρείται στα σχολεία και, εντός τους, στους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων του σχολείου.

Στην Ιρλανδία (ISCED 2) και τη Λιθουανία, οι εκπαιδευτικοί – μέσω της εμπλοκής τους στον σχολικό διαχειριστικό φορέα – και ο διευθυντής λαμβάνουν τις αποφάσεις τους σε αυτά τα θέματα με σημείο αναφοράς έναν περιορισμένο κατάλογο επιλογών που προκαθορίζεται από την ανώτατη αρχή.

Η Δημοκρατία της Τσεχίας περνά μια μεταβατική φάση όπου τα σχολεία και οι διευθυντές καθίστανται ολοένα και περισσότερο αυτόνομοι στον καθορισμό του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών. Η μεγάλη πλειονότητα των σχολείων ακόμη ακολούθει το 'Πρότυπο για τη Βασική Εκπαίδευση (1995)' που καθορίζει το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας. Η Διάταξη για την Εκπαίδευση του 2004 που ίσχυσε τον Ιανουάριο του 2005, εγκαινίασε το πρόγραμμα *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (ή Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα-Πλαίσιο για τη Βασική Εκπαίδευση). Το Πρόγραμμα καθορίζει τους στόχους, τις γνώσεις και δεξιότητες που οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν, καθώς και τομείς μελέτης, το γενικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τα απαιτούμενα επίπεδα επίδοσης που αναμένονται στο κάθε στάδιο κ.λπ. Στη βάση του Προγράμματος-Πλαισίου, τα σχολεία καθορίζουν τα προγράμματά τους περιλαμβανομένων του περιεχομένου και των αποτελεσμάτων που θα πρέπει να επιτευχθούν στα διάφορα μαθήματα και χρόνια σπουδών κ.λπ. Η διδασκαλία βασισμένη σε αυτά τα σχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα ξεκίνησε σε υποχρεωτική βάση το σχολικό έτος 2007/08 στα πρώτα χρόνια φοίτησης της πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ ο διευθυντής πάντοτε θεωρείται επίσημα υπεύθυνος, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στη Δανία και τις Κάτω Χώρες, μόνο οι εκπαιδευτικοί ετοιμάζουν το περιεχόμενο του υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών (μοιραίο αυτό ισχύει στη Δανία, η διαδικασία υπόκειται στην έγκριση του δημοτικού συμβουλίου και με σημείο αναφοράς τις σημαντικές κατευθυντήριες γραμμές που καταρτίζονται σε κεντρικό επίπεδο).

Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής εμπλέκονται στον καθορισμό του προγράμματος σπουδών στην Εσθονία, τη Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία). Στην Εσθονία, ο σχεδιασμός γίνεται από κοινού σύμφωνα με το εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Επεξεργάζονται τις λεπτομέρειες του περιεχομένου και των στόχων του που στο εθνικό έγγραφο περιγράφονται μόνο με γενικούς όρους. Επιπλέον, κάθε σχολείο είναι υπεύθυνο για το ένα τέταρτο του προγράμματος σπουδών του και αποφασίζει, για παράδειγμα, κατά πόσο θα προσφέρει ορισμένα μαθήματα επιλογής ή θα διδάξει πιο επισταμένα τα υποχρεωτικά του μαθήματα.

Στις Κάτω Χώρες, τα προγράμματα σπουδών όπως είναι κοινώς αντιληπτά, δεν υπάρχουν. Ωστόσο, από το 1993 οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν καθορίζονται με διάταγμα ή σε κανονισμούς που ισχύουν τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (για την οποία αναθεωρήθηκαν το 1998 και το 2006) όσο και στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτοί οι στόχοι δεν περιγράφουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, αλλά βοηθούν τα σχολεία να καθορίσουν τα ελάχιστα επίπεδα επίδοσης των μαθητών. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρέχουν μια γενική περιγραφή του περιεχομένου αλλά χωρίς να ορίζουν λεπτομερώς τα απαιτούμενα αποτελέσματα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να πράξουν τα μέγιστα για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές θα πετύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί λογοδοτούν για την απόδοσή τους και, όπου κρίνεται αναγκαίο, πρέπει να εξηγούν γιατί οι μαθητές δεν πέτυχαν τους στόχους. Εν πολλοίς, το ίδιο ισχύει στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την οποία οι αντίστοιχοι στόχοι καθορίστηκαν το 1993 και αναθεωρήθηκαν το 2006 (όταν τέθηκαν 58 νέοι στόχοι). Η κυβέρνηση καθορίζει ένα γενικό πλαίσιο αναφοράς και τα σχολεία έχουν την ελευθερία της επιλογής στα πλαίσιά του. Επομένως, όπως και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης ορίζονται σε εθνικό επίπεδο, ενώ τα σχολεία και το προσωπικό τους (ή οι διαχειριστικοί φορείς τους) επεξεργάζονται τις λεπτομέρειες. Οι εκπαιδευτικοί ασκούν πραγματική επιρροή, όχι ατομικά αλλά συλλογικά ως μέλη των συμβουλευτικών φορέων εντός του κάθε σχολείου.

Το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι, επίσης, πιο στοχοκεντρικό, παραχωρώντας σημαντική ευθύνη σε εκείνους που ασχολούνται με αυτά τα θέματα. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τόσο το πρόγραμμα σπουδών (το οποίο καθορίζει τις αρχές και τους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης) όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα του κάθε μαθήματος (που διέπει το γενικό περιεχόμενο) ως βάση για να οργανώσουν τη διδακτική τους δραστηριότητα. Μετά από συζήτηση με τους μαθητές τους, λαμβάνουν αποφάσεις για το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας με γνώμονα τους δικούς τους στόχους (ιδιαίτερα την ποιότητα της μάθησης) αλλά και εκείνους των μαθητών (ένα ελάχιστο επίπεδο επίδοσης για όλους).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), οι εκπαιδευτικοί δεν δεσμεύονται από κάποιο εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Αντίθετα, η κυβέρνηση δημοσιεύει ένα λεπτομερή οδηγό που καθορίζει τα βασικά στοιχεία ενός καλού προγράμματος σπουδών. Αυτός ο οδηγός καθιέρπει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1) και τα πρώτα δύο χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη διάρκεια των δύο τελευταίων χρόνων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές επιλέγουν τα μαθήματά τους, το περιεχόμενο των οποίων εν πολλοίς καθορίζεται από τις απαιτήσεις των τελικών εξετάσεων της Σκωτικής Αρχής Τίτλων Σπουδών (SQA). Σε πρωτοβάθμιο επίπεδο, τα σχολεία – και σε κάποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί – είναι ελεύθεροι να ερμηνεύσουν την 'εθνική συμβουλή'. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα πρώτα δύο έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερο περιθώριο ελιγμών σε αυτή την κατεύθυνση. Στα δύο τελευταία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι τελικές σχολικές εξετάσεις επηρεάζουν

σημαντικά το περιεχόμενο της διδασκαλίας και επομένως τη γενική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προφανώς προσαρμόζουν ή περιορίζουν τα προγράμματά τους για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις αξιολόγησης των μαθητών. Οι εγκύκλιοι 3/2001 και 7/2005 προτρέπουν τα σχολεία να υιοθετήσουν πιο ευέλικτη προσέγγιση στα προγράμματα σπουδών τους. Επομένως κάποια άδραξαν την ευκαιρία να εισαγάγουν νέα μαθήματα ή νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία.

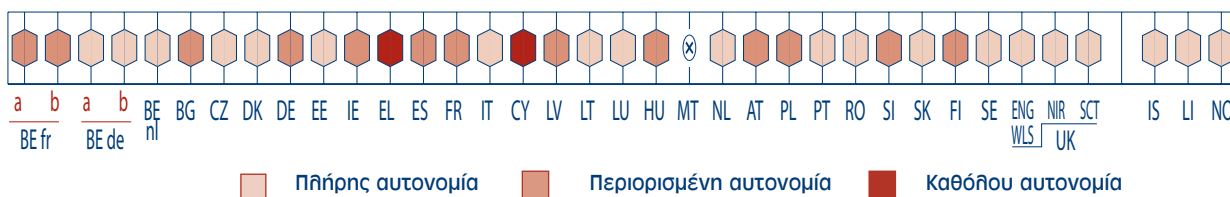
Στο Λουξεμβούργο (ISCED 2) και την Ουγγαρία, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές πρέπει να υποβάλλουν τις αποφάσεις τους για έγκριση στις ανώτατες αρχές για την εκπαίδευση οι οποίες μπορεί να ζητήσουν τροποποιήσεις. Στην Ουγγαρία, το πρόγραμμα σπουδών είναι κομμάτι του σχολικού Παιδαγωγικού Προγράμματος (PP) που γίνεται αποδεκτό από το διδακτικό προσωπικό. Μέσα στα όρια που θέτει το Εθνικό Κοινό Πρόγραμμα Σπουδών (NCC) και το Πρόγραμμα-Πλαίσιο Σπουδών (FC), το διδακτικό πρόγραμμα μπορεί να ΚΑΘΟΡΙΣΤΕΙ με διαφορετικούς τρόπους ως εξής: την υιοθέτηση ενός αναγνωρισμένου Προγράμματος-Πλαισίου Σπουδών (FC), την υιοθέτηση ενός αναγνωρισμένου προγράμματος που ήδη σχεδιάστηκε από ένα άλλο σχολείο ή τον σχεδιασμό από τα σχολεία των δικών τους προγραμμάτων. Ενώ απαιτείται η έγκριση του παροχέα της εκπαίδευσης (δηλαδή της τοπικής αρχής στην περίπτωση των δημόσιων σχολείων) σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, το πρόγραμμα μπορεί να απορριφθεί μόνο εάν το κοινό πρόγραμμα σπουδών δεν συνάδει με τον νόμο, για σκοπούς προϋπολογισμού (μαθήματα πέραν από το υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών δεν μπορούν να χρηματοδοτηθούν) ή για λόγους ποιότητας.

Στο Λουξεμβούργο, οι εκπαιδευτικοί, στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ελάχιστα μπορούν να επηρεάσουν το πρόγραμμα σπουδών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επιτροπές προγραμμάτων που είναι αρμόδιες για το περιεχόμενο των προγραμμάτων και την επιλογή των υποχρεωτικών σχολικών εγχειριδίων. Από το 2004, τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέκτησαν μεγαλύτερη αυτονομία: το σχολικό εκπαιδευτικό συμβούλιο (απαρτιζόμενο από το διοικητικό προσωπικό, τέσσερις εκπαιδευτικούς, δύο γονείς και δύο μαθητές) μπορεί να χρησιμοποιήσει 10 % του χρόνου όλων των μαθημάτων στο επίσημο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα για να προσθέσει ή να επικεντρωθεί περισσότερο σε συγκεκριμένα μαθήματα κ.λπ. Τα σχολεία μπορούν, επίσης, να εφαρμόσουν καινοτομικές μορφές εκπαιδευτικής παροχής που διαφέρουν από το επίσημο πρόγραμμα σπουδών κατόπιν αδειάς του Υπουργείου Παιδείας. Προς το παρόν, το Υπουργείο είναι στη διαδικασία καταρτισμού ορίων ικανότητας στους κύριους τομείς της παροχής. Στόχος είναι ο σχεδιασμός προγραμμάτων για την απόκτηση ουσιαστικών δεξιοτήτων χωρίς να πρέπει να καθορίζεται η εκπαιδευτική οδός που θα ακολουθηθεί στη διαδικασία (σε αντίθεση με την τρέχουσα κατάσταση στην οποία τα προγράμματα παραμένουν έντονα προσανατολισμένα στο περιεχόμενο, με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να ορίζουν τους στόχους για κάθε μάθημα). Τα τελευταία δύο χρόνια, αυτή η νέα προσέγγιση εφαρμόστηκε ήδη στα μαθηματικά, για τα οποία κάθε σχολείο σχεδίασε ένα πρόγραμμα για τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν στον πρώτο χρόνο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτά τα προγράμματα πρέπει να εγκριθούν από το Υπουργείο Παιδείας κατόπιν διαβούλευσης με το Εθνικό Συμβούλιο για τα Προγράμματα των Μαθηματικών και μετά να δημοσιευτούν στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Ενώ το εθνικό κοινό πρόγραμμα σπουδών στη Φινλανδία θεσπίζει τους στόχους και το βασικό περιεχόμενο για διάφορα μαθήματα, οι παροχείς της εκπαίδευσης ετοιμάζουν και αναπτύσσουν το τοπικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ένα ειδικό μάθημα τοπικού ενδιαφέροντος σε δημοτικό ή περιφερειακό επίπεδο ή να σχεδιάζεται από το ίδιο το σχολείο. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί καταρτίζουν το πρόγραμμα σπουδών το οποίο έπειτα πρέπει να εγκριθεί από τον παροχέα.

Σε αντίθεση με διαδικασίες που διέπουν το υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών, τα σχολεία έχουν μεγαλύτερη ελευθερία όταν πρόκειται για τον καθορισμό των **προγραμμάτων σπουδών για τα μαθήματα επιλογής** (Σχήμα 2.2α). Ωστόσο, σε καμία χώρα (εκτός από τη Δανία και τη Ρουμανία) οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν περαιτέρω μαθήματα επιλογής εντελώς μόνοι τους όταν τα σχολεία έχουν αυτονομία (Σχήμα 2.2β). Αποφάσεις αυτού του είδους πάντοτε λαμβάνονται από κοινού με τους διευθυντές είτε σε εντελώς ανεξάρτητη βάση, όπως γίνεται στην Εσθονία, τις Κάτω Χώρες, το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) και τη Νορβηγία, είτε υπακούοντας σε ορισμένους περιορισμούς όπως γίνεται στη Βουλγαρία, τη Γερμανία, τη Λετονία, την Ουγγαρία, τη Σλοβενία και τη Φινλανδία. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης κάποιο περιθώριο ελιγμών στην υιοθέτηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων για να προσαρμόσουν την παροχή τους στις ανάγκες των μαθητών και να αναπτύξουν την αλληλεπίδραση στα πλαίσια της αίθουσας διδασκαλίας.

Σχήμα 2.2α: Σχολική αυτονομία στον καταρτισμό του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών για τα μαθήματα επιλογής, ISCED 1 και 2, 2006/07



⊗ Δεν είναι ευθύνη του σχολείου/Δεν εφαρμόζεται

Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Βέλγιο (BE fr): Στο επίπεδο ISCED 1 οι διευθυντές των σχολείων που διοικούνται από τη γαλλόφωνη κοινότητα, ή τον παροχέα της εκπαίδευσης στην περίπτωση της επιχορηγούμενης εκπαίδευσης, μπορούν να αυξήσουν το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα σε 29, 30 ή 31 περιόδους. Δεν προσφέρονται επιπλέον μαθήματα επιλογής. Στο επίπεδο ISCED 2 το ωρολόγιο πρόγραμμα περιλαμβάνει τέσσερις υποχρεωτικές εβδομαδιαίες περιόδους πρόσθετων δραστηριοτήτων που το σχολείο πρέπει να επιλέξει από έναν κατάλογο τον οποίο καταρτίζουν οι αρχές της κοινότητας.

Βέλγιο (BE de): Στο επίπεδο ISCED 1, τα μαθήματα ορίζονται στο διάταγμα της 26ης Απριλίου 1999 σχετικά με την κανονική προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δεν προσφέρονται περαιτέρω μαθήματα επιλογής.

Δημοκρατία της Τσεχίας, Ιρλανδία και Λουξεμβούργο: Δεν προσφέρονται μαθήματα επιλογής στο επίπεδο ISCED 1.

Κύπρος: Στα επίπεδα ISCED 1 και 2 δεν υπάρχουν μαθήματα επιλογής.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (bevoegd gezag) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως *eenpitters*) ή για πολλαά σχολεία (π.χ. *Ons Middelbaar Onderwijs* στην επαρχία Brabant). Επίσης, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

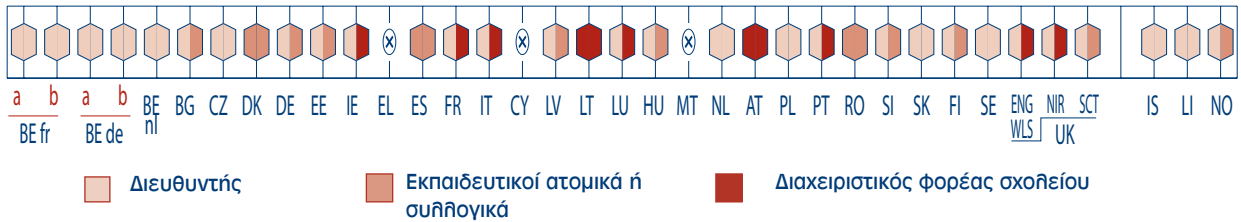
Λιχτενστάιν: Δεν υπάρχει καθόλου αυτονομία στο επίπεδο ISCED 1.

Στη Λετονία, το πρόγραμμα πρέπει να εξουσιοδοτείται από το υπουργείο και, περιλαμβανομένων των μαθημάτων επιλογής, δεν θα πρέπει να ξεπερνά τον μέγιστο όγκο μελέτης των μαθητών. Στην Ουγγαρία, τα σχολεία μπορούν να προσφέρουν επιπλέον μαθήματα. Αυτά τα μαθήματα (ή μαθήματα που δεν περιλαμβάνονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση) πρέπει να ενσωματώνονται στο πρόγραμμα διδασκαλίας (και δεν θα πρέπει να ξεπερνούν ορισμένο όριο που εκφράζεται ως ποσοστιαία αναλογία της υποχρεωτικής παροχής). Οι παροχές της εκπαίδευσης μπορούν παρόλα αυτά να αρνηθούν να περιλάβουν αυτά τα επιπλέον μαθήματα, εάν οι πόροι που απαιτούνται – και ιδιαίτερα οι οικονομικοί πόροι – είναι ανεπαρκείς ή εάν θεωρούν άλληλα συγκεκριμένα καθήκοντα ως πιο σημαντικά.

Στη Σλοβενία, ο νόμος για τα βασικά σχολεία ορίζει τον κατάλογο των μαθημάτων επιλογής που τα σχολεία πρέπει να επιλέγουν. Τα επιλεγμένα μαθήματα θα πρέπει να σημειώνονται στο ετήσιο σχέδιο του σχολείου που καταρτίζεται από τον διευθυντή σε στενή συνεργασία με τη συνέλευση των εκπαιδευτικών και υιοθετείται από τον διαχειριστικό φορέα του σχολείου.

Σε όλες τις άλλες χώρες, τα μαθήματα επιλογής μπορούν να επιλεγούν από τον διευθυντή του σχολείου που ενεργεί μόνος του ή με την έγκριση του διαχειριστικού φορέα του σχολείου και σε κάθε περίπτωση, με τουλάχιστον κάποιον βαθμό αυτονομίας σε σχέση με τις ανώτατες αρχές.

Σχήμα 2.2β: Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στον καθορισμό του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών για τα μαθήματα επιλογής, ISCED 1 και 2, 2006/07



⊗ Δεν είναι ευθύνη του σχολείου / Δεν εφαρμόζεται

Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Βέλγιο (BE fr): Στο επίπεδο ISCED 1 οι διευθυντές των σχολείων που διοικούνται από τη γαλλόφωνη κοινότητα, ή τον παροχέα της εκπαίδευσης στην περίπτωση της επιχορηγούμενης εκπαίδευσης, μπορούν να αυξήσουν το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα 29, 30 ή 31 περιόδους. Δεν προσφέρονται επιπλέον μαθήματα επιλογής. Στο επίπεδο ISCED 2 το ωρολόγιο πρόγραμμα περιλαμβάνει τέσσερις υποχρεωτικές εβδομαδιαίες περιόδους πρόσθετων δραστηριοτήτων που το σχολείο πρέπει να επιλέξει από έναν κατάλογο καταρτίζουν οι αρχές της κοινότητας.

Βέλγιο (BE de): Στο επίπεδο ISCED 1, τα μαθήματα ορίζονται στο διάταγμα της 26ης Απριλίου 1999 σχετικά με την κανονική προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δεν προσφέρονται περαιτέρω μαθήματα επιλογής.

Δημοκρατία της Τσεχίας: Στο επίπεδο ISCED 2, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αν και ο διευθυντής θεωρείται επίσημα υπεύθυνος.

Δημοκρατία της Τσεχίας, Ιρλανδία και Λουξεμβούργο: Δεν προσφέρονται μαθήματα επιλογής στο επίπεδο ISCED 1.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (bevoegd gezag) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως *eenpitters*) ή για πολλά σχολεία (π.χ. *Ons Middelbaar Onderwijs* στην επαρχία Brabant). Επίσης, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό του συνολικού προγράμματος σπουδών του σχολείου σύμφωνα με τη γενική πολιτική που συμφώνησε ο διαχειριστικός φορέας του σχολείου. Ο διευθυντής αναθέτει τον πιο λεπτομερή σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών σε άτομο ανώτερο μέλος του προσωπικού και επικεφαλής προγραμμάτων σπουδών/ τμημάτων στα πλαίσια του σχολείου.

Λιχτενστάιν: Δεν υπάρχει καθόλου αυτονομία στο επίπεδο ISCED 1.

Στη Γαλλία, το εθνικό πρόγραμμα σπουδών προσφέρει λίγες ευκαιρίες για πρωτοβουλίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 1), γλωσσικές, πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες εξαρτώνται από την τοπική χρηματοδότηση και διαφέρουν από κοινότητα σε κοινότητα.

Στην πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ιταλία, μέχρι 99 και 132 ώρες ετησίως αντίστοιχα μπορούν προς το παρόν να αφιερωθούν σε κατ' επιλογήν ή προαιρετικές δραστηριότητες που προσφέρονται δωρεάν. Οι ακριβείς δραστηριότητες επιλέγονται από τα σχολεία λαμβάνοντας υπ' όψιν τις προτιμήσεις των γονέων και των μαθητών, καθώς και τη διαθεσιμότητα του απαραίτητου διδακτικού προσωπικού. Η απόφαση λαμβάνεται από το συμβούλιο των εκπαιδευτικών και τον διευθυντή ως το άτομο που είναι υπεύθυνο για τη διαχείριση του σχολείου. Επιπλέον, τα σχολεία είναι ελεύθερα να διευρύνουν την παροχή τους με άλλους τρόπους, για παράδειγμα με τη συμφωνία τοπικών φορέων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το σχολικό συμβούλιο λαμβάνει, επίσης, μέρος στην απόφαση, καθορίζοντας τα κριτήρια για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτών των επιπλέον δραστηριοτήτων σύμφωνα με το Σχέδιο Εκπαιδευτικής Παροχής.

Στη Βουλγαρία, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τον καθορισμό του προγράμματος σπουδών για τα μαθήματα επιλογής του σχολείου τους. Ο διευθυντής υποβάλλει την πρόταση για έγκριση στην περιφερειακή αρχή κατόπιν της

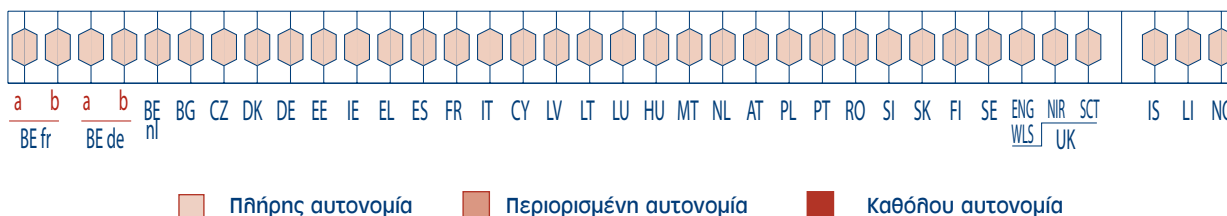
δέουσας διαβούλευσης με τα Περιφερειακά Σώματα Επιθεωρητών για την Εκπαίδευση. Το σχολείο είναι ελεύθερο να διευρύνει το περιεχόμενο του υποχρεωτικού προγράμματος, περιλαμβανομένων εγκεκριμένων μαθημάτων επιλογής.

Στη Ρουμανία, η απόφαση λαμβάνεται από το σχολείο (μέσα από τον διαχειριστικό φορέα του), κατόπιν διαβούλευσης με έναν ειδικό από το σώμα επιθεωρητών της κομτείας ο οποίος ελέγχει ότι τα μαθήματα επιλογής συνάδουν με τις νομοθετικές απαιτήσεις. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που είναι υπεύθυνοι για τα μαθήματα επιλογής αποφασίζουν για το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών με την έγκριση του συμβουλίου των εκπαιδευτικών. Στο Ηνωμένο Βασίλειο τα σχολεία πρέπει να προσφέρουν ένα ισορροπημένο και γενικό πρόγραμμα σπουδών, αυτό δεν αντιπροσωπεύει ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα, και τα σχολεία έχουν σημαντική ελευθερία να καθορίσουν τον χαρακτήρα και τη διακριτική φύση του προγράμματος σπουδών τους και να λάβουν υπ' όψιν τις ιδιαίτερες ανάγκες και συνθήκες τους. Οι επιθεωρήσεις των σχολείων περιλαμβάνουν αξιολόγηση για το πώς το πρόγραμμα σπουδών απαντά σε εξωτερικές απαιτήσεις, ταιριάζει στις ανάγκες, επιθυμίες και δυνατότητες των μαθητών και απαντά στις τοπικές συνθήκες.

2.2. Μέθοδοι διδασκαλίας

Αυτό το μέρος πραγματεύεται την αυτονομία των εκπαιδευτικών σε σχέση με μόνο τρεις πτυχές των εξαιρετικά σημαντικών τρόπων και μέσων που διέπουν το έργο των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας. Εξετάζει σε ποιο βαθμό είναι ελεύθεροι, πρωτίστως να υιοθετήσουν τις δικές τους διδακτικές μεθόδους, δευτερευόντως να αποφασίσουν ποια σχολικά συγγράμματα θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές και τέλος, να τους ομαδοποιήσουν για δραστηριότητες στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας. Όσον αφορά στις μεθόδους διδασκαλίας, πρωτίστως, οι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι να επιλέγουν τις μεθόδους που επιθυμούν.

Σχήμα 2.3α: Σχολική αυτονομία στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκη.

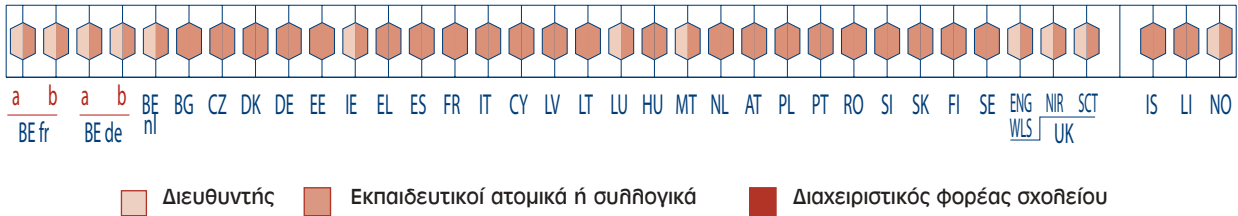
Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (bevoegd gezag) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως eenpitters) ή για πολλαά σχολεία (π.χ. Ons Middelbaar Onderwijs στην επαρχία Brabant). Επίσης, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

Όλες οι χώρες αφήνουν τα σχολεία ελεύθερα να αποφασίσουν ποιες διδακτικές μεθόδους θα χρησιμοποιήσουν ακόμα και αν συχνά καθορίζονται μηχανισμοί επόπτευσης, για παράδειγμα μέσω επιθεωρήσεων.

Σχήμα 2.3β: Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στον καθορισμό μεθόδων διδασκαλίας, ISCED 1 και 2, 2006/0



Πηγή: Ευρωδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): (a) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Δημοκρατία της Τσεχίας: Οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ σημαντική αυτονομία σε αυτόν τον τομέα, αλλά οι διευθυντές θεωρούνται επίσημα υπεύθυνοι.

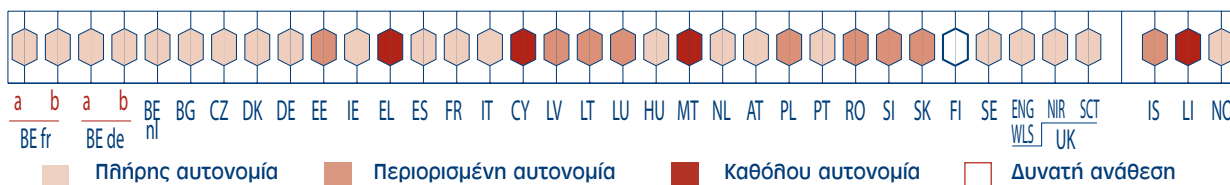
Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (bevoegd gezag) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως eesputters) ή για πολλή σχολεία (π.χ. Ons Middelbaar Onderwijs στην επαρχία Brabant). Επίσης, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): Ο διευθυντής, μέσα στα πλαίσια της πολιτικής του προγράμματος σπουδών που χάραξε ο διαχειριστικός φορέας, έχει συνολική ευθύνη εντός του σχολείου, αλλά μεταβιβάζει πολλές αποφάσεις για το πρόγραμμα σπουδών σε επικεφαλής τμημάτων/προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικούς στις αίθουσες διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή συλλογικά, αποφασίζουν ποιες διδακτικές μέθοδοι θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν. Το πράττουν είτε μόνοι τους είτε από κοινού με τον διευθυντή του σχολείου, χωρίς να έχουν την υποχρέωση να συμβουλευτούν τον παροχέα της εκπαίδευσης (δηλαδή την εξωτερική διαχειριστική αρχή ή τον εξωτερικό διαχειριστικό φορέα του σχολείου). Για παράδειγμα, σύμφωνα με την αρχή της αυτονομίας του προγράμματος σπουδών στην Ισπανία, η συνέλευση των εκπαιδευτικών αποφασίζει τις διδακτικές στρατηγικές και τις αρχές που πρέπει να υιοθετηθούν εντός του εκάστοτε σχολείου. Σύμφωνα με την ίδια αρχή, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τις δικές τους συγκεκριμένες μεθόδους, που αντανakλώνται στον τρόπο που οργανώνουν τη δουλειά τους και οι οποίες θα πρέπει να απαντούν στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών τους. Από το 1988 στη Γαλλία, το σχολικό σχέδιο παρέχει τα μέσα για συντονισμένη συλλογική δράση, καθώς επιτρέπει τον σχεδιασμό διαφόρων ειδικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως είναι σχολικές εκδρομές, πολιτιστικές πρωτοβουλίες ή, πιο απλά, παροχή βοήθειας σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολία με την εργασία στην αίθουσα διδασκαλίας. Στην Ιταλία, η ελευθερία των εκπαιδευτικών να επιλέξουν τις δικές τους μεθόδους είναι αναπόσπαστη πτυχή της ελευθερίας της εκπαιδευτικής παροχής και εξασφαλίζεται από το Σύνταγμα. Ωστόσο, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται πρέπει να ΕΙΝΑΙ εμφανώς αποτελεσματικές και να διασφαλίζουν ότι οι μαθητές θα πετύχουν τους μαθησιακούς στόχους του προγράμματος σπουδών. Η κατάσταση είναι παρόμοια στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου δεν υπάρχουν κανονισμοί για τις διδακτικές μεθόδους, αλλά οι σχολικές επιθεωρήσεις αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Στη Γαλλία, το προσωπικό που απαρτίζει το σώμα επιθεωρητών είναι υπεύθυνο για την επόπτευση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Αφού παρακολουθήσουν τις παραδόσεις τους στην αίθουσα διδασκαλίας και αξιολογήσουν την απόδοσή τους, οι επιθεωρητές μπορούν να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς συμβουλές ή να τους υποχρεώσουν να παρακολουθήσουν εν ενεργεία επιμόρφωση.

Στη μεγάλη πλειονότητα των χωρών, τα σχολεία επιλέγουν τα δικά τους συγγράμματα, εκτός από την Ελλάδα, την Κύπρο, τη Μάλτα και το Λιχτενστάιν. Στη Μάλτα, τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να επιλέξουν εγχειρίδια για τη διδασκαλία της αγγλικής και μαθητέζικης γλώσσας από έναν προκαθορισμένο κατάλογο. Στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το ίδιο ισχύει για τα βιβλία των Αγγλικών και των επιστημονικών μαθημάτων. Στο Λιχτενστάιν (ISCED 2) τα εγχειρίδια ενδέχεται να ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΑΙ ελεύθερα για κάποια μαθήματα αλλά όχι για όλα.

Σχήμα 2.4α: Σχολική αυτονομία στην επιλογή σχολικών συγγραμμάτων, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr): Τα σχολικά εγχειρίδια, το λογισμικό και τα διδακτικά βοηθήματα υπόκεινται σε διαδικασία έγκρισης. Η Commission de pilotage (εποπτική επιτροπή) αποφασίζει εάν αυτό το υλικό συνάδει με τις επίσημες απαιτήσεις, λαμβάνοντας υπ’ όψιν την άποψη του σώματος επιθεωρητών και σαφώς αιτιολογώντας την απόφασή της. Τα σχολεία λαμβάνουν οικονομική αρωγή για την αγορά των σχολικών εγχειριδίων και του λογισμικού που εγκρίνει η Commission de pilotage.

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Ελλάδα: Οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών μπορούν να επιλέξουν τα εγχειρίδιά τους από έναν προκαθορισμένο κατάλογο.

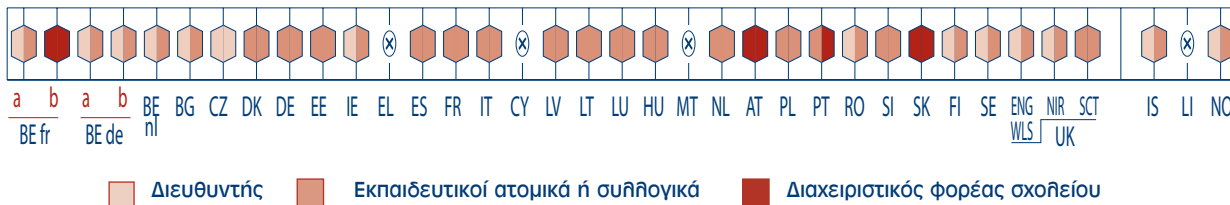
Λουξεμβούργο: Δεν υπάρχει καθόλου αυτονομία στο επίπεδο ISCED 1.

Μάλτα: Στην αγγλική και ιταλική γλωσσολογία, τη μαθητική γλωσσολογία (στο επίπεδο ISCED 1) και τις επιστήμες, τα σχολεία μπορούν να επιλέξουν εγχειρίδια από έναν προκαθορισμένο κατάλογο.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (bevoegd gezag) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως eespritters) ή για πολλά σχολεία (π.χ. Ons Middelbaar Onderwijs στην επαρχία Brabant). Επίσης, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του ‘εκπαιδευτικού οράματος’ του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί είτε είναι εντελώς ελεύθεροι να επιλέξουν τα εγχειρίδια που προτιμούν είτε μπορούν να επιλέξουν από έναν προκαθορισμένο κατάλογο. Χώρες στις οποίες ισχύει η πρώτη επιλογή είναι η Δανία, η Γερμανία, η Ισπανία, η Γαλλία, η Ιταλία, η Ουγγαρία, οι Κάτω Χώρες και το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), μελλοντικά στις Κάτω Χώρες αυτό ισχύει αυστηρά μόνο στο επίπεδο ISCED 2, καθώς στο επίπεδο ISCED 1 η επιλογή γίνεται από κοινού με τον διευθυντή. Οι χώρες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν τα βιβλία τους από κατάλογο είναι η Εσθονία, η Λετονία, η Λιθουανία, το Λουξεμβούργο, η Πολωνία και η Σλοβενία. Στη Γαλλία, οι περιφερειακές και τοπικές αρχές είναι υπεύθυνες για να επιχορηγούν τα σχολικά συγγράμματα και επομένως για να τα ανανεώνουν. Οι διευθυντές δίνουν τη γνώμη τους σχετικά με την επιλογή των βιβλίων και στις πλείστες περιπτώσεις παραπέμπουν το θέμα στο διδακτικό τους προσωπικό. Στην Ιταλία, η επιλογή των σχολικών βιβλίων αντικατοπτρίζει την αρχή της σχολικής αυτονομίας για το πρόγραμμα σπουδών και είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας στην οποία κάθε εκπαιδευτικός κάνει προτάσεις για τις οποίες είτε το συμβούλιο των τάξεων (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) είτε το συμβούλιο της τάξης (κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) εκφράζουν την άποψή τους, ενώ η απόφαση λαμβάνεται από το συμβούλιο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι κανονισμοί για τη σχολική αυτονομία προβλέπουν ότι η επιλογή των σχολικών εγχειριδίων θα πρέπει να συνάδει με το Εθνικό Σχέδιο για την Εκπαίδευση και, επομένως, τους στόχους που τίθενται σε εθνικό επίπεδο. Ενώ στη Σλοβενία το Συμβούλιο για τη Γενική Εκπαίδευση εγκρίνει τα κύρια συγγράμματα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν και άλλα συμπληρωματικά. Έρευνα αποκαλύπτει ότι, παρά τις ευκαιρίες που έχουν, πρακτικά οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μην αποκλίνουν από το περιεχόμενο των εγχειριδίων που επέλεξαν, το οποίο συχνά περιγράφεται με λεπτομέρειες στο υποχρεωτικό κοινό πρόγραμμα σπουδών που καταρτίζεται σε κεντρικό επίπεδο. Στην Ουγγαρία, ένας εκπαιδευτικός πρέπει να συμβουλευτεί όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικείμενου προτού επιλέξει βιβλία. Οι τίτλοι μπορεί να περιλαμβάνονται στον κατάλογο που καταρτίζεται από το υπουργείο αλλά μπορεί και να μην περιλαμβάνονται, μελλοντικά, στην τελευταία περίπτωση, η επιλογή υπόκειται στην κρίση του παροχέα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, κάθε επιλεγμένο βιβλίο πρέπει να είναι στη διάθεση όλων των μαθητών.

Σχήμα 2.4β: Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στην επιλογή σχολικών συγγραμμάτων, ISCED 1 και 2, 2006/07



(X) Δεν είναι ευθύνη του σχολείου/Δεν εφαρμόζεται
 Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Δημοκρατία της Τσεχίας: Το Υπουργείο Παιδείας δημοσιεύει έναν κατάλογο με εγχειρίδια και κείμενα που εγκρίθηκαν από του αξιολογήθηκαν λαμβάνοντας υπ’ όψιν τους στόχους που ορίζουν η Διάταξη για την Εκπαίδευση, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι νομοθετικές ρυθμίσεις. Οι διευθυντές δύνανται να αποφασίσουν τη χρήση άλλων βιβλίων ή κειμένων, εάν συνάδουν με τους εκπεφρασμένους στόχους.

Ελλάδα: Οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών μπορούν να επιλέξουν τα εγχειρίδιά τους από έναν προκαθορισμένο κατάλογο.

Λουξεμβούργο: Δεν υπάρχει καθόλου αυτονομία στο επίπεδο ISCED 1.

Ουγγαρία: Μια μεταρρύθμιση της Διάταξης για τη Δημόσια Εκπαίδευση, που συζητήθηκε την άνοιξη του 2007, δηλώνει ότι μόνο εγχειρίδια που αναγνωρίστηκαν και καταγράφηκαν στο μητρώο σχολικών εγχειριδίων μπορούν να αγοραστούν και να πωληθούν μετά την 1η Ιανουαρίου 2008. Η μεταρρύθμιση επιδιώκει να διασφαλίσει ότι τα βιβλία είναι καλής ποιότητας και να προάγει τη διαφάνεια στη δημόσια χρηματοδότηση της αγοράς τους. Μια άλλη πτυχή της μεταρρύθμισης μεταβιβάζει ορισμένες ευθύνες σχετικές με τα βιβλία (την αναθεώρηση, ανανέωση από το προαναφερθέν μητρώο και τη διαφήμιση) στο Γραφείο Εκπαίδευσης.

Μάλτα: Στην αγγλική και ιταλική λογοτεχνία, τη μαθητέζικη λογοτεχνία (στο επίπεδο ISCED 1) και τις επιστήμες, τα σχολεία μπορούν να επιλέξουν εγχειρίδια από έναν προκαθορισμένο κατάλογο.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (bevoegd gezag) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως *eenpitters*) ή για πολλά σχολεία (π.χ. *Ons Middelbaar Onderwijs* στην επαρχία Brabant). Επίσημα, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του ‘εκπαιδευτικού οράματος’ του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

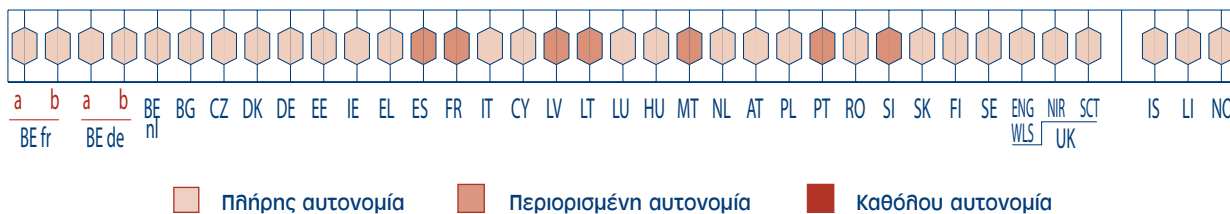
Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): Δεν τίθενται συγκεκριμένοι περιορισμοί στην επιλογή του διδακτικού υλικού, αλλά οι σχολικές επιθεωρήσεις αξιολογούν την επάρκεια και την καταλληλότητα των πόρων μάθησης, πόσο καλά προάγουν τη μάθηση και εάν απαντούν στο πλήρες φάσμα των αναγκών των μαθητών και στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών.

Στο Βέλγιο (γερμανόφωνη και φλαμανδική κοινότητα), τη Βουλγαρία, την Ιρλανδία, τις Κάτω Χώρες (ISCED 1), τη Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Νορβηγία, οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής από κοινού επιλέγουν ελεύθερα τα σχολικά εγχειρίδια, ενώ στη Ρουμανία και την Ισπανία η επιλογή γίνεται από προκαθορισμένο κατάλογο. Στη Σουηδία, οι διευθυντές εμπλέκονται μόνο με την ιδιότητά τους ως οι φορείς που έχουν την οικονομική ευθύνη για την απόκτηση των συγγραμμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απευθείας υπεύθυνοι για την επιλογή των εγχειριδίων στη Δημοκρατία της Τσεχίας (όπου μόνο ο διευθυντής αποφασίζει), την Αυστρία και τη Σλοβακία (όπου μπορούν να συμβάλουν στην απόφαση μέσω της συμμετοχής τους στο διαχειριστικό συμβούλιο του σχολείου). Ενώ στη Φινλανδία τα σχολεία και, πρακτικά, συχνά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέγουν τα δικά τους βιβλία, η κατάσταση διαφέρει από το ένα σχολείο στο άλλο ανάλογα με το κατά πόσο ο παροχέας της εκπαίδευσης μεταβίβασε τις ευθύνες λήψης αποφάσεων στον εν λόγω τομέα.

Τα σχολεία, σε γενικές γραμμές, έχουν μεγαλύτερη αυτονομία στον καθορισμό της βάσης στην οποία οι μαθητές θα πρέπει να ομαδοποιούνται για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Όντως, όλες οι χώρες δίνουν κάποια ελευθερία στα σχολεία σε αυτή την κατεύθυνση.

Σχήμα 2.5α: Σχολική αυτονομία αναφορικά με τη βάση πάνω στην οποία οι μαθητές ομαδοποιούνται στα πλαίσια της υποχρεωτικής μάθησης, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρωδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Εσθονία: Η ηλικία των μαθητών είναι το κύριο κριτήριο για τον καθορισμό του κατά πόσο μπορούν να τοποθετηθούν σε ξεχωριστές ομάδες. Συστήνεται τα αγόρια και τα κορίτσια να χωρίζονται για τη φυσική αγωγή από την πέμπτη τάξη του σχολείου. Όπου τα σχολεία έχουν επαρκείς οικονομικούς πόρους, ομάδες μπορούν να σχηματιστούν μέσα σε τάξεις για άλλα μαθήματα (όπως εκείνα των γλωσσών) αλλά χωρίς διαχωρισμό αγοριών και κοριτσιών.

Ουγγαρία: Με ισχύ από το 2008, τροποποιούνται τα όρια που τίθενται για τον αριθμό των μαθητών σε μια αίθουσα διδασκαλίας ή μια ομάδα. Θα οριστεί ένας ελάχιστος αριθμός μαθητών ανά τάξη, καθώς και ένας μέγιστος αριθμός που μπορεί να ξεπεραστεί μόνο εάν τα σχολεία έχουν δύο τάξεις στο ίδιο επίπεδο.

Μάλτα: Οι διευθυντές πρέπει να συμβουλευθούν το Υπουργείο Παιδείας κατά πόσο είναι δυνατόν να προσφερθεί το επιλεγμένο μάθημα επιλογής σύμφωνα με τον αριθμό των μαθητών σε κάθε ομάδα.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (bevoegd gezag) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως *eenpitters*) ή για πολλή σχολεία (π.χ. *Ons Middelbaar Onderwijs* στην επαρχία Brabant). Επίσημα, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

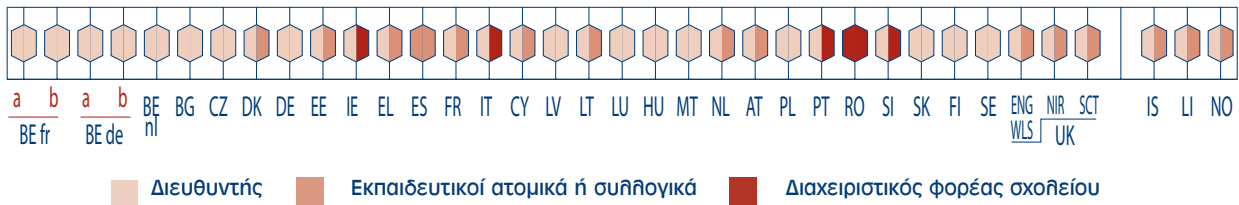
Αυστρία: Στα *Hauptschulen* υπάρχει 'διαφοροποίηση βάσει των ιδιαίτερων κλίσεων' τριών ομάδων μαθητών σε τρία γνωστικά αντικείμενα.

Ρουμανία: Ο ελάχιστος και μέγιστος αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη ορίζονται σε εθνικό επίπεδο.

Σλοβακία: Ο ελάχιστος και μέγιστος αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη ορίζονται από τον νόμο.

Σε πολλές χώρες, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αποφασίζουν από κοινού για την ομαδοποίηση των μαθητών, όπως συμβαίνει στη Δανία, την Εσθονία, την Ελλάδα (ISCED 2), τη Γαλλία, την Κύπρο, τη Λιθουανία, τις Κάτω Χώρες, την Αυστρία (*Hauptschulen*), το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), την Ισλανδία, το Λιχτενστάιν (προσωρινές ομάδες) και τη Νορβηγία. Στη Γαλλία, οι διευθυντές μπορούν να αποφασίσουν εάν θα σχηματίσουν τάξεις στις οποίες οι μαθητές είτε είναι στο ίδιο είτε είναι σε διαφορετικά επίπεδα. Στην Ισπανία, αυτό το αποφασίζουν οι εκπαιδευτικοί. Ενώ στις υπόλοιπες χώρες, οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται απευθείας, καθώς αυτό το καθήκον το αναλαμβάνει ο διευθυντής και/ή ο διαχειριστικός φορέας του σχολείου, μπορεί, εντούτοις, να ζητηθεί η άποψή τους σε συγκεκριμένο στάδιο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

Σχήμα 2.5B: Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στον καθορισμό της βάσης πάνω στην οποία οι μαθητές ομαδοποιούνται στα πλαίσια της υποχρεωτικής μάθησης, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (bevoegd gezag) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως *eenpitters*) ή για πολλά σχολεία (π.χ. *Ons Middelbaar Onderwijs* στην επαρχία Brabant). Επίσης, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας εντός του στρατηγικού πλαισίου που ορίζει ο διαχειριστικός φορέας του σχολείου. Ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου, αποφάσεις, όπως η οργάνωση ομάδων διδασκαλίας, μπορεί να ΑΝΑΤΕΘΟΥΝ σε άλλα ανώτερα μέλη του προσωπικού και επικεφαλής προγραμμάτων σπουδών/ τμημάτων.

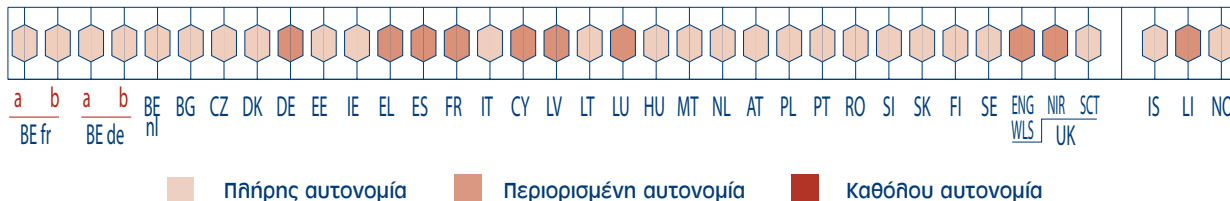
Στην Ιταλία, οι διευθυντές σχηματίζουν τάξεις στη βάση γενικών κριτηρίων που ορίζει το σχολικό συμβούλιο και προτάσεων που τίθενται από το συμβούλιο των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την αρχή της ελευθερίας στη διδασκαλία, τα σχολεία είναι δυνατόν να πραγματοποιούν δραστηριότητες με ομάδες μαθητών στην ίδια τάξη ή από διαφορετικές τάξεις. Στην Ουγγαρία, ο διευθυντής λαμβάνει, επίσης, αποφάσεις για πιθανές διευθετήσεις ομαδοποίησης κατόπιν διαβούλευσης με τους εκπαιδευτικούς. Στη Σλοβενία, τα κριτήρια που δίδονται τον τρόπο που οι μαθητές μπορούν να ομαδοποιηθούν καθορίζονται στη νομοθεσία και σε κανονισμούς. Ωστόσο, στα τελευταία τρία χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν μεγαλύτερη ευχέρεια σε αυτό το θέμα, καθώς οι μαθητές σε κάποια μαθήματα μπορεί να ενταχθούν σε ομάδες σύμφωνα με την ικανότητά τους. Για την ακρίβεια, ο διευθυντής διαβουλεύεται με τους εκπαιδευτικούς και μετά, σύμφωνα με τους σχετικούς κανονισμούς, προτείνει διάφορους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να τοποθετηθούν σε διαφορετικές ομάδες ανάλογα με το μάθημα. Έπειτα, η τελική απόφαση εναπόκειται στον διαχειριστικό φορέα του σχολείου (το σχολικό συμβούλιο) κατόπιν διαβούλευσης με τα συμβούλια των εκπαιδευτικών και των γονέων.

2.3. Αξιολόγηση μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν εκτενή αυτονομία στη λήψη αποφάσεων σε έναν άλλο σημαντικό τομέα της δραστηριότητάς τους, δηλαδή την αξιολόγηση των μαθητών. Οι τρεις πτυχές αξιολόγησης που συζητούνται εδώ είναι η επιλογή κριτηρίων για εσωτερική αξιολόγηση (Σχήματα 2.6α και 2.6β), η ευθύνη για την απόφαση επανάληψης της χρονιάς (Σχήματα 2.7α και 2.7β), και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του περιεχομένου των εξετάσεων για τη χορήγηση πιστοποιητικών σπουδών (Σχήματα 2.8α και 2.8β).

Στη μεγάλη πλειονότητα των χωρών, τα σχολεία είναι υπεύθυνα για την επιλογή των κριτηρίων βάσει των οποίων θα πραγματοποιηθεί η εσωτερική αξιολόγηση των μαθητών τους, μοιhonότι η αυτονομία τους είναι περιορισμένη στη Γερμανία, την Ισπανία, τη Γαλλία, τη Λετονία, το Λουξεμβούργο, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρειο Ιρλανδία) και το Λιχτενστάιν.

Σχήμα 2.6α: Σχολική αυτονομία στην επιλογή των κριτηρίων για την εσωτερική αξιολόγηση των μαθητών, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκν.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr): Κατά τα σχολικά έτη 2006/07 και 2007/08, δύο διαφορετικές επιλογές σπουδών οδήγησαν στην απονομή του Certificat d'études de base (για μαθητές εγγεγραμμένους στο έκτο έτος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Πρόκειται για τη filière externe ('εξωτερική' επιλογή) που συνίσταται σε μια κοινή εξωτερική εξέταση για όλα τα σχολεία και τη filière interne ('εσωτερική' επιλογή) που προσφέρεται στα πλαίσια του κάθε σχολείου ξεχωριστά. Από το σχολικό έτος 2008/09, η filière externe καθίσταται υποχρεωτική.

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Δανία: Κατά το σχολικό έτος 2008/09, εγκαινιάζεται μια νέα παροχή προκειμένου να ενισχυθεί η αξιολόγηση των μαθητών στο Folkeskole. Αυτή η παροχή απαιτεί γραπτό πλάνο για όλους τους μαθητές σε όλα τα μορφωτικά επίπεδα. Αυτά τα πλάνα θα περιλαμβάνουν πληροφορίες για τα αποτελέσματα της τρέχουσας αξιολόγησης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και τη γραμμή που θα ακολουθηθεί βάσει εκείνων των αποτελεσμάτων. Τα πλάνα θα προετοιμάζονται τουλάχιστον μία φορά κάθε σχολικό έτος και θα δίνονται στους γονείς. Ακόμη δεν έχει υιοθετηθεί ένα ενιαίο περίγραμμα.

Λουξεμβούργο: Ένας καθορισμένος αριθμός εσωτερικών εξετάσεων πρέπει να διεξάγεται ετησίως, με βαθμολογία στην κλίμακα 0-60.

Ουγγαρία: Με ισχύ από το 2008, τα σχολεία επιπέδου ISCED 2 όπου οι μαθητές έχουν χαμηλότερη επίδοση (στην εθνική κλίμακα για την αξιολόγηση της μαθησιακής ικανότητας) από την ελάχιστη ζητούμενη για κάθε κυβερνητική κατηγορία σχολείου (ταξινόμηση ανά τύπο, το είδος της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών), πρέπει να υποβάλουν προτάσεις για βελτίωση των αποτελεσμάτων. Εάν τα αποτελέσματα παραμείνουν χαμηλότερα από τη βάση για δεύτερη συνεχή χρονιά, τα χαμηλά επίπεδα σπουδών εμποτεύονται επίσημα από το Γραφείο Εκπαίδευσης.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (bevoegd gezag) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως eenpitters) ή για πολλά σχολεία (π.χ. Ons Middelbaar Onderwijs στην επαρχία Brabant). Επίσημα, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

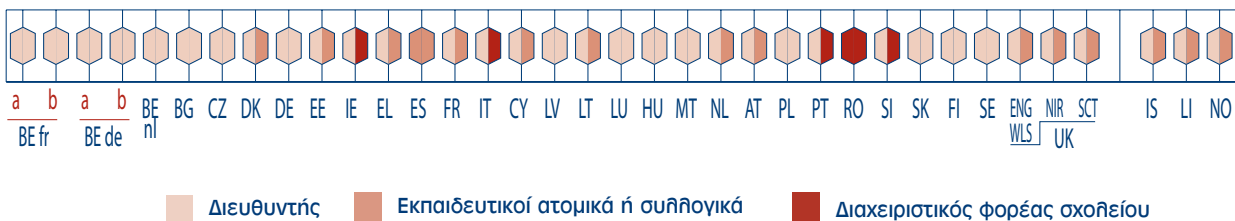
Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): Υπάρχουν συγκεκριμένες απαιτήσεις για τη σύνταξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο τέλος κάθε σημαντικού σταδίου. Τα σχολεία είναι ελεύθερα να συμπληρώσουν αυτό το πλαίσιο όπως κρίνουν απαραίτητο. Στη Βόρειο Ιρλανδία, εγκαινιάζονται ρυθμίσεις με έμφαση στις ποιοτικές παρατηρήσεις που θα διέπουν την αξιολόγηση νέων εκπαιδευτικών.

Λιχτενστάιν: Το βαθμολογικό σύστημα (βαθμολογική κλίμακα 1-6) καθορίζεται από την εθνική νομοθεσία. Μόνο η στάθμιση της προφορικής αξιολόγησης μπορεί να διαφέρει από σχολείο σε σχολείο.

Στη μεγάλη πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τη βάση στην οποία οι μαθητές θα πρέπει να αξιολογούνται, ενεργώντας είτε ανεξάρτητα είτε από κοινού με τον διευθυντή του σχολείου τους. Αυτή η δεύτερη εναλλακτική αποτελεί τη νόρμα στο Βέλγιο, τη Βουλγαρία, τη Γερμανία, την Εσθονία, την Ιρλανδία (ISCED 2), τη Μάλτα, την Πολωνία, τη Σλοβακία, τη Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), την Ισπανία και τη Νορβηγία. Έτσι, στην Πολωνία, υπεύθυνο είναι το συμβούλιο των εκπαιδευτικών του οποίου προεδρεύει ο διευθυντής. Στο Βέλγιο (γαλλόφωνη και γερμανόφωνη κοινότητα), η αξιολόγηση των μαθητών για μια συγκεκριμένη δέσμη μαθημάτων διεξάγεται από τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος, ενώ η συνοδική αξιολόγηση των μαθητών και οι αποφάσεις κατά πόσο θα πρέπει να περάσουν στην επόμενη τάξη ή να τους απονεμηθεί πιστοποιητικό σπουδών λαμβάνονται από το συμβούλιο της τάξης στο οποίο είναι μέλος ο διευθυντής (ή ο/η εκπρόσωπός του). Στη Δανία, την Ιταλία, τη Λιθουανία, την Ουγγαρία, την Αυστρία, τη Ρουμανία, τη Σλοβενία και τη Φινλανδία, οι εκπαιδευτικοί

έχουν πλήρη αυτονομία στον τομέα της εσωτερικής αξιολόγησης. Ωστόσο, στη Λιθουανία, για την απονομή των τελικών βαθμών στο τέλος του έτους, πρέπει να συμμορφώνονται με τη βαθμολογική κλίμακα του 10 που θέσπισε το Υπουργείο Παιδείας και Επιστήμης, ενώ στη Φινλανδία καθοδηγούνται από το εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Στον τομέα της αξιολόγησης, αυτόνομοι είναι, επίσης, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, την Ισπανία, τη Γαλλία, τη Λετονία, το Λουξεμβούργο και το Λιχτενστάιν, μολονότι στη Γαλλία υπόκεινται στην έγκριση της ανώτατης αρχής και στην Ελλάδα, την Ισπανία, τη Λετονία, το Λουξεμβούργο και το Λιχτενστάιν ενεργούν στη βάση ενός προκαθορισμένου καταλόγου κριτηρίων. Λογικά, αυτή η ελευθερία συχνά ασκείται σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο που εμπεριέχει τη συμμόρφωση με ορισμένους γενικούς όρους. Στην Εσθονία, για παράδειγμα, η αξιολόγηση των μαθητών ρυθμίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας. Σύμφωνα με τον νόμο για τη βασική και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η γνώση, οι ικανότητες και η εμπειρία των μαθητών αξιολογούνται βάσει μιας κλίμακας 5 μονάδων. Τα σχολεία μπορούν να υιοθετούν διαφορετικό σύστημα αξιολόγησης αλλά ο ετήσιος βαθμός πρέπει να συνάδει με εκείνη την κλίμακα. Η αξιολόγηση της διαγωγής και της επιμέλειας των μαθητών βασίζεται στις γενικές ικανότητες που περιλαμβάνονται στο γενικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου και στους εσωτερικούς του κανονισμούς. Στη Μάλτα, κατευθυντήριες γραμμές προέρχονται από τη διεύθυνση.

Σχήμα 2.6β: Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στον καθορισμό των κριτηρίων για την εσωτερική αξιολόγηση των μαθητών, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Δημοκρατία της Τσεχίας: Το σχολικό συμβούλιο εγκρίνει τους κανονισμούς για αξιολόγηση οι οποίοι αποτελούν μέρος των εσωτερικών κανονισμών του σχολείου. Το πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών (περιλαμβανομένης της κλίμακας του 5) ορίζεται από τη Διάταξη για την Εκπαίδευση και το διάταγμα για τη βασική εκπαίδευση.

Λουξεμβούργο: Στο επίπεδο ISCED 2, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την επίτευξη της διδασκαλίας, επεμβαίνοντας όταν προκύπτουν προβλήματα, συχνά κατόπιν αιτήματος των εκπαιδευτικών.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (bevoegd gezag) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως *eenpitters*) ή για πολλά σχολεία (π.χ. *Ons Middelbaar Onderwijs* στην επαρχία Brabant). Επισήμως, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

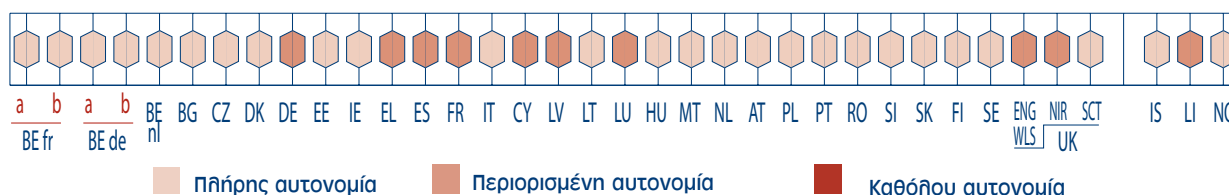
Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας, περιλαμβανομένης της αξιολόγησης των μαθητών, εντός του στρατηγικού πλαισίου που ορίζει ο διαχειριστικός φορέας του σχολείου. Ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου, ο διευθυντής αναθέτει τον πιο λεπτομερή σχεδιασμό σε άλλα ανώτερα μέλη του προσωπικού και επικεφαλής προγραμμάτων σπουδών/ τμημάτων στα πλαίσια του σχολείου.

Στη Σλοβενία, όλοι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα κριτήρια αξιολόγησής τους λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ελάχιστες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, πρέπει να ακοηθούν τους κανονισμούς που ανακοινώνει το Υπουργείο Παιδείας και Αθλητισμού, οι οποίοι καθορίζουν τις αρχές, μεθόδους και βαθμολογική κλίμακα και τονίζουν την ανάγκη για διαφάνεια στα κριτήρια και τις μεθόδους που εφαρμόζονται. Ενδέχεται να υπάρχουν και ορισμένες ασφαλιστικές δικλίδες, όπως στην Ουγγαρία όπου τα κριτήρια αξιολόγησης ορίζονται από το Πρόγραμμα Ποιοτικής Διαχείρισης του Σχολείου (SQMP) αλλά οι μορφές αξιολόγησης μπορούν να ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΑΙ ελεύθερα. Στο επίπεδο

ISCED 2, τα σχολεία πρέπει να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της εθνικής αξιολόγησης των ικανοτήτων των μαθητών. Το SQMP γίνεται δεκτό από το διδακτικό προσωπικό, ενώ το διαχειριστικό συμβούλιο του σχολείου και οι σύνδεσμοι γονέων εκφράζουν την άποψή τους. Ο παροχέας της εκπαίδευσης του σχολείου (η εξωτερική διαχειριστική αρχή ή ο εξωτερικός διαχειριστικός φορέας) πρέπει να εγκρίνει το SQMP, το οποίο μπορεί να απορρίψει εάν δεν συνάδει με τον νόμο ή το ποιοτικό πρόγραμμα της τοπικής αρχής (LEA/QMP), ή δεν πληροί τις απαιτήσεις του προγράμματος. Στη Φινλανδία, το εθνικό κοινό πρόγραμμα σπουδών θέτει τα συγκεκριμένα κριτήρια για κάθε επίπεδο καθώς επίσης και τα κριτήρια καλής απόδοσης.

Σε διάφορα στάδια της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να εργάζονται σε ομάδες. Για παράδειγμα, στην Ιταλία, το συμβούλιο των εκπαιδευτικών καταρτίζει τα γενικά κριτήρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμορφώνονται όταν αξιολογούν τους μαθητές σύμφωνα με το Σχέδιο για την Εκπαιδευτική Παροχή που όρισε το σχολείο. Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών είναι αρμοδιότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Τόσο η περιοδική αξιολόγηση μία φορά κάθε τρεις ή τέσσερις μήνες όσο και η τελική αξιολόγηση πραγματοποιούνται από την ομάδα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε κάθε τάξη. Το ίδιο ισχύει και στη Ρουμανία όπου τα κριτήρια για την εσωτερική αξιολόγηση των μαθητών καθορίζονται από μια επιτροπή αποτελούμενη από το διδακτικό προσωπικό που ειδικεύεται σε μέρος του προγράμματος σπουδών ή συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Σχήμα 2.7α: Σχολική αυτονομία αναφορικά με τις αποφάσεις για επανάληψη της χρονιάς, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο: Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενστάσεις μπορούν να κατατεθούν ενάντια στις αποφάσεις των συμβουλίων της τάξης στο τέλος του σχολικού έτους. Στη γαλλόφωνη κοινότητα, έχει συσταθεί συμβούλιο ενστάσεων για προσβολή αποφάσεων σχετικών με τη μη χορήγηση του *certificat d'études de base* (πιστοποιητικό 'βασικής' εκπαίδευσης) στο τέλος του σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Κύπρος: Στο επίπεδο ISCED 1, δεν υπάρχει καθόλου αυτονομία, αφού οι μαθητές προάγονται αυτομάτως στην επόμενη τάξη, πλην εξαιρετικών περιπτώσεων που απαιτούν τη σύμφωνη γνώμη τόσο του διευθυντή του σχολείου όσο και του επιθεωρητή.

Λετονία: Σύμφωνα με κανονισμούς που τέθηκαν σε ισχύ από το Υπουργικό Συμβούλιο, οι μαθητές των οποίων τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε περισσότερα από δύο μαθήματα κρίνονται ως μη ικανοποιητικά, πρέπει να επαναλάβουν τη χρονιά.

Λουξεμβούργο: Στο επίπεδο ISCED 1, τα σχολεία είναι αυτόνομα σε αυτόν τον τομέα.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (*bevoegd gezag*) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως *eenpitters*) ή για πολλά σχολεία (π.χ. *Ons Middelbaar Onderwijs* στην επαρχία *Brabant*). Επίσημα, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

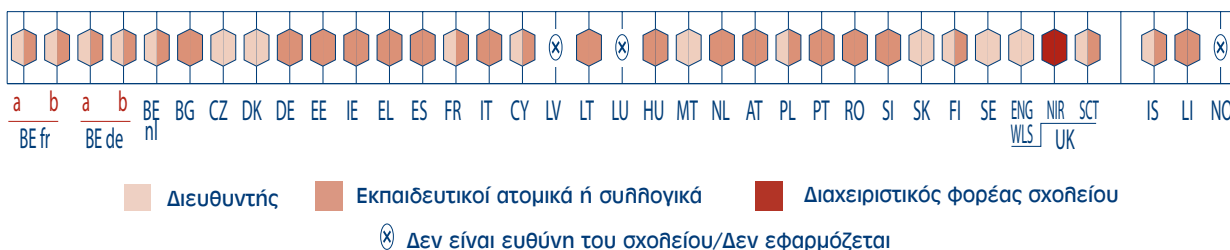
Σλοβενία: Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές δεν μπορούν να κριθούν μετεξεταστέοι τον πρώτο ή δεύτερο χρόνο σε ένα τριετές σύστημα φοίτησης. Κατόπιν αιτήματος των γονέων, των εκπαιδευτικών ή των κοινωνικών λειτουργιών, οι μαθητές μπορεί να επαναλάβουν μια τάξη στην περίπτωση κακών αποτελεσμάτων, ασθένειας ή για οποιονδήποτε βάσιμο λόγο.

Ηνωμένο Βασίλειο (NIR): Η ηλικία στην οποία οι μαθητές κανονικά προάγονται από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθορίζεται βάσει νομοθεσίας, αλλήλ σε εξαιρετικές περιπτώσεις ένας μαθητής μπορεί να προαχθεί ένα χρόνο αργότερα από το κανονικό. Αυτό εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

Λιχτενστάιν: Στο επίπεδο ISCED 1, οι μαθητές προάγονται αυτομάτως στην επόμενη τάξη.

Στη Λετονία, το Λουξεμβούργο (ISCED 2), το Λιχτενστάιν (ISCED 1) και τη Νορβηγία, τα σχολεία δεν είναι υπεύθυνα για να αποφασίζουν εάν οι μαθητές **θα πρέπει να επαναλάβουν μια τάξη**. Υπό κανονικές συνθήκες, στη Νορβηγία προάγονται αυτομάτως στην επόμενη τάξη καθ' όλη την υποχρεωτική τους εκπαίδευση ενώ στο Λιχτενστάιν αυτό ισχύει στο επίπεδο ISCED 1. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, εναπόκειται στα σχολεία να αποφασίσουν πώς να οργανώσουν τους μαθητές σε ομάδες διδασκαλίας. Ωστόσο, αναμένεται ότι η χαμηλή επίδοση των μαθητών σε ατομικό επίπεδο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας και παροχής επιπλέον στήριξης, παρά επαναλαμβάνοντας τη χρονιά. Επομένως, οι μαθητές, σχεδόν πάντοτε προάγονται αυτομάτως στην επόμενη τάξη. Αλλού, αυτή η απόφαση εναπόκειται στην απόλυτη ευχέρεια των σχολείων και πολύ συχνά των εκπαιδευτικών που ενεργούν ανεξάρτητα ή από κοινού με το διευθυντή. Στη Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Δανία, τη Μάλτα, τη Σλοβακία, τη Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο, η απόφαση εναπόκειται στον διευθυντή. Όπως ισχύει στην περίπτωση των χωρών όπου τείνει να επικρατεί η άποψη του διευθυντή, στη Μάλτα μόνο οι διευθυντές λαμβάνουν αυτή την απόφαση, ακόμα και αν είθισται προηγουμένως να συμβουλευούνται τον υποδιευθυντή και το διδακτικό προσωπικό.

Σχήμα 2.7β: Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στην απόφαση για επανάληψη της χρονιάς, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Ιταλία: Η απόφαση να μη γίνει δεκτός ένας μαθητής στην επόμενη τάξη λαμβάνεται από την ομάδα των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν στην τάξη.

Κύπρος: Στο επίπεδο ISCED 1, δεν υπάρχει καθόλου αυτονομία, αφού οι μαθητές προάγονται αυτομάτως στην επόμενη τάξη, πλην εξαιρετικών περιπτώσεων που απαιτούν τη σύμφωνη γνώμη τόσο του διευθυντή του σχολείου όσο και του επιθεωρητή. Στο επίπεδο ISCED 2, οι μαθητές δεν προάγονται αυτομάτως στην επόμενη τάξη.

Λουξεμβούργο: Στο επίπεδο ISCED 1, οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν εάν οι μαθητές πληρούν τις προϋποθέσεις για να προαχθούν στην επόμενη τάξη. Οι γονείς δικαιούνται να υποβάλουν ένσταση στον επιθεωρητή ενάντια στην απόφαση.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (bevoegd gezag) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως eenpitters) ή για πολλά σχολεία (π.χ. Ons Middelbaar Onderwijs στην επαρχία Brabant). Επίσης αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

Ρουμανία: Η απόφαση λαμβάνεται από το συμβούλιο των εκπαιδευτικών σύμφωνα με συγκεκριμένους κανονισμούς για την εκπαίδευση.

Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): Ο διευθυντής, εργαζόμενος μέσα στα πλαίσια της πολιτικής του προγράμματος σπουδών που χάραξε ο διαχειριστικός φορέας, έχει συνολική ευθύνη εντός του σχολείου, αλλά μεταβιβάζει πολλές αποφάσεις για το πρόγραμμα σπουδών σε επικεφαλής τμημάτων/προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικούς στις αίθουσες διδασκαλίας.

Λιχτενστάιν: Στο επίπεδο ISCED 1, οι μαθητές προάγονται αυτομάτως στην επόμενη τάξη.

Σε κάποιες χώρες, η ελευθερία των σχολείων να αποφασίζουν εάν ένας μαθητής θα πρέπει να επαναλάβει τη χρονιά ενδέχεται να προσκρούσει στη γονική αντίθεση. Οι γονείς πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν στην Ιρλανδία (ISCED 1), τη Γαλλία (ISCED 2), και το Λουξεμβούργο (ISCED 1), ή να συμφωνούν με την απόφαση όπως στη Δανία και το

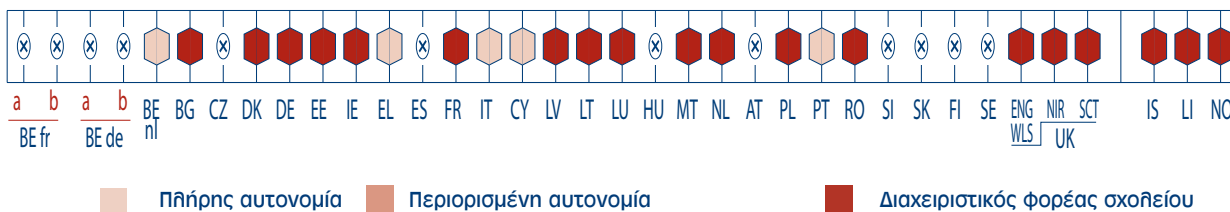
Λιχτενστάιν (ISCED 1). Στην Ιρλανδία (ISCED 1), είναι δυνατόν να επιτραπεί η επανάληψη μιας τάξης για εκπαιδευτικούς λόγους μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις, κατόπιν διαβούλευσης με τους γονείς του παιδιού. Πέραν από το γεγονός ότι, στη Γαλλία, τα σχολεία στο επίπεδο ISCED 2 πρέπει να παραπέμπουν αυτό το θέμα στους γονείς, οι *recteurs* και επιθεωρητές σε κάθε *académie* μπορούν να υιοθετούν πολιτικές για τη διαχείριση της κίνησης των μαθητών περιλαμβανομένων αποφάσεων για το ποιοι μαθητές θα πρέπει να επαναλάβουν την τάξη τους. Επιπλέον, στο επίπεδο ISCED 1, η αυτονομία που εξετάζεται εδώ μπορεί να επηρεάζεται από διάφορα μέτρα που πρακτικά περιορίζουν την ελευθερία των σχολείων και εκείνη των κύριων φορέων τους. Για παράδειγμα, το Βέλγιο, η Ισπανία και η Κύπρος θέτουν ανώτατο όριο στις φορές που οι μαθητές μπορούν να επαναλάβουν μια τάξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ άλλες χώρες όπως η Δανία, η Ελλάδα, η Ιταλία, η Μάλτα, η Πορτογαλία και η Πορτογαλία δίνουν την εξουσιοδότησή τους μόνο υπό εξαιρετικές περιστάσεις.

Στη Δημοκρατία της Τσεχίας, ένας διευθυντής μπορεί να υποχρεώσει τους μαθητές να επαναλάβουν μια τάξη εάν δεν πέρασαν σε όλα τα υποχρεωτικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών (εκτός από μαθήματα εκπαιδευτικής φροντίδας) στο τέλος του δευτέρου τριμήνου ή αφού συμμετάσχουν στις εξετάσεις για δεύτερη φορά. Αντίθετα, οι μαθητές που επανέλαβαν ήδη μια τάξη στη διάρκεια ενός συγκεκριμένου σταδίου φοίτησης μπορούν να προαχθούν ασχέτως από τα αποτελέσματά τους. Στην Εσθονία, το συμβούλιο των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι υπεύθυνο για να προάγει τους μαθητές στο επόμενο επίπεδο ή για να τους ζητήσει να συμπληρώσουν μια περίοδο περαιτέρω μελέτης ή επανάληψης της τάξης. Οι μαθητές ενδέχεται να κληθούν να παρακολουθήσουν επιπλέον μαθήματα μετά το τέλος του σχολικού έτους σε γνωστικά αντικείμενα στα οποία οι βαθμοί τους στη διάρκεια της χρονιάς ήταν 'κακοί' (επίπεδο 2) ή 'αδύνατοι' (επίπεδο 1). Θα πρέπει να επαναλάβουν την τάξη εάν οι βαθμοί τους σε τουλάχιστον τρία μαθήματα ήταν 'κακοί' ή 'αδύνατοι', εάν τα επιπλέον μαθήματα δεν είχαν τα απαιτούμενα αποτελέσματα και εάν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης ή άλλη μορφή βοήθειας δεν είναι πραγματοποιήσιμη εναλλακτική επιλογή. Το συμβούλιο των εκπαιδευτικών πρέπει να καταλήξει σε μελετημένη και σαφώς τεκμηριωμένη απόφαση αφού ακούσει τη γνώμη ενός νόμιμου αντιπροσώπου του εν λόγω μαθητή. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ισπανία, ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι υπεύθυνος για να αποφασίσει εάν οι μαθητές θα πρέπει να προαχθούν στην επόμενη χρονιά, στο τέλος κάθε σταδίου της εκπαίδευσής τους. Η απόφαση υιοθετείται λαμβάνοντας υπ' όψιν τα εξής: τους στόχους που καθορίζει η νομοθεσία και το σχολείο για το συγκεκριμένο στάδιο, ειδικά κριτήρια που διέπουν την αξιολόγηση και συνέχιση των σπουδών, τα οποία καταρτίζονται από το σχολείο και περιλαμβάνονται στο αναπτυξιακό σχέδιο, και αναφορές που υποβάλλονται από όλους τους εκπαιδευτικούς κατά γνωστικό αντικείμενο. Στην κατώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές πρέπει να επαναλαμβάνουν την τάξη εάν αξιολογούνται αρνητικά σε πάνω από δύο μαθήματα συνολικά (σε ένα ή περισσότερα έτη). Σε αυτή την περίπτωση, πρέπει να επαναλάβουν τον τελευταίο πλήρη χρόνο και να καλύψουν τα μαθήματα που απέτυχαν σε προηγούμενες χρονιές. Στην Ουγγαρία οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο επαναλαμβάνουν την τάξη τους μόνο εάν τους λείπουν οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ως αποτέλεσμα απουσιών στη διάρκεια των πρώτων τριών ετών στο σχολείο (επίπεδα 1-3) ή κατόπιν απαίτησης των γονέων τους (επίπεδα 1 μέχρι 4). Σε κάθε περίπτωση, η απόφαση λαμβάνεται από τον διευθυντή του σχολείου. Στο επίπεδο ISCED 2, η απόφαση λαμβάνεται από το διδακτικό προσωπικό σύμφωνα με τη δική του αξιολόγηση και τα αποτελέσματα που πέτυχαν οι μαθητές στο τέλος του έτους. Στη Γαλλία, και συγκεκριμένα στο επίπεδο ISCED 2 (το *collège*), το συμβούλιο της τάξης, που αποτελείται από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, αποφασίζει ποιοι μαθητές θα πρέπει να επαναλάβουν την τάξη και ποιοι θα πρέπει να προαχθούν στην επόμενη. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να προσβάλλουν την απόφαση ενώπιον ειδικής επιτροπής που συνέρχεται στο τέλος του σχολικού έτους.

Στη Σλοβενία, οι μαθητές μπορούν να επαναλάβουν τη χρονιά, κατόπιν έγκρισης του εκπαιδευτικού συμβουλίου του σχολείου. Το συμβούλιο αποφαινεται λαμβάνοντας υπ' όψιν τις επίσημες γραπτές εξετάσεις που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη.

Η κατάσταση διαφέρει πολύ όσον αφορά στην ανάμειξη των σχολείων και των εκπαιδευτικών στον **καταρτισμό του περιεχομένου των γραπτών εξετάσεων για τα πιστοποιητικά σπουδών**. Ελάχιστες ευρωπαϊκές χώρες διεξάγουν τέτοιου είδους εξετάσεις στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 1). Σε χώρες που διενεργούνται εξετάσεις στο επίπεδο ISCED 2, αυτές πολύ σπάνια καταρτίζονται στο επίπεδο του σχολείου. Ωστόσο, τα σχολεία εμπλέκονται και εκτελούν αυτό το καθήκον αυτόνομα σε τρεις χώρες, δηλαδή την Ελλάδα, την Ιταλία και την Κύπρο.

Σχήμα 2.8α: Σχολική αυτονομία στην προετοιμασία του περιεχομένου εξετάσεων για χορήγηση πιστοποιητικών σπουδών, ISCED 2, 2006/07



⊗ Δεν είναι ευθύνη του σχολείου/Δεν γίνονται εξετάσεις για χορήγηση πιστοποιητικών σπουδών
 Πηγή: Ευρυδίκν.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Εσθονία: Στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (επίπεδα ISCED 1 και 2), οι μαθητές της ένιατης τάξης συμμετέχουν σε εξετάσεις που καταρτίζονται σε κεντρικό επίπεδο. Τα γραπτά βαθμολογούνται στα πλαίσια του σχολείου από μια επιτροπή που χρησιμοποιεί εθνικούς βαθμολογικούς πίνακες για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Οι μαθητές λαμβάνουν το πιστοποιητικό σπουδών τους από το σχολείο.

Ιταλία: Οι τύποι των εξετάσεων και τα κριτήρια για την προετοιμασία του περιεχομένου για κάθε εξέταση καθορίζονται σε εθνικό επίπεδο. Το ακριβές περιεχόμενο καταρτίζεται μετά, από την εξεταστική επιτροπή. Από το σχολικό έτος 2007/08, η εθνική εξέταση στο τέλος του πρώτου σταδίου της εκπαίδευσης περιλαμβάνει ένα γραπτό στα Ιταλικά και τα μαθηματικά, που στόχο έχει τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών και να την ευθυγραμμίσει σταδιακά με τα εθνικά πρότυπα. Αυτό το γραπτό γίνεται πέραν από τις εξετάσεις που προετοιμάζουν οι εκπαιδευτικοί (γραπτά στα Ιταλικά, 2 επίσημες γλώσσες της ΕΕ, τα μαθηματικά και την επιστήμη και τεχνολογία, καθώς και προφορικές εξετάσεις σε διάφορους τομείς).

Κύπρος: Οι τύποι των εξετάσεων και τα κριτήρια για την προετοιμασία του περιεχομένου κάθε εξέτασης καθορίζονται εθνικά. Το ακριβές περιεχόμενο καταρτίζεται μετά, από το συμβούλιο εξετάσεων.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (bevoegd gezag) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως *eenpitters*) ή για πολλά σχολεία (π.χ. *Ons Middelbaar Onderwijs* στην επαρχία Brabant). Επίσης, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

Πορτογαλία: Τα σχολεία δεν έχουν λόγο στην προετοιμασία του περιεχομένου εθνικών εξετάσεων για χορήγηση πιστοποιητικών σπουδών στα Πορτογαλικά και μαθηματικά. Άλλα μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών, έχουν μεγαλύτερη αυτονομία.

Σλοβενία: Στο τέλος της βασικής εκπαίδευσης, όλοι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν σε εξετάσεις τα αποτελέσματα των οποίων προσμετρώνται στο τελικό πιστοποιητικό. Ωστόσο, τα αποτελέσματα πια δεν πιστοποιούν την επιτυχή ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης. Το περιεχόμενο αυτών των εξετάσεων καθορίζεται από εξωτερικά ιδρύματα.

Σλοβακία: Ένα εθνικό διαγωνισμό στη μητρική γλώσσα και τα μαθηματικά (MONITOR) εγκαινιάστηκε σε πειραματική βάση στο τέλος της κατώτερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματά του μπορεί να συνηγορούνται για την εισδοχή στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): Οι εξετάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν ένα μάθημα, που ορίζει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια που καθόρισε ο εξεταστικός φορέας ή που ορίζει ο εκπαιδευτικός και εγκρίνει ο εξεταστικός φορέας.

Ισπανία: Στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν να συμμετάσχουν στις εθνικές συντονισμένες εξετάσεις στα Ισπανικά, τα μαθηματικά, τα Αγγλικά και τα Δανικά (Νορβηγικά και Σουηδικά), στις φυσικές επιστήμες και τις κοινωνικές επιστήμες. Οι εθνικές συντονισμένες εξετάσεις καταρτίζονται, οργανώνονται και βαθμολογούνται από το Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο Εξετάσεων. Όλοι οι μαθητές λαμβάνουν πιστοποιητικό όπου αναγράφονται οι βαθμοί τους τόσο στις εθνικές συντονισμένες εξετάσεις όσο και σε όλα τα άλλα μαθήματα που συμπλήρωσαν στο τελευταίο έτος στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση δεν έχουν καμία ανάμειξη στο περιεχόμενο των έξι εθνικών συντονισμένων εξετάσεων αλλά είναι υπεύθυνοι για το περιεχόμενο της γραπτής αξιολόγησης που γίνεται από τα σχολεία.

Λιχτενστάιν: 'Μεταβατικές' εξετάσεις (γνωστές ως *Übertritts-und Aufnahmeprüfungen*) γίνονται στο επίπεδο ISCED 2.

Στις ακόλουθες χώρες, οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με την προετοιμασία γραπτών εξετάσεων για τη χορήγηση πιστοποιητικών σπουδών. Αυτό το κάνουν είτε ανεξάρτητα, όπως στην Ιταλία, είτε σε συνεργασία με τον διευθυντή

του σχολείου, όπως στην Ελλάδα και την Κύπρο. Με ισχύ από το σχολικό έτος 2007/08 στην Ιταλία, η εθνική εξέταση στο τέλος του πρώτου σταδίου της εκπαίδευσης περιλαμβάνει ένα γραπτό με πολλαπλές επιλογές και ερωτήσεις δομημένων απαντήσεων στα Ιταλικά και τα μαθηματικά, που προορίζεται για να ελέγξει την επίδοση των μαθητών και να την ευθυγραμμίσει σταδιακά με τα εθνικά πρότυπα. Αυτό το γραπτό γίνεται πέραν από τις εξετάσεις που προετοιμάζουν οι εκπαιδευτικοί (γραπτά στα Ιταλικά, 2 επίσημες γλώσσες της ΕΕ, μαθηματικά, επιστήμη και τεχνολογία καθώς και προφορικές εξετάσεις σε διάφορους τομείς).

Σχήμα 2.8β: Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που μπορεί να εμπλέκονται στην προετοιμασία του περιεχομένου εξετάσεων για χορήγηση πιστοποιητικών σπουδών, ISCED 2, 2006/07



⊗ Δεν είναι ευθύνη του σχολείου/Δεν γίνονται εξετάσεις για χορήγηση πιστοποιητικών σπουδών
 Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): (α) αναφέρεται σε σχολεία τα οποία υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ως υπεύθυνη αρχή θεωρείται ένας υπουργός, (β) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου και του ιδιωτικού επιχορηγούμενου τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα, αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Κάτω Χώρες: Κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, έχει την αρμόδια αρχή του (bevoegd gezag) που μπορεί να είναι υπεύθυνη για ένα σχολείο (στο τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται ως *eenpitters*) ή για πολλά σχολεία (π.χ. *Ons Middelbaar Onderwijs* στην επαρχία Brabant). Επίσης, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δια νόμου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να φροντίζουν για την καθημερινή εκπαιδευτική και οργανωτική διαχείριση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος υπαγορεύει ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του 'εκπαιδευτικού οράματος' του σχολείου ούτως ώστε οι βασικές εκπαιδευτικές του διαδικασίες να είναι ολοκληρωμένες. Επίσης, υπαγορεύει ότι είναι υπεύθυνοι για την παροχή κινήτρων και καθοδήγησης στο προσωπικό και για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου.

Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): Ο διευθυντής, εργαζόμενος μέσα στα πλαίσια της πολιτικής του προγράμματος σπουδών που χάραξε ο διαχειριστικός φορέας, έχει συνολική ευθύνη εντός του σχολείου, αλλά μεταβιβάζει πολλές αποφάσεις για το πρόγραμμα σπουδών σε επικεφαλής τμημάτων/προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικούς στις αίθουσες διδασκαλίας.

*
* *
*

Τουλάχιστον όσον αφορά στις πτυχές που εξετάζονται σε αυτό το κεφάλαιο, τα εκπαιδευτικά συστήματα φαίνεται να βασίζονται σε μια δέσμη αλληλοσχετιζόμενων στόχων κάποιοι από τους οποίους μπορεί να επιτευχθούν με αρκετά ευέλικτους τρόπους.

Θα έλεγε κανείς πως ούτε τα σχολεία ούτε οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις ή να ενεργούν ελεύθερα σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά στους τομείς που επηρεάζουν τη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων και που εδώ σχετίζονται ουσιαστικά με το (προσανατολισμένο προς το περιεχόμενο ή στόχους) υποχρεωτικό κοινό πρόγραμμα σπουδών και (όπου ισχύει) εξετάσεις για πιστοποιητικά σπουδών. Αυτοί οι τομείς είναι σημαντικοί για την εξασφάλιση κάποιας μορφής εκπαιδευτικής ισότητας για τους μαθητές.

Αντίθετα, σε τομείς που αφορούν στην καθημερινή άσκηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, η σχολική αυτονομία και η αυτονομία των εκπαιδευτικών, που συχνά στηρίζονται από τους διευθυντές των σχολείων τους, είναι μεγαλύτερες. Ενώ το περιθώριο για ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων και δράση παραμένει μάλλον περιορισμένο όταν τα σχολεία συμπληρώνουν το πρόγραμμα σπουδών τους με μαθήματα επιλογής ή αποφασίζουν εάν οι μαθητές θα πρέπει να επαναλάβουν τη χρονιά, το περιθώριο ελιγμών διευρύνεται όταν η προσοχή στρέφεται στις διδακτικές μεθόδους, την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων και την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας.

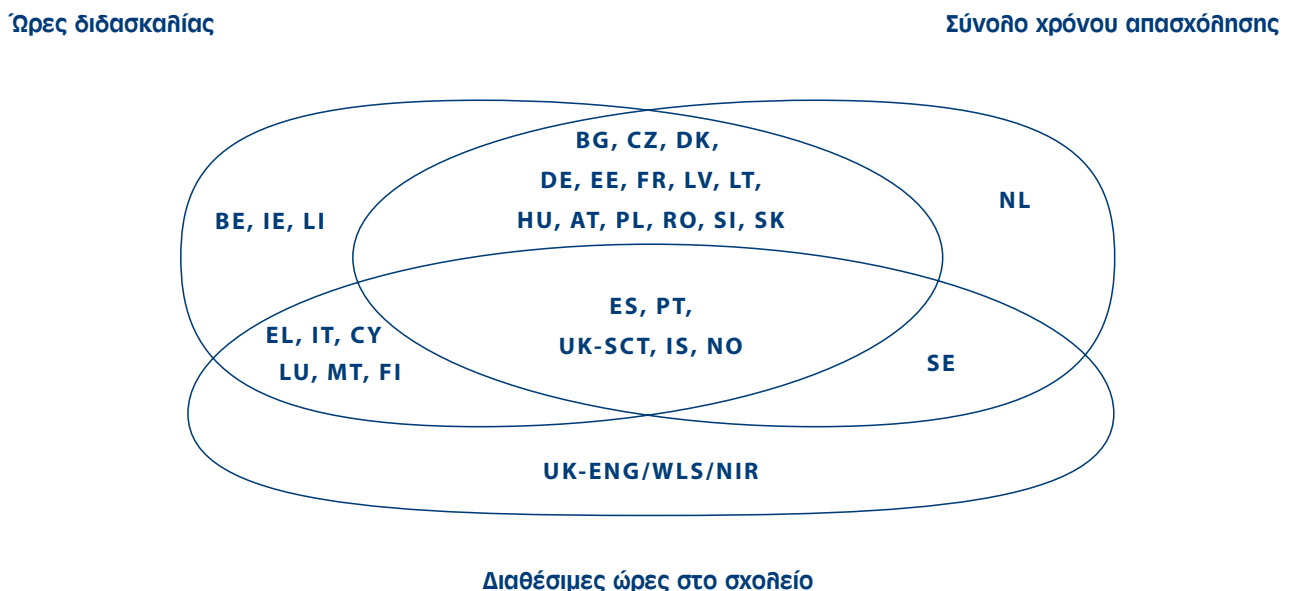
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΧΡΟΝΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ

3.1. Ορισμοί του χρόνου απασχόλησης στις συμβάσεις εργασίας

Στις περισσότερες χώρες, ο χρόνος απασχόλησης ορίζεται ως ο χρόνος που αφιερώνεται σε δύο κύριες δραστηριότητες, δηλαδή τη διδασκαλία στα πλαίσια του μαθήματος αφενός και αφετέρου την προετοιμασία των μαθημάτων και τη βαθμολόγηση. Σε πολλές χώρες περιλαμβάνονται και άλλες δραστηριότητες.

Ο **συνολικός χρόνος απασχόλησης** αντικατοπτρίζει τον αριθμό των ωρών εβδομαδιαίως που είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης σύμφωνα με τις συλλογικές συμφωνίες διαπραγμάτευσης ή καθορίζονται με άλλους τρόπους. Αυτή η έννοια χρησιμοποιείται σε πάνω από τις μισές εξεταζόμενες χώρες (βλ. Σχήμα 3.1).

Σχήμα 3.1: Επίσημοι ορισμοί για τον χρόνο απασχόλησης των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr, BE de): Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθορίζεται ένας μέγιστος αριθμός ωρών παρουσίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο (περιλαμβανομένης και της ώρας διδασκαλίας).

Δανία: Στο παρόν Σχήμα δεν εμφανίζεται ο χρόνος κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι διαθέσιμοι στο σχολείο καθώς αυτός ο χρόνος εκφράζεται αποκλειστικά σε ημέρες (στη διάρκεια του σχολικού έτους).

Εσθονία: Δεν απεικονίζεται ο χρόνος κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι διαθέσιμοι στο σχολείο, καθώς αυτός ο χρόνος εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε σχολείου.

Γαλλία: Το καθεστώς των εκπαιδευτικών διέπεται από νόμο του 1950 ο οποίος ορίζει τις υπηρεσιακές τους υποχρεώσεις όσον αφορά στον αριθμό των ωρών διδασκαλίας ετησίως. Από το 1980 ξεκίνησαν διάφορες προσπάθειες τροποποίησης αυτών των υποχρεώσεων. Η έκθεση Pochard του 2007 συστήνει συμπλήρωση του αριθμού των ωρών απασχόλησης με την υποχρέωση να βρίσκονται επιπλέον ώρες στο σχολείο για σκοπούς διαβουλεύσεων, συμμετοχής σε καινοτόμες διδακτικές δραστηριότητες, άσκησης καθηκόντων επόπτευσης στην τάξη και αντικατάστασης συναδέλφων. Η έκθεση, επίσης, υποστηρίζει ότι ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εκφράζεται σε ώρες ετησίως.

Ιταλία: Στο παρόν Σχήμα δεν λαμβάνεται υπ' όψιν ο συνολικός αριθμός των ωρών απασχόλησης καθώς αυτός ο χρόνος ορίζεται αποκλειστικά σε αριθμό ημερών (στη διάρκεια του σχολικού έτους) και (μη-μετρήσιμων) δραστηριοτήτων που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πραγματοποιήσουν.

Λουξεμβούργο: Στο παρόν Σχήμα εμφανίζονται μόνο οι εκπαιδευτικοί που είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Στην περίπτωση εκείνων με συμβάσεις ορισμένου χρόνου (*chargés d'éducation*), καθορίζεται ένας αριθμός διαθέσιμων ωρών εκτός των ωρών διδασκαλίας.

Ουγγαρία: Από τον Σεπτέμβριο του 2006, όταν έγιναν τροποποιήσεις στη νομοθεσία, οι διαθέσιμες ώρες στο σχολείο καθορίζονται από τον εργοδότη αλλά όχι ως αμιγώς ώρες απασχόλησης. Αυτές οι τροποποιήσεις καθορίζουν τα καθήκοντα που ο εκπαιδευτικός μπορεί να ασκεί εντός και εκτός σχολείου.

Επεξηγηματική σημείωση

Όλες οι πληροφορίες που παρατίθενται αναφέρονται σε περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται πάνω σε πλήρη βάση. Δεν λαμβάνονται υπ' όψιν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν ακόμη αποκτήσει τα απαιτούμενα προσόντα ή μόλις ξεκινούν τη σταδιοδρομία τους εάν υπόκεινται σε ειδικές απαιτήσεις ωρολογίου προγράμματος.

Ο όρος **επίσημοι ορισμοί** αναφέρεται στον χρόνο απασχόλησης που καθορίζεται στις συμβάσεις απασχόλησης και στην περιγραφή της εργασίας των εκπαιδευτικών ή σε άλλα επίσημα έγγραφα. Αυτοί οι ορισμοί εκδίδονται από τις κεντρικές ή περιφερειακές αρχές στις χώρες όπου οι τελευταίες αποτελούν την ανώτατη εκπαιδευτική αρχή.

Ο όρος **ώρες διδασκαλίας** αναφέρεται στον χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί με ομάδες μαθητών. Σε κάποιες χώρες, αυτός είναι ο μοναδικός χρόνος εργασίας που καθορίζεται βάσει σύμβασης και δύναται να οριστεί πάνω σε εβδομαδιαία ή ετήσια βάση.

Ο όρος **διαθέσιμες ώρες στο σχολείο** αναφέρεται στον χρόνο που αφιερώνεται για την εκτέλεση καθηκόντων στο σχολείο ή σε άλλο μέρος που ορίζει ο διευθυντής του σχολείου. Σε κάποιες περιπτώσεις, αναφέρεται σε ορισμένο χρόνο πέραν του καθορισμένου αριθμού διδακτικών ωρών και σε άλλες περιπτώσεις σε ένα συνολικό αριθμό διαθέσιμων ωρών στον οποίο συγκαταλέγεται και ο χρόνος της διδασκαλίας. Αυτός ο χρόνος δύναται να οριστεί πάνω σε εβδομαδιαία ή ετήσια βάση.

Ο όρος **σύνολο χρόνου απασχόλησης** αναφέρεται στον αριθμό ωρών διδασκαλίας, τον αριθμό διαθέσιμων ωρών στο σχολείο και στον χρόνο απασχόλησης που αφιερώνεται στην προετοιμασία και βαθμολόγηση που ενδέχεται να γίνουν εκτός σχολείου. Ο αριθμός των ωρών μπορεί είτε να προορίζεται συγκεκριμένα για διάφορες δραστηριότητες ή να καθορίζεται συνολικά. Αυτός ο χρόνος δύναται να οριστεί πάνω σε εβδομαδιαία ή ετήσια βάση.

Είναι, επίσης, δυνατόν να καθορίζεται ακριβής αριθμός **διαθέσιμων ωρών στο σχολείο** για άλλες δραστηριότητες, όπως είναι συναντήσεις ή διοικητικά καθήκοντα, όπως συμβαίνει σε δεκατρείς χώρες. Οι περισσότερες καθορίζουν, επίσης τις ώρες διδασκαλίας και/ή το σύνολο του χρόνου απασχόλησης. Πάντως όποια και αν είναι η περίπτωση, η κατάσταση είναι η ίδια τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών καθορίζεται στις συμβάσεις μόνο όσον αφορά στον αριθμό των ωρών διδασκαλίας σε μόλις τρεις ευρωπαϊκές χώρες (Βέλγιο, Ιρλανδία και Λιχτενστάιν), ενώ περιλαμβάνει τόσο τις ώρες διδασκαλίας όσο και τις διαθέσιμες ώρες στο σχολείο στην Ελλάδα, την Ιταλία, την Κύπρο, το Λουξεμβούργο, τη Μάλτα και τη Φινλανδία. Ένας μεγάλος αριθμός χωρών εφαρμόζει ένα σύνολο ωρών απασχόλησης που κατ' αρχήν καλύπτει όλες τις υπηρεσίες που εκτελούν οι εκπαιδευτικοί, πέραν από τον καθορισμένο αριθμό διδακτικών ωρών.

Τέλος, σε τρεις χώρες, δηλαδή τις Κάτω Χώρες, τη Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρειο Ιρλανδία), ο αριθμός των διδακτικών ωρών που ενδέχεται να απαιτηθεί από τους εκπαιδευτικούς δεν καθορίζεται σε κεντρικό επίπεδο. Στις Κάτω Χώρες, μόνο το σύνολο του χρόνου απασχόλησης καθορίζεται στη νομοθεσία. Στη Σουηδία, καθορίζεται ένα ετήσιο σύνολο χρόνου απασχόλησης μαζί με τον χρόνο παρουσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάποια σουηδικά σχολεία, προηγούμενοι υπολογισμοί για τον καθορισμό του αριθμού των ωρών διδασκαλίας εξακολουθούν να εφαρμόζονται στα νέα πλαίσια του χρόνου απασχόλησης. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρειο Ιρλανδία), οι κανονισμοί καθορίζουν τον χρόνο που οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι διαθέσιμοι για εκτέλεση καθηκόντων στο σχολείο ή σε άλλο μέρος όπως ορίζεται από το διευθυντή. Αυτά τα καθήκοντα περιλαμβάνουν τη διδασκαλία, τον σχεδιασμό, την προετοιμασία και την αξιολόγηση (PPA), άλλες δραστηριότητες που σχετίζονται με την ευημερία και πρόοδο των μαθητών, συναντήσεις του διδακτικού προσωπικού, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (ΣΕΑ), συναντήσεις με γονείς και διοικητικά καθήκοντα. Ο μέγιστος χρόνος διδασκαλίας δεν καθορίζεται αυτός καθαυτός, αλλά στην Αγγλία και την Ουαλία, υπάρχουν πλέον κανονισμοί που εξασφαλίζουν την ισορροπία μεταξύ διδασκαλίας και PPA.

3.2. Ευθύνες των εκπαιδευτικών που απορρέουν από τη νομοθεσία ή άλλα επίσημα έγγραφα

Πέραν από τα καθήκοντα της διδασκαλίας και προετοιμασίας/βαθμολόγησης, βάσει των συμβάσεών τους, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να εμπλέκονται σε διάφορες δραστηριότητες που έχουν μεγαλύτερη ή μικρότερη επίδραση στον όγκο εργασίας τους. Αυτό το μέρος πραγματεύεται κυρίως τα καθήκοντα που απαιτούν πραγματική επένδυση επιπλέον χρόνου. Το Σχήμα 3.2 παρουσιάζει μια σειρά καθηκόντων των εκπαιδευτικών που απορρέουν από τη νομοθεσία ή άλλα επίσημα έγγραφα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, πρακτικά, η κατάσταση μπορεί να διαφέρει πολύ. Σε κάποιες χώρες, καθήκοντα τα οποία οι εκπαιδευτικοί θα ήταν υποχρεωμένοι να εκτελέσουν εάν οι επίσημες αποφάσεις ακολούθουσαν κατά γράμμα, πρακτικά εκτελούνται μόνο σε εθελοντική βάση. Σε άλλες χώρες πάλιν, οι εκπαιδευτικοί συχνά είναι δυνατόν να αναλαμβάνουν καθήκοντα που δεν ορίζονται σε επίσημα έγγραφα. Ενδέχεται να υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα ευθύνης στο σχολείο και διαφορετικές οδοί σταδιοδρομίας. Ωστόσο, στο παρόν δεν θίγονται λεπτομερώς.

Σχήμα 3.2: Συγκεκριμένα καθήκοντα των εκπαιδευτικών που απορρέουν από τη νομοθεσία ή άλλα επίσημα έγγραφα και καθορίζονται σε συμβάσεις απασχόλησης, ISCED 1 και 2, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Επιτήρηση μετά τις ώρες του σχολείου	○	○	○		●			○	○	●		●			○	●	●
Αντικατάσταση απόντων συναδέλφων	○	●	○	○	●	●		○	○	●	●	○	○	●	○	○	○
Υποστήριξη σε μελλοντικούς και νέους εκπαιδευτικούς	● ○	● ○	● ○			●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	
Επιτήρηση μετά τις ώρες του σχολείου	●		○	○	●		○		●		○	●		●			
Αντικατάσταση απόντων συναδέλφων		●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○	
Υποστήριξη σε μελλοντικούς και νέους εκπαιδευτικούς	●	●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○	

● Απαιτείται

○ Κυμαίνεται ανάλογα με το ίδρυμα

Πηγή: Ευρωδίκν.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο: Η υποστήριξη σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα ένα μικρό πριμ που ρυθμίζεται σε κεντρικό επίπεδο στη γαλιθόφωνη και γερμανόφωνη κοινότητα. Στη φλωμανδική κοινότητα, η καταβολή τέτοιων πριμ υπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε σχολείου, το οποίο μπορεί να τους ανταμείβει από τις επιχορηγήσεις που λαμβάνει για σκοπούς καθοδήγησης.

Βέλγιο (BE de, BE nl): Πέραν από τα πλάγια που καθορίζουν τις γενικές συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών σε κάθε κοινότητα, τα καθήκοντα και συγκεκριμένες υποχρεώσεις τους ορίζονται σε επίπεδο σχολείου και θεσπίζονται ουσιαστικά σε τρία έγγραφα, δηλαδή τη σύμβαση απασχόλησης, τους εργασιακούς κανονισμούς και την περιγραφή της εργασίας. Οικονομικά κίνητρα ή πρόσθετες απολαβές για τους εκπαιδευτικούς είναι σχεδόν ανύπαρκτη.

Γαλλία: Η κατάσταση στα επίπεδα ISCED 1 και 2 διαφέρει πολύ. Στο επίπεδο ISCED 1, υπεύθυνος είναι ο διευθυντής ο οποίος μπορεί να ζητήσει από τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν καθήκοντα επιτηρητή στην τάξη, να αντικαταστήσουν συναδέλφους ή να παρέχουν υποστήριξη σε νεότερους συναδέλφους. Στο επίπεδο ISCED 2, αυτά τα καθήκοντα συχνά έχουν εθελοντικό χαρακτήρα, ενώ διεξάγονται διαπραγματεύσεις για να ενταχθούν σε ένα πιο τακτικό επίσημο πλαίσιο.

Κύπρος: Το καθήκον αντικατάστασης απόντων συναδέλφων είναι υποχρεωτικό για χρονικό διάστημα που δεν υπερβαίνει τις επτά ώρες.

Λετονία: Τα προαναφερθέντα συγκεκριμένα καθήκοντα περιλαμβάνονται σε συμβάσεις που υπόκεινται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου. Αυτά τα καθήκοντα καθορίζονται στο Επαγγελματικό Πρότυπο για Εκπαιδευτικούς η έγκριση του οποίου ακόμη εκκρεμεί. Στα πλαίσια της μεταρρύθμισης για περίληψη των μισθών των εκπαιδευτικών στο ενοποιημένο σύστημα του μισθολογίου του δημοσίου τομέα, το Υπουργείο Παιδείας και Επιστήμης ανέπτυξε μια ενοποιημένη περιγραφή εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, η οποία αναμένεται να εγκριθεί πριν τον Φεβρουάριο του 2010. Επίσης, σχεδιάζεται τα προαναφερθέντα καθήκοντα να συγκαταλέγονται στα κριτήρια για ορισμό των προσόντων των εκπαιδευτικών στο μοντέλο για την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών ως μέρος της προαναφερθείσας μεταρρύθμισης. Τα κριτήρια έχουν ήδη αναπτυχθεί και δημοσιεύτηκαν τον Ιανουάριο του 2008.

Λουξεμβούργο: Τα καθήκοντα 'επιτήρηση εκτός σχολικών ωρών' και 'υποστήριξη μελλοντικών και νέων εκπαιδευτικών' είναι υποχρεωτικά στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα καθήκοντα 'αντικατάσταση απόντων συναδέλφων' και 'υποστήριξη μελλοντικών και νέων εκπαιδευτικών' είναι προαιρετικά στο κατώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο. Ωστόσο, είναι δυνατόν να διεκπεραιωθούν κατά τη διάρκεια του χρόνου που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι διαθέσιμοι, οπότε και αμείβονται.

Αυστρία: Στα *allgemein bildende höhere Schulen*, 'εκπαιδευτές' για γενικά γνωστικά αντικείμενα εισάγουν τους υπό κατάρτιση εκπαιδευτικούς στην πρακτική διδασκαλία και υποβάλλουν την αξιολόγησή τους στον διευθυντή στο τέλος του σχολικού έτους. Οι εκπαιδευτές αμείβονται για τις δραστηριότητές τους σύμφωνα με τη Διάταξη για τις Απολαβές (*Gehaltsgesetz*).

Σλοβενία: Η επιτήρηση των μαθητών μετά τις ώρες του σχολείου δεν αποτελεί πρόσθετο καθήκον των εκπαιδευτικών. Θεωρείται ως μια ξεχωριστή εργασία που ανατίθεται στους 'εκπαιδευτικούς για διδασκαλία μετά το σχολείο' οι οποίοι κατέχουν ξεχωριστές θέσεις. Ο νόμος ορίζει ότι τα σχολεία πρέπει να παρέχουν διδασκαλία τους στο σχολείο και να οργανώνουν την επιτήρηση των μαθητών στο πρωτοβάθμιο στάδιο (έτη 1-6). Οι επόπτες μελλοντικών εκπαιδευτικών και υπό κατάρτιση εκπαιδευτικών απολαμβάνουν μείωση των ωρών διδασκαλίας τους. Μοριοδοτούνται για προαγωγή που ακολουθώντας οδηγεί σε υψηλότερους μισθούς.

Φινλανδία: Οι εκπαιδευτικοί αμείβονται για την επιτήρηση και την υποστήριξη των μαθητών στο σχολείο μετά τις ώρες του σχολείου και για την αντικατάσταση απόντων συναδέλφων στη βάση τακτικών πληρωμών για υπερωρίες οι οποίες καθορίζονται στη συλλογική σύμβαση.

Όσον αφορά στα συγκεκριμένα καθήκοντα που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς, η **αντικατάσταση απόντων συναδέλφων** και η **παροχή υποστήριξης σε μελλοντικούς και νέους εκπαιδευτικούς** φαίνεται ότι είναι τα συνηθέστερα.

Η **αντικατάσταση απόντων συναδέλφων** είναι το ζητούμενο στις μισές χώρες. Σε γενικές γραμμές, αυτή η δραστηριότητα συγκαταλέγεται ανάμεσα στα τακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών. Στη Δημοκρατία της Τσεχίας, η αντικατάσταση ενός απόντος εκπαιδευτικού θεωρείται ακόμη και ως άμεση εκπαιδευτική δραστηριότητα (αφού ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να ζητήσει μέχρι και 4 μαθήματα αντικατάστασης ή περισσότερες ώρες πάντοτε με τη συγκατάθεση του επηρεαζόμενου εκπαιδευτικού).

Ο αριθμός των ωρών που θα πρέπει να αφιερώνεται σε αυτό το καθήκον μερικές φορές ορίζεται ρητώς. Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία), σύμφωνα με το *Έγγραφο Μισθοδοσίας και Συνθηκών των Εκπαιδευτικών*, κανένας εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να καλείται να καλύπτει απόντες εκπαιδευτικούς για περισσότερες από 38 ώρες στη διάρκεια οποιουδήποτε σχολικού έτους. Αυτός ο περιορισμός εφαρμόστηκε τον Σεπτέμβριο του 2004, μετά την εθνική συμφωνία του 2003 για τη μεταρρύθμιση του όγκου εργασίας.

Αυτό το καθήκον δεν επιτελείται με αντάλλαγμα συμπληρωματική αμοιβή σε καμία χώρα εκτός της Δημοκρατίας της Τσεχίας, της Ιταλίας, της Λετονίας, της Πολωνίας, της Φινλανδίας, της Ισλανδίας και της Νορβηγίας.

Στην **Ιταλία**, οι εκπαιδευτικοί αμείβονται για να αντικαταστήσουν απόντες συναδέλφους μόνο όταν ο συνοδικός χρόνος ξεπερνά εκείνον που ορίζεται στη σύμβαση απασχόλησης.

Στην **Πολωνία**, η πληρωμή για ειδικές ώρες αντικατάστασης υπολογίζεται βάσει της αναλογίας για την κατηγορία στην οποία κατατάσσεται ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπ' όψιν το επίδομα συνθηκών απασχόλησης (δηλαδή επίδομα για εργασία σε δύσκολες ή ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες).

Στη **Φινλανδία**, οι εκπαιδευτικοί αμείβονται όταν αντικαθιστούν απόντες συναδέλφους σύμφωνα με τακτικές πληρωμές υπερωρίας που ορίζονται στη συλλογική συμφωνία.

Η **παροχή υποστήριξης σε μελλοντικούς και νέους εκπαιδευτικούς** είναι ευρέως διαδεδομένη καθώς απαιτείται σε πάνω από τις μισές χώρες. Σε κάποιες, ορίζεται ότι αυτό το καθήκον πρέπει να εκτελείται από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς. Αυτό ισχύει στην Κύπρο όπου οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν πάνω από πέντε έτη υπηρεσίας έχουν το δικαίωμα να ενεργούν ως *επόπτες* για νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς υπό δοκιμασία. Στη Λιθουανία, η υποστήριξη των υπό κατάρτιση και νέων πτυχιούχων εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί πλεονέκτημα για τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν προαγωγή.

Σε κάποιες άλλες χώρες ή περιοχές, η κατάσταση μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τους στοχευμένους φορείς.

Στο **Βέλγιο**, η παροχή υποστήριξης σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ορίζεται σαφώς στα επίσημα έγγραφα ενώ η υποστήριξη σε νεοπροσληφθέντες είναι δυνατόν να απαιτείται ανάλογα με το εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Η παροχή υποστήριξης δεν οδηγεί σε επιπλέον απολαβές σε καμία χώρα, πλην της Αυστρίας, της Σλοβενίας και της Φινλανδίας. Ωστόσο, οι σχολικοί διαχειριστικοί φορείς στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία) έχουν τη διακριτική ευχέρεια να ανταμείψουν όποιον εκπαιδευτικό αναλαμβάνει δραστηριότητες αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικού (ITT), όπως είναι η καθοδήγηση στο σχολείο. Αυτό δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην ξεχωριστή μισθολογική κλίμακα για προηγμένες δεξιότητες (AST) στην Αγγλία, για τους οποίους αυτή η δραστηριότητα είναι επαγγελματικό καθήκον.

Η **επιτήρηση μετά τις ώρες του σχολείου** φαίνεται να είναι το λιγότερο διαδεδομένο καθήκον ανάμεσα σε αυτά που καταγράφονται στο Σχήμα 3.2. Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να επιτελούν τέτοια καθήκοντα στο ένα τρίτο σχεδόν των χωρών. Ωστόσο, η κατάσταση μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα καθώς οι σχετικές συμβάσεις δύνανται να ορίζουν εάν αποτελούν υποχρεωτικό ή προαιρετικό καθήκον (όπως στη γαλλόφωνη κοινότητα του Βελγίου).

Ενώ αυτή η δραστηριότητα δεν φαίνεται να συνοδεύεται από οποιαδήποτε επιπρόσθετη αμοιβή στις περισσότερες περιπτώσεις, τρεις χώρες – Βέλγιο (φλαμανδική κοινότητα), Φινλανδία και Ισλανδία – δηλώνουν ότι αμείβεται.

Σε δέκα χώρες (Βέλγιο, Εσθονία, Ιρλανδία, Λετονία, Λιθουανία, Κάτω Χώρες, Ρουμανία, Σουηδία, Λιχτενστάιν και Νορβηγία), τα συγκεκριμένα καθήκοντα μπορεί να διαφέρουν σημαντικά από σχολείο σε σχολείο και/ή από σύμβαση σε σύμβαση.

Στις **Κάτω Χώρες**, όλα τα στοιχεία που αναφέρονται στον πιο πάνω πίνακα υπόκεινται σε συλλογικές εργασιακές συμφωνίες μεταξύ της αρμόδιας αρχής και του εκπαιδευτικού ή καθορίζονται σε επίπεδο κάθε σχολείου ξεχωριστά.

Στη Σουηδία και Νορβηγία, η αποκέντρωση έχει αντίκτυπο στις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών.

Για παράδειγμα, από το 1991 στη **Σουηδία** το αναπτυξιακό έργο του σχολείου δεν ρυθμίζεται πλέον κεντρικά αλλά εξ ολοκλήρου σε τοπικό επίπεδο και σύμφωνα με τις τοπικές συνθήκες.

Η **Νορβηγία** χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη κεντρικών και τοπικών πλαισίων συμβάσεων απασχόλησης. Από το φθινόπωρο του 2007, τα σχολεία μπορούν να καταρτίσουν τη δική τους σύμβαση απασχόλησης, η οποία μπορεί να είναι παρόμοια με τη συμφωνία σε κεντρικό επίπεδο αλλά μπορεί και να διαφέρει. Οι συμβάσεις ενδέχεται να αφορούν σε ξεχωριστά σχολεία ή να είναι κοινές για όλα τα σχολεία σε ένα δήμο. Τα σχολεία μπορούν να ορίσουν συγκεκριμένα καθήκοντα και όλα τα σχολεία θα πρέπει να έχουν τοπικές συμφωνίες μέχρι το 2010.

3.3. Ο ρόλος της ομαδικής εργασίας

Σε αρκετές χώρες, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να λαμβάνουν μέρος σε ομαδική εργασία, που ορίζεται ως εργασία μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς, όταν ασκούν κάποια από τα καθήκοντά τους. Τέτοια καθήκοντα μπορεί να περιλαμβάνουν τον καταρτισμό του σχολικού σχεδίου και του προγράμματος σπουδών, την εφαρμογή πολυδύναμων δραστηριοτήτων και συμβολή στην εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου ή του μαθητή. Τα ίδια καθήκοντα μπορεί επίσης, να εμπλέκουν και άλλο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Τα στοιχεία που απεικονίζονται στο Σχήμα 3.3 αντισταθμίζουν το γεγονός ότι, στην πλειονότητα των χωρών, η ομαδική εργασία όχι μόνο περιλαμβάνεται στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών αλλά και ότι το εύρος των επιμέρους δραστηριοτήτων της είναι σχετικά όμοιο τόσο εντός της επικράτειας της κάθε χώρας όσο και μεταξύ των χωρών.

Σχήμα 3.3: Προαγωγή της ομαδικής εργασίας που περιλαμβάνεται στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Ομαδική εργασία στη σχολική ανάπτυξη	○	●	○	●		○	●	○	●	●	●	●	●		○	○	●
Ομαδική εργασία σχεδιασμού προγράμματος σπουδών του σχολείου	○	●	○	●	●	●		○	●	●	●	●	●	○	○	○	●
Ομαδική εργασία για πολυδύναμες δραστηριότητες	○	●	○	●	●	●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●
Ομαδική εργασία στην αυτο-αξιολόγηση του σχολείου		●	○		●	●		○	●	●	●	●	●	●	○	○	●
Ομαδική εργασία στην αξιολόγηση των μαθητών	●	●	●			●	●	○	○	●	●	●	●	●	○	●	●

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Ομαδική εργασία στη σχολική ανάπτυξη	●	●	○	●	●	●	○	●	○	●	○	●	○	●	○	●
Ομαδική εργασία σχεδιασμού προγράμματος σπουδών του σχολείου			○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●
Ομαδική εργασία για πολυδύναμες δραστηριότητες		●	○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	●		○	●
Ομαδική εργασία στην αυτο-αξιολόγηση του σχολείου		●	○	○	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●
Ομαδική εργασία στην αξιολόγηση του σχολείου			○	●	●	●	○	●	●	●	○	●			○	●

● Απαιτείται ○ Κυμαίνεται ανάλογα με το ίδρυμα

Πηγή: Ευρωδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο: Τα περισσότερα σχολεία ορίζουν συγκεκριμένες μέρες της εβδομάδας, του μήνα ή του τριμήνου για συναντήσεις εργασίας των εκπαιδευτικών. Η οργάνωση τέτοιων συναντήσεων εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του κάθε σχολείου εκτός από το επίπεδο ISCED 1 στη γαλλόφωνη και γερμανόφωνη κοινότητα, όπου ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών διέπεται από ρυθμιστικό πλῆθισο.

Γαλλία: Η ομαδική εργασία συνιστάται αλλῆ η οργάνωσή της διαφέρει από σχολείο σε σχολείο.

Ιταλία: Η ομαδική εργασία προβλέπεται διά νόμου από το 1974.

Λετονία: Η νομοθεσία δεν περιέχει συγκεκριμένες απαιτήσεις για την ομαδική εργασία αλλῆ οι συμβάσεις απασχόλησης μπορεί να διαφέρουν στο κάθε σχολείο.

Λουξεμβούργο: Οι πληροφορίες που εμφανίζονται στο Σχήμα αναφέρονται αποκλειστικά στην κατώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σλοβακία: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν σε ομαδική εργασία για σκοπούς αυτο-αξιολόγησης του σχολείου αλλῆ κυρίως επιτηρούνται από εξωτερικές αρχές. Λίγες οργανωτικές ρυθμίσεις υφίστανται σε επίπεδο σχολείου οι οποίες προβλέπουν αυτονομία.

Φινλανδία: Πέραν από την εβδομαδιαία διδασκαλία και ἄλλα καθήκοντα που ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς (μέσω της συλλογικής συμφωνίας), ὅλοι οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να συμμετέχουν από κοινού για τρεις ώρες εβδομαδιαίως στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, σε διαπραγματεύσεις κατά ομάδες γνωστικού αντικειμένου και θεμάτων, στη συνεργασία σχολείου και σπιτιού και σε καθήκοντα που ἄπτονται του σχεδιασμού της διδασκαλίας και της λειτουργίας του σχολείου.

Ισπανία: Δεν υπάρχει συγκεκριμένη νομοθεσία για την προώθηση της ομαδικής εργασίας. Σύμφωνα με τη σύμβαση μισθοδοσίας τους, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αφιερώνουν 4,14 ώρες εβδομαδιαίως σε δραστηριότητες ή καθήκοντα που περιλαμβάνουν την ομαδική εργασία για τον σχεδιασμό της σχολικής ανάπτυξης, τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών του σχολείου, το σχεδιασμό πολυδύναμων δραστηριοτήτων, την αυτο-αξιολόγηση του σχολείου κ.λπ. Ο διευθυντής αποφασίζει ποια καθήκοντα εκτελούνται κάθε εβδομάδα.

Στις περισσότερες χώρες, η ομαδική εργασία προάγεται μέσω της νομοθεσίας ή κατευθυντηρίων γραμμών. Όσον αφορά σε πρόσφατες μεταρρυθμίσεις σε εθνικό επίπεδο και/ή περαιτέρω απαιτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς, ἔμφαση σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες δίνεται σε επίσημα ἔγγραφα σε χώρες ὅπως είναι η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Αυστρία, η Σλοβενία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία).

Στη **Δημοκρατία της Τσεχίας**, ὅλα τα επίσημα ἔγγραφα υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της ομαδικής εργασίας στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του σχολείου (σχεδιασμός προγράμματος σπουδών του σχολείου, σχεδιασμός πολυδύναμων δραστηριοτήτων), κατόπιν πρόσφατων ἀλλαγών στα ἔγγραφα του προγράμματος σπουδών.

Στην **Ιταλία**, η εθνική σύμβαση απασχόλησης υπαγορεύει ὅτι πέραν από τις διδακτικές τους δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αφιερώνουν μέχρι και 40 ώρες ετησίως σε ομαδικές συναντήσεις, μέχρι και 40 ώρες ετησίως σε κοινές δραστηριότητες του συμβουλίου της τάξης και, στην πρωτοβάθμια βαθμίδα μόνο, δύο ώρες εβδομαδιαίως στον κοινό σχεδιασμό των παραδόσεων.

Στην **Αυστρία**, σπουδαία κρίθηκε πρόσφατη ομαδική εργασία στους συγκεκριμένους τομείς του σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών του σχολείου και του σχεδιασμού πολυδύναμων δραστηριοτήτων, αφού ἔτσι, καθίσταται δυνατή η ἀνάπτυξη αυτόνομων σχολικών προγραμμάτων σπουδών.

Μοιροῦντι στη **Σλοβενία** η ομαδική εργασία στο παρελθόν εφαρμοζόταν σε λίγα μαθήματα του προγράμματος σπουδών (π.χ. τον σχεδιασμό και την οργάνωση ημερίδων πολιτισμού, επιστημῶν και αθλητισμού), το τρέχον κοινό σχολικό πρόγραμμα δίνει σημαντικά μεγαλύτερη ἔμφαση στο θέμα. Με την εισαγωγή του σχολείου υποχρεωτικής 9ετούς φοίτησης, είναι πιθανή μια πιο διατομεακή εκπαιδευτική παροχή που απαιτεί ομαδική εργασία.

Το **Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)** αναπτύσσει τώρα μια νέα προσέγγιση στο πρόγραμμα σπουδών, στη μάθηση και τη διδασκαλία μέσα από την πρωτοβουλία *Πρόγραμμα Σπουδών για Ἀριστην Επίδοση*. Μια από τις σημαντικότερες αρχές αυτής της προσέγγισης θέτει μεγάλη ἔμφαση στο σχολείο ὅσον αφορά στην εξερεύνηση δεσμών προγραμμάτων σπουδών, περισσότερη συνεργασία με ἄλλα γνωστικά αντικείμενα και ἀναζήτηση κύριων τομέων συνεργασίας.

Ενώ οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διατηρούν την ευθύνη για την ἀξιολόγηση των τάξεών τους στις περισσότερες χώρες, η ομαδική εργασία στην ἀξιολόγηση των μαθητῶν, επίσης, φαίνεται να είναι κοινή και συμπληρωματική πρακτική (εἴτε καθορίζεται εἴτε ὄχι σε επίσημα ἔγγραφα) σε περισσότερες από τις μισές χώρες που καλύπτει η ἔρευνα. Μέχρι σήμερα στη Μάλτα, αυτού του είδους η ομαδική εργασία επικεντρώνεται μόνο στη διεξαγωγή προφορικών εξετάσεων για ξένες γλώσσες.

Σε πολλές χώρες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται ή ενθαρρύνονται δια νόμου ή επίσημων κατευθυντηρίων γραμμών να συμμετέχουν σε ομαδική εργασία. Τυπικά, τέτοια μέτρα δεν περιλαμβάνουν συγκεκριμένες ώρες που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δαπανούν στην ομαδική εργασία ή στις ώρες που πρέπει να είναι διαθέσιμοι στο σχολείο για ομαδική εργασία.

Στο **Βέλγιο (γερμανόφωνη κοινότητα)**, ένα διάταγμα του 1999 υπαγορεύει ότι στο επίπεδο ISCED 1, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμπληρώνουν μέχρι και 26 ώρες δραστηριοτήτων εβδομαδιαίως στο σχολείο τους. Αφαιρώντας από αυτό το σύνολο του χρόνου που αφιερώνεται στη διδασκαλία (24 διδακτικές περίοδοι των 50 λεπτών) απομένουν έξι ώρες την εβδομάδα για δραστηριότητα αφιερωμένη σε διάφορα καθήκοντα όπως είναι η ομαδική εργασία.

Στη **Λιθουανία**, οι συμβάσεις απασχόλησης των εκπαιδευτικών δεν αναφέρονται συγκεκριμένα στον αριθμό των ωρών που αφιερώνονται στην ομαδική εργασία. Ωστόσο, η νομοθεσία ορίζει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν 2 εργάσιμες ώρες για την εκτέλεση ενός καθήκοντος που μπορεί να περιλαμβάνει και ομαδική εργασία.

Στην **Πολωνία**, όλα τα καθήκοντα που σχετίζονται με την ομαδική εργασία λαμβάνουν χώρα εντός των 40 ωρών του χρόνου απασχόλησης που δίνονται στους εκπαιδευτικούς.

Στη **Σλοβενία**, μερικά σχολεία έχουν εσωτερικούς κανονισμούς και ρυθμίσεις που ορίζουν τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί στις 40 ώρες εργασίας τους την εβδομάδα. Άλλα σχολεία, πάλιν, δεν έχουν τέτοιους κανονισμούς.

Όπως έχουν τονίσει πολλές χώρες, πέραν από τα στοιχεία που καταγράφονται στο Σχήμα 3.3, η ομαδική εργασία εφαρμόζεται, επίσης, και σε άλλους τομείς ή συγκεκριμένα προγράμματα. Αυτό ισχύει, για παράδειγμα, στην περίπτωση της Μάλτας όπου αρκετά σχολεία έλαβαν μέρος σε ένα 'πρόγραμμα συνεργίας' (που εστίαζε στην τέχνη, το θέατρο, τη μουσική και τη φυσική αγωγή). Στη Σλοβενία, η ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί ακόμη έναν τομέα όπου η ομαδική εργασία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Στην Αυστρία, η ομαδική εργασία στην αυτο-αξιολόγηση του σχολείου εμπεριέχεται στην πρωτοβουλία *Ποιότητα στα Σχολεία* που εγκαινιάστηκε το 1999.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ – ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ

4.1. Καθεστώς συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης

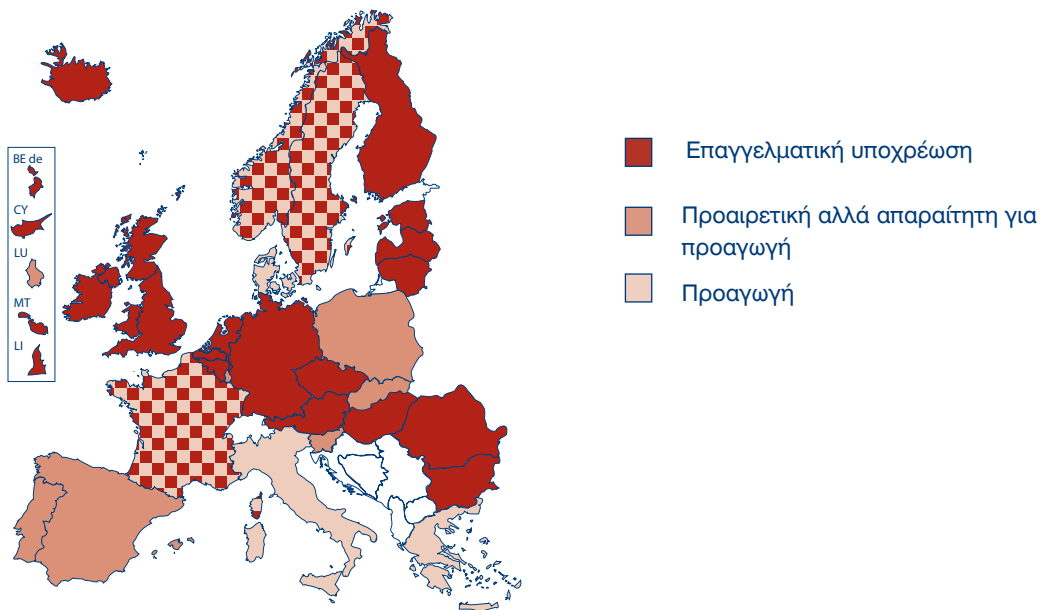
Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη (ΣΕΑ) θεωρείται επαγγελματική υποχρέωση για τους εκπαιδευτικούς σε πάνω από 20 ευρωπαϊκές χώρες και περιοχές. Ωστόσο, δεν υπάρχει ρητή πρόβλεψη για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη ΣΕΑ σε όλες τις χώρες.

Για παράδειγμα, ενώ η ΣΕΑ αποτελεί επαγγελματική υποχρέωση στη Γαλλία, τις Κάτω Χώρες, τη Σουηδία και την Ισλανδία, η συμμετοχή είναι πρακτικά προαιρετική.

Στην Ισπανία, το Λουξεμβούργο, την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Σλοβενία και τη Σλοβακία, η ΣΕΑ είναι προαιρετική αλλά συνδέεται σαφώς με την επαγγελματική ανέλιξη και τις μισθολογικές αυξήσεις. Στην Ισπανία και το Λουξεμβούργο, οι εκπαιδευτικοί που εγγράφονται για συγκεκριμένο αριθμό προγραμμάτων επιμόρφωσης δικαιούνται μισθολογικά πριμ. Στις άλλες τέσσερις χώρες, μόρια μπορούν να αποκτηθούν μέσω συμμετοχής σε προγράμματα ΣΕΑ και λαμβάνονται υπ' όψιν για σκοπούς προαγωγής. Στην Ελλάδα, την Ιταλία και την Κύπρο, η ΣΕΑ είναι οπωσδήποτε υποχρεωτική για τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένη ΣΕΑ που συνδέεται με την εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και οργανώνεται από τις αρμόδιες αρχές είναι, σε γενικές γραμμές, επαγγελματική υποχρέωση για τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις χώρες.

Σχήμα 4.1: Καθεστώς συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματική σημείωση

Λουξεμβούργο: Από το 2007, η ΣΕΑ είναι υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Επεξηγηματική σημείωση

Επαγγελματική υποχρέωση: Καθήκον που περιγράφεται τοιοτοτρόπως σε κανονισμούς/συμβάσεις απασχόλησης/εργατικές νομοθεσίες ή σε άλλες ρυθμίσεις που διέπουν το επάγγελμα των εκπαιδευτικών.

Απαιτήσεις σε σχέση με το χρόνο

Δεν υποδεικνύουν όλες οι χώρες, όπου η ΣΕΑ είναι επαγγελματική υποχρέωση, τον χρόνο που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφιερώνουν σε αυτή τη δραστηριότητα. Στις χώρες όπου υπάρχουν υποδείξεις, ο ελάχιστος ετήσιος χρόνος που καθορίζεται διαφέρει ευρέως από χώρα σε χώρα.

Ο χρόνος που καθορίζεται για τους εκπαιδευτικούς στο επίπεδο ISCED 1 στην Κύπρο ξεπερνά τις 50 ώρες. Στην Εσθονία, τη Λετονία, τη Λιθουανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Νορβηγία, ο ελάχιστος ετήσιος χρόνος που καθορίζεται αναλογεί σε πάνω από 30 ώρες ετησίως. Σε όλες τις άλλες χώρες, εκτός από το Βέλγιο (γαλλόφωνη και γερμανόφωνη κοινότητα), ο ετήσιος αριθμός ωρών δεν ξεπερνά τις 20.

Σε αρκετές χώρες, ο χρόνος που πρέπει να δαπανάται σε ΣΕΑ εκφράζεται είτε σε ημέρες ετησίως, όπως στο Βέλγιο (γαλλόφωνη και γερμανόφωνη κοινότητα), τη Λιθουανία, τη Μάλτα, τη Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Νορβηγία, είτε σε ημέρες ή ώρες σε διάρκεια συγκεκριμένων ετών, όπως στην Εσθονία, τη Λετονία, την Ουγγαρία και τη Ρουμανία.



Σχήμα 4.2: Ελάχιστος ετήσιος χρόνος (σε ώρες) που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφιερώνουν σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ISCED 1 και 2, 2006/07

	BE fr/ BE de	EE	CY	LV	LT	HU	MT	AT	RO	FI	UK	NO
ISCED 1 και 2	21	32	57	36	35	17	12	15	19	18	35	35
Δεν υποδεικνύεται χρόνος	BE nl, BG, DE, CZ, IE, FR, LU, NL, SK, SE, IS, LI											

Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο (BE fr): Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να αφιερώνει ετησίως τρεις ημέρες ή έξι μισές ημέρες σε θέματα διδασκαλίας, αλλά έχει την ελευθερία να επιλέξει από έναν κατάλογο θεμάτων προτεραιότητας που καθορίζει η κυβέρνηση.

Βέλγιο (BE de): Κάθε σχολείο ορίζει ένα μέγιστο ετήσιο ζητούμενο τριών ημερών ή έξι μισών ημερών αφιερωμένες σε θέματα διδασκαλίας, οπότε και συζητείται ένα θέμα που καθορίζει το ίδιο το σχολείο.

Εσθονία: 160 ώρες σε μια περίοδο πέντε ετών.

Κύπρος: Οι πληροφορίες που αναγράφονται αφορούν σε εκπαιδευτικούς στο επίπεδο ISCED 1 και περιλαμβάνουν την επαγγελματική ανάπτυξη σε επίπεδο σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο ISCED 2 πρέπει να παρακολουθούν ένα 90λεπτο σεμινάριο δύο φορές τον χρόνο.

Λετονία: Οι κανονισμοί προβλέπουν 36 ώρες σε περίοδο τριών ετών. Είναι, επομένως, δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν ένα μοναδικό 36ωρο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης με καμία υποχρέωση να παρακολουθήσουν οποιαδήποτε άλλα περαιτέρω προγράμματα τα επόμενα δύο χρόνια.

Λιθουανία: Πέντε μέρες τον χρόνο.

Λουξεμβούργο: Από το 2007, τουλάχιστον οκτώ ώρες τον χρόνο είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ουγγαρία: 120 ώρες είναι υποχρεωτικές κάθε επτά χρόνια.

Μάλτα: Τρεις μισές ημέρες κάθε χρόνο στην έναρξη ή το τέλος του σχολικού έτους. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, λαμβάνουν μέρος σε τρεις δίωρες συνεδρίες επαγγελματικής ανάπτυξης κάθε χρόνο για τις οποίες αμείβονται.

Αυστρία: Στο επίπεδο ISCED 2 οι πληροφορίες που αναφέρονται στο παρόν Σχήμα αφορούν εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα *Hauptschulen*. Για εκπαιδευτικούς στα *allgemein bildende höhere Schulen* ο χρόνος κατάρτισης δεν προσδιορίζεται.

Ρουμανία: 95 ώρες κάθε πέντε χρόνια, εκτός εάν οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν επαγγελματικά πτυχία στη διάρκεια αυτής της περιόδου.

Φινλανδία: Τρεις με πέντε ημέρες ετησίως διάρκειας έξι ωρών εκάστη.

Ηνωμένο Βασίλειο: Τα στοιχεία αφορούν στις πέντε ημέρες που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι διαθέσιμοι για εργασία αλλά το σχολείο είναι κλειστό για τους μαθητές. Αυτές οι μέρες καθιερώθηκαν για διεξαγωγή ενός αριθμού μη διδακτικών δραστηριοτήτων, περιλαμβανομένης της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ισλανδία: Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αφιερώνουν 150 ώρες ετησίως για προετοιμασία, ΣΕΑ και άλλες επαγγελματικές υποχρεώσεις, εξαιρουμένου του χρόνου παρουσίας στο σχολείο.

Επεξηγηματική σημείωση

Υπολογισμός: Εκτός εάν δηλώνεται διαφορετικά στις προηγούμενες σημειώσεις, μία ημέρα αντιστοιχεί σε επτά ώρες. Για χώρες όπου είναι υποχρεωτική ορισμένη επιμόρφωση κατά τη διάρκεια αρκετών ετών, ο σχετικός χρόνος εξάγεται βάσει μέσου όρου.



Επιλογή προγραμμάτων ΣΕΑ και περιορισμοί των εκπαιδευτικών

Η επιλογή προγραμμάτων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να εξαρτάται από ένα σχέδιο επιμόρφωσης που καταρτίζεται για να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες των κεντρικών αρχών όσον αφορά στις ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Τα σχέδια επιμόρφωσης μπορούν επίσης να αναπτυχθούν σε επίπεδο σχολείου ή σε τοπικό επίπεδο ως μέρος των αναπτυξιακών σχεδίων του σχολείου. Με την απουσία σχεδίου, η απόφαση για παρακολούθηση αναπτυξιακών προγραμμάτων μπορεί, επίσης, να εναπόκειται εξ ολοκλήρου στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού.

Σχήμα 4.3: Καθορισμός ενός σχεδίου επιμόρφωσης για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	
A	● ○	● ○	○	● ○	○	○	●	○	○	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	⊗	○	○	○	○	○	○	○
B	✓	✓	✓		✓											✓		✓											✓	✓			

A	Επίπεδο ευθύνης: ● Κεντρικό επίπεδο ○ Σχολικό ή τοπικό επίπεδο	⊗ Μη συγκεκριμένο σχέδιο επιμόρφωσης
B	Υποχρεωτική περίληψη στο σχολικό αναπτυξιακό πρόγραμμα: ✓ = Ναι	

Πηγή: Ευρυδίκη.

Σε 12 χώρες, σχέδια επιμόρφωσης καθορίζονται σε σχολικό ή τοπικό επίπεδο, όπως ισχύει στην περίπτωση της Δανίας, της Σουηδίας και της Νορβηγίας.

Στη **Νορβηγία**, για παράδειγμα, ένα στρατηγικό σχέδιο του Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας ως προσχέδιο της Μεταρρύθμισης για την Προώθηση της Γνώσης του 2006, καθορίζει τα γνωστικά αντικείμενα και τους τομείς που θεωρούνται σημαντικοί για ανάπτυξη. Αυτό το έγγραφο δεν έχει δεσμευτικό χαρακτήρα για τις τοπικές αρχές ή τα σχολεία. Κάθε δήμος είναι ελεύθερος να ερευνήσει τις δικές του τοπικές ανάγκες με στόχο την ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών και δύναται να καταρτίζει τις δικές του στρατηγικές. Ο τρόπος με τον οποίο αυτό επιτυγχάνεται διαφέρει σε τοπικό επίπεδο, όμως σχέδια ΣΕΑ πρέπει να γίνονται αποδεκτά και να αποφασίζονται σε επίπεδο δήμου.

Σε έξι χώρες, η επιμόρφωση σχεδιάζεται σε κεντρικό επίπεδο σύμφωνα με τις κεντρικές (εθνικές ή περιφερειακές) εκπαιδευτικές προτεραιότητες. Στις υπόλοιπες χώρες, και τα δύο επίπεδα (κεντρικό και σχολικό ή τοπικό) συμβάλλουν στην κατάρτιση σχεδίων επιμόρφωσης. Στη Σλοβακία και το Λιχτενστάιν δεν υφίστανται σχέδια επιμόρφωσης.

Στο Βέλγιο, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Λιθουανία, τη Μάλτα, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ισλανδία, είναι υποχρεωτικό τα σχολεία να έχουν σχέδιο συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς τους ως μέρος του προγράμματος ανάπτυξης του σχολείου.

Είναι δύσκολο να εκτιμηθεί σε ποιο βαθμό οι ανάγκες ΣΕΑ των εκπαιδευτικών λαμβάνονται υπ' όψιν σε αυτά τα σχέδια επιμόρφωσης.

Σε συναντήσεις απολογισμού στο **Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)**, για παράδειγμα, γίνεται αξιολόγηση των εξατομικευμένων αναγκών των εκπαιδευτικών αλλά στα πλαίσια των σχολικών, τοπικών ή εθνικών προτεραιοτήτων. Συχνά, γίνεται πολύ σαφής αναφορά στους κύριους στόχους του αναπτυξιακού προγράμματος του σχολείου. Για πολλά μέλη του προσωπικού, ο απολογισμός οδήγησε σε αυξημένα επίπεδα αυτογνωσίας και σε αίσθημα συγκέντρωσης τόσο σε εξατομικευμένες όσο και σε σχολικές ανάγκες.

Ανεξάρτητα από τον τρόπο που καθορίζονται τα σχέδια επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις χώρες είναι ελεύθεροι να επιλέγουν από συγκεκριμένα προτεινόμενα επιμορφωτικά προγράμματα ενώ παράλληλα να πληρούν ορισμένες οργανωτικές προϋποθέσεις (βλ. μέρος πιο κάτω για τις οργανωτικές πτυχές). Στις πλείστες χώρες, ωστόσο, τα αναπτυξιακά σχέδια μπορεί να περιλαμβάνουν υποχρεωτικά μαθήματα επιμόρφωσης που, σε γενικές γραμμές, συνδέονται με την εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στο πρόγραμμα σπουδών (ή άλλων μεταρρυθμίσεων), όπως είναι εκείνες για νέα μαθήματα ή μεθοδολογίες. Όπου συμβαίνει αυτό, τα θέματα σαφώς δεν μπορούν να επιλεγούν. Η υποχρεωτική επιμόρφωση αυτού του είδους μπορεί επίσης να οργανώνεται βάσει σχολικού αναπτυξιακού σχεδίου, με αποτέλεσμα όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν.

4.2. Οργανωτικές πτυχές

Αφιέρωση χρόνου για ΣΕΑ και πρόβλεψη για αναπληρωτές εκπαιδευτικούς

Στις πλείστες χώρες, οι δραστηριότητες ΣΕΑ, σε γενικές γραμμές, οργανώνονται εκτός ωρών εργασίας. Ωστόσο, πολλές χώρες επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν μέρος σε τέτοιες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια ωρών εργασίας, υποκείμενοι σε ορισμένους όρους.

Κανονικά, η άδεια της σχολικής διεύθυνσης (διευθυντή ή άλλου προσωπικού) ζητείται προτού οι εκπαιδευτικοί μπορέσουν να λάβουν μέρος σε δραστηριότητες ΣΕΑ κατά τη διάρκεια των ωρών εργασίας. Στη Γαλλία, το Λουξεμβούργο (για εκπαιδευτικούς στο επίπεδο ISCED 1) και τη Μάλτα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίσουν την άδεια από τα *rectorats* ή το υπουργείο, αντίστοιχα.

Η αποδοχή επίσης, ενδέχεται να εξαρτάται από τον αριθμό θέσεων που είναι διαθέσιμες για μια δεδομένη δραστηριότητα.

Σε αρκετές χώρες, οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται έναν ορισμένο αριθμό (πληρωμένου) χρόνου απασχόλησης που μπορεί να αφιερωθεί σε δραστηριότητες ΣΕΑ.

Στη **Δημοκρατία της Τσεχίας**, οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται 12 εργάσιμες ημέρες κάθε σχολικό έτος για ανεξάρτητη μελέτη.

Στην **Ιταλία**, σύμφωνα με την ελευθερία ευέλικτης διαμόρφωσης του σχολικού ωρολόγιου προγράμματος, κάποια σχολεία αναστέλλουν τα μαθήματά τους για λίγες ημέρες για σκοπούς εντατικής επιμόρφωσης. Η σύμβαση απασχόλησης, επίσης, δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται εξαίρεση από τις κανονικές υποχρεώσεις τους για πέντε μέρες στο σχολικό έτος προκειμένου να παρακολουθήσουν πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Στη **Λιθουανία**, ο νόμος δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται πέντε ημέρες επιμόρφωσης επαγγελματικής ανάπτυξης κάθε χρόνο για τις οποίες αμείβονται σύμφωνα με τον μέσο καθημερινό τους μισθό. Η ίδια κατάσταση επικρατεί και στη **Σλοβενία**. Στη **Φινλανδία**, τρεις με πέντε ημέρες αφιερώνονται στη ΣΕΑ.

Στο **Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλλία και Βόρειος Ιρλανδία)**, οι συνθήκες υπηρεσίας που απορρέουν από τους νόμους, υπαγορεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι διαθέσιμοι για εργασία υπό την καθοδήγηση του διευθυντή για 195 ημέρες ετησίως εκ των οποίων μόνο οι 190 είναι ημέρες διδασκαλίας. Οι πέντε ημέρες που δεν προβλέπονται μαθήματα στο σχολείο υιοθετήθηκαν για να στηρίξουν μη διδακτικές δραστηριότητες, περιλαμβανομένης της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στη **Ρουμανία**, η 'ημέρα μεθοδολογίας' (μερικές ώρες ή μια ολόκληρη ημέρα κάθε σχολική εβδομάδα) εξυπηρετεί για την οργάνωση ΣΕΑ, πέραν από άλλες δραστηριότητες. Παρόμοιες ρυθμίσεις ισχύουν στο **Βέλγιο** και το **Λουξεμβούργο**.

Οι εκπαιδευτικοί στην **Πορτογαλία** επιτρέπεται να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ΣΕΑ κατά τη διάρκεια του χρόνου απασχόλησης, αλλά χωρίς να ξεπερνούν τις 10 ώρες ετησίως όταν αυτό γίνεται κατόπιν δικής τους πρωτοβουλίας. Υπό διαφορετικές συνθήκες, η ετήσια άδειά τους σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να ξεπερνά τις 5 με 8 ημέρες.

Ουσιαστικά, σε όλες τις χώρες, η διεύθυνση του σχολείου ή οι εκπαιδευτικές αρχές είναι υπεύθυνες για την πρόσληψη και αντικαταστάτη των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι η ΣΕΑ λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των ωρών διδασκαλίας. Η έλλειψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών και το κόστος παροχής αυτής της υπηρεσίας ομολογουμένως αποτελούν αντικίνητρο για τη συμμετοχή σε ΣΕΑ στην πλειονότητα των χωρών.

Χρηματοδότηση

Σε καμία χώρα δεν προβλέπεται ειδικός ξεχωριστός προϋπολογισμός για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες ΣΕΑ, μολονότι στο Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία), η Ουαλική Κυβερνητική Συνέλευση προσφέρει χρηματοδότηση για υποτροφίες επιμόρφωσης που χορηγούνται στους εκπαιδευτικούς για να ικανοποιήσουν τις ατομικές επαγγελματικές τους ανάγκες.

Σε κάποιες χώρες, ο συνολικός προϋπολογισμός για ΣΕΑ υπάγεται στη διαχείριση της ανώτατης αρχής για την εκπαίδευση. Αυτό ισχύει στη Βουλγαρία, τη Γερμανία, την Ιρλανδία, την Ισπανία, τη Γαλλία, τη Μάλτα, την Ουγγαρία και την Πορτογαλία. Στην Ιταλία ο προϋπολογισμός χορηγείται στα σχολεία από το υπουργείο, ενώ στη Ρουμανία το υπουργείο χορηγεί χρηματοδότηση για σκοπούς ΣΕΑ στις κομητείες. Στην Εσθονία, τα κονδύλια διοχετεύονται στις τοπικές αρχές βάσει ενός 'κονδυλίου μισθοδοσίας εκπαιδευτικών'.

Στην **Εσθονία**, τουλάχιστον 3 % του κονδυλίου μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών που αμείβονται από τον κρατικό προϋπολογισμό πρέπει να δαπανάται για επαγγελματική κατάρτιση. Οι τοπικές αρχές έχουν την ευχέρεια να χορηγούν επιπλέον κονδύλια για την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και να καθορίζουν τους τομείς που στηρίζουν.

Σε πολλές χώρες (Βέλγιο, Βουλγαρία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Ουγγαρία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβενία, Σλοβακία, Φινλανδία και Λιχτενστάιν) – πολλές εκ των οποίων είναι νέα κράτη-μέλη της ΕΕ – προγράμματα που οργανώνονται από το υπουργείο ή οποιαδήποτε άλλη επίσημη αρχή σε περιφερειακό επίπεδο προσφέρονται δωρεάν ή σχεδόν δωρεάν.

Στην **Ουγγαρία**, το κόστος συμμετοχής στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη καλύπτεται από τον κεντρικό προϋπολογισμό μέχρι το 80 % του συνόλου. Το υπόλοιπο 20 % καλύπτεται από το σχολείο ή τον εκπαιδευτικό. Το Υπουργείο Παιδείας έχει καθορίσει πρότυπα χρηματοδότησης και χορηγεί τα κονδύλια στις τοπικές κυβερνητικές αρχές οι οποίες συντηρούν τα περισσότερα σχολεία και τους μεταβιβάζουν τα κονδύλια.

Στη **Φινλανδία** η ΣΕΑ, στο σχολείο όπου εργάζεται ο εκπαιδευτικός, οργανώνεται και χρηματοδοτείται από τον παροχέα της εκπαίδευσης. Οι δήμοι συνήθως χορηγούν 200-220 ευρώ ανά εκπαιδευτικό ετησίως για τέτοιου είδους επιμόρφωση, ενώ η επιχορηγούμενη από το κράτος ΣΕΑ που συνδέεται με εθνικές προτεραιότητες συντονίζεται από το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Ο εργοδότης δεν έχει υποχρέωση να πληρώσει για το κόστος που προκύπτει από τη μεταφορά, τη διαμονή, το μισθό και την πρόσληψη αντικαταστατών εκπαιδευτικών. Για τη συνεχή κατάρτιση του εκπαιδευτικού με δική του πρωτοβουλία, ο εκπαιδευτικός μπορεί, επίσης, να λάβει οικονομική στήριξη υπό μορφή υποτροφίας.

Στη Δημοκρατία της Τσεχίας και τις Κάτω Χώρες, ο προϋπολογισμός για τη ΣΕΑ είναι μέρος του εφάπαξ ποσού που προορίζεται για τα σχολεία. Η ίδια κατάσταση ισχύει στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στη Λιθουανία, το εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στην αρχή του 'καλαθιού του μαθητή'. Ένα μέρος των κονδυλίων στο 'καλάθι' μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα σχολεία για προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

4.3. Μέτρα για ενθάρρυνση της συμμετοχής εκπαιδευτικών στη ΣΕΑ

Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ΣΕΑ μέσω κινήτρων όπως είναι οι μισθολογικές αυξήσεις ή η μοριοδότηση για σκοπούς προαγωγής. Συγκεκριμένες εκστρατείες ή πολιτικές στρατηγικές είναι δυνατόν, επίσης, να εστιάζουν στην αύξηση της συμμετοχής τους.

Σχήμα 4.4: Κίνητρα για συμμετοχή εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, ISCED 1 και 2, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Μισθολογικές αυξήσεις				●	●						●						●
Προαγωγές		●		●			●	●		●	●			●		●	●
Εκστρατείες /πολιτικές στρατηγικές						●											
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	
Μισθολογικές αυξήσεις	●					●			●				●				
Προαγωγές				●	●	●	●	●									
Εκστρατείες /πολιτικές στρατηγικές											●	●				●	

●Υπάρχουν κίνητρα

Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Δημοκρατία της Τσεχίας: Τα στοιχεία που παρατίθενται αναφέρονται σε επιδόματα μισθών και όχι σε αυξήσεις με την αυστηρή έννοια του όρου.

Κύπρος: Πανεπιστημιακά πτυχία που προϋποθέτουν τουλάχιστον ένα έτος σπουδών οδηγούν σε επιπλέον μόρια για προαγωγή.

Λουξεμβούργο: Οι μισθολογικές αυξήσεις αφορούν μόνο στους εκπαιδευτικούς στο επίπεδο ISCED 1.

Ηνωμένο Βασίλειο (SCT): Το κίνητρο για μισθολογικές αυξήσεις ισχύει μόνο στην περίπτωση που η ΣΕΑ αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου αναπτυξιακού προγράμματος, π.χ. ένα πρόγραμμα που οδηγεί σε καθεστώς Πιστοποιημένου Εκπαιδευτικού (chartered teacher status), με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει αποκτήσει αυτό το καθεστώς.

Νορβηγία: Προγράμματα ΣΕΑ που παρέχουν ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να οδηγήσουν σε επιπλέον μόρια. Σε κάποιες περιπτώσεις αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα υψηλότερο μισθό για τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, τα περισσότερα προγράμματα ΣΕΑ δεν χορηγούν τέτοια μόρια ή δεν οδηγούν σε υψηλότερες θέσεις ή μισθούς.

Επεξηγηματική σημείωση

Δεν λαμβάνονται υπ' όψιν μισθολογικές αυξήσεις που συνδέονται αποκλειστικά με την απόκτηση μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων.

Μόνο σε μερικές χώρες η συμμετοχή σε δραστηριότητες ΣΕΑ έχει ως αποτέλεσμα μισθολογικές αυξήσεις.

Στην **Ισπανία**, τέτοια κίνητρα περιλαμβάνουν επιπλέον αμοιβή για τους εκπαιδευτικούς του δημοσίου μετά από τουλάχιστον πέντε ή έξι χρόνια διδασκαλίας (εξαρτάται από την εκάστοτε αυτόνομη κοινότητα), δεδομένου ότι αποδεικνύουν πως συμμετείχαν σε έναν ελάχιστο αριθμό ωρών επιμόρφωσης σε επίσημα αναγνωρισμένες δραστηριότητες. Ο ελάχιστος αριθμός ωρών που απαιτείται κυμαίνεται μεταξύ 60 και 100. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν μέχρι και πέντε τέτοιες προσαυξήσεις στη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Στην **Ουγγαρία** οι δραστηριότητες ΣΕΑ δεν συνδέονται με αύξηση αλλά με κανονική προαγωγή στη μισθολογική κλίμακα. Η άνοδος στην κλίμακα προϋποθέτει την επιτυχή ολοκλήρωση προγραμμάτων ΣΕΑ μία φορά κάθε επτά χρόνια.

Στη Λετονία, η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να είναι ένα από τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για καθορισμό των διδακτικών προσόντων σύμφωνα με την περιληψη των μισθών των εκπαιδευτικών στο ενοποιημένο σύστημα του μισθολογίου του δημόσιου τομέα. Η μεταρρύθμιση ξεκίνησε το 2006 και η σταδιακή μετάβαση στο νέο σύστημα σχεδιάζεται στην περίοδο μέχρι το 2010. Η ΣΕΑ θα λαμβάνεται υπ' όψιν για αύξηση της μισθολογικής κλίμακας.

Δεν οδηγούν όλα τα είδη ΣΕΑ σε τέτοιες μισθολογικές αυξήσεις. Σύμφωνα με τη σύμβαση μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών στην Ισλανδία, μόνο επιπλέον προσόντα όπως μεταπτυχιακά και διδακτορικά πτυχία οδηγούν σε υψηλότερους μισθούς.

Η κατάσταση δεν διαφέρει σημαντικά στην περίπτωση των προαγωγών. Ελάχιστες χώρες προσφέρουν δυνατότητες προαγωγής οι οποίες να συνδέονται με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ΣΕΑ.

Στο **Βέλγιο (γερμανόφωνη κοινότητα)** η τακτική συμμετοχή σε κατάρτιση ΣΕΑ είναι ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης που μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα τη βαθμολόγηση 'καλώς' ή 'λίαν καλώς' στο τέλος της έκθεσης αξιολόγησης που πρέπει να γίνεται τακτικά από τον διευθυντή του σχολείου και λαμβάνεται υπ' όψιν στην προαγωγή των εκπαιδευτικών.

Στην **Εσθονία**, χρειάζονται τουλάχιστον 160 ώρες επαγγελματικής επιμόρφωσης για εξασφάλιση του βαθμού του ανώτερου εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού-μεθοδολόγου.

Με την επιτυχή συμπλήρωση των προγραμμάτων ΣΕΑ στη **Λιθουανία**, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ζητήσουν υψηλότερη κατηγορία βάσει προσόντων. Υπάρχουν τέσσερις τέτοιες κατηγορίες, δηλαδή 'εκπαιδευτικός', 'άνωτερος εκπαιδευτικός', 'εκπαιδευτικός-μεθοδολόγος' και 'ειδικός εκπαιδευτικός'. Η καθεμία κατηγορία προσδεδετικά συνδέεται με υψηλότερες απολαβές.

Στην **Αυστρία** οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πιστοποιητικά παρακολούθησης που μπορεί να είναι σημαντικά στην περίπτωση που υποβάλουν αίτηση για ανώτερη θέση (π.χ. διευθυντή). Σε γενικές γραμμές, επίσημες δραστηριότητες περαιτέρω επιμόρφωσης ενισχύουν τις πιθανότητές τους για μόνιμη εργοδότηση, αφού έχουν ως αποτέλεσμα απονομή επιπλέον προσόντων.

Στη Δανία, τη Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Νορβηγία, οι κυβερνητικές εκστρατείες και πολιτικές στρατηγικής εστιάζουν στην επένδυση στη ΣΕΑ των εκπαιδευτικών.

Με την εκστρατεία 'πρώθηση για τους εκπαιδευτικούς', η **Σουηδική** κυβέρνηση ενθαρρύνει τους δήμους και τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά να λαμβάνουν μέρος σε ΣΕΑ. Κατά την τετραετία 2007-2010 η κυβέρνηση προσφέρει σε 30.000 άρτια κατηρητισμένους εκπαιδευτικούς (δηλαδή περίπου 25 % όλων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) επιμόρφωση για να ενισχύσουν αφενός τις γνώσεις τους στα γνωστικά τους αντικείμενα και αφετέρου τις διδακτικές τους ικανότητες. Η κυβέρνηση δαπανά 2,9 δισεκατομμύρια σουηδικές κορώνες σε εκπαίδευση εξειδίκευσης. Άλλα 500 εκατομμύρια σουηδικές κορώνες προορίζονται για ανάπτυξη των ικανοτήτων και αύξηση των εκπαιδευτικών που κατέχουν διδακτορικούς τίτλους.

Στο **Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία)**, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη όλου του σχολικού εργατικού δυναμικού, περιλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, αποτελεί κυβερνητική προτεραιότητα. Βάσει της Διάταξης για την Εκπαίδευση του 2005, η Υπηρεσία Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών (ΤΤΑ) μετονομάστηκε σε Υπηρεσία Κατάρτισης και Ανάπτυξης για τα Σχολεία (ΤΔΑ) με επιπλέον ρόλο στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Η εικόνα της παροχής ΣΕΑ στην επικράτεια της χώρας είναι περίπλοκη, με την ευθύνη και τη χρηματοδότηση να μεταβιβάζονται στα σχολεία. Η ΤΔΑ στοχεύει να ενισχύσει τη ζήτηση για ΣΕΑ μέσω των αναθεωρημένων ρυθμίσεων διαχείρισης της απόδοσης (εφαρμόστηκαν το 2007) και το νέο πλαίσιο επαγγελματικών προτύπων (σε ισχύ από το ίδιο έτος) και να εναρμονίσει τη ΣΕΑ, παρέχοντας καθοδήγηση σε σχολεία και τοπικές αρχές.

Το **Νορβηγικό** Υπουργείο Εκπαίδευσης και Έρευνας έχει χορηγήσει ουσιαστικούς πόρους για επαγγελματική ανάπτυξη σε εκπαιδευτικούς και επικεφαλής σχολείων σε σχέση με την εφαρμογή της μεταρρύθμισης για 'Προαγωγή της Γνώσης'.

Όχι μόνο είναι μηδαμινά τα κίνητρα για ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη ΣΕΑ, αλλά και οι ποινές για την παράλειψή της φαίνεται να είναι σπάνιες. Μόνο στο Βέλγιο (γερμανόφωνη και φλαμανδική κοινότητα), τη Μάλτα και την Πορτογαλία, η μη συμμετοχή σε δραστηριότητες ΣΕΑ μπορεί να επιφέρει κυρώσεις ή να θεωρηθεί ως ένα αρνητικό στοιχείο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

Πάνω και πέραν από τις αρμοδιότητες που οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν στις τάξεις και τα σχολεία τους, καλούνται, επίσης, να συμμετέχουν στον καθορισμό του γενικού πλαισίου των δραστηριοτήτων τους, βοηθώντας στον συντονισμό μεταρρυθμίσεων σχετικά με το καθεστώς και τις συνθήκες απασχόλησής τους, το περιεχόμενο των μαθημάτων και γενικότερα τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ιστορικά, αυτές οι αρμοδιότητες για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών ανατίθεντο, κυρίως, σε συλλογικές επαγγελματικές οργανώσεις – τα συνδικάτα – παρά στους εκπαιδευτικούς χωριστά. Από τα μέσα του 20ου αιώνα, η συμβολή τους σε μεταρρυθμίσεις αναπτύσσεται, κυρίως, στα πλαίσια ενός μοντέλου ομάδας όπου τα εργατικά συνδικάτα στις πλείστες περιπτώσεις, διαβουλεύονται εκ των άνω προς τα κάτω, σε αντίθεση με ένα συμμετοχικό μοντέλο όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θέτουν δημόσιες προτάσεις που πηγάζουν από τα μέλη της βάσης (').

Πράγματι, όσον αφορά στις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα, κοινωνικές διαβουλεύσεις γίνονται από κοινού από την κεντρική κυβέρνηση, τους εργαζομένους και τις διευθύνσεις και στις περισσότερες περιπτώσεις οργανώνονται είτε εθνικά είτε στο ανώτατο επίπεδο της αρχής για την εκπαίδευση. Σε κάποιες χώρες, η έκβαση τέτοιων διαβουλεύσεων μπορεί να είναι η κοινή διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών.

Αυτό το συλλογικό ομαδικό μοντέλο είναι σταθερό, ειδικότερα όταν πρόκειται για τον καθορισμό του εργασιακού καθεστώτος και των συνθηκών απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, από τα μέσα της δεκαετίας του '90, σε κάποιες χώρες συμπληρώνεται από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις μεταρρυθμίσεις σε ατομικό επίπεδο, όπως γίνεται στις τρεις κοινότητες του Βελγίου, καθώς και στην Ισπανία, τη Λετονία, τη Φινλανδία και τη Νορβηγία.

Μολονότι το συλλογικό μοντέλο επικρατεί ευρέως όσον αφορά στο καθεστώς και τις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών (μέρος 1), μια νέα ισορροπία ανάμεσα στη συλλογική αντιπροσώπευση και την ατομική συμμετοχή διαφαίνεται στην περίπτωση των μεταρρυθμίσεων που επηρεάζουν το πρόγραμμα σπουδών (μέρος 2) ή τη λειτουργία των σχολικών συστημάτων εν γένει (μέρος 3).

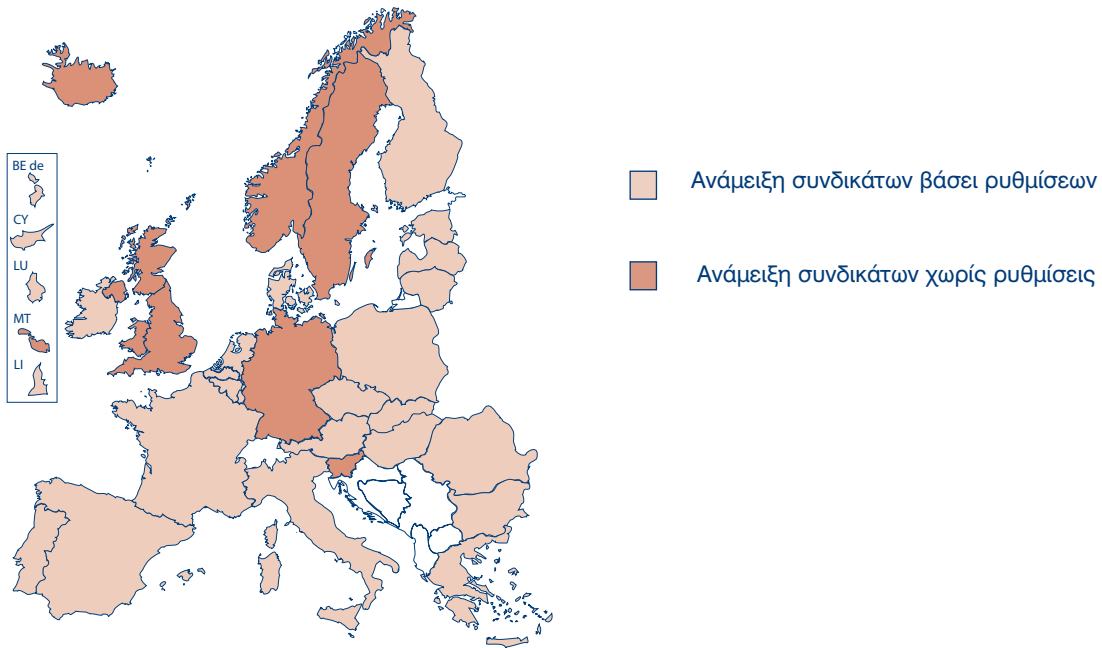
5.1. Καθορισμός του εργασιακού καθεστώτος και των συνθηκών απασχόλησης των εκπαιδευτικών: η υπεροχή των συνδικάτων και η συλλογική διαπραγμάτευση

Σήμερα, σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, το εργασιακό καθεστώς και οι συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών αποτελούν αντικείμενο **διαπραγμάτευσης ή διαβούλευσης με τα συνδικάτα που εκπροσωπούν τον κλάδο**. Σε πολλές χώρες, αυτή η σχέση θεσμοθετείται μέσα από την υποχρεωτική διαβούλευση με τις επαγγελματικές οργανώσεις ή συμμετοχή σε μεικτές επιτροπές επίτευξης των μεταρρυθμίσεων. Αυτό ισχύει, για παράδειγμα, στην Αυστρία όπου, το 2000, η στενή συνεργασία οδήγησε σε κοινή χρηματοδότηση από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση και τα συνδικάτα μιας έρευνας για τη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών, προκειμένου να προετοιμαστεί ο νέος Νόμος για τις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών που εργοδοτούνται στα Länder. Οι τρεις κοινότητες του Βελγίου, επίσης, προβλέπουν τη θεσμοθετημένη σχέση με τα συνδικάτα. Έτσι, αν και κάθε κοινοβούλιο στο τέλος λαμβάνει τις αποφάσεις του βάσει προτάσεων από τα αντίστοιχα Υπουργεία Παιδείας, οι συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών είναι το αντικείμενο διαπραγματεύσεων σε προγενέστερο στάδιο εντός του θεσμοθετημένου πλαισίου της Συλλογικής Συμφωνίας Απασχόλησης.

(') Γι' αυτή την ανάλυση σχετικά με την ανάπτυξη των δημόσιων πολιτικών, βλ. Gaudin J.P. (2004) L' action gie et politigue, Paris: Presses de Sciences Po and Dalloz.

Μέχρι το 2007 στη φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, αυτή η διαδικασία επέτρεπε στις επαγγελματικές οργανώσεις να αντιδρούν σε ορισμένες κυβερνητικές προτάσεις, όπως ένα σχέδιο αξιολόγησης της απόδοσης του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά. Στη Γαλλία, όλες οι μεταρρυθμίσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, τις σταδιοδρομίες ή το καθεστώς τους πρέπει να υποβάλλονται στην Comité Technique Paritaire Ministériel (CTPM ή μεικτή υπουργική 'τεχνική' επιτροπή). Η εν λόγω επιτροπή απαρτίζεται ισομερώς από εκπροσώπους της διοίκησης και συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών.

Σχήμα 5.1: Ανάμειξη εκπαιδευτικών ή συνδικάτων σε μεταρρυθμίσεις σχετικές με το εργασιακό καθεστώς και τις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκη.

Επεξηγηματική σημείωση

Ανάμειξη συνδικάτων βάσει ρυθμίσεων: Υποχρεωτική διαβούλευση με τα συνδικάτα βάσει ρυθμίσεων. Πολύ συχνά ο όρος παραπέμπει σε συμμετοχή σε μεικτές επιτροπές για την επίτευξη της εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων.

Σε άλλες χώρες και χωρίς οποιαδήποτε δέσμευση που απορρέει από θεσμοθετημένη σχέση, τα συνδικάτα διαδραμάτισαν πρωτεύοντα ρόλο σε μεταρρυθμίσεις για τις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία), η συμφωνία του 2003 με τίτλο Άνοδος του Επιπέδου και Αντιμετώπιση του Όγκου Εργασίας υπεγράφη από συντεχνίες του σχολικού προσωπικού, εργοδότες από τις τοπικές αρχές και την κυβέρνηση. Η συμφωνία αναγνώρισε ότι η πίεση που ασκήθηκε στα σχολεία να ανεβάσουν το επίπεδο, συνοδεύτηκε από σοβαρά προβλήματα όγκου εργασίας των εκπαιδευτικών και αυτό είχε καταλυτική επίδραση στις προσλήψεις και το ηθικό τους. Η συμφωνία θέσπισε μια σειρά σημαντικών αλλαγών στις συνθήκες υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που θα εφαρμοστούν σε τρεις ετήσιες φάσεις από τον Σεπτέμβριο του 2003. Καθήκοντα που μπορούν να ανατεθούν σε άλλο προσωπικό, όπως είναι τα διοικητικά και γραμματειακά καθήκοντα, καθώς και η επιτήρηση εξετάσεων, μεταβιβάστηκαν σε άλλους εργαζομένους. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε εγγυημένος χρόνος στη διάρκεια της σχολικής ημέρας για σχεδιασμό, προετοιμασία και αξιολόγηση των μαθητών και τέθηκαν όρια στον χρόνο που καλούνται να καλύψουν απόντες συναδέλφους. Δημιουργήθηκαν, επίσης, νέοι ρόλοι στα σχολεία για ενήλικες που στηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Ομοίως, η Συμφωνία των Εκπαιδευτικών του 2001 στη Σκωτία, η οποία εν μέρει βασιζόταν στις προτάσεις της επιτροπής McCrone, αποτέλεσε αντικείμενο διαπραγματεύσεων με τα συνδικάτα.

Σε τελική ανάλυση, το εργασιακό καθεστώς και οι συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών στη συντριπτική πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών αποτελούν κοινό μέλημα της κεντρικής κυβέρνησης και των συνδικάτων που συμμετέχουν σε εθνικού επιπέδου διαπραγματεύσεις. Εκτός από χώρες όπως η Γερμανία, η Ισπανία, η Φινλανδία, η Σουηδία (μολονότι με εθνικό ελάχιστο εισόδημα) και η Νορβηγία, η αποκέντρωση και η αυξανόμενη αυτονομία είχαν ελάχιστο αντίκτυπο σε τέτοιες εθνικές ρυθμίσεις. Στην καλύτερη περίπτωση, οι τοπικές αρχές – όταν εργοδοτούν απευθείας τους εκπαιδευτικούς – καλούνται στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων. Στη Δανία, για παράδειγμα, οι διαπραγματεύσεις είναι τριμερείς και περιλαμβάνουν την κυβέρνηση, τα συνδικάτα και εκπροσώπους της τοπικής αρχής. Ομοίως, στο Βέλγιο συζητήσες για τις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών φέρνουν στο ίδιο τραπέζι το Υπουργείο Παιδείας στην εκάστοτε κοινότητα, επαγγελματικές οργανώσεις και τις αρχές ή φορείς που διευθύνουν τα σχολεία.

Με εξαίρεση μερικές χώρες, η αποκέντρωση και η σχολική αυτονομία δεν είχαν ως αποτέλεσμα την αποκέντρωση διαδικασιών για τον καθορισμό του καθεστώτος και των συνθηκών απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Σε κάποιες χώρες που υπήρξαν παραδοσιακά αποκεντρωμένες, διαφαίνεται μάλιστα, η αντίθετη τάση. Για παράδειγμα, μετά την απεργία του 1991 στη γαλλόφωνη κοινότητα του Βελγίου, τα συνδικάτα εξασφάλισαν την αποδοχή της αρχής ότι οι συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών στο μέλλον θα βασιζόνταν σε μια συμφωνία συλλογικής διαπραγμάτευσης και όχι πλέον σε αποφάσεις που συμμετείχαν οι σχολικές αρχές και τα ίδια τα σχολεία.

Όσον αφορά στη συμβολή των εκπαιδευτικών σε μεταρρυθμίσεις των στόχων και του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών, ο τρόπος συμμετοχής τους γνωρίζει μεγάλες διακυμάνσεις.

5.2. Μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών: διάφορες μορφές συμμετοχής των εκπαιδευτικών

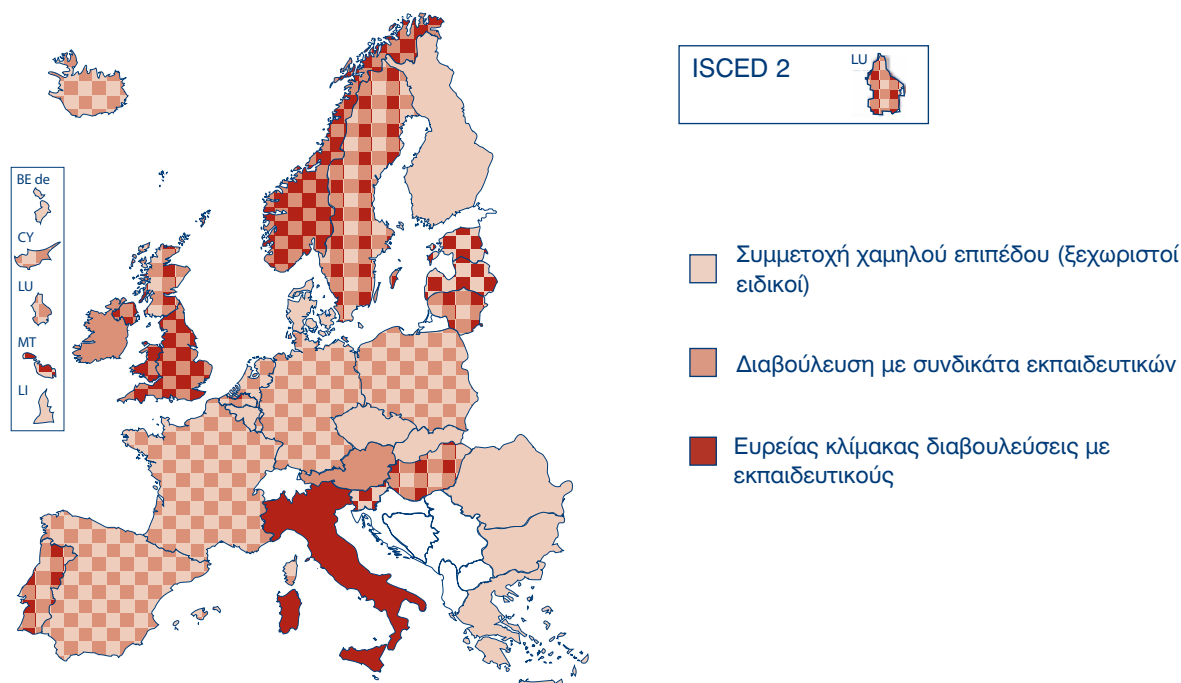
Καθώς η μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών έχει βαρύνουσα σημασία στις επαγγελματικές απαιτήσεις και στις απαιτήσεις δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, από καιρό οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες συμμετέχουν στη λήψη μέτρων σχετικά με τον τομέα. Αποτελούμενες από **μόνο μερικούς εκπαιδευτικούς αναγνωρισμένους για την πείρα τους** και/ή μέλη συνδέσμων, οι επιτροπές εργασίας που συστάθηκαν για να μελετήσουν αυτά τα ζητήματα πάντοτε έδιναν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να συνεργαστούν. Σε τέτοιες περιπτώσεις διορίζονται συχνά είτε ως απλοί εκπαιδευτικοί στο εξεταζόμενο γνωστικό αντικείμενο, αν και είναι αναγνωρισμένοι επιστήμονες στον τομέα, είτε λόγω της συμμετοχής τους σε επαγγελματικούς συνδέσμους κατά γνωστικό αντικείμενο ή σε ένα σώμα επιθεωρητών υπεύθυνο για τον καθορισμό του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών. Στη Λιθουανία, η Διάταξη για την Εκπαίδευση θεσπίζει τη διαβούλευση με τους συνδέσμους των εκπαιδευτικών για όλες τις μεταρρυθμίσεις του προγράμματος σπουδών.

Πέραν από τη συμβατική συμμετοχή των εκπαιδευτικών χωριστά, η συμμετοχή τους αναπτύχθηκε σε δύο διαφορετικούς άξονες στα τελευταία 30 χρόνια περίπου. Ο πρώτος αντιστοιχεί σε ενίοτε θεσμοθετημένη συμμετοχή συλλογικών συνδικάτων και ο δεύτερος σε σταθερά αναπτυσσόμενες μορφές ευρείας κλίμακας διαβουλεύσεων. Έτσι, στη φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, οι μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών και ιδιαίτερα η διαμόρφωση ‘τελικών στόχων’ σε εκπαιδευτικά πρότυπα συζητούνται στα πλαίσια του VLOR, της Φλαμανδικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση, που περιλαμβάνει αντιπροσώπους των επαγγελματικών οργανώσεων. Ομοίως, οι επίσημοι κανονισμοί στη Βουλγαρία προβλέπουν τη συμμετοχή των συνδικάτων στην προετοιμασία νέων προγραμμάτων σπουδών ή την ανάπτυξη προτύπων για αξιολόγηση των μαθητών. Η Κύπρος, επίσης, καθόρισε θεσμοθετημένη διαβούλευση σε αυτόν τον τομέα από το 2003. Στη Γερμανία υπάρχουν επιτροπές για μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών όπου συμμετέχουν τα συνδικάτα. Στη Γαλλία, όλες οι μεταρρυθμίσεις του προγράμματος σπουδών πρέπει να παρουσιάζονται στο Conseil Supérieur de l'Éducation (Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαίδευσης), μια μεικτή επιτροπή με συμβουλευτικό χαρακτήρα. Το ίδιο ισχύει στο Λουξεμβούργο (ISCED 1) με την Επιτροπή Εκπαίδευσης του Μεγάλου Δουκάτου. Στη Νορβηγία, οι επαγγελματικές οργανώσεις συμμετέχουν στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, προτύπων και τυποποιημένων αξιολογήσεων.

Μαζί με αυτές τις συλλογικές μορφές συμμετοχής, **η εξατομικευμένη διαβούλευση τείνει, επίσης, να αναπτυχθεί σε ουσιαστική κλίμακα.** Έτσι, στη φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, μια συγκεκριμένη μέθοδος εργασίας εγκαινιάστηκε, ούτως ώστε να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί πιο στενά στη μεταρρύθμιση του κοινού προγράμματος σπουδών. Η διαβούλευση λαμβάνει χώρα στη διάρκεια τυχαίας δειγματοληψίας για την αξιολόγηση της απόδοσης τμημάτων του προγράμματος σπουδών. Τα αποτελέσματα του δείγματος διαβιβάζονται και συζητούνται με τα διάφορα συμβαλλόμενα μέρη. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν την άποψή τους μέσω Διαδικτύου και να λάβουν μέρος σε συνέδρια όπου η διαδικασία λήψης αποφάσεων και οι προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών συζητούνται σε τακτική βάση. Στην Ιταλία αυτή είναι πλέον συνήθης πρακτική, μολονότι δεν υπάρχουν κανονισμοί που θεσπίζουν οποιαδήποτε υποχρέωση διαβούλευσης με τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά σε μεταρρυθμίσεις στο πρόγραμμα σπουδών. Κατά το σχολικό έτος 1998/99, για παράδειγμα, ξεκίνησαν γενικές διαβουλεύσεις για νέα προγράμματα με όλα τα σχολεία. Ομοίως, όλα τα σχολεία θα δοκιμάσουν τις 'Συστάσεις για το Πρόγραμμα Σπουδών' του 2007 για δύο χρόνια προτού συνταχθεί το τελικό έγγραφο. Στην Ισλανδία, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν, επίσης, εκτενώς στη χάραξη πολιτικών σχετικά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών. Για παράδειγμα, πάνω από 100 εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ελεύθερα τις προσωπικές τους απόψεις στη μεταρρύθμιση του 1999 για το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ομοίως, στο επίπεδο ISCED 2 στο Λουξεμβούργο, η συνέλευση των εκπαιδευτικών σε κάθε lycée υπέβαλε την άποψή της στα προτεινόμενα μέτρα. Αυτό το είδος διαβούλευσης μπορεί να είναι αποφασιστικής σημασίας. Στην Εσθονία, για παράδειγμα, η μεταρρύθμιση του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών καταργήθηκε το 2006 μετά τα αρνητικά σχόλια των εκπαιδευτικών.

Πέραν από τους μάλλον αποκλειστικούς τομείς των συνθηκών απασχόλησης και των προγραμμάτων σπουδών, οι εκπαιδευτικοί παίζουν επίσης ρόλο σε μεταρρυθμίσεις που επηρεάζουν ευρύτερα τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο τρόπος με τον οποίο το πράττουν διαφέρει και χαρακτηρίζεται από ολόενα και πιο δυναμική ατομική συμμετοχή.

Σχήμα 5.2: Συμμετοχή εκπαιδευτικών ή συνδικάτων σε μεταρρυθμίσεις για τα προγράμματα σπουδών, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματική σημείωση

Δημοκρατία της Τσεχίας: Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος σε μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών μέσω μελών των εθνικών συνδέσμων. Αυτοί οι σύνδεσμοι ειδικεύονται σε συγκεκριμένα σχολικά γνωστικά αντικείμενα, εκπαιδευτικά επίπεδα ή τις ευθύνες των μελών τους.

Επεξηγηματική σημείωση

Χαμηλού επιπέδου συμμετοχή: Δεδομένης της συγκεκριμένης ειδικότητάς τους ή της ιδιότητας του μέλους σε επαγγελματικούς συνδέσμους κατά γνωστικό αντικείμενο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μεταρρυθμίσεις του προγράμματος σπουδών.

5.3. Άλλες μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος: η αναζήτηση ισορροπίας ανάμεσα στη συλλογική και την ατομική συμμετοχή

Στην περίπτωση μεταρρυθμίσεων που δεν σχετίζονται ούτε με τις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών ούτε με το πρόγραμμα σπουδών, κάποιες χώρες, σε γενικές γραμμές, **προβλέπουν διαβούλευση με τα συνδικάτα**, η οποία μπορεί να θεσπίζεται δια νόμου. Για παράδειγμα, αυτό ισχύει μέσω μεικτών επιτροπών ή συμβουλευτικών μηχανισμών στην Ισπανία, τη Γαλλία, την Κύπρο, το Λουξεμβούργο και την Αυστρία. Στην Ισπανία, το Σύνταγμα του 1978 προβλέπει όπως όλοι οι φορείς συμβάλλουν σε μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος σε θεσμοθετημένες μεικτές επιτροπές. Οι διαδικασίες, επομένως, μοιάζουν αρκετά με εκείνες που περιγράφονται πιο πάνω για τη συζήτηση των συνθηκών απασχόλησης των εκπαιδευτικών.

Πέραν από αυτά τα παραδοσιακά συλλογικά μοντέλα διαβούλευσης, ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός χωρών επιζητούν να προσεγγίσουν τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο, εν μέρει προκειμένου να τους

παροτρύνουν να συμμετέχουν στη διαδικασία μεταρρύθμισης το συντομότερο δυνατό. Αυτό το είδος ατομικής συμμετοχής λαμβάνει διάφορες μορφές. **Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, πρωτίστως, να ανταποκρίνονται σε τακτά οργανωμένες πρωτοβουλίες διαβουλεύσεων ή σε ευρείας κλίμακας έρευνες.** Αυτό συνέβη στη γαλλόφωνη κοινότητα του Βελγίου όταν συντάχθηκε η Σύμβαση για το Σχολείο του 2005. Στη Γαλλία, προσωπικό από τα περισσότερα σχολεία, καθώς και άλλοι φορείς, συμμετείχαν στη διαδικασία διαβούλευσης Thélot που επιζητούσε να προτείνει διάφορα μέτρα για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της διοργάνωσης μιας εκτενούς δημόσιας συζήτησης. Μολαταύτα, η πρωτοβουλία δεν οδήγησε σε κάποιο συγκεκριμένο μέτρο. Παρομοίως στην Ισπανία, οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, έδωσαν τη γνώμη τους για ένα σχέδιο γνωστό ως 'Ποιοτική Εκπαίδευση για Όλους και Κατανοημένη σε Όλους' για τη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη Μάλτα, επίσης, η μεταρρύθμιση του 1999 οδήγησε σε ανάλυση αναγκών και παρακολούθηση της εφαρμογής της. Στη Νορβηγία, οι εκπαιδευτικοί συχνά ερωτώνται για επερχόμενες μεταρρυθμίσεις και την εφαρμογή τους. Στη Σλοβενία, η γνώμη των εκπαιδευτικών ζητήθηκε απευθείας για τη μεταρρύθμιση του 1996 για το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών ώστε να εκφράσουν την άποψή τους για το πρόγραμμα σπουδών στο γνωστικό τους αντικείμενο αλλά και γενικότερα για την καταλληλότητα των προτάσεων της μεταρρύθμισης. Το 2006, διεξήχθη διαβούλευση με πιο οικονομικούς όρους καθώς οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να μεταβιβάσουν τα σχόλιά τους μέσω Διαδικτύου.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης ολοένα και περισσότερο συμμετέχουν στα πρώτα στάδια της χάραξης πολιτικής μέσω πιλοτικών προγραμμάτων τα οποία, εάν ολοκληρωθούν ικανοποιητικά, θα παρέχουν τη βάση για μελλοντικές μεταρρυθμίσεις. Στη φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, η ιδέα που προάγει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών των μελών της βάσης ως το θεμέλιο για τη μεταρρύθμιση – οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνονται ως πηγή εισηγήσεων για μελλοντικές μεταρρυθμίσεις – οδήγησε στην εισαγωγή των 'παιδαγωγικών φυτωρίων'. Αυτό ισχύει, επίσης, για τα 'σχολικά ποιοτικά προγράμματα' στην Αυστρία. Από το 1988 στη Γαλλία, τα Projets d'Action Éducative (PAE ή εκπαιδευτικά σχέδια δράσης) έχουν καταστεί κοινή πρακτική. Κάθε χρόνο, τα σχολεία υποβάλλουν καινοτόμες προτάσεις προγραμμάτων που μπορεί να μελετηθούν για χρηματοδότηση από τις ρυθμιστικές αρχές. Η Φινλανδία, επίσης, κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς σε αρχικό στάδιο μέσω πιλοτικών προγραμμάτων και συμμετοχής σε έρευνα που μπορεί να παρέχουν τη βάση για μελλοντικές μεταρρυθμίσεις. Επομένως, αν και η συμμετοχή τους στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική, πολλοί Φινλανδοί εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε τέτοιες δραστηριότητες που διεξάγουν τα πανεπιστήμια, το Υπουργείο Παιδείας και το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση. Στη Νορβηγία, το Πειραματικό Σχολικό Σύστημα, που καθιερώθηκε από το 2002, αναζήτησε να αξιοποιήσει στο έπακρο τον ελεύθερο πειραματισμό των σχολείων. Όπου τα πειράματα είναι επιτυχή, τα σχολεία μπορεί να μετατραπούν σε χώρους παρακολούθησης και κατάρτισης: 58 σχολεία συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα και λαμβάνουν χορηγίες ειδικά για τον σκοπό αυτό.

*

* * *

Εν κατακλείδι, πάνω και πέραν από τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών στις τάξεις και τα σχολεία τους, αυτοί σήμερα συμβάλλουν ποικιλοτρόπως στις διαδικασίες μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη μεγάλη πλειονότητα των χωρών, αυτό γινόταν παραδοσιακά μέσω της στενής συμμετοχής των συντεχνιών των εκπαιδευτικών στην κοινή ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών. Αυτό το σύστημα συμμετοχής έχει ακόμη πρωταγωνιστικό ρόλο στον καθορισμό του καθεστώτος και των συνθηκών απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Πέραν από αυτόν τον τομέα, που είναι το επίκεντρο των δραστηριοτήτων των συνδικάτων, η επιθυμία για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες μεταρρύθμισης από νωρίς, οδήγησε στην ανάπτυξη πολλών διαφορετικών μορφών ατομικής συμμετοχής, περιλαμβανομένης της ευρείας κλίμακας διαβούλευσης, ερευνών, πιλοτικών προγραμμάτων κ.λπ. Αυτές οι νέες προσπάθειες κινητοποίησης των εκπαιδευτικών ικανοποιούν ένα διπλό στόχο. Πρωτίστως, επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι βασικοί φορείς στη διδακτική διαδικασία, επιδιώκεται αφενός να δώσουν ιδέες για μεταρρυθμίσεις που αντιστοιχούν πιο στενά στις πραγματικότητες του σχολείου και αφετέρου να περιοριστεί η αντίστασή τους σε μεταρρυθμίσεις που επιχειρούνται μονόπλευρα σύμφωνα με πολιτικές εκ των άνω προς τα κάτω.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΛΟΓΟΔΟΣΙΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ

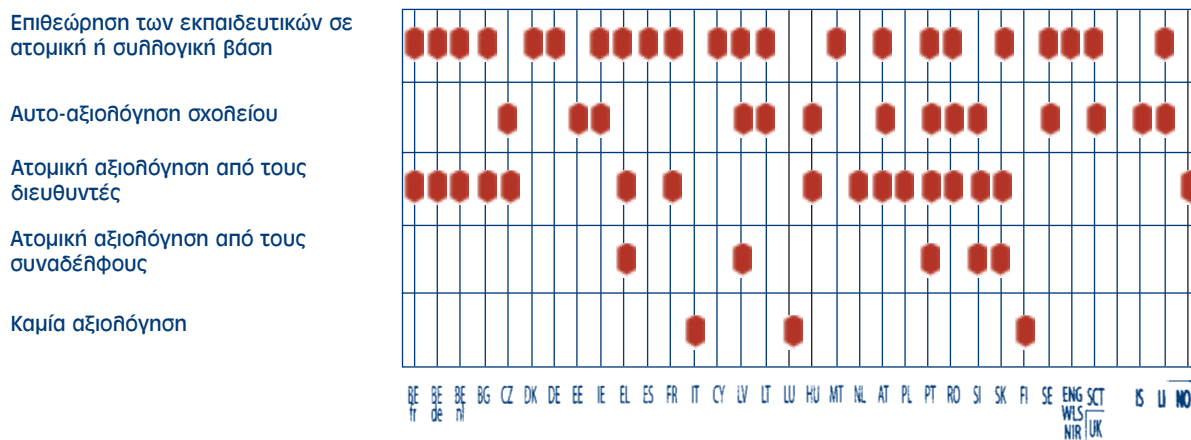
Όπως τονίστηκε στο πρώτο κεφάλαιο, η εμφανής επέκταση των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών σπάνια αποδόθηκε σε διαρθρωμένη ανάληψη των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του επαγγέλματός τους. Στις πλείστες περιπτώσεις, ένα ευρύ φάσμα νομοθετικών ρυθμίσεων – εκείνων που σχετίζονται με την ανάπτυξη στόχων και περιεχομένου του προγράμματος σπουδών, με τις συνθήκες απασχόλησης, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη κ.λπ. – έχουν οδηγήσει συσσωρευτικά σε αποσπασματική μεταρρύθμιση της διδακτικής δραστηριότητας. Στη συντριπτική πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, αυτή η σταδιακή διεύρυνση της δικαιοδοσίας τους δεν συνοδεύτηκε από αυτόματη παράλληλη τάση διαρθρωμένης λογοδοσίας και ελέγχου. Σε γενικές γραμμές, η εφαρμογή μηχανισμών αξιολόγησης αληθιά και κινήτρων φαίνεται χρονολογικά να μη συμβαδίζει με την αύξηση του εύρους των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Μοιρονοί δεν υπάρχει, επομένως, καμία αυτόματη σχέση μεταξύ της ανάθεσης νέων ευθυνών και της αξιολόγησης του τρόπου με τον οποίο εκτελούνται, μια βαθμιαία ενίσχυση της επόπτευσης της διδακτικής δραστηριότητας είναι εμφανής τα τελευταία 20 χρόνια. Αυτή η αυξανόμενη λογοδοσία έχει τέσσερα κύρια χαρακτηριστικά. Πρώτα, συμβαίνει σε ποικίλες μορφές και κυμαίνεται από συμβατική εξωτερική εξατομικευμένη επιθεώρηση των διαδικασιών μέχρι εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου, περιλαμβανομένης ανάληψης της διδακτικής δραστηριότητας, και συνεντεύξεις εσωτερικής αξιολόγησης που πραγματοποιούνται από τον διευθυντή του σχολείου (μέρος 1). Έπειτα, αυτές οι μορφές αξιολόγησης χαρακτηρίζονται από την ανάληψη αποτελεσμάτων μαζί με παρατηρήσεις και περιγραφές διαδικασιών (μέρος 2). Ένα τρίτο χαρακτηριστικό είναι ότι η αξιολόγηση σήμερα φαίνεται να παλινδρομεί ανάμεσα στη συλλογική και την εξατομικευμένη διάστασή της. Η δεκαετία του '90 ήταν αξιοσημείωτη για τη διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας και την αυξανόμενη ευθύνη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου με ελάχιστες επιπτώσεις για τους πραγματικούς φορείς, ενώ από τα μέσα της παρούσας δεκαετίας μετά το 2000, υπάρχει ενίσχυση μηχανισμών ατομικής λογοδοσίας που μπορεί να επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις γι' αυτούς (μέρος 3). Τέλος, η επέκταση του εύρους των ευθυνών που ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς και η ανάπτυξη μέτρων λογοδοσίας στην πλειονότητα των χωρών δεν συνδέθηκαν με την αντίστοιχη ανάπτυξη κινήτρων (μέρος 4).

6.1. Λογοδοσία εκπαιδευτικών: διάφορες μορφές αξιολόγησης

Επειδή το έργο των εκπαιδευτικών σήμερα προσεγγίζεται τόσο με εξατομικευμένους όρους – η δραστηριότητα καθηρησιμένων επαγγελματιών – όσο και συλλογικά – τα αποτελέσματα που πετυχαίνει η ομάδα του διδακτικού προσωπικού στο σχολείο – οι μέθοδοι επόπτευσης αυτής της δραστηριότητας τώρα πλέον ποικίλουν αναπόφευκτα.

Σχήμα 6.1: Επίσημες μέθοδοι για την ατομική ή συλλογική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκη.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Δανία: Το κάθε σχολείο δύναται να έχει τις δικές του διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά δεν υπάρχουν επίσημες ρυθμίσεις.

Ισπανία: Σχέδιο για ατομική αξιολόγηση βάσει απόδοσης βρίσκεται υπό συζήτηση. Όσον αφορά στην αυτο-αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη δική τους γενική δραστηριότητα σε κάποια σχολεία (σχέδιο εσωτερικής αξιολόγησης).

Ισλανδία: Κάθε σχολείο εφαρμόζει τις δικές του μεθόδους αυτο-αξιολόγησης και αποφασίζει εάν και πώς θα αξιολογηθεί το έργο των εκπαιδευτικών.

Επεξηγηματική σημείωση

Η αυτο-αξιολόγηση του σχολείου περιλαμβάνει σφαιρική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο εκάστοτε σχολείο.

Πρωτίστως, πολλήες χώρες εξακολουθούν να προβλέπουν την επιθεώρηση του έργου των εκπαιδευτικών που διεξάγεται από ειδικευμένα σώματα επιθεωρητών εκτός του εκάστοτε σχολείου. Αυτά τα σώματα επιθεωρητών μπορεί να δίνουν την αναφορά τους στις εθνικές αρχές, όπως γίνεται στη Γαλλία, ή στις περιφερειακές αρχές που είναι αρμόδιες για την εκπαίδευση, όπως γίνεται στη Γερμανία, την Ισπανία και την Αυστρία. Σε κάποιες χώρες, όπως είναι η Σουηδία, τόσο οι τοπικές όσο και οι εθνικές αρχές διενεργούν επιθεωρήσεις. Ενώ η επιθεώρηση αυτού του είδους από καιρό αποτελεί συνήθη πρακτική στα πλαίσια των εκπαιδευτικών συστημάτων, η τρέχουσα περίοδος φαίνεται να καταγράφει αύξηση στη συχνότητα με την οποία διεξάγεται και διεύρυνση των πιθανών συνεπειών της.

Η διδακτική δραστηριότητα μπορεί, επίσης, να ελεγχθεί μέσω της αυτο-αξιολόγησης. Αυτή η μορφή λογοδοσίας αναπτύχθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του '90. Δύναται να θεωρηθεί ως ένα πρώτο στάδιο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και δεν συνοδεύεται από οποιαδήποτε μορφή εξωτερικής αξιολόγησης. Αυτό ισχύει στην Ισλανδία η οποία, ελλείψει οποιουδήποτε μηχανισμού επόπτευσης της απόδοσης σχολείων και εκπαιδευτικών, ανέπτυξε την αυτο-αξιολόγηση από το 1995. Μετά την κατάργηση του σώματος επιθεωρητών της το 1985, η Ουγγαρία εγκαινίασε, επίσης, αυτή τη μορφή λογοδοσίας με ισχύ από το 2000. Από το 2007, μια επίσημη παράμετρος ειδικά για τη

διδασκτική δραστηριότητα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας. Στον αντίποδα, η αυτο-αξιολόγηση έχει αναπτυχθεί σε κάποιες χώρες ως συμπληρωματική της ήδη υφιστάμενης εξωτερικής επιθεώρησης, όπως στη Δημοκρατία της Τσεχίας. Ομοίως, πέραν από την επιθεώρηση από εθνικές και τοπικές αρχές στη Σουηδία, κάθε σχολείο στο σχολικό σύστημα του δημοσίου τομέα πρέπει να συντάσσει μια ποιοτική έκθεση κάθε χρόνο υπό μορφή αξιολόγησης των δραστηριοτήτων του. Το Skolverket, η Σουηδική Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση, έχει προβεί σε συστάσεις τόσο για το πώς θα πρέπει να συντάσσεται η αναφορά όσο και για τους τομείς που πρέπει να καλύπτει (όπως είναι η εκπαίδευση του προσωπικού, η ικανότητα του προσωπικού σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, η οργάνωση της δουλειάς κ.λπ.). Στη Σλοβενία, αλληλαγές στον ρόλο του Εθνικού Εκπαιδευτικού Ινστιτούτου – όπου η προσοχή μετατέθηκε από την επιθεώρηση στον συντονισμό και ενθάρρυνση του διδακτικού προσωπικού – οδήγησαν το Υπουργείο να αναπτύξει ένα πλαίσιο για αυτο-αξιολόγηση. Άλλες χώρες, επίσης, βρίσκονται στη διαδικασία υιοθέτησης παρόμοιων νέων προσεγγίσεων. Έτσι, στην Ιρλανδία, ένας φορέας γνωστός ως Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, το οποίο μόλις καθιερώθηκε και η πλειονότητα των μελών του είναι εκπαιδευτικοί, έχει πρόσφατα εκδώσει Κώδικες Επαγγελματικής Δεοντολογίας για Εκπαιδευτικούς που χάραξαν τον δρόμο για τέτοιου τύπου αξιολόγηση. Στη συντριπτική πλειονότητα των χωρών, η ανάπτυξη αυτού του είδους λογοδοσίας συμπληρεί με μια πιο επίσημη δόμηση κριτηρίων επόπτευσης ή ελέγχου, από έναν εξωτερικό εκτιμητή, των κριτηρίων που τα ίδια τα σχολεία έχουν καθορίσει.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να αξιολογηθούν **μέσα στα σχολεία από το άτομο στο οποίο λογοδοτούν απευθείας**, δηλαδή τον διευθυντή στη συντριπτική πλειονότητα των χωρών. Αυτό ισχύει, για παράδειγμα, στις τρεις κοινότητες του Βελγίου, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Ελθιάδα, τη Λιθουανία, την Αυστρία, τη Ρουμανία και τη Σλοβενία. Στις Κάτω Χώρες, η ατομική αξιολόγηση από τον διευθυντή του σχολείου αποτελεί τη μοναδική μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Σε κάποιες χώρες, όπως η Λιθουανία, ο διαχειριστικός φορέας του σχολείου, καθώς και επαγγελματικό προσωπικό εκτός σχολείου, όπως σχολικοί σύμβουλοι στην Ελθιάδα, μπορεί να εμπλέκονται στη διαδικασία. Στη Λετονία, η αξιολόγηση είναι ευθύνη του επικεφαλής του διδακτικού τμήματος και, στις περισσότερες περιπτώσεις, του εκπαιδευτικού που είναι επικεφαλής όσων διδάσκουν συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην περίπτωση μεγάλων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο διευθυντής του σχολείου αξιολογεί το διοικητικό προσωπικό που, με τη σειρά του, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς. Η Γαλλία έχει τις δικές της συγκεκριμένες ρυθμίσεις. Ενώ, και εκεί, οι διευθυντές των σχολείων σε συνεργασία με επιθεωρητές συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εντούτοις δεν θεωρούνται ανώτεροι των εκπαιδευτικών στη σχολική ιεραρχία.

Ένα ακόμα είδος **εσωτερικής αξιολόγησης μπορεί να πραγματοποιηθεί ή να ενισχυθεί από συναδέλφους**. Ωστόσο, στις μέρες μας αυτή η μορφή λογοδοσίας είναι ακόμη κάπως ασυνήθιστη. Στις περισσότερες περιπτώσεις, προκύπτει όταν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών καταρτίζεται σε αυτόνομη βάση απαιτώντας ομαδική εργασία που με τη σειρά της περιλαμβάνει επόπτευση από συναδέλφους. Ωστόσο, σε κάποιες χώρες, αυτή η αξιολόγηση μπορεί να είναι άμεση. Αυτό ισχύει στην περίπτωση της Ελθιάδας, για παράδειγμα, όπου σχολικοί σύμβουλοι υπεύθυνοι, μεταξύ άλλων, για εξατομικευμένες επιθεωρήσεις, συζητούν με εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικείμενου και ζητούν την άποψή τους για τους συναδέλφους τους. Ομοίως, στη Σλοβενία, το συμβούλιο των εκπαιδευτικών του σχολείου πρέπει να εγκρίνει με απόλυτη πλειοψηφία σε μυστική ψηφοφορία, τις συστάσεις για προαγωγή που ο διευθυντής υποβάλλει στο Υπουργείο Παιδείας για έγκριση.

Τέλος, τα μέσα της παρούσας δεκαετίας (μετά το 2000) χαρακτηρίστηκαν από την εμφάνιση **νέων μηχανισμών αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών** (βλ. μέρος 3). Αυτές οι διαδικασίες επόπτευσης με ενδεχομένως σημαντικές συνέπειες σχετίζονται τόσο με οικονομικά κίνητρα όσο και με διαφοροποιημένες δομές σταδιοδρομίας. Αυτή η νέα μορφή λογοδοσίας έχει ήδη καθιερωθεί στη φιλανδική κοινότητα του Βελγίου, τη Βουλγαρία και την Πορτογαλία, ενώ αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης στην Ισπανία. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Βόρειο Ιρλανδία), τα συστήματα 'διαχείρισης της απόδοσης' που εγκαινιάστηκαν από τη δεκαετία του '90 με σκοπό τη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών, τώρα παρέχουν το μέσο για να συνδέσουν τις απολαβές τους με την αξιολόγησή τους.

Στη Σουηδία, η κυβέρνηση έχει διορίσει μια επιτροπή βάσει της εκπαιδευτικής νομοθεσίας που διέπει τα προσόντα και τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, με αποστολή να βρει νέους τρόπους αξιολόγησης της απόδοσής τους. Η επιτροπή θα προτείνει ένα μοντέλο προτύπων προσόντων για εκπαιδευτικούς και για εθνική αναγνώριση των προσόντων τους. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της αναμένεται να κατατεθούν μέχρι τα μέσα του 2008.

Αυτά τα διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης ολοένα και περισσότερο τείνουν να διασταυρώνονται, σε κάποιες χώρες καθορίζοντας ατομικά και συλλογικά εσωτερικά και εξωτερικά δίκτυα αξιολόγησης. Ενώ στο παρελθόν η ατομική επιθεώρηση ήταν σχεδόν η μόνη μέθοδος επόπτευσης της διδακτικής δραστηριότητας, οι ποικίλες μορφές της αξιολόγησης που περιγράφονται πιο πάνω πλέον τείνουν να επικαθιύπτονται.

Αυτό ισχύει στην Αυστρία όπου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν επί μακρόν περιορισμένη στη συμβατική αξιολόγηση από το σώμα επιθεωρητών και τον διευθυντή του σχολείου (στον οποίο οι εκπαιδευτικοί λογοδοτούσαν απευθείας), και η οποία από το 2006 ανέπτυξε ένα εθνικό πλαίσιο εσωτερικής αξιολόγησης. Ομοίως, στη Δημοκρατία της Τσεχίας, η ατομική αξιολόγηση από τον διευθυντή του σχολείου συμπληρώνεται από την αυτο-αξιολόγηση από το 2005. Το Ηνωμένο Βασίλειο, επίσης, τυποποιεί την ανάπτυξη αυτών των δικτύων αξιολόγησης. Η επόπτευση των σχολείων από το Σώμα Επιθεωρητών της Εκπαίδευσης της Αυτής Μεγαλειότητας (ΗΜΙΕ) περιλαμβάνει αυτο-αξιολόγηση βασισμένη στους 'Δείκτες Ποιότητας' τυποποιημένης δομής, καθώς και προσωπικές συνεντεύξεις.

Αυτές οι διαφορετικές μορφές επόπτευσης προβλέπουν τόσο ανάληψη των διαδικασιών διδακτικής δραστηριότητας όσο και αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων.

6.2. Αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων

Στο παρελθόν, η σπουδαιότητα της ατομικής αξιολόγησης από ένα σώμα επιθεωρητών βασιζόταν πρωτίστως στην επόπτευση των διαδικασιών. Σήμερα, οι νέες μορφές λογοδοσίας δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα των αποτελεσμάτων, με την αυξανόμενη αυτονομία και αποκέντρωση, εξ ορισμού, ολοένα και περισσότερο να μειώνουν την επιβολή εθνικών ή περιφερειακών απαιτήσεων.

Έτσι, στο Ηνωμένο Βασίλειο, η εσωτερική αξιολόγηση στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην επίλυση των ασυνεπειών μεταξύ ενός συστήματος αναφοράς ποιοτικού δείκτη και της σχολικής απόδοσης. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα εξετάσεων αναλύονται όταν σχεδιάζονται οι ποιοτικοί δείκτες 'πόσο καλό είναι το σχολείο μου'. Ομοίως, στη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Εσθονία και την Ουγγαρία, η εσωτερική αξιολόγηση περιλαμβάνει την ανάληψη της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Σε πολλή χώρες, όπως είναι η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Ισπανία, η Αυστρία και το Ηνωμένο Βασίλειο, οι εξωτερικές επιθεωρήσεις που ολοένα και περισσότερο βασίζονται σε τυποποιημένες αρχές επίσης περιλαμβάνουν μια ανάληψη που εστιάζει στα αποτελέσματα της διδακτικής δραστηριότητας. Είτε ως μέρος εσωτερικής είτε ως μέρος εξωτερικής αξιολόγησης, τα αποτελέσματα των μαθητών σε εθνικές τυποποιημένες αξιολογήσεις ολοένα και περισσότερο ανάγονται σε βάση για αξιολόγηση της απόδοσης ενός σχολείου και, με τον ίδιο τρόπο, του διδακτικού του προσωπικού, π.χ. στην Εσθονία, τη Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) και το Λιχτενστάιν.

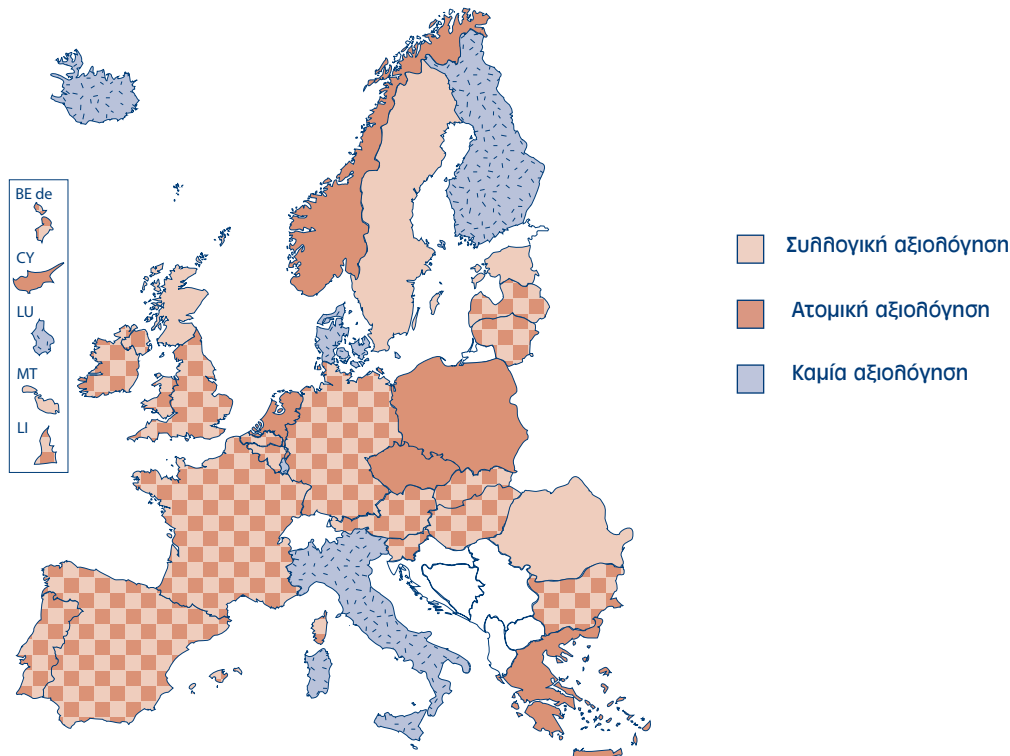
Τοιουτοτρόπως, πολιτικές για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που βασίζεται σε μελέτη των αποτελεσμάτων τους, έχουν επίσης αναπτυχθεί από το 2005 περίπου. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), αυτό ισχύει από το 2001. Αυτές οι αξιολογήσεις συνδυάζουν μια ευρεία γκάμμα κριτηρίων που κυμαίνονται από την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μέχρι τη συμμετοχή σε δραστηριότητες επιμόρφωσης ή πιλοτικά προγράμματα έρευνας, και περιλαμβάνουν όλα τα πιθανά είδη εσωτερικής σχολικής ευθύνης (στήριξη μαθητών, καθοδήγηση νέων εκπαιδευτικών κ.λπ.).

Ενώ η αξιολόγηση βασισμένη σε αποτελέσματα τείνει, εάν όχι να αντικαταστήσει, τουλάχιστον να συμπληρώσει δυναμικά την επόπτευση διαδικασιών και τη συμμόρφωση με εθνικά ή τοπικά καθορισμένες απαιτήσεις, οι εξελίξεις είναι λιγότερο σαφείς όσον αφορά στις συλλογικές ή εξατομικευμένες πτυχές της επόπτευσης της διδακτικής δραστηριότητας.

6.3. Εναλλαγή εξατομικευμένης και συλλογικής έμφασης στην αξιολόγηση

Σε πολλές χώρες, η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να λαμβάνει τέλος τη δεκαετία του '90, καθώς η αυξανόμενη σχολική αυτονομία ενθάρρυνε την ανάδειξη ενός νέου συλλογικού φορέα – του σχολείου – ο οποίος κατέστη η κύρια μονάδα ευθύνης, διακριτή από τον κάθε εκπαιδευτικό (*). Ως εκ τούτου, η επόπτευση των ατόμων σταδιακά έδωσε τη θέση της στη συλλογική αξιολόγηση του σχολικού διδακτικού προσωπικού. Έτσι, σε ορισμένες χώρες, όπως το Βέλγιο (φλαμανδική κοινότητα) και η Ρουμανία, οι εξατομικευμένες επιθεωρήσεις διαφοροποιήθηκαν δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην αξιολόγηση της ομάδας του διδακτικού προσωπικού στο σύνολό του. Άλλες χώρες που πρόσφατα ανέπτυξαν ένα εξωτερικό σώμα επιθεωρητών ή μοντέλα αυτο-αξιολόγησης, όπως είναι η Εσθονία και η Μάλτα, έχουν καθορίσει απευθείας ένα συλλογικό σύστημα επόπτευσης. Τέλος, κάποιες χώρες τώρα συνδυάζουν την ατομική με τη συλλογική αξιολόγηση. Στη Γαλλία, πέραν από τις ατομικές αξιολογήσεις που διεξάγουν οι διευθυντές των σχολείων και το σώμα επιθεωρητών, δείκτες για επόπτευση και ταξινόμηση σχολείων (όπως είναι οι βαθμίδες σχολείων βάσει των αποτελεσμάτων στις απολυτήριες εξετάσεις) μπορεί να θεωρούνται ως αξιολογήσεις των σχολείων και επομένως συλλογικού χαρακτήρα.

Σχήμα 6.2: Τύποι ατομικής και/ή συλλογικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07



Πηγή: Ευρωδίκν.

Ενώ η ατομική αξιολόγηση έγινε ως επί το πλείστον η εξαίρεση σε μια εποχή που η ευθύνη έγινε πιο συλλογική, **τώρα τείνει να επανέλθει στο προσκήνιο από τα μέσα της τρέχουσας δεκαετίας (μετά το 2000)**. Στη Βουλγαρία, η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τώρα αποτελεί τη βάση για ένα διαβαθμισμένο σύστημα σταδιοδρομίας που περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα, το καθένα εκ των οποίων έχει τα δικά του επίπεδα αμοιβών και διακριτά

(*). Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. Ευρωδίκν (2005). Η αξιολόγηση σχολείων στην Ευρώπη.

προγράμματα κατάρτισης, που κυμαίνονται από παροχή για εκείνους που μόλις ξεκίνησαν να διδάσκουν μέχρι και επιμόρφωση για 'ανώτερους εκπαιδευτικούς' και 'ανώτατους εκπαιδευτικούς'. Αυτό το σύστημα δεν λαμβάνει υπ' όψιν μόνο την εξατομικευμένη απόδοση των εκπαιδευτικών αλλιά, επίσης, το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο αποκτούν τις δεξιότητές τους. Από το σχολικό έτος 2007/08 στη φιλανδική κοινότητα του Βελγίου (και από το σχολικό έτος 2008/09 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση), οι εκπαιδευτικοί περνούν από συνέντευξη για αξιολόγηση της απόδοσής τους η οποία θα επαναλαμβάνεται ανά τριετία. Δύο συνεχόμενες δυσμενείς κριτικές μπορεί να οδηγήσουν σε απόλυση (όπως γίνεται και στην περίπτωση των δημοσίων υπαλλήλων γενικότερα). Ομοίως, στη γερμανόφωνη κοινότητα του Βελγίου, το σχολικό έτος 2006/07, η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές, η οποία πάντοτε υπήρχε στα σχολεία που υπάγονται στη δικαιοδοσία της κοινότητας (ή στη βελγική κυβέρνηση πριν το 1989) παγιώθηκε στα νομοθετήματα που αφορούσαν στους υπαλλήλους των επιχορηγούμενων τομέων (δημόσιου και ιδιωτικού) της εκπαίδευσης. Οι εκθέσεις αξιολόγησης που καταλήγουν με το σχόλιο 'ανεπαρκής' για δύο συνεχή χρόνια οδηγούν σε τερματισμό της διδακτικής δραστηριότητας.

Στην Ισπανία, το Υπουργείο Παιδείας διαπραγματεύεται τώρα ένα νέο νομικό καθεστώς για τους μη-πανεπιστημιακούς εκπαιδευτικούς, το οποίο συνδέει διαφοροποιημένες προοπτικές σταδιοδρομίας με την εξατομικευμένη απόδοση και προβλέπει 'πριμ απόδοσης'. Από το 2007, η Πορτογαλία, επίσης, ανέπτυξε ένα πρόγραμμα ατομικής αξιολόγησης που δύναται να έχει ως αποτέλεσμα επιπλέον αμοιβή και διαφορετικές δυνατές οδούς σταδιοδρομίας – η καριέρα του εκπαιδευτικού στην Πορτογαλία σήμερα αποτελείται από δύο κύρια στάδια που αντιστοιχούν στις δύο κατηγορίες 'εκπαιδευτικός' και 'ειδικευμένος εκπαιδευτικός'. Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει 'ειδικευμένος εκπαιδευτικός' αρκεί να πληροί τις ακόλουθες προϋποθέσεις: πρέπει να έχει συμπληρώσει 18 χρόνια υπηρεσίας, να έχει ανέλθει τουλάχιστον πέντε επαγγελματικές κλίμακες, να έχει λάβει ευνοϊκή (αν και όχι απαραίτητα εξαιρετική) αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας του, να έχει συμμετάσχει σε επιμόρφωση εν ενεργεία εκπαιδευτικών και να πετύχει στον διαγωνισμό για υποψήφιους 'ειδικευμένους εκπαιδευτικούς'.

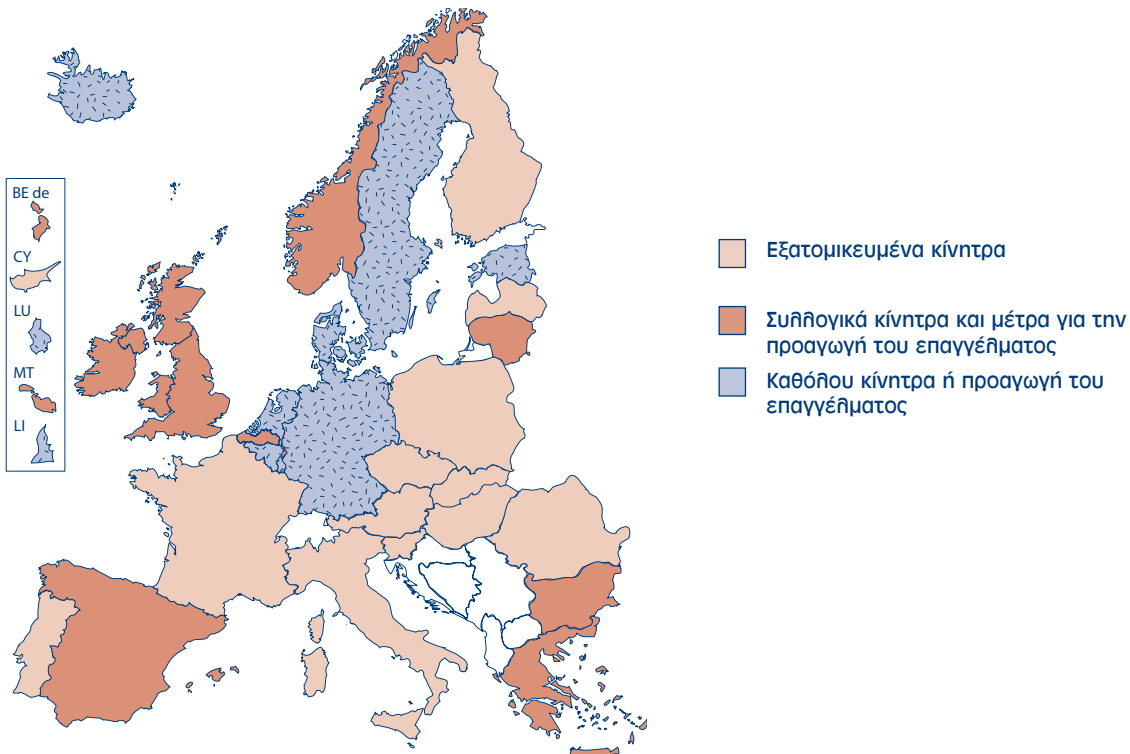
Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρειο Ιρλανδία), τα σχολεία είναι υπεύθυνα για τη διαχείριση της απόδοσης των εκπαιδευτικών τους, μολονότι οι σχετικές διευθετήσεις ρυθμίζονται από την κυβέρνηση. Αναθεωρημένες ρυθμίσεις για την Αγγλία, πιο στενά συνδεδεμένες με αποφάσεις που αφορούν στο καθεστώς των αμοιβών, έγιναν το 2006. Ωστόσο, ο πρωταρχικός σκοπός αυτών των ρυθμίσεων, και παρόμοιων διευθετήσεων στην Ουαλία και τη Βόρειο Ιρλανδία, είναι η παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν και να διεκπεραιώσουν τις υποχρεώσεις τους με περισσότερη αποτελεσματικότητα, στα πλαίσια του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν, οι οποίες περιλαμβάνουν τα αποτελέσματα παρατηρήσεων στην τάξη, μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν για άλλους σκοπούς, για παράδειγμα για τη σχολική αυτο-αξιολόγηση και τον αναπτυξιακό σχεδιασμό. Ωστόσο, καθώς η διαδικασία είναι εσωτερική για το σχολείο και γίνεται σε ετήσιο κύκλο, είναι αρκετά ξεχωριστή από τις περιοδικές σχολικές επιθεωρήσεις, στις οποίες οι εξωτερικοί επιθεωρητές παρακολουθούν δειγματοληπτικά μαθήματα ως μέρος της αξιολόγησης που κάνουν για την ποιότητα διδασκαλίας αλλιά δεν εστιάζουν στον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά.

Αυτή η τάση προς την ατομική λογοδοσία έχει διευρύνει την ομάδα των χωρών όπου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, έχει παραμείνει η προσφιλέστερη μορφή αξιολόγησης, όπως γίνεται στη Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Λιθουανία και τη Σλοβενία. Γενικά, αυτή η αυξανόμενη επικάλυψη της εξατομικευμένης και της ομαδικής επόπτευσης φαίνεται να αντανακλά μια διττή τάση στη λογοδοσία εκπαιδευτικών από την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί ολόένα και περισσότερο κρίνονται τόσο ως ξεχωριστές μονάδες υπεύθυνες ατομικά για τις τάξεις τους όσο και ως μέλη της ομάδας του διδακτικού προσωπικού.

6.4. Ένα ευρύτερο φάσμα ευθυνών, όμως με ανεπαρκή ενίοτε κίνητρα

Οι καθοριστικές αλληλαγές που καταγράφηκαν την τελευταία εικοσαετία σχετικά με τις ευθύνες και τη λογοδοσία των εκπαιδευτικών δεν συνοδεύτηκαν εξ ολοκλήρου από την επίσημη παροχή κινήτρων. Δεν υιοθέτησαν όλες οι χώρες, ως αυτονόητα, μέτρα για 'αμοιβή' των εκπαιδευτικών που εκπληρώνουν αποτελεσματικά τις νέες αρμοδιότητές τους, είτε μέσω κάποιας μορφής επιπλέον αμοιβής ή μειωμένου φόρτου διδασκαλίας είτε μέσω προαγωγής.

Σχήμα 6.3: Εξατομικευμένα κίνητρα και μέτρα για την προαγωγή του επαγγέλματος, 2006/07



Πηγή: Ευρυδίκη.

Τρία χαρακτηριστικά είναι κοινά σε μια μικρή ομάδα χωρών οι οποίες, από τη δεκαετία του '80, επιχειρήσαν να ανταμείψουν τους εκπαιδευτικούς σε μια εποχή που οι ευθύνες τους επεκτάθηκαν. Πρωτίστως, αυτές οι χώρες έχουν, στις πλείστες περιπτώσεις, αναπτύξει διαδικασίες αξιολόγησης στις οποίες ο κύριος φορέας είναι ο διευθυντής του σχολείου. Δευτερευόντως, εντοπίζονται στην Κεντρική Ευρώπη. Τέλος, προσφέρουν κυρίως οικονομικά κίνητρα. Έτσι, στην Ουγγαρία, οι διευθυντές των σχολείων παρακολουθούν την ποιότητα και την ποσότητα του έργου που επιτελείται από τους εκπαιδευτικούς που εποπτεύουν και έχουν τη διακριτική ευχέρεια να τους απονεύσουν ειδικά ή κανονικά πριμ. Από το 2007, τα αποτελέσματα που πετυχαίνουν οι μαθητές σε τυποποιημένες εξετάσεις μπορεί, επίσης να οδηγήσουν σε επιπλέον πριμ για τους εκπαιδευτικούς τους. Στη Δημοκρατία της Τσεχίας, οι διευθυντές μπορεί να ανταμείψουν τους εκπαιδευτικούς για επιπλέον υπηρεσίες ή για την υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Αυτό το επιπλέον εισόδημα μπορεί να ισοδυναμεί μέχρι και με το 50 % του βασικού τους μισθού. Ο χρόνος διδασκαλίας τους, επίσης, μπορεί να μειωθεί. Στη Σλοβακία, ενδέχεται, επίσης, οι καλοί εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν επιπλέον αμοιβή. Η αξιολόγησή τους καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κριτηρίων, που κυμαίνεται από τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα της τάξης τους μέχρι και τη συμμετοχή σε περιφερειακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή υπηρεσίες και ενέργειες που διεξάγονται στα πλαίσια του σχολείου. Λετονία, Λιθουανία και Ρουμανία, επίσης, προσφέρουν πριμ στους εκπαιδευτικούς.

Από το 2000, η εισαγωγή κινήτρων έχει κερδίσει έδαφος. Σήμερα, διακρίνεται σε δύο κύρια είδη καθώς **τα οφέλη που προκύπτουν από αλλαγές στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι εξατομικευμένα ή συλλογικά.**

Στην πλειονότητα των χωρών, η γενική παραδοχή ότι υπάρχει αύξηση στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών έχει οδηγήσει – συχνά υπό την πίεση που ασκούν τα συνδικάτα – σε διευκρίνιση του εργασιακού τους καθεστώτος και των αρμοδιοτήτων τους, καθώς και σε προτάσεις για υψηλότερους μισθούς ή την επανεκτίμηση των μισθολογικών τους κλιμάκων. Έτσι, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), η ‘συμφωνία για τους εκπαιδευτικούς’ του 2001 είχε ως αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, κατακόρυφες αυξήσεις μισθών (23 % σε περίοδο 3 ετών), αναθεωρημένες μισθολογικές κλίμακες, διεύρυνση των ευκαιριών επιμόρφωσης, μεγαλύτερη ελευθερία στον τομέα των υπηρεσιακών υποχρεώσεων και μείωση στον αριθμό ωρών επαφής εκπαιδευτικού/μαθητή. Ομοίως, όπως προαναφέρθηκε, στην Αγγλία, η Συμφωνία Άνοδος του Επιπέδου και Αντιμέτωπιση του Όγκου Εργασίας προβλέπει αυξημένους μισθούς και βελτίωση στις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών, δεδομένων των νέων πιέσεων που τους ασκούνται για να πετύχουν υψηλότερα επίπεδα.

Στη Μάητα, το διευρυμένο φάσμα δραστηριοτήτων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί οδήγησε, επίσης, σε καλύτερες συνθήκες απασχόλησης περιλαμβανομένης γενικής αύξησης στους μισθούς και, στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην αφίερωση 1½ ώρας εβδομαδιαία για την ανάπτυξη των σχολικών προγραμμάτων σπουδών. Και στη Λιθουανία, τα συνδικάτα διαπραγματεύτηκαν πιο σαφώς καθορισμένες συνθήκες απασχόλησης και ένα πολυετές σχέδιο για μισθολογικές αυξήσεις. Παρόμοιες εξελίξεις έλαβαν χώρα και στη γερμανόφωνη κοινότητα του Βελγίου. Στο τέλος του Φεβρουαρίου 2008, η κυβέρνηση παρουσίασε στο κοινοβούλιο ένα νομοσχέδιο για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, προβλέποντας, μεταξύ άλλων, μεγαλύτερη εργασιακή ασφάλεια και πιο ελκυστικές οικονομικές προοπτικές με μισθολογική αύξηση 10 % (μεταξύ των ετών 2009 και 2011) για εκπαιδευτικούς στην αρχή της σταδιοδρομίας τους.

Μαζί με αυτές τις συλλογικές προσεγγίσεις, άλλες χώρες – όπως έχουμε ήδη προαναφέρει – ανέπτυξαν πιο εξατομικευμένα κίνητρα. Στην Ισπανία, για παράδειγμα, επακόλουθες μεταρρυθμίσεις μετά τη νέα Διάταξη για την Εκπαίδευση (2006) υπαγορεύουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει εφεξής να λαμβάνεται υπ’ όψιν όταν δίνονται χρηματικά πριμ και προαγωγές. Στην Πορτογαλία, ευνοϊκές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους επιτρέπουν τόσο να λαμβάνουν πριμ όσο και να προχωρούν με πιο ταχείς ρυθμούς στην εκπαιδευτική τους καριέρα. Κατά το 2007 η Λετονία ξεκίνησε να αναπτύσσει μια διαφοροποιημένη δομή σταδιοδρομίας στα πλαίσια ενός πιλοτικού προγράμματος σχεδιασμένου να ολοκληρωθεί τον Αύγουστο του 2008. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος σε αυτό το πρόγραμμα εθελοντικά είτε αναπτύσσοντας μια παράμετρο της δομής, όπως είναι η αυτο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, τα καθήκοντα αξιολόγησης μαθητών, η παρακολούθηση μαθημάτων και η αξιολόγηση ή – στην περίπτωση περίπου 1408 εκπαιδευτικών από 192 σχολεία – συμβάλλοντας στην έγκριση της δομής στο σύνολό της.

*
* * *

Εν κατακλείδι, ενώ η αξιολόγηση δεν απεικόνιζε, σε ένα συνεκτικό πλαίσιο νομοθετικών ρυθμίσεων, τη μεγαλύτερη γκάμα δραστηριοτήτων που εκτελούν οι εκπαιδευτικοί, η σταδιακή ανάπτυξη μηχανισμών επόπτευσης έγινε σαφώς πιο εμφανής. Σε έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό χωρών, αυτοί οι μηχανισμοί ασχολούνται ταυτόχρονα με κατηγορημένους επαγγελματίες τόσο ατομικά όσο και ως μέλη των ομάδων του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, με τη συγκεκριμένη έκβαση των δραστηριοτήτων τους, τον τρόπο με τον οποίο εκπληρώνουν τα απαιτούμενα πρότυπα, και την ποιότητα της απόδοσής τους. Σύμφωνα με τις αρχές της ‘νέας δημόσιας διαχείρισης’⁽²⁾, αυτή η επικάλυψη διαφορετικών διαδικασιών αξιολόγησης έχει εκτείνει την υποχρέωση των εκπαιδευτικών – που πια δεν είναι τελείως μόνοι και δεν έχουν τον έλεγχο των τάξεών τους – να λογοδοτούν για την επαγγελματική τους δραστηριότητα. Αυτή η πρόσφατη εξέλιξη της αξιολόγησης σε ατομική βάση με ουσιαστικές επιπτώσεις όσον αφορά στην αμοιβή, την προαγωγή και τις συνθήκες απασχόλησης (μείωση του χρόνου διδασκαλίας), αποτελεί ένα νέο στάδιο στην αυστηρότερη επόπτευση του έργου που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί.

⁽²⁾ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Ευρυδίκη (2007) Σχολική Αυτονομία στην Ευρώπη. Αρχές και μέτρα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έκθεση επικεντρώθηκε στον βαθμό που οι αρμοδιότητες οι οποίες ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς στην Ευρώπη έχουν αλλιάξει στη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών και επιχειρεί να εντοπίσει το πολιτικό πλαίσιο που κινεί τις μεταρρυθμίσεις που συντελέστηκαν. Πρωτίστως, αποδεικνύει ότι οι νέες υποχρεώσεις και ευθύνες, που εντάσσουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα σε ένα νέο πρίσμα, αναπτύχθηκαν πηλά στα παραδοσιακά του γνωρίσματα τα οποία χρονολογούνται από τότε που η μόρφωση θεσπίστηκε διά νόμου για πρώτη φορά τον 19ο αιώνα. Έξω από τα πλαίσια της αίθουσας διδασκαλίας και την καθημερινή συναναστροφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, οι πρώτοι, ολιγάριθμοι και περισσότερο, είναι υποχρεωμένοι να λαμβάνουν μέρος σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στα πλαίσια του σχολείου τους. Υπάρχει, επίσης, μια σταθερά αυξανόμενη απαίτηση που καλεί τους εκπαιδευτικούς να συμβάλουν ενεργά σε ζητήματα που ξεπερνούν τα πλαίσια του σχολείου, κατά τη διάρκεια προετοιμασίας εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ή την ανάπτυξη διδακτικών καινοτομιών.

Φυσικά, τα καθιερωμένα θεμελιώδη καθήκοντα που αφορούν στη δραστηριότητα της μάθησης στην τάξη παραμένουν η πεμπτούσια του διδακτικού επαγγέλματος. Σε αυτά τα πλαίσια, οι ευθύνες και η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι πολύ εκτενείς. Για παράδειγμα, στη συντριπτική πλειονότητα των χωρών, φαίνεται να είναι σχεδόν εντελώς υπεύθυνοι για την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας (Κεφάλαιο 2). Αυτή η 'ελευθερία διδασκαλίας' μερικές φορές μάλιστα διαφυλάσσεται από συνταγματικές νομοθεσίες, όπως γίνεται στην Ιταλία ή το Βέλγιο. Το περιθώριο ελιγμών των εκπαιδευτικών τείνει να επεκταθεί ακόμη περισσότερο όσον αφορά στην επιλογή διδακτικού υλικού – κυρίως των εγχειριδίων. Πέραν από τις χώρες που έχουν παραδοσιακά δώσει στους εκπαιδευτικούς απόλυτη ελευθερία σε αυτό το θέμα, όπως είναι η Γαλλία, η Ιταλία και η Σουηδία, ο αριθμός των χωρών όπου πρέπει να επιλέξουν υλικό από έναν προκαθορισμένο κατάλογο τείνει να μειωθεί. Η εσωτερική συνεχής αξιολόγηση των μαθητών είναι ένα ακόμη καθήκον στο επίκεντρο της διδακτικής δραστηριότητας. Στη μεγάλη πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, οι εκπαιδευτικοί παραμένουν οι κύριοι ρυθμιστές του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές τους προχωρούν στη μαθησιακή διαδικασία. Στις πλείστες περιπτώσεις, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ομοίως εξαιρετικά σημαντικός σε αποφάσεις που υποχρεώνουν τους μαθητές να επαναλάβουν την τάξη τους γιατί δεν κατάφεραν να πετύχουν το απαιτούμενο επίπεδο για να προαχθούν στην επόμενη τάξη.

Σε συνάρτηση με αυτά τα παραδοσιακά καθήκοντα, που κυρίως αφορούν στη δραστηριότητα στην τάξη και όπου δεν υπάρχει καθοριστική αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς στο ίδιο σχολείο, παρατηρήθηκε αύξηση νέων ευθυνών που τώρα πηλύνουν υποχρεώνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ξεπερνούν τα αυστηρά όρια των καθημερινών σχέσεών τους με τους μαθητές τους. Αυτή η διεύρυνση της συνολικής δικαιοδοσίας τους, αποδίδεται σε πολλούς λόγους. Οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών αλλιάζουν επειδή το σχολικό πλαίσιο όπου ανήκουν έχει και το ίδιο αλλιάξει ριζικά στη διάρκεια των τελευταίων 20 ετών.

Πρωτίστως, η αποκέντρωση και η σχολική αυτονομία, που βασίζονται εν μέρει στους κανόνες της Νέας Δημόσιας Διαχείρισης, έχουν διαφοροποιήσει τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων⁽¹⁾ στους τομείς των ανθρωπίνων πόρων και της οικονομικής διαχείρισης αλλά και στον τομέα της μάθησης. Αυτός ο νέος επιμερισμός ευθυνών μεταξύ της κεντρικής κυβέρνησης, των τοπικών και περιφερειακών αρχών και των σχολείων, επαναπροσδιορίζει την προσέγγιση στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, ειδικότερα όταν πρόκειται για τον σχεδιασμό του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών. Ενώ στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών κρατών, η κεντρική κυβέρνηση ή οι ανώτατες αρχές για την εκπαίδευση (όπως είναι τα Länder στη Γερμανία) ήταν στο παρελθόν πρωτίστως υπεύθυνες για τον καταρτισμό των προγραμμάτων σπουδών, ένας νέος καταμερισμός των ευθυνών μεταξύ των κύριων φορέων έχει καταστεί κανόνας, αλλιάζοντας σημαντικά τη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών στην τάξη και το σχολείο τους. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, η διαδικασία κατά την οποία τα σχολικά προγράμματα σπουδών καθορίζονταν σε

(1) Βλ. Ευρυδίκη (2007) Σχολική Αυτονομία στην Ευρώπη. Αρχές και μέτρα.

κεντρικό επίπεδο χωρίς καμία απολύτως εμπλοκή των τοπικών αρχών ή των σχολείων, έχει αντικατασταθεί πλήρως από μια διαδικασία στα πλαίσια της οποίας το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών οριστικοποιείται σε διάφορα στάδια εμπλεκόντας σχολεία και εκπαιδευτικούς σε σημαντικό βαθμό. Αυτές οι νέες μορφές αυτονομίας μπορεί να διαφέρουν. Σύμφωνα με ένα μοντέλο που ισχύει κυρίως σε κάποιες σκανδιναβικές και κεντροευρωπαϊκές χώρες, η κεντρική (ή ανώτατη) δημόσια αρχή καθορίζει ένα γενικό πλαίσιο με τα κύρια χαρακτηριστικά του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών τα οποία κατόπιν αποτελούν αντικείμενο ενδελεχούς επεξεργασίας από τις τοπικές και περιφερειακές αρχές, καθώς και από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Σε ένα δεύτερο μοντέλο – που περιλαμβάνει ένα στοχοκεντρικό πρόγραμμα σπουδών – η σχολική αυτονομία προχωρά ένα βήμα πιο πέρα. Εδώ, η κεντρική κυβέρνηση δεν καθορίζει το περιεχόμενο σπουδών αλλά αντίθετα ορίζει εκπαιδευτικούς στόχους που θα πρέπει να επιτευχθούν με την ολοκλήρωση των κύριων σταδίων της σχολικής εκπαίδευσης, παραχωρώντας έτσι στα σχολεία σημαντική ελευθερία να καταρτίσουν τα επιμέρους στοιχεία του προγράμματος σπουδών τους. Χώρες όπως είναι οι Κάτω Χώρες και η Σουηδία, είναι χαρακτηριστικές αυτού του μοντέλου. Βάσει των τρεχουσών κατευθυντηρίων γραμμών του προγράμματος σπουδών, το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) εμπίπτει στο πρώτο μοντέλο, αλλά με το *Πρόγραμμα Σπουδών για Άριστη Επίδοση*, οδεύει προς το δεύτερο. Τέλος, σε ένα τρίτο μοντέλο, συνυπάρχουν δύο εντελώς ξεχωριστές προσεγγίσεις: αφενός τα εθνικά προγράμματα σπουδών που καθορίζονται από την κεντρική κυβέρνηση για κάποια γνωστικά αντικείμενα και αφετέρου τα διδακτικά προγράμματα που σχεδιάζονται από τις τοπικές και περιφερειακές αρχές και τα σχολεία για άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στα πλαίσια αυτών των τριών μοντέλων που αφορούν στην οργάνωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί πια δεν είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν λεπτομερή συγκεντρωτικά προγράμματα σπουδών αλλά αντίθετα, να συμμετέχουν σε προσαρμοσμένα διδακτικά προγράμματα που προορίζονται για να απαντήσουν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών του σχολείου τους. Το μοντέλο της τυποποίησης του προγράμματος σπουδών, που επικρατούσε από τον 19ο αιώνα στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, έχει δώσει τη θέση του σε πιο εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα ο σχεδιασμός των οποίων αναζωογονεί και διευρύνει τη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών.

Αυτή η νέα προσέγγιση επιφέρει πολλές επιπτώσεις στο έργο των εκπαιδευτικών. Ενώ η τυποποίηση του προγράμματος σπουδών προηγουμένως τους επέτρεπε να διδάσκουν με σχετική απομόνωση, η ανάπτυξη νέων σχεδίων σχολικής εκπαίδευσης αυξάνει την ανάγκη για ομαδική εργασία. Σε σχεδόν όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, επίσημες νομοθεσίες ή ρυθμίσεις τώρα πλέον απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται για την ανάπτυξη του περιεχομένου ενός προγράμματος σπουδών βασισμένο σε γνωστικά αντικείμενα, σε δια-τομεακές δραστηριότητες και κοινές μεθόδους αξιολόγησης.

Πάνω και πέραν, από τη σχολική αυτονομία, στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχουν ανατεθεί καινούριες ευθύνες για ποιότητα και για κοινωνικοποίηση των νέων ανθρώπων, γεγονός που προϋποθέτει τον επανασχεδιασμό του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με τα μεταπολεμικά χρόνια μέχρι και το 1970 περίπου, στα οποία τα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν υπό πίεση να παρέχουν καθολική πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το θέμα της ποιότητας στην εκπαιδευτική παροχή, που συνδέεται με τη θεωρία του ανθρώπινου δυναμικού⁽²⁾ καθώς και πολύ πιο αυστηρούς περιορισμούς στις δαπάνες, έχει θέσει την εκπαίδευση σε νέα βάση. Η επίδοση των μαθητών έχει καταστεί πλέον κεντρικό στοιχείο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τυποποιημένες εθνικές και διεθνείς έρευνες για τις δεξιότητες των μαθητών, οι οποίες αναπτύχθηκαν από τη δεκαετία του '70 και μετά, έχουν λάβει νέα σημασία. Το κίνημα σχολικής αποτελεσματικότητας⁽³⁾ έχει, επίσης, προσδώσει σημασία στην 'επίδραση του εκπαιδευτικού', δηλαδή τη δυνατή σχέση μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της μάθησης για τους μαθητές. Εν τω μεταξύ, τα σχολεία αντιμετωπίζουν, επίσης, νέες κοινωνικές πιέσεις ως αποτέλεσμα της ολοένα αυξανόμενης ευρύτερης πρόσβασης στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, της ανάπτυξης του ενιαίου μοντέλου σχολείου στη μεγάλη πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών από τη δεκαετία του '70, της ανάγκης αφομοίωσης των μεταναστών, καθώς και της καθιέρωσης νέων στόχων για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

(2) Σε αδρές γραμμές, αυτή η θεωρία έδωσε έμφαση στη σχέση ανάμεσα στην ικανότητα των χωρών να επιδιώξουν την οικονομική ανάπτυξη και την ποιότητα των ανθρώπινων πόρων τους για τους οποίους ευθύνεται εν μέρει η ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων τους.

(3) Μια σχολική έρευνας που αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του '80 και η οποία επιζητεί να αναδείξει τα χαρακτηριστικά που έχουν αντίκτυπο στη μάθηση τα οποία σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό, τη λειτουργία της τάξης και το σχολείο.

Αντιμέτωπο με αυτούς τους τελευταίους στόχους – μεταξύ των οποίων η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και η μείωση στις ανισότητες στο σχολείο – το επάγγελμα των εκπαιδευτικών πρέπει να εκσυγχρονιστεί. Η έμφαση που δόθηκε στην ποιότητα της μάθησης ήγειρε νέα ερωτήματα για τις επαγγελματικές δεξιότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταρτιστούν. Η ΣΕΑ (Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη) τώρα εκλαμβάνεται ως απολύτως ζωτικής σημασίας (Κεφάλαιο 4). Περαιτέρω συλλογική δράση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και των σχολείων ειδικότερα έχει, επίσης, καταστεί προτεραιότητα. Έτσι, η ανάγκη για αντικατάσταση απόντων συναδέλφων ή η επιτήρηση νέων εκπαιδευτικών τώρα πλέον θεωρείται δεδομένη σε πάνω από τις μισές ευρωπαϊκές χώρες. Αλλά και εκτός σχολείου, οι εκπαιδευτικοί έχουν αναμειχθεί, μέσω ευρύτερων μηχανισμών διαβούλευσης, στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, κυρίως στον τομέα των σχολικών προγραμμάτων σπουδών (Κεφάλαιο 5). Επιπλέον, υπάρχουν προϋπολογιστικές και νομικές παράμετροι μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διεξάγουν πιλοτικά προγράμματα για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών καινοτομιών με τελικό στόχο την ενίσχυση της μάθησης. Στις δύο τελευταίες περιπτώσεις, στόχος είναι η αξιοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων όσων κινητοποιούνται ως μέλη της βάσης και συνάμα η ενδυνάμωση της εμπλοκής και των κινήτρων τους μέσω της συμβολής τους σε μεταρρυθμίσεις και καινοτομικά προγράμματα.

Η ευρύτερη γκάμμα δραστηριοτήτων που επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς αντανακλάται σε έναν αναθεωρημένο συμβατικό ορισμό του χρόνου απασχόλησής τους (Κεφάλαιο 3). Ενώ παλαιότερα, οι δεσμεύσεις τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα σε σχεδόν όλες τις ευρωπαϊκές χώρες εκφράζονταν αποκλειστικά σε πραγματικό χρόνο διδασκαλίας (δηλαδή ένας συγκεκριμένος αριθμός ωρών επαφής με τους μαθητές), τώρα πια στη συντριπτική πλειονότητα των χωρών ορίζονται ως ένας συνολικός χρόνος απασχόλησης. Κάποιες χώρες – Ιρλανδία, Κάτω Χώρες, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) – δεν αναφέρονται πλέον καν στον χρόνο διδασκαλίας.

Η ευρύτερη δικαιοδοσία των εκπαιδευτικών, που είναι σαφώς εμφανής σε σχεδόν όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αυτονομία και τη λογοδοσία τους και τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους για να ασκήσουν αυτές τις νέες αρμοδιότητες.

Το πρώτο τέτοιο ερώτημα αφορά στον βαθμό στον οποίο είναι αυτόνομοι στα πλαίσια αυτού του νέου εργασιακού περιβάλλοντος. Καθώς καθλούνται ολοένα και περισσότερο να ενεργήσουν σε μια ευρύτερη γκάμμα καταστάσεων, άραγε είναι πιο ελεύθεροι να δράσουν όπως επιθυμούν; Μήπως τώρα που έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια παρέμβασης σε τομείς που προηγουμένως ήταν άγνωστοι, το περιθώριο ελιγμών τους έχει διευρυνθεί ανάλογα; Παραδόξως, η απάντηση δεν είναι εντελώς καταφατική. Στενή παρακολούθηση των μηχανισμών καταμερισμού εξουσιών που καθιερώθηκε στην πλειονότητα των χωρών δεν έχει αποκαλύψει άμεση σχέση μεταξύ των ευρύτερων ευθυνών των εκπαιδευτικών και της ελευθερίας τους να δράσουν.

Πράγματι, φαίνεται ότι, πρωτίστως, ακόμη και εάν η κεντρική κυβέρνηση ή οι ανώτατες αρχές για την εκπαίδευση έχουν ουσιαστικά μεταβιβάσει κάποιες από τις εξουσίες τους σε αυτόν τον τομέα στα σχολεία, μια νέα κατανομή της εξουσίας που τώρα διαφαίνεται συμβάλλει στην αυξανόμενη επόπτευση της καθημερινής εργασίας των εκπαιδευτικών. Η αποκέντρωση και η σχολική αυτονομία οδήγησαν στην ανάγκη για μεγαλύτερη ειδικευση εκ μέρους όσων ασχολούνται στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι κεντρικές κυβερνήσεις και οι ανώτατες αρχές για την εκπαίδευση ορίζουν τα εννοιολογικά πλαίσια που διέπουν τους 'κανόνες του παιχνιδιού' στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι φορείς που εργάζονται στον τομέα, τους μετατρέπουν σε συγκεκριμένα σχέδια δράσης και είναι υπεύθυνοι για την καθημερινή διαχείρισή τους. Ενώ, επομένως, τα νέα προγράμματα σπουδών είναι τέτοια που το περιεχόμενό τους μπορεί να προσαρμοστεί αμέσως στις τοπικές απαιτήσεις σε σχεδόν όλες τις χώρες, τα υποχρεωτικά προγράμματα σπουδών παραμένουν περιοριστικά, με την πλειονότητα των σχολείων να έχουν το δικαίωμα να αποφασίσουν ποια γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να είναι επιλογής και πώς θα πρέπει να κατανέμεται το ωρολόγιο πρόγραμμα. Σε κάποιες χώρες, μπορεί, επίσης, να παρατηρηθούν αντίθετες τάσεις που περιλαμβάνουν την επιστροφή σε ένα πιο συγκεντρωτικό πρόγραμμα σπουδών. Έτσι, μετά την πλήρη φιλελευθεροποίηση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών της, το 2003 η Ουγγαρία επανεισήγαγε ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Η Σουηδία τώρα συζητά την καταλληλότητα του μοντέλου στοχοκεντρικού προγράμματος σπουδών που φαίνεται να έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη ανισότητα μεταξύ των σχολείων. Ομοίως, μοιλιονότι το περιθώριο ελιγμών για τα σχολεία ή τους παροχείς της εκπαίδευσης παραμένει σημαντικό σε χώρες που παραδοσιακά ήταν αποκεντρωμένες, όπως το Βέλγιο και οι Κάτω Χώρες, αυτή η τάση προς τον συγκεντρωτισμό μέσω της επιμονής για νέα πρότυπα είναι σαφώς έκδηλη.

Ανάληψη του νέου καταμερισμού αρμοδιοτήτων στον τομέα της αξιολόγησης μαθητών (Κεφάλαιο 2) οδηγεί σε πανομοιότυπα συμπεράσματα. Ομοιογουμένως, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ουσιαστικό περιθώριο ελιγμών καθημερινά σε αυτόν τον τομέα. Ωστόσο, η δραστηριότητά τους ορθόενα και περισσότερο καθοδηγείται από νέα πηλαίσια. Για παράδειγμα, ενώ οι αποφάσεις για το εάν οι μαθητές θα πρέπει να επαναλήβουν την τάξη στο σχολείο λαμβάνονται ακόμη τοπικά σε σχεδόν όλες τις χώρες, σε πολλήες εξ αυτών, όπως το Βέλγιο, η Ισπανία και η Γαλλία, αυτή η πρακτική τώρα διέπεται από εθνική νομοθεσία που στοχεύει να την περιορίσει. Ομοίως, όσον αφορά στην επόπτευση και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, νέες μορφές εξωτερικής τυποποιημένης αξιολόγησης, που ορθόενα και περισσότερο χρησιμοποιούνται σε μεγάλους μαθητικούς πληθυσμούς, επιχειρούν να επιβάλουν ένα δεύτερο γύρο αξιολόγησης, σε συνάρτηση με την αξιολόγηση που εκτελούν οι εκπαιδευτικοί. Σε χώρες όπου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι το παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το μοντέλο της εσωτερικής αξιολόγησης, επίσης, δίνει τη θέση του σε ορθόενα και περισσότερες εξωτερικές αξιολογήσεις. Εν συντομία, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για να αξιολογήσουν την καθημερινή πρόοδο των μαθητών, αλλήλα τα κρίσιμα στάδια στην εκπαιδευτική αξιολόγηση τώρα σε πολλήες χώρες τα χειρίζονται εκτός σχολείου.

Η εποπτεία που ασκείται από τις εθνικές (ή ανώτατες) εκπαιδευτικές αρχές, καθίσταται επίσης σαφώς αισθητή όταν πρόκειται για τον καθορισμό του εργασιακού καθεστώτος και των συνθηκών απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Οι εξουσίες για λήψη αποφάσεων των σχολείων και η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαπραγματευτούν χωριστά παραμένουν αδύναμες και εξαιρετικά περιορισμένες από τους κανονισμούς που δημοσιεύουν οι ανώτατες αρχές, βάσει διαβουλήσεων με τα συνδικάτα. Η κατάσταση στο Βέλγιο, την Ισπανία, τις Κάτω Χώρες και ορισμένες σκανδιναβικές χώρες, όπως είναι η Φινλανδία και η Σουηδία, διαφέρει κάπως από αυτούς τους συγκεντρωτικούς κανονισμούς: ενώ υπάρχει η νομοθεσία στον τομέα της εκπαίδευσης που πηγάζει από τις εθνικές αρχές, οι περιφερειακές ή τοπικές αρχές ή οι παροχείς της εκπαίδευσης παρόλα αυτά απολαμβάνουν σημαντικό περιθώριο ελιγμών.

Συνοηκά, στη μεγάλη πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, τα εκπαιδευτικά καθήκοντα με την αυστηρή έννοια του όρου και η διαχείριση όσων παίζουν αποφασιστικό ρόλο σε αυτά – δηλαδή των εκπαιδευτικών – είναι διακριτά από άλλους τομείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ενώ είναι δυνατόν να δοθεί στα σχολεία ουσιαστική αυτονομία σε θέματα προϋπολογισμού και οικονομίας και οι τοπικοί φορείς (τοπικές αρχές ή σχολεία) (*) να διαχειρίζονται ανθρώπινους πόρους που δεν σχετίζονται με τη διδασκαλία, οι κεντρικές κυβερνήσεις ή οι ανώτατες αρχές για την εκπαίδευση έχουν στη μεγάλη πλειονότητα των χωρών διατηρήσει τον έλεγχο τους όσον αφορά στη στρατηγική ευθύνη για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία, κυρίως θεσπίζοντας πηλαίσια στα οποία θα πρέπει να πραγματοποιηθούν. Σε εκείνους τους συγκεκριμένους τομείς και στη διαχείριση των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι τοπικές αρχές και τα σχολεία, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν καθορίζουν οποιαδήποτε τοπική πολιτική αλλήλα, αντίθετα, εμπλέκονται στην εφαρμογή πολιτικών. Καθώς η σχολική αυτονομία είναι εξαιρετικά περιορισμένη, το περιθώριο ελιγμών για τους εκπαιδευτικούς είναι αναγκαστικά περιορισμένο.

Πέραν από την ύπαρξη εθνικών κανονισμών, η ατομική ελευθερία των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση των νέων υποχρεώσεων τους περιορίζεται καθημερινά από ένα νέο συλλογικό ήθος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και σε διάφορες μορφές επόπτευσης που τα σχολεία πρέπει να ασκούν. Όντως, μια ενδελεχής ανάληψη των νέων αρμοδιοτήτων που ασκούν οι εκπαιδευτικοί αποκαλύπτει ότι, στις πηλείστες χώρες, αυτές οι ευθύνες δεν ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς χωριστά αλλήλα σε ολόκληρη την ομάδα του διδακτικού προσωπικού, είτε ξεχωριστά είτε σε συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου. Όσον αφορά στα εκπαιδευτικά σχέδια του σχολείου, τη συνεχή αξιολόγηση, την επιλογή των διδακτικών μεθόδων ή την επιλογή των συγγραμμάτων, πρακτικά η ανάπτυξη μηχανισμών εσωτερικού συντονισμού στα σχολεία ουσιαστικά περιορίζει την ελευθερία των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά θέματα και δίνει νέα διάσταση στην εκπαιδευτική ηγετική ικανότητα των διευθυντών.

Το δεύτερο ερώτημα που εγείρεται από τη διερυνόμενη ευθύνη των εκπαιδευτικών αφορά στη σχέση ανάμεσα στις ευρύτερες ευθύνες τους και τη λογοδοσία τους (Κεφάλαιο 6). Υπάρχει, άραγε, σχέση μεταξύ της αύξησης των καθηκόντων τους και της συχνότητας των ελιγμών για το πώς τα εκτελούν; Μήπως υπάρχει συσχετισμός μεταξύ του

(*) Για περαιτέρω πληροφορίες, βλ. Ευρυδίκη (2007) ο.π.

βαθμού αυτονομίας τους και ορισμένων μηχανισμών αξιολόγησης; Η ανάλυση που επιχειρείται στην παρούσα έκθεση παρέχει κάποιες πληροφορίες. Πρωτίστως, οι μηχανισμοί για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σπάνια αναπτύχθηκαν παράλληλα με τη διεύρυνση του φάσματος των δραστηριοτήτων τους. Εκτός από την περίπτωση μερικών χωρών, δεν υπάρχει καμία άμεση σχέση στη νομοθεσία μεταξύ των νέων αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών και της επιβίβασης και επόπτευσης της δραστηριότητάς τους. Συνεπώς, είναι εμφανής η ανάπτυξη μηχανισμών λογοδοσίας με χρονική καθυστέρηση. Αυτού του είδους η αξιολόγηση λαμβάνει ποικίλες μορφές που φαίνονται να μη σχετίζονται με την πραγματική αύξηση των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών. Αξιολογήσεις βάσει αποτελεσμάτων, αυτο-αξιολόγηση, επιθεωρήσεις κ.λπ. αναπτύσσονται σε συνθήκες που διαφέρουν ευρέως από άποψη αυτονομίας και αρμοδιοτήτων.

Ωστόσο, υπάρχουν παραδείγματα που είναι αντίθετα με τη διαγραφόμενη τάση σε θέματα επόπτευσης και αξιολόγησης της διδακτικής δραστηριότητας. Για παράδειγμα, η Φινλανδία χαρακτηρίζεται τόσο από την πολύ δυνατή αυτονομία στον καταρτισμό του προγράμματος σπουδών που δίνεται στις τοπικές και περιφερειακές αρχές και τα σχολεία όσο και την παντελή έλλειψη εξατομικευμένων ή συλλογικών εξωτερικών μηχανισμών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς το σώμα επιθεωρητών της καταργήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '90. Άρα, η διαδικασία στα πλαίσια της οποίας οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν ευρύτερες ευθύνες, δεν συνοδεύταν πάντα από την επέκταση της εξωτερικής αξιολόγησης.

Η σχέση μεταξύ των γνωρισμάτων και ευθυνών των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη κινήτρων είναι ακόμη πιο ασαφής. Τα στοιχεία αυτής της μελέτης αναδεικνύουν την τρέχουσα εντυπωσιακή αδυναμία των πολιτικών στήριξης των εκπαιδευτικών στον εξεταζόμενο τομέα. Το ευρύτερο φάσμα καθηκόντων που ανέλαβαν δεν οδήγησε πάντοτε σε βελτίωση των εργασιακών συνθηκών τους σε όλες τις χώρες. Ομοιογενώς, κάποιες χώρες υιοθέτησαν σχέδια για εξατομικευμένες ή συλλογικές μισθολογικές αυξήσεις ή για βελτίωση των συνθηκών απασχόλησης (για παράδειγμα) περιορίζοντας τον χρόνο διδασκαλίας. Όμως, τέτοια μέτρα απέχουν από το να είναι καθολικά. Επιπλέον, αυτά τα κίνητρα είναι δυσανάλογα προς την ανάπτυξη των ευθυνών των εκπαιδευτικών. Ως αποτέλεσμα της δυνατότητας των εκπαιδευτικών να κινητοποιούνται και να συνταξιοδοτούνται μαζικά (με επακόλουθη ανάγκη ενίσχυσης της ηλικιακότητας του επαγγέλματος), και των ευρημάτων ερευνών για τα χαμηλού επιπέδου κίνητρά τους, έχει καταγραφεί διαδεδομένη εισαγωγή κινήτρων.

Ούτε τα μέσα που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διάθεσή τους για να διεκπεραιώσουν αυτές τις νέες ευθύνες συνάδουν πάντοτε με τα καθήκοντα που πρέπει να εκτελούν. Προς το παρόν, φαίνεται να υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ των επίσημων απαιτήσεων, της πραγματικής σημασίας της εκτέλεσης νέων αρμοδιοτήτων στην πράξη και των πόρων που είναι διαθέσιμοι για επίτευξη των εν λόγω στόχων. Η περίπτωση της ομαδικής εργασίας – ειδικότερα καθώς σχετίζεται με την ανάπτυξη σχολικών εκπαιδευτικών σχεδίων – είναι αξιόλογη. Ενώ σχεδόν όλες οι ευρωπαϊκές χώρες περιλαμβάνουν πλέον στις νομοθεσίες τους υποχρέωση για καθορισμό του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών, διαδικασιών αξιολόγησης και δια-τομεακής δραστηριότητας στη βάση της ομαδικής εργασίας, πολλές ελάχιστες χώρες παρέχουν μέσα σχεδιασμένα για τη διευκόλυνση αυτής της νέας μορφής οργάνωσης. Εξακολουθεί να είναι ασυνήθης η παραχώρηση περισσότερου χρόνου στους εκπαιδευτικούς ειδικά για να συντονίζουν τη δραστηριότητά τους ή ειδικών χώρων διαθέσιμων για ομαδική εργασία. Σε πολλές χώρες, η ΣΕΑ συμβολίζει αυτή τη δυσαρμονία μεταξύ επίσημων απαιτήσεων, της πρακτικής και των μέσων που διατίθενται. Ενώ η μεγάλη πλειονότητα των χωρών θεωρεί ότι η ΣΕΑ θα πρέπει τώρα να είναι αναπόσπαστο μέρος των επαγγελματικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών (Κεφάλαιο 4), αυτή η απαίτηση δεν είναι υποχρεωτική σε όλες τις περιπτώσεις ή δεν προβλέπει ορισμένο αριθμό ωρών ή ειδικό προϋπολογισμό. Προφανώς, πάρα πολλές χώρες που πρώτα δημιούργησαν αυτές τις νέες διδακτικές αρμοδιότητες και μετά τους αντίστοιχους μηχανισμούς αξιολόγησης, τώρα πρέπει να σκεφτούν αφενός πώς να τους εφαρμόσουν καλύτερα και αφετέρω τα περαιτέρω μέτρα που απαιτούνται για αυτόν τον σκοπό.

Η παρούσα αναντιστοιχία μεταξύ του μεγαλύτερου φάσματος δραστηριοτήτων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, των πολιτικών στήριξής τους και παροχής κινήτρων και των μηχανισμών επόπτευσης και αξιολόγησης, είναι ενδεικτική μιας συγκεκριμένης προσέγγισης στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών. Στις πλείστες χώρες, όλα αυτά τα μέτρα είναι το αποτέλεσμα πολλών διαφορετικών νόμων που σταδιακά συσσωρεύτηκαν χωρίς καμία ολοκληρωμένη συνολική στρατηγική υποστήριξής τους. Συνεκτικά σχέδια για καθορισμό και αναβάθμιση του καθεστώτος και των συνθηκών απασχόλησης των εκπαιδευτικών τελικά καταρτίστηκαν μόνο αφότου τα προηγούμενα μέτρα δοκιμάστηκαν στο πεδίο δράσης εν όψει ατομικής ή συλλογικής αντίστασης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, σαφείς ενδείξεις ότι το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι χαμηλό ή ότι υπάρχει δυσκοιλία στην πρόσληψη

άρτια κατηρτισμένων προσώπων. Κάποιες χώρες όπως είναι η Ισπανία, η Λιθουανία, η Πορτογαλία και το Ηνωμένο Βασίλειο, χάραξαν τον δρόμο. Η Γαλλία σκέφτεται, επίσης, τη διεξαγωγή γενικής εξέτασης για τις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Άλλες χώρες, όπως είναι η Φινλανδία, αναβάθμισαν τις συνθήκες απασχόλησης και τους μισθούς και μετά ανέπτυξαν μεθόδους τοπικής διακυβέρνησης για να επεκτείνουν τη δικαιοδοσία τους ομαλά, χωρίς να αντιμετωπίσουν δυνατή αντίσταση. Εν συντομία, το 2008 οι εκπαιδευτικές πολιτικές για καθορισμό του καθεστώτος, των συνθηκών απασχόλησης και των ευθυνών των εκπαιδευτικών προφανώς δεν έχουν σταθεροποιηθεί και απέχουν από το να εδραιωθούν σε πολλή ευρωπαϊκές χώρες.

ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

Κωδικοί χωρών

EU-27	Ευρωπαϊκή Ένωση
BE	Βέλγιο
BE frr	Βέλγιο – γαλλόφωνη κοινότητα
BE de	Βέλγιο – γερμανόφωνη κοινότητα
BE nl	Βέλγιο – φλαμανδική κοινότητα
BG	Βουλγαρία
BG	Δημοκρατία της Τσεχίας
CZ	Δανία
DK	Γερμανία
EE	Εσθονία
EL	Ελλάδα
ES	Ισπανία
FR	Γαλλία
IE	Ιρλανδία
IT	Ιταλία
CY	Κύπρος
LV	Λετονία
LT	Λιθουανία
LU	Λουξεμβούργο
HU	Ουγγαρία
MT	Μάλτα

NL	Κάτω Χώρες
AT	Αυστρία
PL	Πολωνία
PT	Πορτογαλία
RQ	Ρουμανία
SI	Σλοβενία
SK	Σλοβακία
FI	Φινλανδία
SE	Σουηδία
UK	Ηνωμένο Βασίλειο
UK-ENG	Αγγλία
UK-WLS	Ουαλία
UK-NIR	Βόρειος Ιρλανδία
UK-SCT	Σκωτία
EZES/EOX	Οι τρεις χώρες της Ευρωπαϊκής Ζώνης Ελεύθερων Συναλλαγών που είναι μέλη του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου
IS	Ισλανδία
LI	Λιχτεστάιν
NO	Νορβηγία

Στατιστικοί Κώδικες

- : Μη διαθέσιμα στοιχεία
- (-) Δεν εφαρμόζεται

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Κεφάλαιο 1: Το Πολιτικό Περιβάλλον και η Ανάπτυξη του Επαγγέλματος των Εκπαιδευτικών

Σχήμα 1.1:	Ημερομηνίες σημαντικών μεταρρυθμίσεων που αύξησαν ή μείωσαν την αυτονομία των εκπαιδευτικών (ISCED 1 και 2) μεταξύ των ετών 1950 και 2008	10
------------	---	----

Κεφάλαιο 2: Εκπαιδευτική Παροχή και η Αυτονομία των Εκπαιδευτικών

Σχήμα 2.1α:	Σχολική αυτονομία στο περιεχόμενο του υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών, ISCED 1 και 2, 2006/07	18
Σχήμα 2.1β:	Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στον καθορισμό του περιεχομένου του υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών, ISCED 1 και 2, 2006/07	20
Σχήμα 2.2α:	Σχολική αυτονομία στον καταρτισμό του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών για τα μαθήματα επιλογής, ISCED 1 και 2, 2006/07	23
Σχήμα 2.2β:	Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στον καθορισμό του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών για τα μαθήματα επιλογής, ISCED 1 και 2, 2006/07	24
Σχήμα 2.3α:	Σχολική αυτονομία στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, ISCED 1 και 2, 2006/07	25
Σχήμα 2.3β:	Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στον καθορισμό μεθόδων διδασκαλίας, ISCED 1 και 2, 2006/07	26
Σχήμα 2.4α:	Σχολική αυτονομία στην επιλογή σχολικών συγγραμμάτων, ISCED 1 και 2, 2006/07	27
Σχήμα 2.4β:	Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στην επιλογή σχολικών συγγραμμάτων, ISCED 1 και 2, 2006/07	28
Σχήμα 2.5α:	Σχολική αυτονομία αναφορικά με τη βάση πάνω στην οποία οι μαθητές ομαδοποιούνται στα πλαίσια της υποχρεωτικής μάθησης, ISCED 1 και 2, 2006/07	29
Σχήμα 2.5β:	Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στον καθορισμό της βάσης πάνω στην οποία οι μαθητές ομαδοποιούνται στα πλαίσια της υποχρεωτικής μάθησης, ISCED 1 και 2, 2006/07	30
Σχήμα 2.6α:	Σχολική αυτονομία στην επιλογή των κριτηρίων για την εσωτερική αξιολόγηση των μαθητών, ISCED 1 και 2, 2006/07	31
Σχήμα 2.6β:	Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στον καθορισμό των κριτηρίων για την εσωτερική αξιολόγηση των μαθητών, ISCED 1 και 2, 2006/07	32
Σχήμα 2.7α:	Σχολική αυτονομία αναφορικά με τις αποφάσεις για επανάληψη της χρονιάς, ISCED 1 και 2, 2006/07	33
Σχήμα 2.7β:	Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που εμπλέκονται στην απόφαση για επανάληψη της χρονιάς, ISCED 1 και 2, 2006/07	34
Σχήμα 2.8α:	Σχολική αυτονομία στην προετοιμασία του περιεχομένου εξετάσεων για χορήγηση πιστοποιητικών σπουδών, ISCED 2, 2006/07	36
Σχήμα 2.8β:	Υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου που μπορεί να εμπλέκονται στην προετοιμασία του περιεχομένου εξετάσεων για χορήγηση πιστοποιητικών σπουδών, ISCED 2, 2006/07	37

Κεφάλαιο 3: Χρόνος Απασχόλησης και Επαγγελματικά Καθήκοντα

Σχήμα 3.1:	Επίσημοι ορισμοί για τον χρόνο απασχόλησης των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07	39
Σχήμα 3.2:	Συγκεκριμένα καθήκοντα των εκπαιδευτικών που απορρέουν από τη νομοθεσία ή άλλα επίσημα έγγραφα και καθορίζονται σε συμβάσεις απασχόλησης, ISCED 1 και 2, 2006/07	41
Σχήμα 3.3:	Προαγωγή της ομαδικής εργασίας που περιλαμβάνεται στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07	43

Κεφάλαιο 4: Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη – Απαιτήσεις και Ευκαιρίες

Σχήμα 4.1:	Καθεστώς συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07	47
Σχήμα 4.2:	Ελάχιστος ετήσιος χρόνος (σε ώρες) που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφιερώνουν σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ISCED 1 και 2, 2006/07	48
Σχήμα 4.3:	Καθορισμός ενός σχεδίου επιμόρφωσης για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07	49
Σχήμα 4.4:	Κίνητρα για συμμετοχή εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, ISCED 1 και 2, 2006/07	52

Κεφάλαιο 5: Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στις Μεταρρυθμίσεις και την Εκπαιδευτική Καινοτομία

Σχήμα 5.1:	Ανάμειξη εκπαιδευτικών ή συνδικάτων σε μεταρρυθμίσεις σχετικές με το εργασιακό καθεστώς και τις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07	56
Σχήμα 5.2:	Συμμετοχή εκπαιδευτικών ή συνδικάτων σε μεταρρυθμίσεις για τα προγράμματα σπουδών, ISCED 1 και 2, 2006/07	59

Κεφάλαιο 6: Λογοδοσία και Κίνητρα

Σχήμα 6.1:	Επίσημες μέθοδοι για τη ατομική ή συλλογική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07	62
Σχήμα 6.2:	Τύποι ατομικής και/ή συλλογικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ISCED 1 και 2, 2006/07	65
Σχήμα 6.3:	Εξατομικευμένα κίνητρα και μέτρα για την προαγωγή του επαγγέλματος, 2006/07	67

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Κεφάλαιο 2: Εκπαιδευτική Παροχή και η Αυτονομία των Εκπαιδευτικών

Σχήμα 2.1α: Σχολική αυτονομία στο περιεχόμενο του υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών, ISCED 1 και 2, 2006/07	18
Σχήμα 2.2α: Σχολική αυτονομία στον καταρτισμό του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών για τα μαθήματα επιλογής, ISCED 1 και 2, 2006/07	23
Σχήμα 2.3α: Σχολική αυτονομία στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, ISCED 1 και 2, 2006/07	25
Σχήμα 2.4α: Σχολική αυτονομία στην επιλογή σχολικών συγγραμμάτων, ISCED 1 και 2, 2006/07	27
Σχήμα 2.5α: Σχολική αυτονομία αναφορικά με τη βάση πάνω στην οποία οι μαθητές ομαδοποιούνται στα πλαίσια της υποχρεωτικής μάθησης, ISCED 1 και 2, 2006/07	29
Σχήμα 2.6α: Σχολική αυτονομία στην επιλογή των κριτηρίων για την εσωτερική αξιολόγηση των μαθητών, ISCED 1 και 2, 2006/07	31
Σχήμα 2.7α: Σχολική αυτονομία αναφορικά με τις αποφάσεις για επανάληψη της χρονιάς, ISCED 1 και 2, 2006/07	33
Σχήμα 2.8α: Σχολική αυτονομία στον καταρτισμό του περιεχομένου εξετάσεων για χορήγηση πιστοποιητικών σπουδών, ISCED 2, 2006/07	36

- | | |
|---|---|
| 2.1α: Περιεχόμενο υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών | 2.5α: Κριτήρια ομαδοποίησης μαθητών για εκπαιδευτικές δραστηριότητες |
| 2.2α: Επιλογή επιπλέον μαθημάτων που προσφέρονται ως μαθήματα επιλογής | 2.6α: Καθορισμός κριτηρίων εσωτερικής αξιολόγησης |
| 2.3α: Επιλογή μεθόδων διδασκαλίας | 2.7α: Αποφάσεις για επανάληψη της τάξης |
| 2.4α: Επιλογή συγγραμμάτων | 2.8α: Καταρτισμός περιεχομένου γραπτών εξετάσεων για χορήγηση πιστοποιητικών σπουδών |

	Σχ. 2.1α		Σχ. 2.2α		Σχ. 2.3α		Σχ. 2.4α		Σχ. 2.5α		Σχ. 2.6α		Σχ. 2.7α		Σχ. 2.8α
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 2
BE fr (1)	3	3	1α	2ε	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1β	1β	(-)
BE fr (2)	3	3	1α	2ε	1α	1γ	1γ	1γ	1α	1α	1α	1α	1β	1β	(-)
BE de (1)	3	3	(-)	1β	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	(-)
BE de (2)	3	3	(-)	1β	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	(-)
BE nl	3	3	1β	1β	1α	1α	1α	1α	1β	1β	1α	1α	1β	1β	1β
BG	3	3	2β	2δ	1α	1α	1γ	1γ	1α	1α	1β	1β	1α	1α	3
CZ	1β	1β	(-)	1β	1α	1α	1β	1β	1β	1β	1γ	1γ	1α	1α	(-)
DK	2δ	2δ	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1β	1δ	1β	1β	2ε	2ε	3
DE	3	3	2δ	2δ	1β	1β	1α	1α	1α	1α	2δ	2δ	1β	1β	3
EE	1α	1α	1α	1α	1α	1α	2ε	2ε	1α	1α	1α	1α	1α	1α	3
IE	2ε	2β	(-)	2ε	1β	1β	1α	1α	1α	1α	1β	1β	3	1β	3
EL	3	3	3	3	3	1α	3	3	1α	1α	2ε	2ε	2ε	2ε	1α
ES	3	3	(-)	2δ	1α	1α	1α	1α	2δ	2δ	2δ	2δ	2ε	2ε	(-)
FR	3	3	2δ	2δ	1β	1β	1β	1β	2δ	2δ	2δ	2δ	1β	1β	3
IT	3	3	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α
CY	3	3	3	3	1α	1α	3	3	1α	1α	2δ	2δ	3	1α	1α
LV	3	3	2δ	2δ	1α	1α	2ε	2ε	2ε	2ε	2ε	2ε	3	3	3
LT	2ε	2ε	1β	1β	1β	1β	2ε	2ε	2ε	2ε	1β	1β	1β	1β	3
LU	3	2δ	(-)	1β	1α	1α	3	2ε	1α	1α	2ε	2ε	3	3	3
HU	2δ	2δ	2δ	2δ	1α	1α	1β	1β	1β	1β	1β	1β	1β	1α	(-)
MT	3	3	(-)	(-)	1α	1α	3	3	2δ	2α	1α	1α	2δ	2δ	3
NL	1β	1β	1β	1β	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	
AT	3	3	3	2δ	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	(-)
PL	3	3	2δ	2δ	1α	1α	2ε	2ε	1α	1α	1α	1α	1α	1α	3
PT	3	3	3	1β	1β	1β	1β	1β	2ε	2ε	1β	1β	2ε	2ε	1β
RO	3	3	1γ	1γ	1α	1α	2ε	2ε	1α	1α	1α	1α	1α	1α	3
SI	3	3	2ε	2ε	1β	1β	2ε	2ε	2ε	2ε	1β	1β	1β	1β	(-)
SK	3	3	1α	1α	1α	1α	2ε	2ε	1α	1α	1α	1α	1α	1α	(-)
FI	2ε	2ε	2ε	2ε	1α	1α	4	4	1α	1α	1β	1β	1β	1β	(-)
SE	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	(-)
UK (1)	3	3	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	2ε	2ε	1α	1α	3
UK-NIR	3	3	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	2ε	2ε	2ε	2ε	3
UK-SCT	1b	1β	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1β	1β	1α	1α	1α	1α	3
IS	3	3	1α	1α	1α	1α	2ε	2ε	1β	1β	1β	1β	1γ	1γ	3
LI	3	3	3	1β	1β	1β	3	3	1α	1α	23	2ε	(-)	2δ	3
NO	3	3	1γ	1γ	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	1α	3	3	3

UK (1) = UK-ENG/WLS

Πηγή: Ευρωδίκη.

Συμπληρωματική σημείωση (Σχήματα 2.1α μέχρι 2.8α)

Βέλγιο (BE fr, BE de): (1) αναφέρεται σε σχολεία που υπάγονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοινότητας και ένας υπουργός αποτελεί την αρμόδια αρχή και

(2) αναφέρεται σε σχολεία του δημόσιου καθώς και του επιχορηγούμενου ιδιωτικού τομέα. Στον επιχορηγούμενο τομέα αρμόδια αρχή θεωρείται ο διαχειριστικός φορέας που εδρεύει στο σχολείο.

Όροι-κλειδιά**1. Πλήρης (ή σχετική) αυτονομία:**

- α** Το σχολείο λαμβάνει όλες τις σχετικές αποφάσεις χωρίς εξωτερική παρέμβαση, αλλήλ υπόκειται στους περιορισμούς που προβλέπουν οι εθνικοί νόμοι.
- β** Το σχολείο λαμβάνει όλες τις σχετικές αποφάσεις, αλλήλ υπόκειται σε ένα προκαθορισμένο γενικό πλαίσιο για την εκπαίδευση.
- γ** Το σχολείο λαμβάνει αποφάσεις κατόπιν διαβουλεύσεων με την εκπαιδευτική αρχή σε τοπικό, περιφερειακό ή κεντρικό επίπεδο. Η αρχή δύναται να προβεί σε γνωμοδότηση ή συστάσεις οι οποίες, ωστόσο, δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα για το σχολείο.

2. Περιορισμένη αυτονομία:

- δ** Οι αρχικές αποφάσεις λαμβάνονται από το σχολείο με ή χωρίς τη συμβολή της ανώτατης αρχής, ωστόσο οι προτάσεις του πρέπει να υποβάλλονται στην ανώτατη αρχή για έγκριση, η οποία με τη σειρά της μπορεί να ζητήσει τροποποίηση της υποβληθείσας πρότασης.
- ε** Το σχολείο λαμβάνει αποφάσεις βάσει ενός συνόλου επιλογών που προκαθορίζει η ανώτατη αρχή. Σε περίπτωση που ένα σύνολο επιλογών είναι στη διάθεση των σχολείων αλλήλ αυτά έχουν την ευχέρεια να κάνουν άλλες επιλογές, τότε δεν δεσμεύονται από τις προτεινόμενες επιλογές και επομένως, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αυτά τα σχολεία χαίρουν πλήρους αυτονομίας.

3. Καμία αυτονομία

Το σχολείο δεν λαμβάνει αποφάσεις που δεν άπτονται των αρμοδιοτήτων του. Οι αποφάσεις λαμβάνονται εξ ολοκλήρου από την εκπαιδευτική αρχή, μοιλονότι η συνδρομή του σχολείου μπορεί να ζητηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας.

4. Διακριτική εξουσιοδότηση

Οι τοπικές αρχές δύναται να μεταβιβάσουν την εξουσία λήψης αποφάσεων στα σχολεία. Η κατάσταση διαφέρει από δήμο σε δήμο.

(-) Δεν εφαρμόζεται

ΔΙΚΤΥΟ ΕΥΡΥΔΙΚΗ

Α. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΕΥΡΥΔΙΚΗ

Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
(<http://www.eurydice.org>)

Συντονισμός έκδοσης
Arlette Delhaxhe

Εξωτερικός εμπειρογνώμονας και συγγραφέας
Nathalie Mons (*Département et laboratoire des sciences de l'éducation,*
Université Pierre-Mendes-France, Grenoble)

Συγγραφείς
Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stéphanie Oberheidt

Συντονισμός παραγωγής
Gisèle De Lei

Σελιδοποίηση και προετοιμασία γραφημάτων
Patrice Brel

B. ΕΘΝΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΥΡΥΔΙΚΗ

BELGIQUE / BELGIÉ

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution of the unit: Joint responsibility

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel

Contribution of the unit: in the Flemish Ministry for Education and Training: Gaby Hostens (Director-General, Project Leader International Relations), Hilde Lesage (Head of Division for Labour Relations), Sabine Meuwis (Staff Member of Department for Policy of Labour Conditions); external expert: Wouter Van den Berghe (Managing Director Tilkon Consultancy)

Unité Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Contribution of the unit: Leonhard Schiffers (expert)

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations Division
European Integration and International Cooperation Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Blvd.
1000 Sofia
Contribution of the unit: Krassimira Todorova; Irina Vasseva (Expert) and Eugenia Kostadinova (Director) of the General Education Policy Department of the Ministry of Education and Science

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribution of the unit: Stanislava Brožova, Květa Goulliová; expert: Petr Drábek

DANMARK

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribution of the unit: Joint responsibility

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution of the unit: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribution of the unit: Vilja Saluveer (Chief expert, Ministry of Education and Research)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution of the unit: Joint responsibility

ΕΛΛΑΔΑ

Μονάδα Ευρυδική
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Ένωσης
Τομέας Γ' 'Ευρυδική'
Ανδρέα Παπανδρέου 37 (Γραφείο 2168)
15180 Μαρούσι (Αττικής)
Συμβολή Μονάδας: Κοινή ευθύνη

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribution of the unit: Flora Gil Traver;
expert: Inmaculada Egido Gálvez

FRANCE

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale / Ministère de
 l'Enseignement supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
 performance
 Mission aux relations européennes et internationales
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contribution of the unit: Thierry Damour;
 expert: Catherine Agulhon (Université Paris Descartes /
 Cerlis)

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólgötu 4
 150 Reykjavík
 Contribution of the unit: Margrét Harðardóttir

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
 (ex INDIRE)
 Ministero della Pubblica Istruzione
 Ministero dell'Università e della Ricerca
 Palazzo Gerini
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contribution of the unit: Simona Baggiani; expert: Dino
 Cristanini (dirigente tecnico, Ministry of Public Education)

ΚΥΠΡΟΣ

Μονάδα Ευρυδίκν
 Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
 Κίμωνος και Θουκιδίδου
 1434 Λευκωσία
 Συμβοή Μονάδας: Χριστίανα Χαπέρη
 Εμπειρογνώμονας: Δανάη Λόρδου-Κασπαρή

LATVIJA

Eurydice Unit
 LLP National Agency – Academic Programme Agency
 Blaumaņa iela 28
 1011 Rīga
 Contribution of the unit: Jana Meržvinska;
 expert: Aivars Opincāns (Ministry of Education and Science,
 Policy Coordination Department, Teacher Unit)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contribution of the unit: Marion Steffens-Fisler with the
 support of Dr. Jürg Dinkelmann

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano g. 2/7
 01516 Vilnius
 Contribution of the unit: Jolanta Spurgienė (Unit co-
 ordination); expert: Kešutis Kaminskas, Head of the Bureau
 of the Committee on Education, Science and Culture of the
 Seimas (Parliament)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contribution of the unit: Joint responsibility

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contribution of the unit: Katalin Zoltán (coordination);
 expert: Anna Imre

MALTA

Eurydice Unit
 Planning and Development Department
 Education Division
 Ministry of Education, Youth and Employment
 Floriana CMR 02
 Contribution of the unit: Raymond Camilleri (co-ordination);
 expert: Raymond J. Camilleri (Director Curriculum
 Management and eLearning)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 10.130
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contribution of the unit: Raymond van der Ree

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribution of the unit: Joint responsibility

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution of the unit: Joint responsibility

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution of the unit: Joint responsibility; expert: Anna
Dakowicz-Nawrocka (Ministry of National Education)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribution of the unit: Maria Guadalupe Magalhaes;
experts: Carlos Ruela, Elsa Estevão

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribution of the unit: Tinca Modrescu, Alexandru
Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana
Contribution of the unit: Dr. Mojca Peček Čuk (University of
Ljubljana)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution of the unit: Marta Ivanova;
experts: Daniela Drobna, Vladislav Rosa

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution of the unit: Joint responsibility

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Utbildningsdepartementet
103 33 Stockholm
Contribution of the unit: Joint responsibility

TÜRKIYE

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kizilay
06100 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribution of the unit: Joint responsibility

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribution of the unit: Alan Ogg (national expert)

Ευρυδίκη

Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.

Βρυξέλλες: Ευρυδίκη

2008 – 88 σελ.

ISBN 978-92-79-09454-5

DOI 10.2766/73505

Λέξεις-κλειδιά: αυτονομία των εκπαιδευτικών, ιστορική επισκόπηση, ρηγοδοσία, διαχείριση, ευθύνες, εκπαιδευτικός, κατάρτιση των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εν ενεργεία εκπαιδευτικών, συνθήκες απασχόλησης, χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών, ομαδική εργασία, καθεστώς απασχόλησης, καθεστώς των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικές αρχές, μέθοδοι διδασκαλίας, εκπαιδευτικά εγχειρίδια, μεταρρύθμιση, πρόγραμμα σπουδών, μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών, αξιολόγηση των μαθητών, τελικές εξετάσεις, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, συμμετοχή των εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συγκριτική ανάλυση, ΕΖΕΣ, Ευρωπαϊκός Οικονομικός Χώρος, Ευρωπαϊκή Ένωση.

