

Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη

*Πρακτικές, Αντιλήψεις,
και Πολιτικές*

Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη





Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη:

Πρακτικές, Αντιλήψεις,
και Πολιτικές

Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη

Το παρόν έγγραφο εκδίδεται από τον Εκτελεστικό Οργανισμό Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA, Ανάλυση Πολιτικής για την Εκπαίδευση και τη Νεολαία).

Η παρούσα δημοσίευση αναφέρεται ως:

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015. *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

ISBN 978-92-9492-010-2

doi: 10.2797/185552

EC-01-15-389-EL-N

Το παρόν κείμενο είναι επίσης διαθέσιμο στο Διαδίκτυο (<http://ec.europa.eu/eurydice>).

Το κείμενο ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο 2015.

© Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού, 2015

Επιτρέπεται η αναπαραγωγή, με αναφορά της πηγής.

Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού
Ανάλυση Πολιτικής για την Εκπαίδευση και τη Νεολαία
Avenue du Bourget 1 (BOU 2 – Unit
A7) B-1049 Brussels
Τηλ. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Ιστοσελίδα: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>



Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή των μαθητών. Τους καθοδηγούν προς την επίτευξη των στόχων τους, και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η στρατηγική της Ευρώπης «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών –από την επιλογή των κατάλληλων προσώπων, την αρχική κατάρτιση και τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη, μέχρι τις προοπτικές της σταδιοδρομίας τους.

Η επένδυση σε εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ζωτικής σημασίας, όπως αναφέρεται και στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου του Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: οι Υπουργοί συμφώνησαν

ότι τα κράτη μέλη πρέπει να βελτιώσουν την ποιότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, καθιστώντας το πιο ελκυστικό και ενισχύοντας το κύρος του. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να επιλέγουν προσεκτικά τους εκπαιδευτικούς που θα στελεχώσουν τα σχολεία, να τους παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση, να διασφαλίζουν την παραμονή τους στο επάγγελμα, να τους προσφέρουν στήριξη από την αρχή της σταδιοδρομίας τους, και να τους δίνουν τακτικά ευκαιρίες να ανανεώσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που βασίζονται στις νέες τεχνολογίες.

Είμαι, λοιπόν, στην ευχάριστη θέση να σας παρουσιάσω τη νέα αυτή έκδοση του Δικτύου Ευρυδίκη. Παρέχει πληροφορίες για τον τρόπο που το περιβάλλον καθορίζει το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς και για το πώς οι διαφορετικές συνθήκες επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους. Για πρώτη φορά, μια έκθεση της Ευρυδίκη συνδυάζει τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω του Δικτύου Ευρυδίκη με τα εκτενή ποσοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω της Διεθνούς Έρευνας του ΟΟΣΑ για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση και τα στοιχεία της Eurostat. Ως εκ τούτου, η παρούσα δημοσίευση θα αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη τεκμηριωμένων πολιτικών που θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση των σημερινών προκλήσεων στον τομέα της διδασκαλίας.

Δια της εκπαίδευσης μεταλαμπαδεύονται σημαντικές αξίες όπως η ελευθερία, η αυτο-έκφραση, και η ανεκτικότητα, ενώ ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή των πολιτών, αλλά και η κοινωνική συνοχή και ένταξη. Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε ολόκληρη την Ευρώπη αντιμετωπίζουν διαρθρωτικές προκλήσεις που επιδεινώνονται λόγω της οικονομικής κρίσης: κατακερματισμός, μειωμένες επενδύσεις, ελλείψεις διδακτικού προσωπικού, και τεχνολογικές εξελίξεις που απαιτούν νέα μοντέλα διδασκαλίας. Οι προκλήσεις αυτές πρέπει να αποτελέσουν κίνητρο, ώστε να καινοτομήσουμε και να συνεχίσουμε την αναμόρφωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, έχοντας ως στόχο την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της κοινωνίας. Σε εποχές αλλαγών, η εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό, σε βάθος χρόνου, παράγοντα.

Καλώ, λοιπόν, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους ερευνητές, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και όσους αναλαμβάνουν την εκπαίδευση και κατάρτιση αυτών, να αξιοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό την παρούσα έκθεση κατά την ανάλυση των συστημάτων, την ανάπτυξη πολιτικών, και τον σχεδιασμό των υπηρεσιών. Είμαι πεπεισμένος ότι η δημοσίευση αυτή θα ενισχύσει τις κοινές μας προσπάθειες να εξασφαλίσουμε ότι όλοι οι μαθητές της Ευρώπης επωφελούνται από υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.

Tibor Navracsics

Επίτροπος Παιδείας, Νεολαίας, Πολιτισμού και Αθλητισμού

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	3
Πίνακες στοιχείων	6
Κύρια ευρήματα και συμπεράσματα	9
Εισαγωγή	15
Κεφάλαιο 1: Δημογραφικά Στοιχεία και Συνθήκες Εργασίας	19
Δημογραφικά στοιχεία	19
Συνθήκες εργασίας	21
Κεφάλαιο 2: Αρχική Κατάρτιση Εκπαιδευτών και Μετάβαση στο Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού	31
Αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών	32
Μετάβαση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού	42
Κεφάλαιο 3: Συνεχής επαγγελματική Ανάπτυξη	55
Ανάγκες	55
Συμμετοχή	66
Εναρμονισμός συμμετοχής και αναγκών	71
Παράγοντες διευκόλυνσης και εμπόδια	75
Κεφάλαιο 4: Διακρατική Κινητικότητα	85
Συμμετοχή και ηλικία	86
Χρονική στιγμή συμμετοχής στη διακρατική κινητικότητα στη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών	87
Επιρροή του διδασκόμενου μαθήματος	88
Σκοποί της διακρατικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών	90
Συστήματα χρηματοδότησης	92
Σχετική επιρροή ορισμένων παραγόντων	95
Κεφάλαιο 5: Ελκυστικότητα του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού	101
Παρακολούθηση της προσφοράς και ζήτησης εκπαιδευτικών	102
Η εικόνα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εντός και πέραν αυτού	103
Βελτίωση της εικόνας της διδασκαλίας	106
Κωδικοί	119
Ταξινομήσεις	120
Ορισμοί	122
Στατιστικοί κωδικοί	125
Βιβλιογραφία	129
Ευχαριστίες	131

Κεφάλαιο 1: Δημογραφικά Στοιχεία και Συνθήκες Εργασίας	19
Σχήμα 1.1: Κατά φύλο αναλογία εκπαιδευτικών στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), 2013	19
Σχήμα 1.2: Αναλογία ανά ηλικιακή ομάδα ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), σε επίπεδο ΕΕ, 2013	20
Σχήμα 1.3: Αναλογία ανά ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), 2013	21
Σχήμα 1.4: Ποσοστό των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), 2013	22
Σχήμα 1.5: Καθεστώς απασχόλησης εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), στον δημόσιο τομέα, σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14	23
Σχήμα 1.6: Συνιστώσες του επίσημου ορισμού του χρόνου εργασίας των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς 2013/14	24
Σχήμα 1.7: Επίσημοι ορισμοί του εβδομαδιαίου φόρτου εργασίας (σε ώρες) των εκπαιδευτικών πλήρους απασχόλησης στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14	25
Σχήμα 1.8: Ελάχιστοι και μέγιστοι ετήσιοι μεικτοί βασικοί μισθοί πλήρως καταρτισμένων εκπαιδευτικών πλήρους απασχόλησης στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), ως ποσοστό του κατά κεφαλήν ΑΕΠ, 2013/14	27
Σχήμα 1.9: Ηλικία συνταξιοδότησης εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14	28
Κεφάλαιο 2: Αρχική Κατάρτιση Εκπαιδευτών και Μετάβαση στο Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού	31
Σχήμα 2.1: Ελάχιστο επίπεδο και συνολική διάρκεια της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών για εργασία στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), και ελάχιστη διάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης (συμπεριλαμβανομένης της τοποθέτησης σε σχολεία), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14	33
Σχήμα 2.2: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης, 2013	38
Σχήμα 2.3: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης το οποίο περιελάμβανε και τις τρεις συνιστώσες, 2013	39
Σχήμα 2.4: Αίσθηση ετοιμότητας των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), με βάση τις τρεις συνιστώσες, ανάλογα με τον αν έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης ή όχι, επίπεδο ΕΕ, 2013	41
Σχήμα 2.5: Καθεστώς σταδίου ένταξης για πλήρως καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που εργάζονται πρώτη φορά στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14	43
Σχήμα 2.6: Ποσοστό εκπαιδευτικών με εμπειρία έως και πέντε χρόνια στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2, οι οποίοι συμμετείχαν σε επίσημα προγράμματα ένταξης κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα, 2013	45
Σχήμα 2.7: Η προγνωστική αξία επιλεγμένων παραγόντων για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) σε προγράμματα ένταξης, κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα, 2013	46
Σχήμα 2.8: Ποσοστό των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν πρόσβαση σε ορισμένα είδη δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των προγραμμάτων ένταξης, σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι διευθυντές σχολείων, 2013	47
Σχήμα 2.9: Καθοδηγητική υποστήριξη για πλήρως καταρτισμένους νέους εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14	48
Σχήμα 2.10: Ποσοστό, ανά ηλικιακή ομάδα, των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), για τους οποίους έχει, επί του παρόντος, οριστεί μέντορας, 2013	50

Σχήμα 2.11:	Η προγνωστική αξία επιλεγμένων παραγόντων στην τρέχουσα ανάθεση μεντόρων σε εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013	51
Σχήμα 2.12:	Η προγνωστική αξία επιλεγμένων παραγόντων στον διορισμό, ως μέντορες, εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013	53
Κεφάλαιο 3: Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη		55
Σχήμα 3.1:	Κλίμακα συνολικών αναγκών στην επαγγελματική ανάπτυξη, όπως εκφράζονται από εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013	56
Σχήμα 3.2:	Κλίμακα συνολικών αναγκών στην επαγγελματική ανάπτυξη, όπως εκφράζονται από εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), ανά ηλικιακή ομάδα, 2013	57
Σχήμα 3.3:	Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), που εκφράζουν μέτρια και υψηλά επίπεδα αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης, αναφορικά με 14 ζητήματα, σε επίπεδο ΕΕ, 2013	58
Σχήμα 3.4:	Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), ανά ηλικιακή ομάδα, εκφράζουν μέτρια και υψηλά επίπεδα αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης, αναφορικά με 14 ζητήματα, σε επίπεδο ΕΕ, 2013	59
Σχήμα 3.5:	Ζητήματα με τη μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που αναμένεται να εκφράσουν μέτρια ή υψηλά επίπεδα ανάγκης, και σε εκείνους που πράγματι το πράττουν, 2013	61
Σχήμα 3.6:	Φορείς που καθορίζουν τις ανάγκες ΣΕΑ των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14	62
Σχήμα 3.7:	Καθεστώς των σχεδίων ΣΕΑ σε επίπεδο σχολείου για εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14	64
Σχήμα 3.8:	Δείκτες που χρησιμοποιούνται κατά την εξέταση της συμμετοχής στην επαγγελματική ανάπτυξη, 2013	66
Σχήμα 3.9:	Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που συμμετείχαν σε διάφορα είδη δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τους 12 τελευταίους μήνες προ της έρευνας, σε επίπεδο ΕΕ, 2013	67
Σχήμα 3.10:	Συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που υπολογίζεται με βάση τον μέσο αριθμό ζητημάτων που καλύφθηκαν από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και τον μέσο αριθμό ημερών που δαπανήθηκαν στις εν λόγω δραστηριότητες, κατά τους 12 τελευταίους μήνες προ της έρευνας, 2013	68
Σχήμα 3.11:	Καθεστώς της ΣΕΑ για εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14	70
Σχήμα 3.12:	Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που δηλώνουν ότι κατά τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης καλύφθηκαν συγκεκριμένα ζητήματα, κατά τους 12 τελευταίους μήνες προ της έρευνας, και ποσοστό εκπαιδευτικών που εκφράζουν μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών για επαγγελματική ανάπτυξη στα ίδια ζητήματα, σε επίπεδο ΕΕ, 2013	73
Σχήμα 3.13:	Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που δεν έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατά τους 12 τελευταίους μήνες προ της έρευνας, σε ζητήματα για τα οποία έχουν εκφράσει μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών, σε επίπεδο ΕΕ, 2013	74
Σχήμα 3.14:	Κίνητρα ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών κατώτερης εκπαίδευσης (ISCED 2) για συμμετοχή στη ΣΕΑ, σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14	76
Σχήμα 3.15:	Υποστηρικτικά μέτρα που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), να καλύψουν το κόστος της ΣΕΑ, σύμφωνα με κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14	78
Σχήμα 3.16:	Η προγνωστική αξία του φύλου για τον προσδιορισμό του αντικτύπου των εμποδίων στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ΣΕΑ των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013	81
Σχήμα 3.17:	Η προγνωστική αξία της εμπειρίας για τον προσδιορισμό του αντικτύπου των εμποδίων στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ΣΕΑ των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013	82
Σχήμα 3.18:	Η προγνωστική αξία του καθεστώτος απασχόλησης για τον προσδιορισμό του αντικτύπου των εμποδίων στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ΣΕΑ των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013	83

Κεφάλαιο 4: Διακρατική Κινητικότητα	85
Σχήμα 4.1: Ποσοστό των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, 2013	86
Σχήμα 4.2: Κατανομή των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισης ή ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (ή και τα δύο), 2013	87
Σχήμα 4.3: Μέση ηλικία των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισης τους ή ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, 2013	88
Σχήμα 4.4: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, ανά διδασκόμενο μάθημα, 2013	89
Σχήμα 4.5: Ποσοστό μετακινούμενων εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), ανάλογα με τον επαγγελματικό σκοπό μετάβασής τους στο εξωτερικό, 2013	91
Σχήμα 4.6: Εθνικά συστήματα σε ανώτατο επίπεδο για τη διακρατική κινητικότητα των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013/14	92
Σχήμα 4.7: Ποσοστό των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, μέσω κάποιου προγράμματος κινητικότητας, 2013	94
Σχήμα 4.8: Κύριοι προγνωστικοί παράγοντες για τη διακρατική κινητικότητα, για επαγγελματικούς σκοπούς, των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013	96
Σχήμα 4.9: Κατανομή των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) στην ΕΕ, σύμφωνα με τα τρία κριτήρια της διακρατικής κινητικότητας, τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, και το φύλο, 2013	97
Σχήμα 4.10: Επισκόπηση του προγνωστικού αντικτύπου των 11 επιλεγθέντων παραγόντων στη διακρατική κινητικότητα, για επαγγελματικούς σκοπούς, των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013	98
Κεφάλαιο 5: Ελκυστικότητα του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού	101
Σχήμα 5.1: Μέτρα για την παρακολούθηση της ισορροπίας ανάμεσα στην προσφορά και στη ζήτηση εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013/14	102
Σχήμα 5.2: Εθνικές έρευνες, από το 2010, σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, 2013/14	105
Σχήμα 5.3: Εθνικές ή περιφερειακές εκστρατείες για την προσέλκυση νεοεισερχομένων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, 2013/14	107
Σχήμα 5.4: Ευθύνη ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14	109
Σχήμα 5.5: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που εκφράζουν ικανοποίηση από την εργασία και το σχολείο τους, σε σχέση με την αντίληψή τους για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, σε επίπεδο ΕΕ, 2013	111
Σχήμα 5.6: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που θεωρούν ότι το επάγγελμά τους τυχάνει κοινωνικής εκτίμησης, σε σχέση με την αντίληψή τους για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, σε επίπεδο ΕΕ, 2013	112
Σχήμα 5.7: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που εκφράζουν ικανοποίηση από την εργασία και το σχολείο τους, σε σχέση με τις μορφές συνεργατικών πρακτικών, σε επίπεδο ΕΕ, 2013	113
Σχήμα 5.8: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που θεωρούν ότι το επάγγελμά τους τυχάνει κοινωνικής εκτίμησης, σε σχέση με τις μορφές συνεργατικών πρακτικών, σε επίπεδο ΕΕ, 2013	114
Σχήμα 5.9: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που εκφράζουν ικανοποίηση από την εργασία και το σχολείο τους, σε σχέση με την άποψή τους για τις σχέσεις τους με τους μαθητές, σε επίπεδο ΕΕ, 2013	115
Σχήμα 5.10: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που θεωρούν ότι το επάγγελμά τους τυχάνει κοινωνικής εκτίμησης, σχέση με την άποψή τους για τις σχέσεις τους με τους μαθητές, σε επίπεδο ΕΕ, 2013	116
Σχήμα 5.11: Σχέση ανάμεσα στη σχετική αύξηση των νόμιμων μισθών στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), στον χρόνο υπηρεσίας που απαιτείται ώστε οι εκπαιδευτικοί να κερδίσουν τον ανώτατο μισθό, και στην αντίληψή τους για την αξία που η κοινωνία αποδίδει στο επάγγελμά τους, 2013/14	117

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πρωταρχικής σημασίας για τη μάθηση στο σχολείο. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η ανάγκη να βελτιστοποιηθεί η συμβολή τους στον τομέα αυτόν υπογραμμίζεται ως προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τόσο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή όσο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν επισημάνει την ανάγκη να βελτιωθεί η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη στον τομέα της διδασκαλίας, και η ελκυστικότητα του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα σχετικά με τα έργα και τις πολιτικές που ενδέχεται να ανταποκριθούν με επιτυχία στις μελλοντικές προκλήσεις είναι απαραίτητα προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα, και η συνάφεια των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη.

Σημείο εστίασης της παρούσας έκθεσης αποτελούν τα περίπου 2 εκατομμύρια εκπαιδευτικών που εργάζονται στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2) στην Ευρώπη, καθώς και τα σχετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Αναλύεται η σχέση ανάμεσα στις πολιτικές που ρυθμίζουν τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και στις δικές τους πρακτικές και αντιλήψεις. Η έκθεση βασίζεται στη δευτερογενή ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη Διεθνή Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση του ΟΟΣΑ το 2013 (TALIS 2013), από το Δίκτυο Ευρυδίκη, καθώς και από το Ερωτηματολόγιο UOE. Συγκεντρώνει ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία από πολύ διαφορετικές πηγές, συνδυάζοντας τα πραγματικά δεδομένα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και με το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών πολιτικών και κανονισμών.

Η έκθεση εξετάζει πέντε τομείς πρωταρχικής σημασίας για την πολιτική: (1) τα δημογραφικά στοιχεία και τις συνθήκες εργασίας· (2) την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη μετάβαση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού· (3) τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη· (4) τη διακρατική κινητικότητα· και (5) την ελκυστικότητα του επαγγέλματος.

Δημογραφικά στοιχεία και συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών

Στον τομέα της διδασκαλίας απασχολούνται κυρίως γυναίκες, ενώ οι άνδρες καταλαμβάνουν λιγότερο από το ένα τρίτο των θέσεων εργασίας. Η εν λόγω ανισορροπία ανάμεσα στα δύο φύλα προκαλεί την ανησυχία των φορέων χάραξης πολιτικής, και η τρέχουσα ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών δείχνει ότι, βραχυπρόθεσμα, ο αριθμός των ανδρών στη διδασκαλία θα παρουσιάσει περαιτέρω μείωση. Ακόμα και στις ελάχιστες χώρες όπου τα ποσοστά ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών είναι περίπου ανάλογα, λιγότεροι άνδρες εισέρχονται πλέον στο επάγγελμα σε σχέση με παλαιότερα.

Στην Ευρώπη, μόνο το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών είναι κάτω των 40 ετών. Σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα, το χαμηλό ποσοστό νεαρών εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τη συνταξιοδότηση των μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικών θα μπορούσε να οδηγήσει σε σοβαρές ελλείψεις.

Η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται ως επί το πλείστον, και με πολύ λίγες εξαιρέσεις, από το κράτος. Ωστόσο, οι συνθήκες εργασίας διαφοροποιούνται σημαντικά ανά χώρα σε ό,τι αφορά τις συμβάσεις εργασίας, τις ώρες εργασίας, τους μισθούς και την ηλικία συνταξιοδότησης. Όσον αφορά στη συνταξιοδότηση, εντούτοις, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα επιδιώκουν την επέκταση του ορίου ηλικίας μετά το οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν δικαίωμα πλήρους σύνταξης.

Αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών, στις μισές σχεδόν χώρες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν αν θα εξειδικευτούν μέσω της ταυτόχρονης οδού –η οποία περιλαμβάνει ολοκληρωμένη εργασία στο επιθυμητό αντικείμενο διδασκαλίας και επαγγελματική κατάρτιση– ή μέσω της διαδοχικής οδού κατά την οποία η επαγγελματική κατάρτιση έπεται της μελέτης του αντικειμένου. Σε 15 ευρωπαϊκές χώρες, ελάχιστο επίπεδο για τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης είναι το πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ σε 17 χώρες απαιτείται κατ' ελάχιστον μεταπτυχιακό δίπλωμα. Ελάχιστη διάρκεια των προγραμμάτων αυτών είναι συνήθως τα τέσσερα έως έξι χρόνια.

Πέρα από γνώση του αντικειμένου τους, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν και επαγγελματικές δεξιότητες. Η επαγγελματική τους κατάρτιση περιλαμβάνει τόσο θεωρητικές σπουδές (όπως ψυχολογία και θεωρία της διδασκαλίας) όσο και πρακτική εξάσκηση στα σχολεία, στην οποία είναι πιθανόν να περιλαμβάνεται παρατήρηση της διδασκαλίας και των διαλέξεων με άμεση ευθύνη για την εκπαιδευτική δραστηριότητα στην τάξη. Οι περισσότερες χώρες έχουν θεσπίσει ένα πλαίσιο ελάχιστης διάρκειας για την επαγγελματική κατάρτιση, που αντιστοιχεί κατά μέσο όρο σε 60 μονάδες ECTS, δηλαδή περίπου έναν χρόνο κατάρτισης πλήρους παρακολούθησης. Σε εννέα χώρες και κυρίως σε ό,τι αφορά την ταυτόχρονη οδό, ζήτημα αποτελεί για τα ιδρύματα το ελάχιστο ποσοστό επαγγελματικής κατάρτισης. Σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, οι τοποθετήσεις σε σχολεία ως μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης αντιστοιχούν κατά μέσο όρο σε 25 μονάδες ECTS, αν και η κατανομή των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της επαγγελματικής κατάρτισης εμπίπτει, σε κάποιο βαθμό, στη διακριτική ευχέρεια των ιδρυμάτων.

Εντός της ΕΕ, το 91,2 % των εκπαιδευτικών όλων των τομέων (δημόσια, χρηματοδοτούμενα από το κράτος και ανεξάρτητα ιδιωτικά ιδρύματα) έχουν ολοκληρώσει κάποιο πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης. Το γενικό αυτό υψηλό ποσοστό κρύβει μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των χωρών, όμως, στην Ευρώπη ως σύνολο, τα ποσοστά ανά ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει την αρχική κατάρτιση δεν διαφέρουν ιδιαίτερα.

Στοχεύοντας στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, η έρευνα TALIS εξετάζει την ενσωμάτωση τριών βασικών στοιχείων στην αρχική κατάρτιση: άριστη ακαδημαϊκή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας θεωρία της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων των διδακτικών δεξιοτήτων, για υποστήριξη των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και πρακτική εμπειρία στην τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν την ικανότητα επίλυσης καθημερινών προβλημάτων κατά τη διδασκαλία και μπορούν να διαχειρίζονται ποικίλες καταστάσεις στην τάξη. Από τους εκπαιδευτικούς στην ΕΕ που ολοκλήρωσαν κάποιο πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης, το 80 % δήλωσαν ότι η εκπαίδευσή τους περιλάμβανε και τις τρεις ανωτέρω συνιστώσες. Το ποσοστό αυτό ήταν ακόμη υψηλότερο για τα τρία τέταρτα σχεδόν των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων που μετείχαν στην έρευνα TALIS του 2013.

Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών στην ΕΕ νοιώθουν πολύ καλά προετοιμασμένοι και στους τρεις τομείς, μετά την ολοκλήρωση ενός προγράμματος αρχικής κατάρτισης. Η άρτια γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας δεν φαίνεται να αποτελεί μείζον μέλημα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τόσο η θεωρία όσο και η πρακτική της διδασκαλίας πρέπει να συμπεριληφθούν στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτό δεν ισχύει ακόμα, ή να ενισχυθούν από ποιοτικής άποψης, για την καλύτερη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Μετάβαση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος είναι πολύ κρίσιμο στάδιο. Κατά την ένταξή τους, οι νέοι πλήρως καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί εκτελούν όλα ή πολλά από τα καθήκοντα που είναι επιβεβλημένα για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς και αμείβονται για την εργασία τους. Σχεδόν στα δύο τρίτα των υπό εξέταση χωρών, οι πλήρως καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί του δημοσίου τομέα που εργάζονται για πρώτη φορά έχουν πρόσβαση σε ένα διαρθρωμένο στάδιο ένταξης, που συνήθως διαρκεί για ένα σχολικό έτος. Τις περισσότερες φορές, η ένταξη είναι υποχρεωτική, αν και σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα είναι απλώς συνιστώμενη. Σε μερικές χώρες, το στάδιο ένταξης περιορίζεται στην καθοδήγηση. Σχεδόν το 60 % των εκπαιδευτικών στην ΕΕ με λιγότερο από πέντε χρόνια διδακτικής εμπειρίας δήλωσαν ότι, κατά την εισαγωγή τους στο επάγγελμα, είχαν λάβει μέρος σε επίσημο πρόγραμμα ένταξης.

Εξετάστηκαν πολλοί παράγοντες, ώστε να εντοπιστούν εκείνοι με τη μεγαλύτερη προγνωστική αξία σε ό,τι αφορά την εκτίμηση του κατά πόσον οι νέοι εκπαιδευτικοί θα συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί κάτω των 40 ετών είναι πιθανότερο να έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα ένταξης. Ο προγνωστικός αυτός παράγοντας έχει θετικό αντίκτυπο σε 10 εκπαιδευτικά

συστήματα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη εμπειρία είναι πιθανότερο να έχουν παρακολουθήσει ένα τέτοιο πρόγραμμα, και αρνητική αξία σε πέντε συστήματα, όπου η εν λόγω συμμετοχή είναι πιθανότερη για εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εμπειρία. Η διαθεσιμότητα τέτοιων προγραμμάτων στα σχολεία έχει επίσης προγνωστική αξία σε εννέα εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία η οργάνωση των προγραμμάτων είναι εξ ολοκλήρου ή εν μέρει ευθύνη του σχολείου. Σε άλλες χώρες, το στάδιο ένταξης μπορεί να οργανώνεται από τα ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών ή από τις τοπικές, περιφερειακές ή εθνικές κρατικές αρχές.

Παρ' ότι η καθοδήγηση αποτελεί κύρια μορφή στήριξης κατά το στάδιο ένταξης, παρέχεται σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα, ανεξάρτητα από το αν αυτά πράγματι έχουν στάδιο ένταξης ή όχι. Βασικός παράγοντας πρόβλεψης της πιθανότητας να οριστεί ένας μέντορας είναι ο νέος εκπαιδευτικός να έχει λιγότερο από πέντε χρόνια εμπειρίας στο επάγγελμα ή σε συγκεκριμένο σχολείο. Αυτό επιβεβαιώνει τη στενή σχέση ανάμεσα στην καθοδήγηση και το μεταβατικό στάδιο, αποδεικνύοντας παράλληλα ότι η πιθανότητα να οριστεί μέντορας για τους νέους εκπαιδευτικούς είναι υψηλή. Τρίτος βασικός προγνωστικός παράγοντας είναι η απασχόληση των νέων εκπαιδευτικών με σύμβαση ορισμένου χρόνου, η οποία σε πολλές χώρες συνάπτεται κατά την περίοδο δοκιμαστικής υπηρεσίας.

Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η εμπειρία και η κατάρτιση των μεντόρων διαφέρουν σημαντικά από εκείνες των εκπαιδευτικών στους οποίους παρέχουν καθοδήγηση. Οι μέντορες είναι συνήθως έμπειροι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε μόνιμη βάση. Σε πολλές χώρες, η συμμετοχή των νέων εκπαιδευτικών σε πρόγραμμα ένταξης στην αρχή της σταδιοδρομίας τους αυξάνει την πιθανότητα να γίνουν μέντορες αργότερα. Σε κάποιες περιπτώσεις, παρέχεται ειδική εκπαίδευση και στήριξη στους μέντορες, προκειμένου να διευκολυνθεί το έργο τους.

Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι υψηλές αναλογίες εκπαιδευτικών σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και ανεξάρτητα από την εμπειρία και το γνωστικό αντικείμενό τους αντανakλούν τη σχετική ή μεγάλη ανάγκη κατάρτισης σε τομείς που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν πιο κατάλληλες, διαφοροποιημένες και καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας. Αφορούν σε ανάγκες που υπάγονται στις κατηγορίες της «διδασκαλίας μαθητών με ειδικές ανάγκες», των «δεξιοτήτων ΤΠΕ για τη διδασκαλία», των «νέων τεχνολογιών στον χώρο εργασίας», των «προσεγγίσεων στην εξατομικευμένη μάθηση» και της «διδασκαλίας πολυδύναμων δεξιοτήτων». Οι ανάγκες αυτές εκφράζονται με αρκετά ενιαίο και σταθερό τρόπο σε όλη την Ευρώπη, αλλά και στις επιμέρους χώρες. Αντιθέτως, σχετικά μικρά είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εκφράζουν τη σχετική ή μεγάλη ανάγκη για «γνώση και κατανόηση του αντικείμενου μου» και «γνώση του προγράμματος μαθημάτων». Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν εξοικειωμένοι με το αντικείμενό τους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, χρειάζονται κατάρτιση που να ενισχύει τις επαγγελματικές δεξιότητες και τις διδακτικές τεχνικές τους.

Η κατάταξη των αναγκών από τις περισσότερες προς τις λιγότερο σημαντικές (ως προς την αναλογία των εκπαιδευτικών που τις εκφράζουν) μπορεί να υποδηλώνει ότι έχουν επίγνωση του τι θεωρείται ότι συνεπάγεται σήμερα η ποιοτική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τους πόρους με τους οποίους θα μπορέσουν να μεταφέρουν το επίκεντρο τους ενδιαφέροντός τους από τη θεωρία στην τάξη, εστιάζοντας τις προσπάθειές τους στο να βοηθήσουν τους μαθητές να πάρουν τη μάθηση στα χέρια τους, διδάσκοντάς τους παράλληλα σύμφωνα με τις σύγχρονες μεθόδους και τις ατομικές ανάγκες του καθενός.

Οι ανάγκες καθορίζονται με διαφορετικούς τρόπους στο κάθε εκπαιδευτικό σύστημα της Ευρώπης. Σε μερικές χώρες, το καθήκον του προσδιορισμού των αναγκών των εκπαιδευτικών ανατίθεται στα σχολεία, και ενίοτε εκτελείται με τη βοήθεια των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στα περισσότερα συστήματα, οι ανώτατες εκπαιδευτικές αρχές συντελούν τουλάχιστον στη σκιαγράφηση των μείζονων προτεραιοτήτων πολιτικής για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τούτου λεχθέντος, το εύρος της συμβολής τους ποικίλλει και κυμαίνεται από τη θέσπιση ενός γενικού πλαισίου με κατευθυντήριες γραμμές, μέχρι τις υποχρεωτικές μορφές κατάρτισης για όλους τους συμμετέχοντες. Εντούτοις, οι ανάγκες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί στις χώρες αυτές είναι μεγαλύτερες από τις

αντίστοιχες των χωρών όπου οι ανώτατες αρχές δεν διαδραματίζουν κανέναν ρόλο. Μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα, λοιπόν, ότι οι ανώτατες αρχές δεν είναι πλήρως ενήμερες για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα μπορούσαν να προσδιοριστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια, αν ληφθούν δεόντως υπόψη οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προτεραιότητες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Έτσι, μολονότι οι εκ των κάτω προς τα άνω προσεγγίσεις δεν είναι κατ' ανάγκη η λύση, ίσως οι πραγματικές και οι αντιλαμβανόμενες ανάγκες αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα, αν εισακουστούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία.

Υψηλή παραμένει η ζήτηση, σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη, στους τομείς των «δεξιοτήτων ΤΠΕ στη διδασκαλία» και των «νέων τεχνολογιών στον χώρο εργασίας». Ωστόσο, μολονότι περίπου το 30 % των εκπαιδευτικών κάτω των 30 ετών εκφράζουν μια σχετική ή μεγάλη ανάγκη στο πλαίσιο των ζητημάτων αυτών, πάνω από το 60 % των εκπαιδευτικών 40 έως 49 ετών πράττουν το ίδιο, ενώ ακόμα μεγαλύτερο είναι το ποσοστό για τις μεγαλύτερες ηλικίες. Οι αντιθετικές αυτές τάσεις υποδηλώνουν την ύπαρξη ενός σαφούς χάσματος γενεών μεταξύ των εκπαιδευτικών που ακόμη δεν έχει γεφυρωθεί.

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη (ΣΕΑ) μεταβάλλεται. Οι τυπικές και παραδοσιακές μορφές κατάρτισης, όπως τα μαθήματα, τα εργαστήρια και τα συνέδρια, εξακολουθούν να υφίστανται σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, έχουν αναδυθεί και άλλες μορφές δραστηριοτήτων που βασίζονται στη λιγότερο συστηματοποιημένη συνεργασία μεταξύ ομοτίμων και εστιάζουν στη συμμετοχή σε επίπεδο βάσης. Εμφανίζονται επίσης μορφές ΣΕΑ που βασίζονται στην ΤΠΕ, όπως στην περίπτωση των δικτύων εκπαιδευτικών που αναπτύσσονται ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη, την καθοδήγηση και τη μάθηση από ομοτίμους. Η προτιμώμενη μορφή ή μοντέλο ΣΕΑ διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν γνώσεις σε ό,τι αφορά τόσο τις πρακτικές, όσο και τις πολιτικές και τους κανονισμούς που δημιουργούν διαφορετικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στη ΣΕΑ σχετίζεται εν μέρει με το καθεστώς της στους κεντρικούς κανονισμούς. Σε χώρες όπου δεν θεωρείται επαγγελματικό καθήκον ή ανάγκη προς αντιμετώπιση, η τάση (υπολογιζόμενη σε ημέρες) βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο της ΕΕ, με συμμετοχή σε μικρότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ αριθμό θεμάτων. Αντιθέτως, στις περιπτώσεις όπου η ΣΕΑ θεωρείται επαγγελματικό καθήκον ή ανάγκη προς αντιμετώπιση, παρατηρείται τάση υπέρβασης αυτών των μέσων όρων της ΕΕ. Τεράστιες είναι οι διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές εκφράζουν τη συμμετοχή στη ΣΕΑ ως καθήκον. Για κάποιες, αποτελεί απλώς μια συμβολική δέσμευση, ενώ άλλες ορίζουν έναν ελάχιστο αριθμό ωρών ή ημερών που πρέπει να συμπληρωθούν και, σε ορισμένες περιπτώσεις, ένα ή περισσότερα υποχρεωτικά θέματα.

Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι οι δραστηριότητές τους στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης περιελάμβαναν θέματα που είχαν χαρακτηριστεί ως αναγκαιότητα από τα χαμηλότερα ποσοστά εκπαιδευτικών. Αντιστρόφως, στην περίπτωση πολλών θεμάτων που είχαν προσδιοριστεί ως αναγκαία από μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, σχετικά λιγότεροι ανέφεραν ότι κάλυψαν τα θέματα αυτά κατά τη διάρκεια της ΣΕΑ. Αυτό δείχνει μια πιθανή αναντιστοιχία ανάμεσα στο τι προσφέρουν οι δραστηριότητες αυτές και στο τι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίο, γεγονός που υποδηλώνει ότι ίσως χρειάζεται μια αναπροσαρμογή ώστε να εναρμονιστούν οι δύο αυτές συνιστώσες.

Η δημιουργία κινήτρων και υποστηρικτικών μέτρων μπορεί να συμβάλει στη διατήρηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη ΣΕΑ. Ωστόσο, αυτά πρέπει να σχεδιαστούν με προσοχή, λαμβάνοντας δεόντως υπόψη τον σκοπό που εξυπηρετούν. Για παράδειγμα, παρατηρείται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ύπαρξη μετ' αποδοχών άδειας σπουδών και στη διεξαγωγή ατομικής ή συλλογικής έρευνας, ή ανάμεσα στην επιλεξιμότητα των εκπαιδευτικών για άμεση χρηματοδότηση και στην εγγραφή τους σε προγράμματα περαιτέρω σπουδών. Εντούτοις, δεν αποκλείονται και τα αρνητικά αποτελέσματα, δεδομένων των αρνητικών συσχετίσεων ανάμεσα (για παράδειγμα) στη διαθεσιμότητα δωρεάν μαθημάτων για εκπαιδευτικούς και στη συμμετοχή τους σε ειδικά διαμορφωμένα δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ύπαρξη ενός μέτρου δεν εγγυάται καθεαυτή τη

μεγαλύτερη συμμετοχή στη ΣΕΑ, εκτός εάν συνδέεται σαφώς με έναν στόχο πολιτικής που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν συναφή.

Το φύλο, το καθεστώς απασχόλησης και η εμπειρία μπορεί να επηρεάζουν τις αντιλήψεις σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής στη ΣΕΑ. Ενώ οι γυναίκες αναφέρουν συχνότερα τις οικογενειακές υποχρεώσεις ως εμπόδιο, οι άνδρες θεωρούν την έλλειψη κινήτρων ως τον πιο αποθαρρυντικό παράγοντα. Οι εκπαιδευτικοί σε μη μόνιμες θέσεις πιστεύουν ότι περιορίζονται από την απουσία των κατάλληλων προϋποθέσεων, ενώ όσοι εργάζονται σε μόνιμη βάση συνήθως αναφέρουν ότι η ΣΕΑ δεν συμφωνεί με το ωράριο εργασίας τους. Μολονότι η άρση των εμποδίων για συμμετοχή στη ΣΕΑ μπορεί να αποτελέσει ισχυρό προτρεπτικό παράγοντα, η απαιτούμενη προς τούτο δράση θα πρέπει να απευθύνεται σε διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας επίσης υπόψη τα ποσοστά συμμετοχής και τις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Διακρατική κινητικότητα εκπαιδευτικών

Εντός της ΕΕ, το 27,4 % των εκπαιδευτικών έχουν μεταβεί τουλάχιστον μία φορά στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, τουλάχιστον για μία εβδομάδα. Το ποσοστό αυτό είναι υψηλότερο στις σκανδιναβικές και τις βαλτικές χώρες. Στα μισά εκπαιδευτικά συστήματα από όσα συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται ότι λιγότερο από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών μετακινούνται διακρατικά. Στην ΕΕ, το 12,4 % των ερωτηθέντων αναφέρουν ότι πήγαν στο εξωτερικό μόνο όντας ήδη εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, ενώ το 5,9 % αυτών το έπραξαν μόνο κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισής τους, και το 3,6 % μόνο και στις δύο περιπτώσεις.

Σε όλες τις χώρες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, εκτός την Ισλανδία, οι εκπαιδευτικοί σύγχρονων ξένων γλωσσών παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη διακρατική κινητικότητα, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς τεσσάρων άλλων βασικών αντικειμένων. Ωστόσο, το γεγονός ότι, εντός της ΕΕ, σχεδόν το 60 % των εκπαιδευτικών αυτών έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς σημαίνει επίσης ότι 40 % αυτών δεν το έχουν κάνει, κάτι που μπορεί να έχει αρνητική σημασία για την ποιότητα των διδασκόμενων ξένων γλωσσών. Οι εκπαιδευτικοί επιστημών και μαθηματικών παρουσιάζουν τη μικρότερη διακρατική κινητικότητα, με ποσοστό 20 %. Σημαντική εξαίρεση στο πλαίσιο των τάσεων αυτών αποτελεί η Ισλανδία, όπου σημειώνονται τα μεγαλύτερα ποσοστά διακρατικής κινητικότητας, καθώς η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικές δραστηριότητες στο εξωτερικό είναι σταθερά υψηλή ανεξάρτητα από το αντικείμενο διδασκαλίας.

Διακρατική κινητικότητα παρατηρείται κυρίως σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που συνοδεύουν φοιτητές-επισκέπτες (αναφέρεται ως λόγος από το 44,2 % των εκπαιδευτικών στην ΕΕ), για την εκμάθηση γλωσσών (39,6 %), και για σπουδές στο εξωτερικό στο πλαίσιο της κατάρτισής τους (37,8 %). Μόνο το 20,4 % δηλώνουν ότι πήγαν στο εξωτερικό για να διδάξουν.

Εθνικά συστήματα ανώτατου επιπέδου για την ενίσχυση της διακρατικής κινητικότητας απαντώνται στις μισές περίπου χώρες, κυρίως στη δυτική και τη βόρεια Ευρώπη. Εντούτοις, το πρόγραμμα της ΕΕ (τώρα το Erasmus+) αποτελεί με διαφορά την κυριότερη πηγή χρηματοδότησης. Περίπου το ένα τέταρτο των μετακινούμενων εκπαιδευτικών μετέβησαν στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς στο πλαίσιο του προγράμματος της ΕΕ, ενώ μόλις το ένα δέκατο μέσω εθνικών ή περιφερειακών προγραμμάτων. Επιπλέον, η ύπαρξη ενός εθνικού συστήματος (ανώτατου επιπέδου) δεν συνεπάγεται απαραίτητα υψηλότερα ποσοστά διακρατικής κινητικότητας. Άλλωστε, οι μισές χώρες με ποσοστό κινητικότητας κάτω από τον μέσο όρο της ΕΕ δεν διαθέτουν τέτοιου είδους εθνικά συστήματα.

Έντεκα παράγοντες εξετάστηκαν για την εκτίμηση των προγνωστικών επιπτώσεών τους στη διακρατική κινητικότητα των εκπαιδευτικών. Σε όλες τις χώρες, εκτός από την Ισλανδία, οι εκπαιδευτικοί σύγχρονων ξένων γλωσσών παρουσιάζουν έξι φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να μεταβούν στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς. Στην πλειοψηφία των χωρών, η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τους 12 τελευταίους μήνες πριν από την έρευνα αποτέλεσε επίσης προγνωστικό παράγοντα της κινητικότητας, σε μικρότερο όμως βαθμό. Υπάρχουν

επίσης ενδείξεις ότι η διακρατική κινητικότητα λειτουργεί προτρεπτικά για τη συμμετοχή στη ΣΕΑ. Σε 13 χώρες, οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 10 ετών και άνω είναι πιθανότερο να μετακινηθούν διακρατικά. Τέλος, το καθεστώς μονιμότητας και οι επιπτώσεις του «να είσαι άνδρας» έχουν προγνωστική αξία σε επτά μόνο χώρες.

Ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Η ανάγκη προσέλκυσης πιο κατάλληλα καταρτισμένου ανθρώπινου δυναμικού στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού καθίσταται ολοένα και πιο σημαντική προτεραιότητα στην Ευρώπη. Σχεδόν όλες οι ευρωπαϊκές χώρες ή περιφέρειες αναφέρουν ότι έχουν λάβει μέτρα που θα τις βοηθήσουν να προβλέψουν τη μελλοντική προσφορά και ζήτηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε 22 εκπαιδευτικά συστήματα, έχουν καταρτισθεί σχέδια για τις μελλοντικές ανάγκες σε διδακτικό προσωπικό, ενώ 28 συστήματα βασίζονται στη γενική παρακολούθηση της αγοράς εργασίας για πληροφορίες σχετικά με τις γενικές τάσεις σε ό,τι αφορά το εργατικό δυναμικό.

Δώδεκα χώρες έχουν υλοποιήσει ή υλοποιούν επί του παρόντος εκστρατείες για τη βελτίωση της εικόνας του επαγγέλματος και την προσέλκυση τόσο νέων συμμετεχόντων στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσο και προσφάτως καταρτισμένων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Οι περισσότερες εκστρατείες αυτού του είδους βασίζονται στη μετάδοση διαφημιστικών βίντεο στα εθνικά τηλεοπτικά κανάλια, στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ή στην παροχή πρακτικών πληροφοριών σχετικά με τη διδασκαλία και την αρχική κατάρτιση μέσω του διαδικτύου.

Η επαγγελματική ικανοποίηση και οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την αξία που η κοινωνία αποδίδει στο επάγγελμά τους αποτελούν καλούς δείκτες για την αξιολόγηση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι ή πολύ ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους, αλλά θεωρούν ότι η κοινωνία δεν αναγνωρίζει την αξία του.

Κατά κανόνα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από την ηλικία, το φύλο, ή τον αριθμό των ετών εργασίας τους. Οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι με το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται, είναι ικανοποιημένοι και με το επάγγελμά τους, και αντιστρόφως. Ορισμένοι ενδοσχολικοί παράγοντες, όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η συνεργατική κουλτούρα, και οι καλές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών, συσχετίζονται θετικά με την υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση. Όσον αφορά στους παράγοντες αυτούς, η πεποίθηση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί γραφειοκρατική διαδικασία αλλά βοηθά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, και η ύπαρξη αποκεντρωμένης σχολικής ηγεσίας κατά την οποία τόσο το προσωπικό όσο και οι γονείς και οι μαθητές έχουν λόγο στη διοίκηση του σχολείου και μοιράζονται τις ευθύνες είναι πολύ σημαντικά στοιχεία. Ωστόσο, η μεταβλητή που επηρεάζει περισσότερο την επαγγελματική ικανοποίηση είναι οι καλές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών. Σε γενικές γραμμές, οι συνθήκες εργασίας –με εξαίρεση τον μισθό– δεν φαίνεται να συνδέονται άμεσα με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης. Μολονότι οι υψηλότεροι κατώτατοι μισθοί συσχετίζονται θετικά με μεγαλύτερα ποσοστά νέων εκπαιδευτικών που δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, αμελητέα είναι η συσχέτιση ανάμεσα στα ανώτατα επίπεδα μισθών και στην επαγγελματική ικανοποίηση των πιο ηλικιωμένων ή έμπειρων εκπαιδευτικών. Αυτό ίσως σημαίνει ότι η συμβολή των υψηλών μισθών στη διατήρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης παραμένει σε σχετικά σταθερά επίπεδα όσο οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνουν.

Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους δεν έχουν απαραίτητα και πιο θετική αντίληψη για την αξία που του δίνει η κοινωνία. Οι δύο αυτές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Σε αντίθεση με τη δική τους επαγγελματική ικανοποίηση, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξία που αποδίδει η κοινωνία στο επάγγελμά τους επηρεάζονται από την ηλικία και το φύλο, με τους νεαρούς άνδρες εκπαιδευτικούς να υιοθετούν πιο θετική άποψη σε σχέση με άλλες ομάδες. Όσον αφορά στους ενδοσχολικούς παράγοντες, η πεποίθηση ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια εποικοδομητική

διαδικασία που οδηγεί στην καλύτερη προσέγγιση της διδασκαλίας είναι η σημαντικότερη μεταβλητή σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη στάση της κοινωνίας απέναντι στο επάγγελμά τους. Σε κάποιες χώρες, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες ως προς το ποια αξία πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η κοινωνία αποδίδει στο επάγγελμά τους, καθώς και ως προς το πώς πράγματι αξιολογείται από την κοινωνία. Μολονότι η φύση και η έκταση των ερευνών ποικίλλουν, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η κοινωνία τρέφει μεγαλύτερη εκτίμηση για το επάγγελμα αυτό από ό,τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, και ότι εκλαμβάνεται ως ένα επάγγελμα υψηλής ειδίκευσης με μεγάλες πνευματικές απαιτήσεις. Αν και οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν συνδέονται καθόλου με το καθεστώς απασχόλησης, ενώ περιορισμένη είναι η σχέση τους με τις ώρες εργασίας, οι μισθολογικές αυξήσεις φαίνεται να είναι σημαντικές στο πλαίσιο αυτό. Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα με χαμηλό «συντελεστή σχετικής ετήσιας αύξησης των μισθών» συγκαταλέγονται και μεταξύ εκείνων με τα χαμηλότερα από τον μέσο όρο της ΕΕ ποσοστά εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η κοινωνία αναγνωρίζει την αξία του επαγγέλματός τους. Αντιστρόφως, τα εκπαιδευτικά συστήματα με υψηλό συντελεστή είναι πιθανότερο να εμφανίζουν μεγαλύτερα από τον μέσο όρο της ΕΕ ποσοστά εκπαιδευτικών που έχουν την πεποίθηση ότι το επάγγελμά τους χαίρει κοινωνικής εκτίμησης. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι μισθοί επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όταν εξετάζονται στο πλαίσιο των δομών και του μηχανισμού επαγγελματικής ανέλιξης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ισχύουσες κοινωνικο-οικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες τοποθετούν την εκπαίδευση στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής στρατηγικής για τη βιώσιμη ανταγωνιστικότητα και την αειφόρο ανάπτυξη. Τα σχολεία, ωστόσο, αντιμετωπίζουν πρωτοφανείς προκλήσεις. Πρέπει όχι μόνο να αποφέρουν μετρήσιμα αποτελέσματα με μειωμένο προϋπολογισμό, αλλά και να υιοθετούν σύγχρονες και προοδευτικές προσεγγίσεις, να προσφέρουν ελκυστικά προγράμματα σπουδών, και να προετοιμάζουν τους νέους για ανύπαρκτες, ακόμη, θέσεις εργασίας. Αυτή η νέα πίεση που δέχονται τα εκπαιδευτικά συστήματα θίγει άμεσα τον πιο σημαντικό ενδοσχολικό παράγοντα που επηρεάζει την επιτυχή φοίτηση των μαθητών, ήτοι το έργο των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είναι τόσο ελκυστικό όσο στο παρελθόν. Πολλές χώρες αντιμετωπίζουν ήδη –ή πρόκειται να αντιμετωπίσουν– ελλείψεις ειδικευμένων εκπαιδευτικών, ενώ η πρόσληψη υψηλά ειδικευμένων υποψηφίων ενδέχεται να επηρεαστεί αρνητικά από το χαμηλότερο κύρος του επαγγέλματος. Παράλληλα, πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες ώστε οι νέοι και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις, επεκτείνοντας και εμπλουτίζοντας τις δεξιότητές τους. Οι μεταβολές στην κοινωνία, την τεχνολογία, και τα μοντέλα λογοδοσίας υποχρεώνουν τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάζουν διαρκώς τις δεξιότητες αυτές και να είναι πιο αποδοτικοί από ποτέ.

Η στρατηγική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (ΕΚ 2020), του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρέχει καθοδήγηση για την ανάληψη πολιτικής δράσης στους τομείς αυτούς. Προσδιορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως έναν εκ των τεσσάρων στρατηγικών στόχων, αναφέροντας ότι «πρέπει να εξασφαλιστεί διδασκαλία υψηλής ποιότητας, να παρασχεθεί κατάλληλη αρχική εκπαίδευση των διδασκόντων, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη στους διδάσκοντες και τους εκπαιδευτές, και να καταστεί η διδασκαλία ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας» ⁽¹⁾, επιβεβαιώνοντας έτσι ότι η επένδυση σε ανθρώπινους πόρους αποτελεί βασικό παράγοντα της επιτυχίας.

Όπως επισημαίνεται στην Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, *Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης* ⁽²⁾, οι προκλήσεις αυτές παρέχουν επίσης μια ευκαιρία «για την ανανέωση των δεξιοτήτων σε ολόκληρο το επάγγελμα», βοηθώντας τα σχολεία να προσαρμοστούν καλύτερα στον σύγχρονο κόσμο. Ωστόσο, απαιτείται δράση για την ανανέωση των διαδικασιών πρόσληψης και επιλογής προσωπικού, καθώς και των στρατηγικών διατήρησης για να καταστεί αποτελεσματικότερη η Αρχική Κατάρτιση Εκπαιδευτικών, ενισχύοντας παράλληλα τον ρόλο της ένταξης και της καθοδήγησης και για να οδηγηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη προς περισσότερο ευέλικτες, εξατομικευμένες, συνεργατικές μορφές, και να συνδεθεί με τις προοπτικές σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και με τα αναπτυξιακά σχέδια των σχολείων.

Το 2014, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης τόνισε ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι μία μόνο πλευρά του γενικότερου πολιτικού στόχου για την ενίσχυση της ελκυστικότητας και της ποιότητας του επαγγέλματος, μαζί με τις κατάλληλες πολιτικές για την πρόσληψη και τη διατήρηση των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματική αρχική κατάρτιση και τη στήριξη στην αρχή της σταδιοδρομίας. Συμφώνησε επίσης ότι οι χώρες πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τακτικά την ευκαιρία να αναβαθμίζουν τις γνώσεις του αντικειμένου τους, και να λαμβάνουν υποστήριξη και κατάρτιση σε αποτελεσματικούς και καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων των τρόπων που βασίζονται στις νέες τεχνολογίες ⁽³⁾.

Η παρούσα έκθεση παρέχει συγκριτική ανάλυση των διαφόρων πτυχών του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη, δίνοντας στοιχεία σχετικά με τις πολιτικές ενίσχυσής του. Η έκθεση λοιπόν συνδυάζει τα ποιοτικά δεδομένα για τους ισχύοντες, ανά χώρα, κανονισμούς (πηγή είναι το Δίκτυο Ευρυδίκη) με στατιστικά στοιχεία από τη Διεθνή Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση (TALIS) του ΟΟΣΑ του 2013 σχετικά με τις απόψεις, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των

(1) Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»), ΟJ C 119, 28.5.2009, σ. 4.

(2) Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών, Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα, COM/2012/0669 τελικό.

(3) Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ΟJ C 183, 14.06.2014, σ. 22-23.

εκπαιδευτικών και της διοίκησης των σχολείων, καθώς και με στατιστικό υλικό της Eurostat/UOE για τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Η επιπλέον αξία της έκθεσης έγκειται στη συνολική ανάλυση των δεδομένων από όλες αυτές τις πηγές. Στόχος της είναι, λοιπόν, να κατανοηθούν και, αν είναι δυνατόν, να εξηγηθούν οι προσεγγίσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών εντός των εθνικών ή περιφερειακών πλαισίων, όπως αυτές διαμορφώνονται από τη νομοθεσία και τις πολιτικές που ρυθμίζουν το επάγγελμα και τις συνθήκες εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τα δημογραφικά στοιχεία.

Περιεχόμενο και δομή της έκθεσης

Η παρούσα έκθεση εξετάζει διάφορα ζητήματα καθοριστικής σημασίας για την ποιότητα της διδασκαλίας στα σχολεία και, ενδεχομένως, για την πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών. Έτσι, εστιάζει στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2) στα 28 κράτη μέλη της ΕΕ, καθώς και στην Ισλανδία, το Λιχτενστάιν, το Μαυροβούνιο, την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, τη Νορβηγία, τη Σερβία και την Τουρκία, καλύπτοντας συνολικά περίπου 40 εκπαιδευτικά συστήματα.

Η έκθεση χωρίζεται σε πέντε κεφάλαια. Στο Κεφάλαιο 1, παρουσιάζονται στατιστικά στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς στην Ευρώπη, που περιλαμβάνουν την ηλικία, το φύλο και ορισμένες πτυχές των συνθηκών εργασίας τους, όπως το καθεστώς απασχόλησης, οι ώρες εργασίας, οι μισθοί, και η ηλικία συνταξιοδότησης. Ακολουθούν τέσσερα επιπλέον κεφάλαια, στα οποία διερευνώνται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα TALIS 2013, ενώ εξετάζονται οι πτυχές των εκπαιδευτικών συστημάτων στα οποία εργάζονται, καθώς και τα εθνικά μέτρα πολιτικής που επηρεάζουν το επάγγελμά τους (δεδομένα Ευρυδίκης). Όπου είναι δυνατόν, εξετάζεται επίσης η σχέση ανάμεσα στις υιοθετούμενες απόψεις, αντιλήψεις και πρακτικές από τη μία πλευρά, και στις πολιτικές και τη νομοθεσία από την άλλη.

Το Κεφάλαιο 2 πραγματεύεται την Αρχική Κατάρτιση των Εκπαιδευτών και τη στήριξη στην αρχή της σταδιοδρομίας τους. Εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η αρχική κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής κατάρτισης και της τοποθέτησης σε σχολεία, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει κάποιο πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης, και τον βαθμό στον οποίο νοιώθουν επαρκώς προετοιμασμένοι για το έργο τους. Εξετάζονται επίσης τα μέτρα που αφορούν στη μετάβαση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (ιδίως η ένταξη και η καθοδήγηση), καθώς και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν επωφεληθεί από αυτά.

Στο Κεφάλαιο 3, εξετάζεται η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΣΕΑ), ενώ περιγράφονται οι ποσοτικές και ποιοτικές ανάγκες που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και το πώς –και σε ποιον βαθμό– συμμετέχουν στη ΣΕΑ. Συζητείται επίσης ο τρόπος με τον οποίο οι αντιδράσεις τους επηρεάζονται εν μέρει από την οριοθέτηση της ΣΕΑ στους εκάστοτε κανονισμούς, και ποια κίνητρα και υποστηρικτικά μέτρα δύνανται να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους.

Το Κεφάλαιο 4 περιγράφει τη διακρατική κινητικότητα των εκπαιδευτικών για επαγγελματικούς σκοπούς, τόσο κατά την αρχική τους κατάρτιση όσο και κατά την υπηρεσία τους. Εξετάζονται πτυχές της κινητικότητας, όπως η συμμετοχή, το ενδεχόμενο αυτή να εξαρτάται από το αντικείμενο διδασκαλίας, οι διάφοροι λόγοι μετάβασης στο εξωτερικό, και τα χρηματοδοτικά μοντέλα διεθνούς κινητικότητας.

Τέλος, στο Κεφάλαιο 5, εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ελκυστικότητα του επαγγέλματος, όπως η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την αξία που η κοινωνία αποδίδει στο επάγγελμά τους. Το κεφάλαιο περιγράφει επίσης μερικά μέτρα που λαμβάνουν επιμέρους χώρες ή εκπαιδευτικά συστήματα για να παρακολουθούν και να αποκαθιστούν τις ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η έκθεση συμπληρώνεται από Παράρτημα που απαρτίζεται από 60 περίπου πίνακες με πλούσιο στατιστικό υλικό, προερχόμενο κυρίως από τη δευτερογενή ανάλυση της έρευνας TALIS 2013. Το εν λόγω παράρτημα διατίθεται στην ιστοσελίδα της Ευρυδίκης στην ακόλουθη διεύθυνση:

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies).

Πηγές δεδομένων και μεθοδολογία

Πυρήνας της παρούσας έκθεσης είναι τα δεδομένα του Δικτύου Ευρυδίκη, με έτος αναφοράς το 2013/14, και η έρευνα TALIS που πραγματοποιήθηκε το 2013 και δημοσιεύθηκε το επόμενο έτος. Επιπλέον, έχουν χρησιμοποιηθεί δεδομένα της Eurostat/ΥΟΕ που αφορούν στο 2013 και εξήχθησαν τον Απρίλιο του 2015 (Κεφάλαιο 1) για να εξεταστούν τα δημογραφικά στοιχεία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη σε επίπεδο ISCED 2.

Το πεδίο εφαρμογής των δεδομένων TALIS στην παρούσα έκθεση αφορά μόνο στις 22 ευρωπαϊκές χώρες ή περιοχές που έλαβαν μέρος στην έρευνα TALIS ⁽⁴⁾. Για ολόκληρο το παρόν έγγραφο, η έρευνα θα αναφέρεται εφεξής ως «TALIS 2013», ενώ η έκθεση του ΟΟΣΑ σχετικά με την έρευνα (όπου αποτελεί βιβλιογραφική αναφορά) ως «ΟΟΣΑ (2014)» ακολουθούμενη συνήθως από συγκεκριμένη σελίδα αναφοράς.

Τα δεδομένα TALIS συλλέχθηκαν σύμφωνα με το με τη Διεθνή Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης του 1997 (ISCED 1997), ενώ τα δεδομένα της Eurostat/ΥΟΕ και της Ευρυδίκης συγκεντρώθηκαν με βάση την ISCED 2011. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις ταξινομήσεις ISCED 1997 και 2011 περιέχονται στο Γλωσσάριο της παρούσας έκθεσης.

Πραγματοποιήθηκε δευτερογενής ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της TALIS 2013, η οποία επικεντρώνεται στα κύρια ζητήματα ενδιαφέροντος. Η TALIS στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση των αντιλήψεων, στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο ενός υποσυνόλου μεταβλητών, σκοπός για τον οποίο εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολείων κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο ⁽⁵⁾. Η έρευνα του ΟΟΣΑ παρέχει περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της, ιδίως σε ό,τι αφορά τα όρια της υποκειμενικότητας, τη διαπολιτισμική εγκυρότητα, τη συγκρισιμότητα μεταξύ χωρών, και τη σχέση ανάμεσα στα «στατιστικά καθαρά αποτελέσματα» και την αιτιώδη συνάφεια (ΟΟΣΑ 2014, σ. 29). Το στατιστικό σημείωμα στο τέλος της παρούσας έκθεσης περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι υπολογισμοί της Ευρυδίκης βασίστηκαν σε δεδομένα της TALIS.

Τα δεδομένα και οι δείκτες της Ευρυδίκης έχουν γενικώς ποιοτικό χαρακτήρα. Παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τους κανονισμούς και τις πολιτικές πρωτοβουλίες των ανώτατων (κεντρικών) αρχών ή των αρμόδιων για την εκπαίδευση αρχών. Οι πληροφορίες της Ευρυδίκης προήλθαν από ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από εθνικούς εμπειρογνώμονες ή/και τον εθνικό εκπρόσωπο του Δικτύου Ευρυδίκη. Κύρια πηγή πληροφοριών είναι τα επίσημα έγγραφα των ανώτατων εκπαιδευτικών αρχών. Τα δεδομένα της Ευρυδίκης αφορούν μόνο σε δημόσια σχολεία. Εξαιρέση αποτελούν το Βέλγιο, η Ιρλανδία και η Ολλανδία, όπου τα εξαρτώμενα από το κράτος ιδιωτικά ιδρύματα (βλέπε Γλωσσάριο) παρουσιάζουν σημαντικό ποσοστό εγγραφών και ακολουθούν τους ίδιους κανόνες με τα δημόσια σχολεία. Στα δεδομένα της TALIS 2013 που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα έκθεση περιλαμβάνονται απαντήσεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια σχολεία, σε εξαρτώμενα από το κράτος ιδιωτικά ιδρύματα και σε ανεξάρτητα ιδιωτικά ιδρύματα. Αν και ο αντίκτυπος των δύο τελευταίων είναι σε γενικές γραμμές μικρός, ενδέχεται να αποκτά μεγαλύτερη σημασία σε ορισμένες χώρες και για συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες και άρα να επηρεάζει την ανάγνωση των στατιστικών αναλύσεων. Οι περιπτώσεις όπου ισχύει κάτι τέτοιο επισημαίνονται.

Έχουν καταβληθεί προσπάθειες, στο μέτρο του δυνατού, να συσχετιστούν τα δεδομένα της TALIS 2013 και της Ευρυδίκης, ώστε να διερευνηθεί αν και πότε οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αποδοθούν σε συγκεκριμένους κανονισμούς και πολιτικές, και να προσδιοριστεί το είδος των αντιδράσεων που παρατηρούνται εντός ορισμένου νομοθετικού πλαισίου.

Την προετοιμασία και σύνταξη της έκθεσης συντόνισε η Μονάδα A7 Erasmus+: Ανάλυση Πολιτικής για την Εκπαίδευση και τη Νεολαία, του Εκτελεστικού Οργανισμού Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA). Τέλος, στην ενότητα «Ευχαριστίες» αναφέρονται όλοι όσοι συνέβαλαν στην παρούσα έκθεση.

(4) Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Βουλγαρία, Δημοκρατία της Τσεχίας, Δανία, Εσθονία, Ισπανία, Γαλλία, Κροατία, Ιταλία, Κύπρος, Λετονία, Ολλανδία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβακία, Φινλανδία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), Ισλανδία, Νορβηγία, και Σερβία.

(5) Διαθέσιμο στο <http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

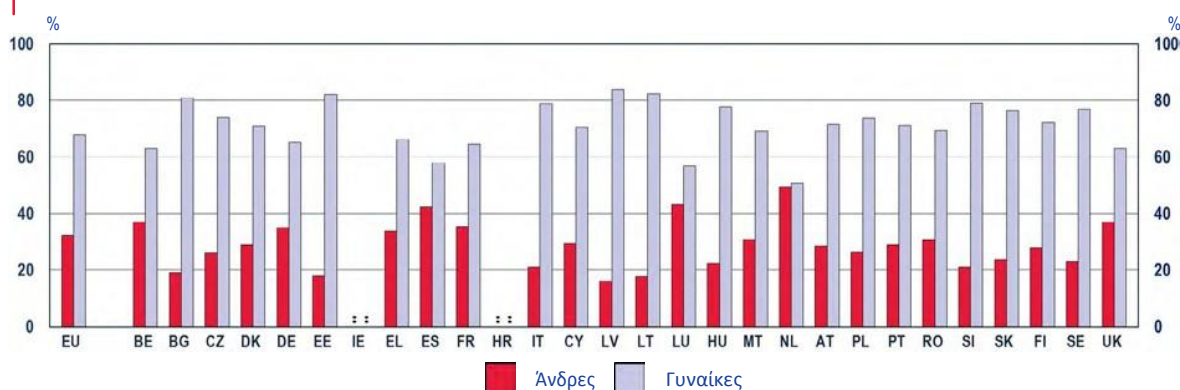
Στο πρώτο αυτό κεφάλαιο εξετάζονται οι συναφείς πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη, στο πλαίσιο της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2). Μετά τη σύντομη παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων της Eurostat/ΥΟΕ σχετικά με το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών, παρατίθενται δεδομένα της Ευρυδίκης για διάφορες πτυχές των συνθηκών εργασίας τους. Ως εισαγωγικό κεφάλαιο, παρέχει επίσης ορισμένες βασικές πληροφορίες που απαιτούνται για την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της υπόλοιπης έκθεσης.

1.1. Δημογραφικά στοιχεία

1.1.1. Φύλο

Στο επίπεδο της ISCED 2, στην Ευρώπη ως σύνολο, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, ενώ λιγότερο από το ένα τρίτο είναι άνδρες, όπως φαίνεται στο Σχήμα Figure 1.1. αναλογικά μεγαλύτερη ανισορροπία ανάμεσα στα δύο φύλα παρατηρείται στη Βουλγαρία, την Εσθονία, τη Λετονία, και τη Λιθουανία, όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανέρχονται σε λιγότερο από 20 %. Στις περισσότερες χώρες μάλιστα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Μόνο στην Ολλανδία η αναλογία γυναικών και ανδρών είναι περίπου η ίδια, ενώ στην Ισπανία και το Λουξεμβούργο η εν λόγω διαφορά ανά ποσοστιαίες μονάδες 15,5 και 13,6, αντιστοίχως.

Σχήμα 1.1: Κατά φύλο αναλογία εκπαιδευτικών στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση τα δεδομένα της Eurostat/ΥΟΕ [από τον Απρίλιο 2015] (βλέπε Πίνακα 1.1 στο Παράρτημα).

Ειδικές σημειώσεις χωρών

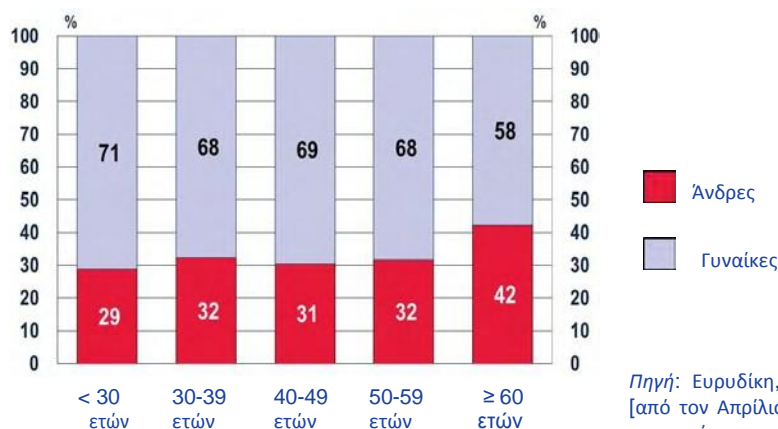
Δανία και Εσθονία: Τα δεδομένα περιλαμβάνουν το επίπεδο ISCED 1.

Ιρλανδία: Δεν υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα ξεχωριστά για το επίπεδο ISCED 2.

Ουγγαρία: Τα δεδομένα περιλαμβάνουν το διοικητικό προσωπικό των σχολείων.

Τόσο οι φορείς χάραξης πολιτικής όσο και οι ερευνητές γνωρίζουν καλά το ζήτημα της άνισης εκπροσώπησης των δύο φύλων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και τα στοιχεία δείχνουν ότι το πρόβλημα αυτό θα εξακολουθήσει να υπάρχει αν δεν ληφθούν μέτρα για την προσέλκυση περισσότερων ανδρών στο επάγγελμα. Συνολικά, το σχετικά χαμηλό ποσοστό ανδρών είναι κοινό για όλες τις ηλικιακές ομάδες, αν και η ανισορροπία αυτή είναι κατά τι εντονότερη μεταξύ των νεότερων εκπαιδευτικών (βλέπε Σχήμα 1.2). Η ανισορροπία είναι αισθητά μικρότερη μεταξύ των εκπαιδευτικών άνω των 60 ετών, πιθανώς λόγω των συνταξιοδοτικών ρυθμίσεων που, σε μερικές χώρες, επιτρέπουν στις γυναίκες να συνταξιοδοτούνται νωρίτερα από τους άνδρες (τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα –βλέπε Ενότητα 1.2.4). Η τάση αυτή παρατηρείται και στις επιμέρους χώρες (βλέπε Πίνακα 1.2 στο Παράρτημα), καθώς σε όλες η ανισορροπία ανάμεσα στα δύο φύλα είναι μεγαλύτερη για τις ηλικίες κάτω των 60 ετών, με λίγες εξαιρέσεις μεταξύ των βαλτικών και των σκανδιναβικών χωρών. Ακόμη και στην Ολλανδία, τα παραπλήσια ποσοστά ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών οφείλονται κυρίως στον μεγαλύτερο αριθμό των εν ενεργεία ανδρών εκπαιδευτικών ηλικίας 50 ετών και άνω, ενώ σε ό,τι αφορά τους νεότερους εκπαιδευτικούς η τάση, αν και λιγότερο έντονη, είναι παρόμοια με εκείνη άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Σχήμα 1.2: Αναλογία ανά ηλικιακή ομάδα ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), σε επίπεδο ΕΕ, 2013



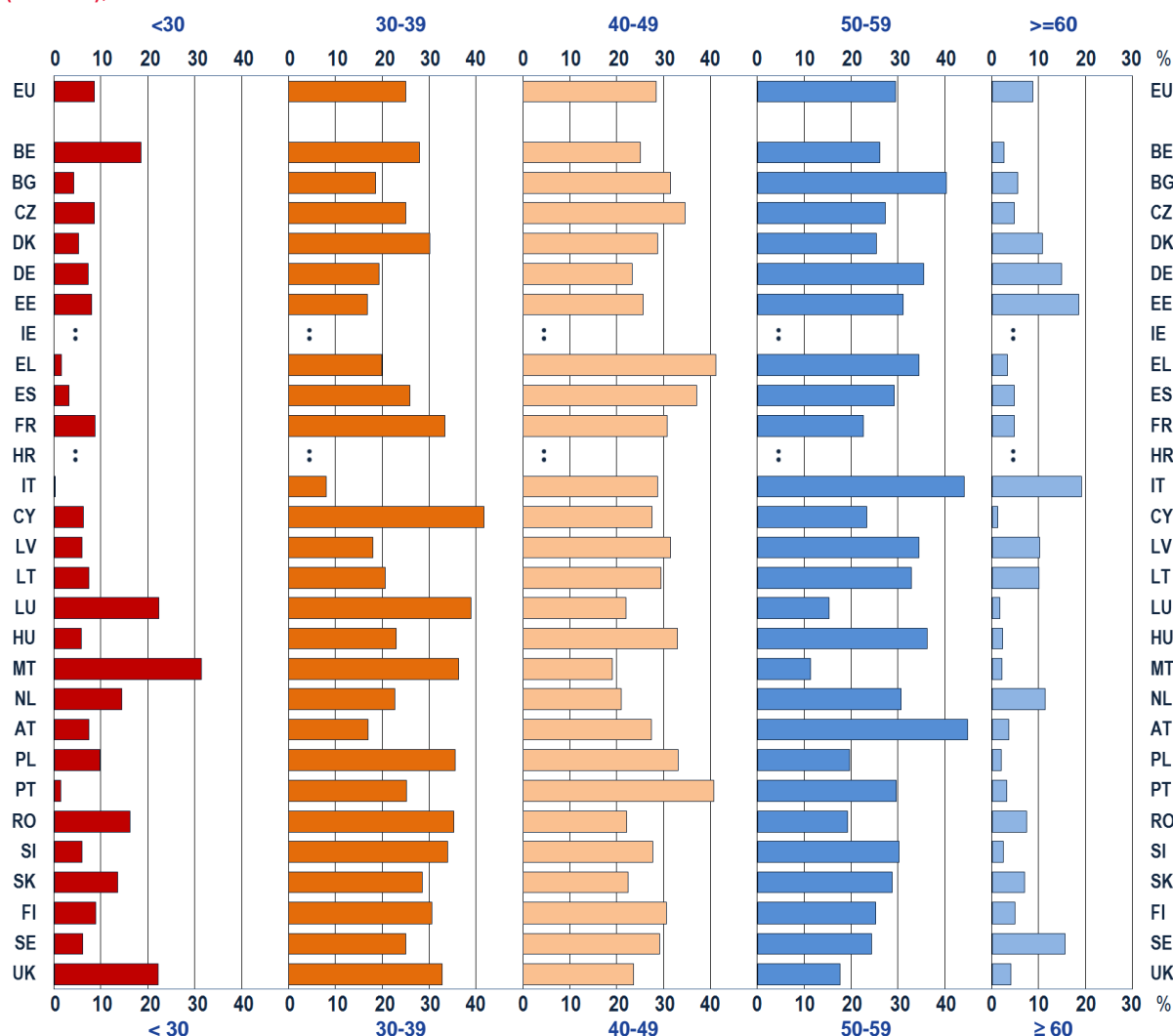
Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση τα δεδομένα της Eurostat/ΥΟΕ [από τον Απρίλιο 2015] (βλέπε Πίνακα 1.2 στο Παράρτημα, στο οποίο παρουσιάζονται στοιχεία ανά χώρα).

1.1.2. Ηλικία

Πέρα από την άνιση εκπροσώπηση των δύο φύλων, οι τρέχουσες πολιτικές στον τομέα της εκπαίδευσης πρέπει να αντιμετωπίσουν και το ζήτημα της γήρανσης του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Η πρόκληση αυτή δεν απαντάται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Στην ΕΕ ως σύνολο, το 33,6 % των εκπαιδευτικών είναι κάτω των 40 ετών (βλέπε Σχήμα 1.3). Ωστόσο, στο Λουξεμβούργο, τη Μάλτα, τη Ρουμανία, και το Ηνωμένο Βασίλειο, πάνω από το 50 % των εκπαιδευτικών είναι κάτω των 40 ετών και, υπό την έννοια αυτή, διαθέτουν τον νεότερο ηλικιακά διδακτικό πληθυσμό στην Ευρώπη. Αντιθέτως, στη Βουλγαρία, την Εσθονία, την Ελλάδα, τη Λετονία, και την Αυστρία, λιγότερο από το 25 % των εκπαιδευτικών είναι κάτω των 40 ετών. Η Ιταλία –όπου το αντίστοιχο ποσοστό είναι μικρότερο από 10 %– είναι η χώρα με τον «γηραιότερο» διδακτικό πληθυσμό.

Σε επίπεδο ΕΕ, περίπου το 40 % των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα συνταξιοδοτηθούν μέσα στα επόμενα 15 χρόνια (βλέπε Ενότητα 1.2.4.). Λαμβάνοντας υπόψη τη δημογραφική εξέλιξη και τις μεταναστευτικές ροές σε κάθε χώρα, τα εκπαιδευτικά συστήματα ενδέχεται να αντιμετωπίσουν ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, και άρα να χρειαστεί να βελτιώσουν την ελκυστικότητα του επαγγέλματος ώστε να προσληφθούν νέοι υποψήφιοι.

Σχήμα 1.3: Αναλογία ανά ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση τα δεδομένα της Eurostat/ΥΟΕ [από τον Απρίλιο 2015] (βλέπε Πίνακα 1.3 στο Παράρτημα)

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Δανία και Εσθονία: Τα δεδομένα περιλαμβάνουν το επίπεδο ISCED 1.

Ιρλανδία: Δεν υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα ξεχωριστά για το επίπεδο ISCED 2.

Ουγγαρία: Τα δεδομένα περιλαμβάνουν το διοικητικό προσωπικό των σχολείων.

1.2. Συνθήκες εργασίας

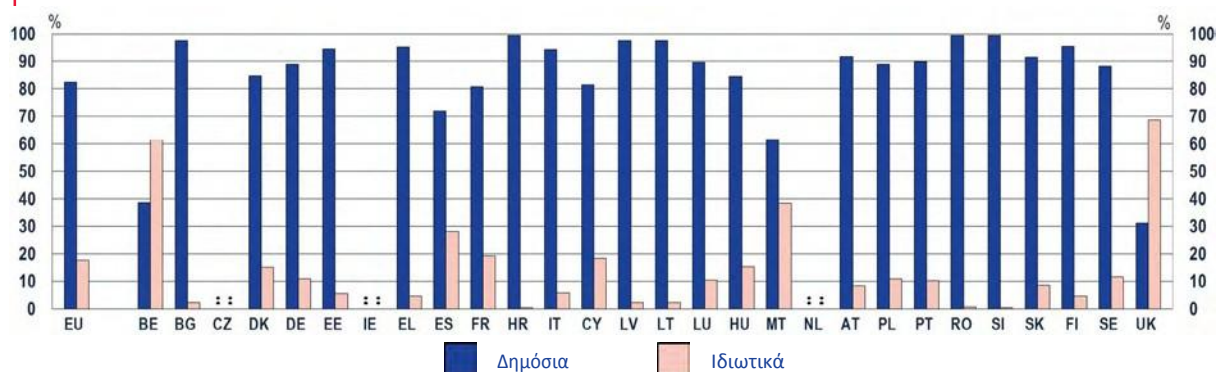
Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει διάφορους δείκτες που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2) στην Ευρώπη. Οι τρεις πρώτοι εξετάζουν τον τομέα και το καθεστώς απασχόλησης των εκπαιδευτικών αυτών, ενώ οι δείκτες που ακολουθούν αφορούν στις ώρες εργασίας, τους μισθούς και την ηλικία συνταξιοδότησης. Όπως θα αναλυθεί περαιτέρω στο Κεφάλαιο 5, τέτοιου είδους παράγοντες επηρεάζουν, υπό ορισμένες συνθήκες, την ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και, με την ίδια λογική, την επαγγελματική ικανοποίηση όσων το εξασκούν.

1.2.1. Απασχόληση

Δημόσια και ιδιωτικά σχολεία

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.4, σε ολόκληρη την Ευρώπη, η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται ως επί το πλείστον από τον δημόσιο τομέα, με τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να εργάζονται σε δημόσια σχολεία. Στο Βέλγιο, την Ιρλανδία και την Ολλανδία, τα εξαρτώμενα από το κράτος ιδιωτικά ιδρύματα (βλέπε Γλωσσάριο) παρουσιάζουν σημαντικό ποσοστό εγγραφών και ακολουθούν τους ίδιους κανόνες με τα δημόσια σχολεία.

Σχήμα 1.4: Ποσοστό των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση τα δεδομένα της Eurostat/ΥΟΕ [από τον Απρίλιο 2015] (βλέπε Πίνακα 1.4 στο Παράρτημα)

Επεξηγηματικό σημείωμα

Στα ιδιωτικά σχολεία περιλαμβάνονται τα εξαρτώμενα από το κράτος ιδιωτικά ιδρύματα και τα ανεξάρτητα ιδιωτικά ιδρύματα (βλέπε Γλωσσάριο)

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Βέλγιο και Γαλλία: Δεν περιλαμβάνονται δεδομένα για τα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία.

Δανία και Εσθονία: Τα δεδομένα περιλαμβάνουν το επίπεδο ISCED 1.

Γερμανία: Διαθέσιμα στοιχεία υπάρχουν μόνο για τον συνολικό αριθμό των ιδιωτικών σχολείων, χωρίς να πραγματοποιείται διάκριση ανάμεσα στα εξαρτώμενα από το κράτος και τα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία.

Ιρλανδία: Δεν υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα ξεχωριστά για το επίπεδο ISCED 2.

Ουγγαρία: Τα δεδομένα περιλαμβάνουν το διοικητικό προσωπικό των σχολείων.

Ολλανδία: Δεν γίνεται διάκριση μεταξύ ιδιωτικών ιδρυμάτων και δημοσίων σχολείων.

Ηνωμένο Βασίλειο: Το σημαντικό ποσοστό των εξαρτώμενων από το κράτος ιδιωτικών ιδρυμάτων στην Αγγλία (που ονομάζονται ακαδημίες) επηρεάζει τα δεδομένα που παρουσιάζονται για το σύνολο του Ηνωμένου Βασιλείου. Στη Σκωτία, την Ουαλία, και τη Βόρεια Ιρλανδία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απασχολούνται σε δημόσια σχολεία.

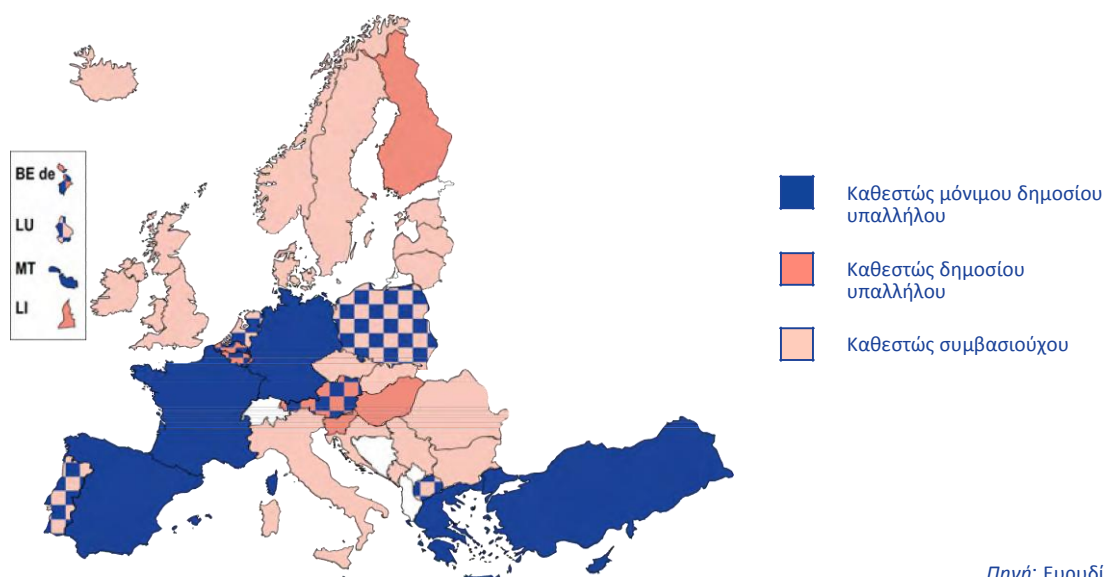
Η κοόρτη εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα TALIS 2013 εκπροσωπούν τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά σχολεία (τα τελευταία αφορούν σε εξαρτώμενα από το κράτος και σε ανεξάρτητα ιδρύματα) σε ποσοστά παραπλήσια αυτών που απεικονίζονται στο παραπάνω Σχήμα (βλέπε Πίνακα 1.5 στο Παράρτημα). Ωστόσο, από την περαιτέρω ανάλυση προκύπτει ότι σε κάποιες χώρες ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ιδιωτικά ιδρύματα είναι ιδιαίτερος υψηλός για την ηλικιακή ομάδα κάτω των 30 ετών (βλέπε Πίνακα 1.6 στο Παράρτημα). Το στοιχείο αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την εξέταση των μέτρων που επηρεάζουν τη συγκεκριμένη αυτή ηλικιακή ομάδα, καθώς η νομοθεσία που διέπει τη λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων (τόσο των εξαρτώμενων από το κράτος όσο και των ανεξάρτητων) μπορεί σε ορισμένες χώρες να διαφέρει από τη νομοθεσία στην οποία υπάγονται τα σχολεία του δημοσίου τομέα.

Καθεστώς απασχόλησης

Το καθεστώς απασχόλησης των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που εργάζονται στον δημόσιο τομέα διακρίνεται σε τρία είδη: «καθεστώς συμβασιούχου», «καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου» και «καθεστώς μόνιμου δημοσίου υπαλλήλου» (βλέπε Γλωσσάριο). Στο Σχήμα

1.5 απεικονίζεται το καθεστώς απασχόλησης των πλήρως καταρτισμένων εκπαιδευτικών στον δημόσιο τομέα. Δεν περιλαμβάνονται άλλες ομάδες εκπαιδευτικών, όπως οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί, οι αναπληρωτές, και οι εκπαιδευτικοί που διανύουν περίοδο δοκιμαστικής υπηρεσίας.

Σχήμα 1.5: Καθεστώς απασχόλησης εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), στον δημόσιο τομέα, σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14



Πηγή: Ευρωδίκη.

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Ισπανία: Οι καθηγητές θρησκευτικών εργάζονται με καθεστώς συμβασιούχου.

Αυστρία: Από τον Σεπτέμβριο 2015, όλοι οι νεοπροσλαμβανόμενοι εκπαιδευτικοί θα απασχολούνται με καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου.

Στις περισσότερες χώρες, το καθεστώς απασχόλησης των εκπαιδευτικών (ISCED 2) είναι το ίδιο. Σε 20 εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται ως συμβασιούχοι, ενώ σε επτά απασχολούνται ως μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι. Στη Φινλανδία, τη Σλοβενία, τη Σλοβακία, και το Λιχτενστάιν, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου. Από την άλλη πλευρά, στο Λουξεμβούργο, την Ολλανδία, την Πολωνία, την Πορτογαλία, και την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, το καθεστώς μόνιμου δημοσίου υπαλλήλου συνυπάρχει με το καθεστώς συμβασιούχου. Σε κάθε περίπτωση, το καθεστώς απασχόλησης εξαρτάται από τον τύπο του ιδρύματος στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, ή από τη θέση που κατέχουν στην ιεραρχία του σχολείου. Το Βέλγιο και η Αυστρία είναι οι μόνες χώρες όπου το καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου συνυπάρχει με το καθεστώς μόνιμου δημοσίου υπαλλήλου.

Επιπλέον, σε μερικές χώρες, οι όροι απασχόλησης και το καθεστώς συμβασιούχου μπορεί να διαφέρουν.

Στο **Βέλγιο**, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία διοικούμενα από μία εκ των Κοινοτήτων απασχολούνται ως δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ εκείνοι που εργάζονται σε εξαρτώμενα από το κράτος ιδιωτικά ιδρύματα απασχολούνται σύμφωνα με τη γενική εργασιακή νομοθεσία, έχοντας όμως καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου.

Στην **Ολλανδία**, οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι ενώ εκείνοι που εργάζονται σε εξαρτώμενα από το κράτος ιδιωτικά σχολεία υπογράφουν σύμβαση (ιδιωτικού δικαίου) με τη νομική οντότητα στην οποία απασχολούνται. Ωστόσο, και οι δύο κατηγορίες απασχολούνται υπό τους ίδιους όρους, καθώς υπόκεινται σε συλλογικές συμβάσεις εργασίας.

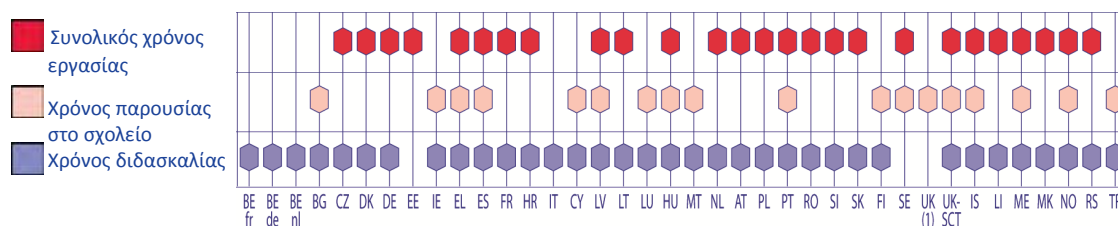
Στην **Αυστρία**, οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται ως δημόσιοι υπάλληλοι από τις ομοσπονδιακές ή τις περιφερειακές κυβερνήσεις δεσμεύονται από τη νομοθεσία που αφορά στις συμβατικές σχέσεις.

Στην **Ισλανδία** και τη **Σερβία**, οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται ως συμβασιούχοι από τις τοπικές ή τις σχολικές αρχές σύμφωνα με τη γενική εργασιακή νομοθεσία υπόκεινται σε κεντρικές συμφωνίες επί των μισθών και των όρων απασχόλησης.

1.2.2. Ώρες εργασίας

Πέραν της διδασκαλίας αυτής καθεαυτής, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκτελούν και πολλά άλλα καθήκοντα που σχετίζονται με τη διοίκηση, την οργάνωση και τον προγραμματισμό, την αξιολόγηση των μαθητών, και τις σχέσεις με τους γονείς, τους μαθητές, και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη. Οι πολλαπλές αυτές πτυχές του έργου που επιτελούν δεν αντικατοπτρίζονται πάντοτε –για τον οποιονδήποτε λόγο– στις συμβάσεις τους, και διαπνέονται περισσότερο από μια σιωπηρή κατανόηση του τι αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς ως αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς τους. Στην ενότητα αυτή, εξετάζονται οι συμβατικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών πλήρους απασχόλησης στην Ευρώπη από την άποψη του χρόνου διδασκαλίας, της διαθεσιμότητας στο σχολείο, και του συνολικού χρόνου εργασίας τους. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.6, οι τρεις αυτές συνιστώσες του φόρτου εργασίας τους δεν ρυθμίζονται πάντοτε σε κεντρικό επίπεδο. Ο χρόνος διδασκαλίας ορίζεται συμβατικά σε 35 εκπαιδευτικά συστήματα. Επίσης, στην πλειοψηφία των χωρών, ο συνολικός χρόνος εργασίας των εκπαιδευτικών ρυθμίζεται σε κεντρικό επίπεδο και ανέρχεται κατά μέσο όρο σε 39 ώρες την εβδομάδα. Σε 18 συστήματα, ο χρόνος υποχρεωτικής παρουσίας τους στο σχολείο ορίζεται συμβατικά, είτε επιπλέον είτε αντί των δύο άλλων συνιστωσών. Εννέα συστήματα αναφέρουν συγκεκριμένα και τις τρεις συνιστώσες, ενώ στα υπόλοιπα αναφέρονται διαφορετικοί συνδυασμοί αυτών.

Σχήμα 1.6: Συνιστώσες του επίσημου ορισμού του χρόνου εργασίας των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς 2013/14



Πηγή: Ευρυδική.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

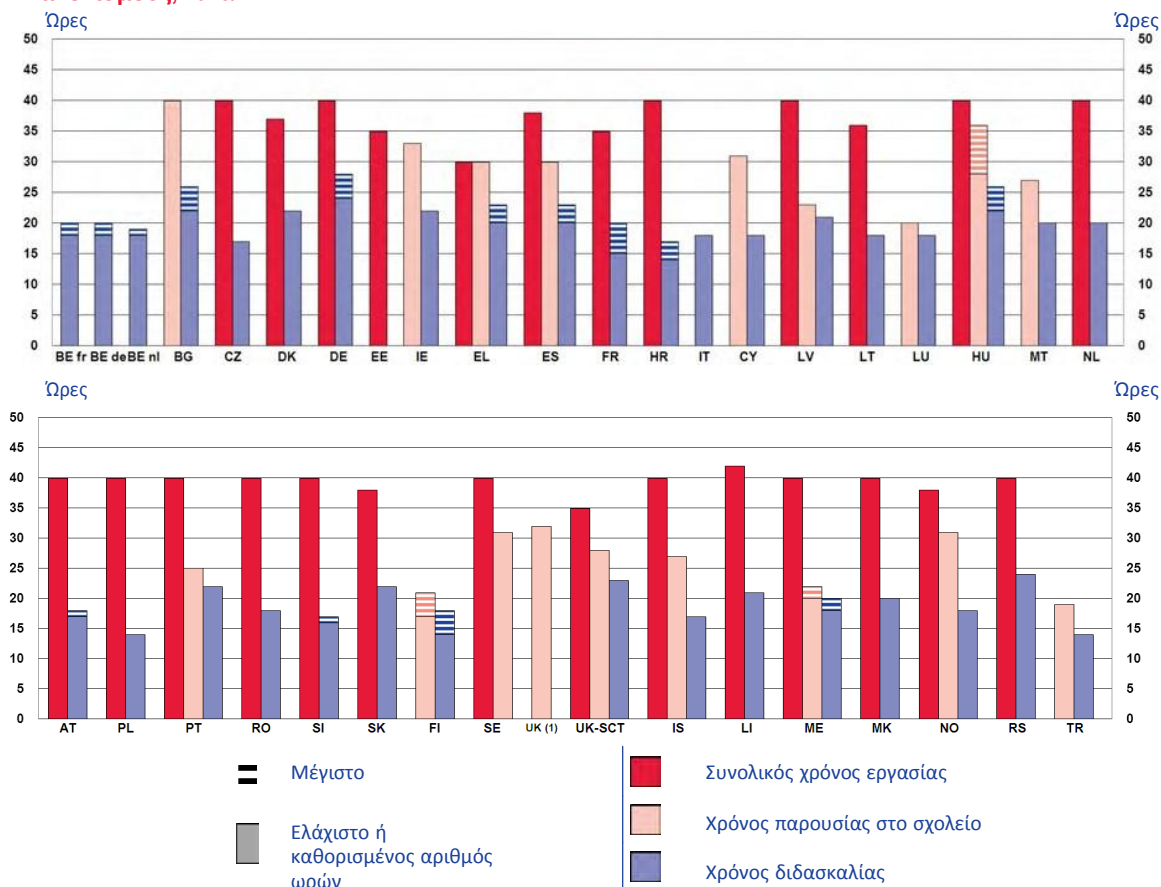
Για μια λεπτομερέστερη εστίαση στις διαφορές μεταξύ των χωρών, στο Σχήμα 1.7 φαίνονται οι συμβατικές υποχρεώσεις ανά χώρα και ανά συνιστώσα του φόρτου εργασίας σε ώρες την εβδομάδα.

Ο ελάχιστος και ο ανώτατος εβδομαδιαίος φόρτος εργασίας που φαίνεται στο Σχήμα 1.7 αντανάκλα διαφορές εντός της εκάστοτε χώρας. Στο Βέλγιο, κάθε σχολείο μπορεί να καθορίσει τις δικές του απαιτήσεις, μέσα στα κατώτατα και ανώτατα όρια που ορίζονται σε κεντρικό επίπεδο. Στη Βουλγαρία, την Κροατία, τη Σλοβενία, τη Φινλανδία, και το Μαυροβούνιο, ο διαθέσιμος χρόνος στο σχολείο ή/και ο χρόνος διδασκαλίας ποικίλλουν ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα. Στην Αυστρία, ο χρόνος διδασκαλίας εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου (*Hauptschulen*, *Neue Mittelschulen*, ή *Allgemeinbildenden Höheren Schulen*). Στη Γερμανία, οι ώρες διδασκαλίας εξαρτώνται από το εκάστοτε κρατίδιο και τον τύπο του σχολείου. Στην Ουγγαρία, ο χρόνος διδασκαλίας και η διαθεσιμότητα στο σχολείο εξαρτώνται από την έκταση των μαθημάτων και τη θέση που πληρούται. Στη Γαλλία, ο διδακτικός χρόνος εξαρτάται από το διδασκόμενο μάθημα και το καθεστώς απασχόλησης του εκπαιδευτικού. Στην Ελλάδα, οι απαιτήσεις διδασκαλίας ποικίλλουν ανάλογα με τα χρόνια εμπειρίας του εκπαιδευτικού. Τέλος, στην Ισπανία, ενώ ο ελάχιστος χρόνος διδασκαλίας ρυθμίζεται σε κεντρικό επίπεδο, ο μέγιστος χρόνος αποφασίζεται από τις Αυτόνομες Κοινότητες.

Στις περισσότερες χώρες, ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας ορίζεται στις συμβάσεις απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Το εβδομαδιαίο σύνολο διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα, καθώς κυμαίνεται από 14 ώρες στην Κροατία, την Πολωνία, τη Φινλανδία, και την Τουρκία, μέχρι 28 ώρες στη Γερμανία. Κατά μέσο όρο, ο χρόνος διδασκαλίας αποτελεί το 44 % του συνολικού χρόνου εργασίας των εκπαιδευτικών, με σημαντικές αποκλίσεις να παρατηρούνται στην Ελλάδα (77 %), στη Σκωτία του Ηνωμένου Βασιλείου (64 %), και στη Σερβία (60 %). Σε πέντε μόνο εκπαιδευτικά συστήματα Εσθονία, Σουηδία, και Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία, και Βόρεια Ιρλανδία)– ο αριθμός διδακτικών

ωρών δεν καθορίζεται συμβατικά, ενώ σε δύο (Βέλγιο και Ιταλία) ρυθμίζεται μόνο ο χρόνος διδασκαλίας. Στην Εσθονία, η προσέγγιση που αφορούσε στον χρόνο διδασκαλίας εγκαταλείφθηκε και, τον Σεπτέμβριο του 2013, αντικαταστάθηκε από απαίτηση ως προς τον συνολικό χρόνο εργασίας.

Σχήμα 1.7: Επίσημοι ορισμοί του εβδομαδιαίου φόρτου εργασίας (σε ώρες) των εκπαιδευτικών πλήρους απασχόλησης στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14



Πηγή: Ευρυδίκη.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	
A	min.					40	37	40	35		30	38	35	40			40	36		40	
	max.					40	37	40	35		30	38	35	40			40	36		40	
B	min.				40					33	30	30					31	23		20	28
	max.				40					33	30	30					31	23		20	36
Γ	min.	18	18	18	22	17	22	24		22	20	20	15	14	18	18	21	18	18	22	
	max.	20	20	19	26	17	22	28		22	23	23	20	17	18	18	21	18	18	26	

		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
A	min.		40	40	40	40	40	40	38		40		35	40	42	40	40	38	40	
	max.		40	40	40	40	40	40	38		40		35	40	42	40	40	38	40	
B	min.	27				25				17	31	32	28	27		20			31	19
	max.	27				25				21	31	32	28	27		22			31	19
Γ	min.	20	20	17	14	22	18	16	22	14			23	17	21	18	20	18	24	14
	max.	20	20	18	14	22	18	17	22	18			23	17	21	20	20	18	24	14

Πηγή: Ευρυδίκη.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

A Συνολικές ώρες εργασίας

B Ώρες παρουσίας στο σχολείο

Γ Ώρες διδασκαλίας

Επεξηγηματικό σημείωμα

Στο σχήμα απεικονίζεται η περίπτωση εκπαιδευτικού πλήρους απασχόλησης που δεν έχει άλλα καθήκοντα (π.χ. καθήκοντα διαχείρισης) στο σχολείο. Δεν εμφανίζονται οι μειωμένες απαιτήσεις ωραρίου που αφορούν στους μη καταρτισμένους ή τους προσφάτως καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Για τις χώρες όπου οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών καθορίζονται ετησίως, έχει υπολογιστεί ένας μέσος εβδομαδιαίος αριθμός ωρών. Όπου οι απαιτήσεις εκφράζονται σε μαθήματα, οι εβδομαδιαίες ώρες προκύπτουν πολλαπλασιάζοντας τον αριθμό των εβδομαδιαίων μαθημάτων επί τον αριθμό των λεπτών που διαρκούν, και διαιρώντας το αποτέλεσμα με το 60. Τα δεδομένα έχουν στρογγυλοποιηθεί προς τον πλησιέστερο ακέραιο αριθμό.

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Ιταλία: Οι συμβάσεις των εκπαιδευτικών ορίζουν ότι 80 ώρες ετησίως από τον διαθέσιμο χρόνο στο σχολείο αφιερώνονται ειδικά σε συλλογικές δραστηριότητες και συναντήσεις με το προσωπικό και τους γονείς.

Μάλτα: Από τον Σεπτέμβριο του 2014, ο μέγιστος χρόνος διδασκαλίας ορίζεται στις 17 ώρες και 20 λεπτά, περιλαμβάνοντας 26 μαθήματα διάρκειας 40 λεπτών το καθένα.

Ολλανδία: Ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας συμφωνείται με τους κοινωνικούς εταίρους στη συλλογική σύμβαση των εκπαιδευτικών και εκφράζεται ως ετήσιος αριθμός διδακτικών ωρών (750 ώρες τον χρόνο, κατά το μέγιστο).

Αυστρία: Τα διδακτικά καθήκοντα όλων των εκπαιδευτικών που θα διορίζονται μετά τον Σεπτέμβριο του 2020 θα ανέρχονται σε 20 ώρες την εβδομάδα. Οι εκπαιδευτικοί που θα διορίζονται από τον Σεπτέμβριο του 2015 έως τον Σεπτέμβριο του 2020 θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τις ισχύουσες ή τις νέες ρυθμίσεις.

Πολωνία: Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να είναι διαθέσιμοι στο σχολείο για δύο ώρες επιπλέον του χρόνου διδασκαλίας τους. Η νομοθεσία δεν προσδιορίζει συνολικό αριθμό ωρών παρουσίας τους στο σχολείο.

Σλοβενία: Ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να αυξήσει τον χρόνο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών έως και 5 ώρες την εβδομάδα, ή να τον μειώσει έως και 3 ώρες την εβδομάδα.

Η απουσία οποιασδήποτε κεντρικής νομοθεσίας σε ό,τι αφορά τον ελάχιστο χρόνο διδασκαλίας δίνει μεγαλύτερη ελευθερία στα σχολεία να οργανώνουν τα ίδια το δικό τους χρονοδιάγραμμα. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα –θεωρητικά τουλάχιστον– τις σημαντικές διαφοροποιήσεις του απαιτούμενου χρόνου διδασκαλίας στα σχολεία εντός της ίδιας χώρας, ή την κανονικοποίηση, σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο, ενός συγκεκριμένου μέσου εβδομαδιαίου χρόνου διδασκαλίας.

Όσον αφορά στον συνολικό χρόνο εργασίας και στον χρόνο παρουσίας στο σχολείο, τρία είναι τα πιθανά σενάρια. Οι κανονισμοί μιας χώρας μπορεί να καθορίζουν: α) απαιτήσεις σχετικά και με τα δύο (αυτό ισχύει για 10 εκπαιδευτικά συστήματα) β) απαιτήσεις σχετικά με κάποιο από τα δύο (αυτό ισχύει στην πλειοψηφία των χωρών) ή γ) καμία απαίτηση για κανένα από τα δύο (όπως συμβαίνει στο Βέλγιο και την Ιταλία). Στις χώρες εκείνες όπου υφίσταται ρύθμιση τόσο του συνολικού χρόνου εργασίας όσο και του χρόνου υποχρεωτικής παρουσίας στο σχολείο, η απόκλιση (σε ώρες) ανάμεσα στα δύο ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό. Στις περιπτώσεις όπου η απόκλιση αυτή είναι μεγάλη, ή όπου δεν υπάρχουν ρυθμίσεις για τον χρόνο παρουσίας στο σχολείο (όπως συμβαίνει σε 20 εκπαιδευτικά συστήματα), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκούν πιο εύκολα τις μη διδακτικές δραστηριότητές τους όπου και όποτε επιθυμούν (π.χ. τα βράδια, στο σπίτι). Από την άλλη πλευρά, οι μεγάλες διαφορές ανάμεσα στον χρόνο διδασκαλίας και τον χρόνο παρουσίας στο σχολείο (όπως οι 18 ώρες διαφορά στη Βουλγαρία) υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δαπανούν πολύ χρόνο ασκώντας τα μη διδακτικά καθήκοντά τους στον χώρο του σχολείου.

Η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα όπου ο καθορισμένος συνολικός χρόνος εργασίας των εκπαιδευτικών είναι ο ίδιος με τον χρόνο που πρέπει να περνούν στο σχολείο. Αυτό φαίνεται να σημαίνει ότι όλες οι μη διδακτικές δραστηριότητες ασκούνται στον χώρο του σχολείου. Σε χώρες όπου δεν υπάρχουν ρυθμίσεις του συνολικού χρόνου εργασίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι διαθέσιμοι στο σχολείο για κάποιο ελάχιστο χρονικό διάστημα ή/και να διδάσκουν συγκεκριμένο αριθμό ωρών, προκειμένου να έχουν αποδοχές πλήρους απασχόλησης. Για παράδειγμα, στη Βουλγαρία, δεν υπάρχει ρύθμιση του συνολικού χρόνου εργασίας των εκπαιδευτικών, απαιτείται όμως να είναι διαθέσιμοι στο σχολείο 40 ώρες την εβδομάδα, χρόνος μεγαλύτερος από ό,τι σε οποιαδήποτε άλλη ευρωπαϊκή χώρα.

1.2.3. Μισθοί

Οι μισθοί των εκπαιδευτικών έχουν βρεθεί στο επίκεντρο των εθνικών συζητήσεων κατά τη διάρκεια της τρέχουσας χρηματοπιστωτικής κρίσης. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής τελούν υπό πίεση, προκειμένου να μειωθούν οι κρατικές δαπάνες, ιδίως όσον αφορά στις μισθοδοσίες του δημοσίου, με αποτέλεσμα οι μισθοί των εκπαιδευτικών να παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές από τη μια χώρα στην άλλη. Τον Οκτώβριο του 2014, η Ευρυδίκη δημοσίευσε έκθεση σχετικά με τους μισθούς και τα επιδόματα που καταβάλλονται σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων στην Ευρώπη, για τα επίπεδα ISCED 0, 1, 2 και 3 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014b). Εκτός από τα εθνικά φύλλα δεδομένων, η έκθεση περιέχει συγκριτική ανάλυση των μισθών σε διάφορες χώρες, παραθέτοντας για τον σκοπό αυτόν τις αναλογίες των νόμιμων ετήσιων μισθών προς το κατά κεφαλήν Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (ΑΕΠ). Οι αναλογίες αυτές δίδονται στο Σχήμα 1.8. Οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές που φαίνονται στο Σχήμα αντιπροσωπεύουν το χαμηλότερο και το υψηλότερο άκρο της μισθολογικής κλίμακας των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους.

Σχήμα 1.8: Ελάχιστοι και μέγιστοι ετήσιοι μεικτοί βασικοί μισθοί πλήρως καταρτισμένων εκπαιδευτικών πλήρους απασχόλησης στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), ως ποσοστό του κατά κεφαλήν ΑΕΠ, 2013/14

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES (α)	ES (β)	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
ISCED 2	Min	87.9	88.7	89.3	:	62.6	94.0	140.2	67.1	78.1	75.3	139.4	148.8	87.6	85.2	97.1	125.7	39.7	32.3	95.7	63.2	107.4
	Max	151.5	147.4	154.8	:	77.4	116.1	184.7	77.3	166.7	142.3	196.8	206.2	152.3	139.3	145.4	305.8	:	59.4	166.4	131.5	141.2
		NL	AT (α)	AT (β)	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- NIR	UK- SCT	IS	LI (α)	LI (β)	ME	MK	NO (α)	NO (β)	TR
ISCED 2	Min	95.3	80.5	88.6	60.8	135.8	47.1	98.3	50.6	96.2	67.0	84.3	84.3	100.4	79.6	70.4	65.1	178.7	:	63.7	66.6	144.8
	Max	196.3	154.1	185.8	102.6	260.5	125.1	158.1	68.5	125.1	93.4	143.5	143.5	133.6	99.4	114.3	105.6	283.7	:	-	-	169.1

Πηγή: Ευρωδίκη.

UK (1) = UK-ENG/WLS

Επεξηγηματικό σημείωμα

Ο ετήσιος μεικτός νόμιμος μισθός είναι το ποσό που καταβάλλεται από τον εργοδότη στη διάρκεια ενός έτους, συμπεριλαμβανομένου του 13ου μισθού και του επιδόματος αδείας (όπου ισχύει), αλλά εξαιρουμένων των εισφορών κοινωνικής ασφάλισης και συνταξιοδότησης. Ο μισθός αυτός δεν περιλαμβάνει άλλα μισθολογικά επιδόματα ή παροχές (που σχετίζονται, για παράδειγμα, με τα επιπλέον προσόντα, τους επαίνους, τις υπερωρίες, τις επιπρόσθετες ευθύνες, τη γεωγραφική τοποθεσία, τη διδασκαλία σε δυσχερείς συνθήκες, ή τα έξοδα διαμονής, την ιατρική κάλυψη και τα μεταφορικά έξοδα).

Ο συχνότερα χρησιμοποιούμενος δείκτης για τη σύγκριση, κατά χώρα, των δημοσίων δαπανών που αφορούν στις αποδοχές των εκπαιδευτικών είναι η σχέση του ελάχιστου ή μέγιστου νόμιμου μισθού προς το κατά κεφαλήν ΑΕΠ, ένας δείκτης του επιπέδου διαβίωσης σε μια χώρα. Η σχέση αυτή μπορεί να εκφραστεί είτε ως ποσοστό (αναλογία μισθού προς κατά κεφαλήν ΑΕΠ) είτε σε απόλυτους όρους. Τα δεδομένα του ανωτέρω Σχήματος 1.8 παρουσιάζονται με τον πρώτο τρόπο. Η δεύτερη επιλογή, που χρησιμοποιείται σε ορισμένες ενότητες της έκθεσης «Μισθοί και Επιδόματα Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στην Ευρώπη» (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014b), βοηθά στον σαφέστερο προσδιορισμό της τάξης μεγέθους των δύο μεταβλητών, η οποία δεν είναι εμφανής στο πλαίσιο της πρώτης εναλλακτικής.

Κατά τη σύγκριση των μισθών προς το κατά κεφαλήν ΑΕΠ, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η θετική αλλαγή του δείκτη αυτού δεν συνεπάγεται κατ' ανάγκη την αύξηση της πραγματικής αγοραστικής δύναμης των εκπαιδευτικών. Αυτό ισχύει σε χώρες όπου το κατά κεφαλήν ΑΕΠ μειώθηκε λόγω της δημοσιονομικής και χρηματοπιστωτικής κρίσης, ενώ οι νόμιμοι μισθοί παρέμειναν αμετάβλητοι ή μειώθηκαν κατά μικρότερο ποσοστό από το κατά κεφαλήν ΑΕΠ.

Ημερολογιακό έτος αναφοράς για το κατά κεφαλήν ΑΕΠ είναι το 2013. Πηγή: Eurostat [δεδομένα από τον Μάιο 2014: nama_gdp_c]. Έτος αναφοράς για τους μισθούς είναι το σχολικό έτος 2013/14 or το ημερολογιακό έτος 2014. Συναλλαγματικές ισοτιμίες, πηγή: Eurostat (δεδομένα από τον Μάιο 2014: ert_bil_eur_m).

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Βέλγιο: Κριτήριο είναι το εθνικό κατά κεφαλήν ΑΕΠ (και όχι το κατά κεφαλήν ΑΕΠ της κάθε Κοινότητας).

Δημοκρατία της Τσεχίας: Οι νόμιμοι μισθοί βασίζονται στις μισθολογικές κλίμακες 11 και 12.

Δανία: Συμπεριλαμβάνεται η σύνταξη βάσει εισοδήματος.

Ιρλανδία: Υπάρχουν τρεις διαφορετικές μισθολογικές βαθμίδες για τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το πότε διορίστηκαν πρώτη φορά. Τα δεδομένα αφορούν στις αμοιβές εκπαιδευτικών που διορίστηκαν μεταξύ 1ης Ιανουαρίου 2011 και 1ης Φεβρουαρίου 2012.

Ισπανία: Τα συνολικά ποσά αντιστοιχούν στον μέσο όρο των μισθών στη δημόσια εκπαίδευση, που υπολογίζεται ως σταθμισμένος μέσος όρος των μισθών στις διάφορες Αυτόνομες Κοινότητες. (α) Εκπαιδευτικοί χωρίς καθεστώς *Catedráticos* (β) εκπαιδευτικοί με καθεστώς *Catedráticos*.

Γαλλία: Οι κατώτατοι και ανώτατοι μισθοί αφορούν στη νόμιμη αμοιβή ενός *Professeur certifié* και περιλαμβάνουν μπόνους υποστηρικτικής διδασκαλίας και πρόσθετων διδακτικών ωρών.

Κύπρος: Από το 2013, λόγω της οικονομικής κρίσης, θεσπίστηκαν περιορισμοί και μειώσεις στους μισθούς των εκπαιδευτικών. Ως αποτέλεσμα, ο ελάχιστος και ο μέγιστος ετήσιος μεικτός βασικός μισθός των εκπαιδευτικών πλήρους απασχόλησης για το επίπεδο ISCED 2, ως ποσοστό του κατά κεφαλήν ΑΕΠ, είναι σήμερα 113,6 % και 276,41 %, αντιστοίχως.

Λετονία: Δεν υπάρχουν ρυθμίσεις σχετικά με τους ανώτατους μισθούς.

Ολλανδία: Τα σχολεία αποφασίζουν ελεύθερα σε ποια μισθολογική κλίμακα οι εκπαιδευτικοί θα ξεκινήσουν τη σταδιοδρομία τους.

Αυστρία: (α) Εκπαιδευτικοί σε *Hauptschule* και *Neue Mittelschule* (β) Εκπαιδευτικοί σε *Allgemeinbildende Höhere Schule*.

Πολωνία: Οι νόμιμοι ελάχιστοι και μέγιστοι ετήσιοι μεικτοί μισθοί αφορούν στους εκπαιδευτικούς με βασικά προσόντα. Ωστόσο, περίπου το 90 % των εκπαιδευτικών έχουν υψηλότερα επίπεδα προσόντων και λαμβάνουν υψηλότερες αποδοχές.

Λιχτενστάιν: Ο νόμιμος μέγιστος ετήσιος μεικτός μισθός ισούται με τον κατώτατο μισθό συν τις προσαυξήσεις λόγω ηλικίας, καθώς οι συμβάσεις δεν ορίζουν μέγιστο νόμιμο μισθό. (α) Εκπαιδευτικοί σε *Gymnasium* (β) Εκπαιδευτικοί σε *Oberschule/Realschule*.

Νορβηγία: (α) με αρχική κατάρτιση 4 ετών (β) με αρχική κατάρτιση 5 ετών. Δεν εφαρμόζεται μέγιστος μισθός.

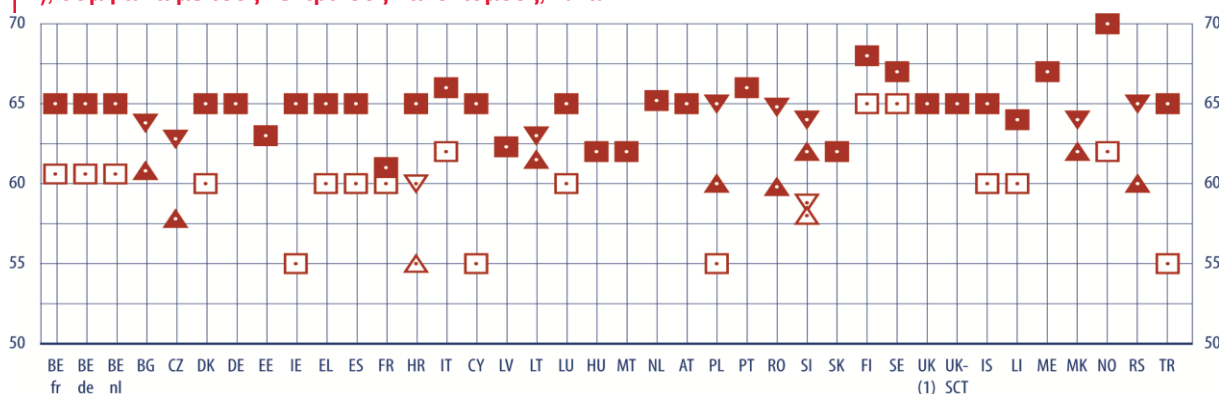
Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.8, όσον αφορά στις αναλογίες που σχετίζονται με το ΑΕΠ, ο ελάχιστος ετήσιος νόμιμος μισθός αντιστοιχεί περίπου στο 88% και ο μέγιστος στο 305% του κατά κεφαλήν ΑΕΠ. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα (30), ο κατώτατος μισθός είναι χαμηλότερος από το κατά κεφαλήν ΑΕΠ της χώρας, ενώ σε επτά συστήματα χαμηλότερος είναι και ο ανώτατος μισθός. Η Λιθουανία, η Λετονία και η Ρουμανία είναι οι χώρες με το μικρότερο ποσοστό κατώτατου μισθού προς ΑΕΠ, το οποίο είναι κάτω του 50% και για τις τρεις περιπτώσεις. Τα μεγαλύτερα ποσοστά κατώτατου μισθού προς ΑΕΠ σημειώνονται στο Μαυροβούνιο (179%), την Ισπανία (139% για τους εκπαιδευτικούς *Catedráticos*), την Τουρκία (145%), και τη Γερμανία (140%), αν και στην τελευταία

αυτό δεν ισχύει για όλα τα κράτη. Σε ό,τι αφορά τα ανώτατα επίπεδα μισθών, η Λιθουανία και η Σλοβακία παρουσιάζουν τα μικρότερα ποσοστά προς το ΑΕΠ, δηλαδή κάτω από 70%. Τα μεγαλύτερα ποσοστά, πάνω από 250%, σημειώνονται στην Κύπρο, την Πορτογαλία, και το Μαυροβούνιο. Οι χώρες με τις μικρότερες αυξήσεις μισθών είναι η Εσθονία (10 ποσοστιαίες μονάδες) και η Δημοκρατία της Τσεχίας (15 ποσοστιαίες μονάδες). Η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στους ελάχιστους και τους μέγιστους ετήσιους μισθούς παρατηρείται στην Κύπρο (180 ποσοστιαίες μονάδες), την Πορτογαλία (125 ποσοστιαίες μονάδες), και το Μαυροβούνιο (105 ποσοστιαίες μονάδες). Περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με τον χρόνο υπηρεσίας που απαιτείται για την επίτευξη του ανώτατου μισθού παρέχονται στο Κεφάλαιο 5.

1.2.4 Ηλικία συνταξιοδότησης

Στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο επίπεδο ISCED level 2 συνταξιοδοτούνται επισήμως στην ηλικία των 65 ετών (βλέπε Σχήμα 1.9). Στη Δανία, την Εσθονία, την Ελλάδα, την Ισπανία, τη Λετονία, το Λουξεμβούργο, την Ολλανδία, τη Σλοβακία, τη Φινλανδία, τη Σουηδία, και το Ηνωμένο Βασίλειο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεχίσουν να εργάζονται και πέρα από αυτό το όριο ηλικίας. Μεταξύ των 12 χωρών με μικρότερη επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης ανδρών και γυναικών, το χαμηλότερο όριο και για τα δύο φύλα παρατηρείται στη Γαλλία (61). Αντιθέτως, η Νορβηγία έχει το υψηλότερο όριο (70) και για τα δύο φύλα.

Σχήμα 1.9: Ηλικία συνταξιοδότησης εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14



	Γυναίκες	Άνδρες	Αμφότεροι
Ελάχιστη ηλικία συνταξιοδότησης (με πλήρες συνταξιοδοτικό δικαίωμα που εξαρτάται από τη συμπλήρωση των απαιτούμενων ετών υπηρεσίας)	▲	▼	■
Επίσημη(ες) ηλικία(ες) συνταξιοδότησης	▲	▼	■

Έτη υπηρεσίας που απαιτούνται για πλήρες συνταξιοδοτικό δικαίωμα στην ελάχιστη ηλικία συνταξιοδότησης

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR
34χ 10μ	34χ 10μ	34χ 10μ	(-)	30χ	(-)	40χ	(-)	35χ	37χ	35χ	40χ 4μ	30χ (γυν), 35χ
IT		CX	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO
41χ 6μ (γυν) 42χ 6μ (άνδρ)		33χ 3μ	15χ	30χ	35χ	40χ (γυν)	35χ	(-)	40χ	30χ	36χ	14χ 4μ
SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
38χ 8μ	15χ	(-)	(-)	(-)	(-)	35χ	25χ	15χ	(-)	30χ	35χ (γυν), 40χ (άνδρ)	33χ 3μ

χ = χρόνος(ια) μ = μήνας(ες)

Πηγή: Ευρυδίκη.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Επεξηγηματικό σημείωμα

Η **επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης** καθορίζει το όριο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί σταματούν να εργάζονται. Σε ορισμένες χώρες και σε ειδικές περιπτώσεις, μπορούν να συνεχίσουν να εργάζονται και μετά από την ηλικία αυτήν.

Η **ελάχιστη ηλικία συνταξιοδότησης** με πλήρες συνταξιοδοτικό δικαίωμα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα συνταξιοδότησης πριν από τη συμπλήρωση της επίσημης ηλικίας συνταξιοδότησης. Το δικαίωμα αυτό εξαρτάται από τη συμπλήρωση των απαιτούμενων ετών υπηρεσίας.

Ο **ελάχιστος αριθμός ετών υπηρεσίας** δείχνει τον ελάχιστο αριθμό ετών που πρέπει να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να έχουν δικαίωμα πλήρους σύνταξης, έχοντας επίσης συμπληρώσει την ελάχιστη ηλικία συνταξιοδότησης.

Η ελάχιστη ηλικία συνταξιοδότησης επισημαίνεται μόνο εάν είναι διαφορετική από την επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης.

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Βέλγιο: Η ελάχιστη ηλικία συνταξιοδότησης θα αυξηθεί σταδιακά στα 62 έτη μέχρι το 2016. Ο ελάχιστος αριθμός ετών υπηρεσίας θα αυξηθεί επίσης στα 38 χρόνια και 6 μήνες μέχρι το 2018. Η ηλικία συνταξιοδότησης που φαίνεται στο Σχήμα 1.9 ισχύει μόνο για εκπαιδευτικούς με συμβάσεις αορίστου χρόνου.

Δημοκρατία της Τσεχίας: Οι ηλικίες που αναφέρονται στο Σχήμα 1.9 αφορούν στο έτος 2014. Η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης διαφέρει ανάλογα με το έτος γέννησης και κάθε χρόνο αυξάνεται σταδιακά κατά 2 μήνες για τους άνδρες και κατά 4 για τις γυναίκες. Το 2014, η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης για τις γυναίκες κυμαινόταν από τα 57 έτη και 8 μήνες μέχρι τα 61 έτη και 8 μήνες. Η επίσημη ηλικία για τις γυναίκες εξαρτάται από τον αριθμό των παιδιών που μεγαλώνουν. Ο ελάχιστος αριθμός ετών υπηρεσίας που απαιτούνται για πλήρες συνταξιοδοτικό δικαίωμα αυξάνεται σταδιακά κάθε χρόνο και, μέχρι το 2019, θα οριστεί μόνιμα στα 35 έτη.

Δανία: Η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης εξαρτάται από την ημερομηνία γέννησης. Για όσους έχουν γεννηθεί μετά τις 31 Δεκεμβρίου 1962, η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης θα οριστεί από το Υπουργείο για τα Παιδιά, την Ισότητα των Δύο Φύλων, την Ένταξη και τις Κοινωνικές Υποθέσεις, υπολογιζόμενη με βάση το προσδόκιμο ζωής που προβλέπεται από τα Στατιστικά Αρχεία της χώρας.

Γερμανία: Η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης αυξάνεται τακτικά από το 2012.

Εσθονία: Οι γυναίκες που έχουν γεννηθεί από το 1944 έως το 1952 έχουν δικαίωμα συντάξεως γήρατος πριν από την ηλικία των 63 ετών (στην περίοδο ανάμεσα στα 58 έτη και 6 μήνες και στα 62 έτη και 6 μήνες).

Ιρλανδία: Ο ελάχιστος αριθμός ετών υπηρεσίας δύναται να είναι μικρότερος των 35 ετών, ώστε να ληφθεί υπόψη η διάρκεια της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών πριν από την εισαγωγή τους στο επάγγελμα.

Ελλάδα: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργάζονται πέρα από την επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης στα 65, αλλά όχι μετά τα 67.

Ισπανία: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργαστούν εθελοντικά μέχρι την ηλικία των 70. Οι νέες απαιτήσεις της ηλικίας συνταξιοδότησης θα εφαρμοστούν σταδιακά μέσα σε διάστημα 15 ετών, για να καταλήξουν στην ηλικία των 67 ετών το 2027. Από το 2013 έως το 2027, ο ελάχιστος αριθμός ετών υπηρεσίας επίσης θα αυξηθεί σταδιακά από τα 35 χρόνια στα 38 χρόνια και 6 μήνες. Η ελάχιστη ηλικία συνταξιοδότησης και ο ελάχιστος αριθμός ετών που αναφέρονται στο Σχήμα 1.9 ισχύουν μόνο για εκπαιδευτικούς που έγιναν δημόσιοι υπάλληλοι πριν από την 1η Ιανουαρίου 2011, και οι οποίοι ανήκουν στο ειδικό σύστημα κοινωνικής ασφάλισης δημοσίων υπαλλήλων (μη ενεργές τάξεις).

Γαλλία: Η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης εξαρτάται από την ημερομηνία γέννησης. Από τη μεταρρύθμιση του Νοεμβρίου 2010 και μετά, αυξάνεται σταδιακά, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα όλοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν γεννηθεί μετά την 1η Ιανουαρίου 1965 να έχουν δικαίωμα συνταξιοδότησης μετά την ηλικία των 62 ετών.

Ιταλία: Ο αριθμός των ετών που περιγράφεται στο Σχήμα 1.9 αφορά στα έτη καταβολής εισφορών στο πλαίσιο του εθνικού συνταξιοδοτικού συστήματος, και μπορεί να υπερβαίνει τον αριθμό των ετών υπηρεσίας.

Λετονία: Η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης αυξάνεται κατά τρεις μήνες κάθε χρόνο, από το 2014, για να φτάσει τα 65 το 2025.

Λιθουανία: Μέχρι το 2026, η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης θα φτάσει τα 65 έτη για άνδρες και γυναίκες.

Λουξεμβούργο: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργάζονται μετά την επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης στα 65, αλλά όχι μετά τα 68.

Ουγγαρία: Η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης αυξάνεται σταδιακά από τα 62 στα 65 έτη. Από το 2011, οι γυναίκες που έχουν συμπληρώσει 40 χρόνια υπηρεσίας μπορούν να συνταξιοδοτηθούν ανεξαρτήτως ηλικίας.

Μάλτα: Η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης αυξάνεται σταδιακά για να φτάσει τα 65 έτη, για άνδρες και γυναίκες, μέχρι το 2027.

Ολλανδία: Η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης αυξάνεται σταδιακά για να φτάσει τα 66 έτη το 2018 και τα 67 έτη το 2021.

Πολωνία: Από το 2015, η ελάχιστη ηλικία συνταξιοδότησης αυξάνεται σταδιακά κάθε δύο χρόνια. Τα έτη υπηρεσίας που απαιτούνται για πλήρες συνταξιοδοτικό δικαίωμα είναι 30, εκ των οποίων τα 20 πρέπει να είναι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης αυξάνεται ώστε να φτάσει τα 67 έτη για άνδρες και γυναίκες μέχρι το 2020 και το 2040, αντιστοίχως.

Σλοβενία: Η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης θα αυξηθεί σταδιακά στα 65 έτη, ενώ η ελάχιστη ηλικία συνταξιοδότησης θα φτάσει τα 60 και ο ελάχιστος αριθμός ετών υπηρεσίας τα 40.

Φινλανδία: Η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης είναι τα 63 έτη αλλά δεν οδηγεί σε πλήρες συνταξιοδοτικό δικαίωμα. Για όσους έχουν γεννηθεί μετά το 1959, το δικαίωμα αυτό εξασφαλίζεται μέσω συνταξιοδότησης στα 65. Για όσους έχουν γεννηθεί πριν από το 1959, η ηλικία συνταξιοδότησης που δίνει δικαίωμα πλήρους σύνταξης εξαρτάται από τα έτη υπηρεσίας στο δημόσιο.

Σουηδία: Υπάρχει ελαστική ηλικία συνταξιοδότησης ανάμεσα στα 61 και τα 67. Η συνταξιοδότηση στα 61 είναι καθολικό δικαίωμα αλλά δεν εξασφαλίζει πλήρη σύνταξη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συνταξιοδοτούνται στα 65 έχουν δικαίωμα πλήρους σύνταξης, όμως όσοι εργάζονται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, μέχρι τα 67, έχουν δικαίωμα υψηλότερης σύνταξης.

Ηνωμένο Βασίλειο: Συνήθης ηλικία συνταξιοδότησης είναι τα 60 έτη για τους εκπαιδευτικούς που εισήλθαν στο επάγγελμα πριν από την 1^η Ιανουαρίου 2007 (1^η Απριλίου 2007 για τη Σκωτία), και τα 65 για όσους εισήλθαν μετά την ημερομηνία αυτή.

Σερβία: Η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης των γυναικών αυξάνεται σταδιακά ώστε να φτάσει τα 65 έτη μέχρι το 2032.

Στις μισές σχεδόν χώρες και περιοχές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνταξιοδοτηθούν με πλήρη σύνταξη πριν από την επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης, εφόσον έχουν συμπληρώσει τον απαιτούμενο αριθμό ετών υπηρεσίας. Σε γενικές γραμμές, η ελάχιστη ηλικία συνταξιοδότησης είναι γύρω στα 60, ενώ οι διαφορές ανάμεσα στην επίσημη και την ελάχιστη ηλικία κυμαίνονται από το ένα έτος στη Γαλλία, μέχρι τα 10 έτη στην Ιρλανδία, την Κροατία (για τις γυναίκες), την Κύπρο, την Πολωνία (για τους άνδρες), και την Τουρκία. Σημειώνεται γενική τάση προς την αύξηση είτε του ελάχιστου αριθμού ετών υπηρεσίας είτε της ελάχιστης ηλικίας συνταξιοδότησης (ή και των δύο), ή προς την κατάργηση της τελευταίας ώστε η επίσημη ηλικία να είναι το μόνο σημείο αναφοράς. Επιπλέον, σε 15 εκπαιδευτικά συστήματα (Δημοκρατία της Τσεχίας, Δανία, Γερμανία, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Ολλανδία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σλοβενία και Σερβία), η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης αυξάνεται κατά τα τελευταία χρόνια.

Όπως προκύπτει από το Σχήμα 1.9, στις περισσότερες χώρες τα κριτήρια που διέπουν την ηλικία συνταξιοδότησης είναι τα ίδια, αν και διαφέρουν σε κάποιες χώρες, ιδίως της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης. Επί του παρόντος, στις χώρες αυτές, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασφαλίσουν τη σύνταξή τους νωρίτερα από ό,τι οι άνδρες, με τη διαφορά αυτή να κυμαίνεται από ενάμισι έως πέντε χρόνια. Οι διαφορές αυτές, ωστόσο, τείνουν να ελαττώνονται ή να καταργούνται εντελώς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΡΧΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στην ανακοίνωσή της, *Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης* ⁽¹⁾, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπογραμμίζει τη σημασία της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και καλεί τις χώρες να επανεξετάσουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα αυτής, για διδακτικούς σκοπούς, καθώς και να ενισχύσουν την ένταξη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αναγνωρίζοντας ότι «είναι σύνηθες οι νέοι εκπαιδευτικοί να εγκαταλείπουν πρόωρα το επάγγελμα, φαινόμενο που μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική απώλεια για τους εκάστοτε ενδιαφερομένους και τα αντίστοιχα συστήματα συνολικά», το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης θεωρεί ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ευρύτερου πολιτικού στόχου για την ενίσχυση της ελκυστικότητας και της ποιότητας του επαγγέλματος, πράγμα που, μεταξύ άλλων, απαιτεί κατάλληλες πολιτικές επιλογής, πρόσληψης και διατήρησης, αποτελεσματική αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στήριξη στις πρώτες φάσεις της σταδιοδρομίας ⁽²⁾. Η ποιότητα της αρχικής κατάρτισης είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της αριστείας στη διδασκαλία. Ιδανικά, θα πρέπει να εξασφαλίζει την ισορροπημένη και συνεκτική προσέγγιση της θεωρητικής γνώσης του αντικειμένου διδασκαλίας, την άριστη διδασκαλία του αντικειμένου, και την άμεση διδακτική εμπειρία. Οι απόφοιτοι των προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν τη θεωρία πράξη και να επανεξετάζουν διαρκώς τον τρόπο που διδάσκουν.

Το παρόν κεφάλαιο αποτελείται από δύο βασικές ενότητες, εκ των οποίων η πρώτη εστιάζει σε ορισμένα χαρακτηριστικά της αρχικής κατάρτισης σε ό,τι αφορά την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), ενώ η δεύτερη επικεντρώνεται στα προγράμματα ένταξης και την παροχή καθοδήγησης στους νεοπροσλαμβανόμενους εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην πρώτη ενότητα, περιγράφονται οι κανονισμοί σχετικά με το επίπεδο των προσόντων που αποκτώνται μέσω της αρχικής κατάρτισης, την ελάχιστη διάρκεια της, και τον χρόνο που αφιερώνει στην επαγγελματική κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένης της τοποθέτησης σε σχολεία. Παρουσιάζεται επίσης η κατανομή των εκπαιδευτικών αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο που έχει επιτευχθεί. Στη συνέχεια, εξετάζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει την αρχική κατάρτιση, καθώς και το κατά πόσον αυτή περιελάμβανε τις τρεις βασικές συνιστώσες, δηλαδή την ακαδημαϊκή γνώση του αντικειμένου, τις σχετικές διδακτικές προσεγγίσεις, και την εμπειρία στην τάξη. Εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι για το έργο τους ως αποτέλεσμα της ολοκλήρωσης (ή μη) ενός προγράμματος αρχικής κατάρτισης και, για όσους έχουν πράγματι ολοκληρώσει τέτοιο πρόγραμμα, κατά πόσον έλαβαν εκπαίδευση στο πλαίσιο των τριών ανωτέρω συνιστωσών.

Η δεύτερη ενότητα αφορά στη μετάβαση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Εξετάζει την ύπαρξη κεντρικών κανονισμών σχετικά με τα προγράμματα ένταξης των προσφάτως καταρτισμένων εκπαιδευτικών ⁽³⁾, τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους προγράμματα, τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους, και τα είδη των ασκούμενων δραστηριοτήτων. Παρέχονται επίσης πληροφορίες που αφορούν στην καθοδήγηση από την πλευρά, κατ' αρχάς αυτών που τη λαμβάνουν (κανονισμοί, συμμετοχή, και προγνωστικοί παράγοντες που σχετίζονται με την παροχή καθοδήγησης) και, κατά δεύτερον, των εκπαιδευτικών που καθοδηγούν συναδέλφους τους (προγνωστικοί παράγοντες για τον διορισμό συμβούλων, και συμμετοχή τους στην κατάρτιση) ⁽⁴⁾.

(1) Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών, *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*, COM/2012/0669 τελικό.

(2) Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, OJ C 183, 14.06.2014, σ. 22.

(3) Περισσότερες πληροφορίες για τα προγράμματα ένταξης, συμπεριλαμβανομένων αυτών που απευθύνονται σε έμπειρους εκπαιδευτικούς σε νέο σχολείο περιέχονται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2014), σ. 88-93.

(4) Η έκθεση του ΟΟΣΑ (2014, σ. 93-97) παρέχει περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με την καθοδήγηση, κυρίως όμως στο πλαίσιο της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και στην εστίαση στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

2.1. Αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών

2.1.1 Οργάνωση και επίπεδα προσόντων

Κανονισμοί

Στο Σχήμα 2.1 απεικονίζονται οι ελάχιστες απαιτήσεις που θέτουν οι κεντρικοί κανονισμοί σχετικά με την αρχική κατάρτιση μελλοντικών εκπαιδευτικών στον δημόσιο τομέα. Σε 17 χώρες, ελάχιστο επίπεδο της αρχικής κατάρτισης για εργασία στη γενική κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι το μεταπτυχιακό δίπλωμα (ISCED 7) Οι χώρες αυτές είναι η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Γερμανία, η Εσθονία, η Ισπανία, η Γαλλία, η Κροατία, η Ιταλία, το Λουξεμβούργο, η Ουγγαρία, η Πολωνία, η Πορτογαλία, η Σλοβενία, η Σλοβακία, η Φινλανδία, η Σουηδία, η Ισλανδία και η Σερβία. Σε 15 χώρες, (Βέλγιο -Γαλλόφωνη και Φλαμανδική Κοινότητα-, Βουλγαρία, Δανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Ρουμανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Μαυροβούνιο, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Νορβηγία και Τουρκία) απαιτείται μόνο πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης (ISCED 6).

Στην Ολλανδία και την Αυστρία, οι εκπαιδευτικοί πληρούν τις προϋποθέσεις σε επίπεδο είτε πτυχίου είτε μεταπτυχιακού, με διαφορετικές όμως επαγγελματικές επιλογές για το καθένα. Στην Ολλανδία, τα ελάχιστα προσόντα που αποκτώνται μετά την ολοκλήρωση της αρχικής κατάρτισης καθορίζουν το επίπεδο της εκπαίδευσης στο οποίο μπορούν να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί. Τα προσόντα πτυχιακού επιπέδου Το επίπεδο πτυχίου επαρκεί για εργασία στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βαθμίδα 2) οι απόφοιτοι μεταπτυχιακού επιπέδου (Βαθμίδα 1) μπορούν να διδάξουν και στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην Αυστρία, το ελάχιστο επίπεδο αποκτούμενων προσόντων μέσω της αρχικής κατάρτισης εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου όπου θα εργαστούν οι εκπαιδευτικοί. Επίπεδο μεταπτυχιακού απαιτείται για τη διδασκαλία στη «δευτεροβάθμια ακαδημαϊκή εκπαίδευση» (*Allgemeinbildende höhere Schule*), ενώ για εργασία στη «γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (*Neue Mittelschulen* ή *Hauptschulen*) χρειάζεται μόνο επίπεδο πτυχίου.

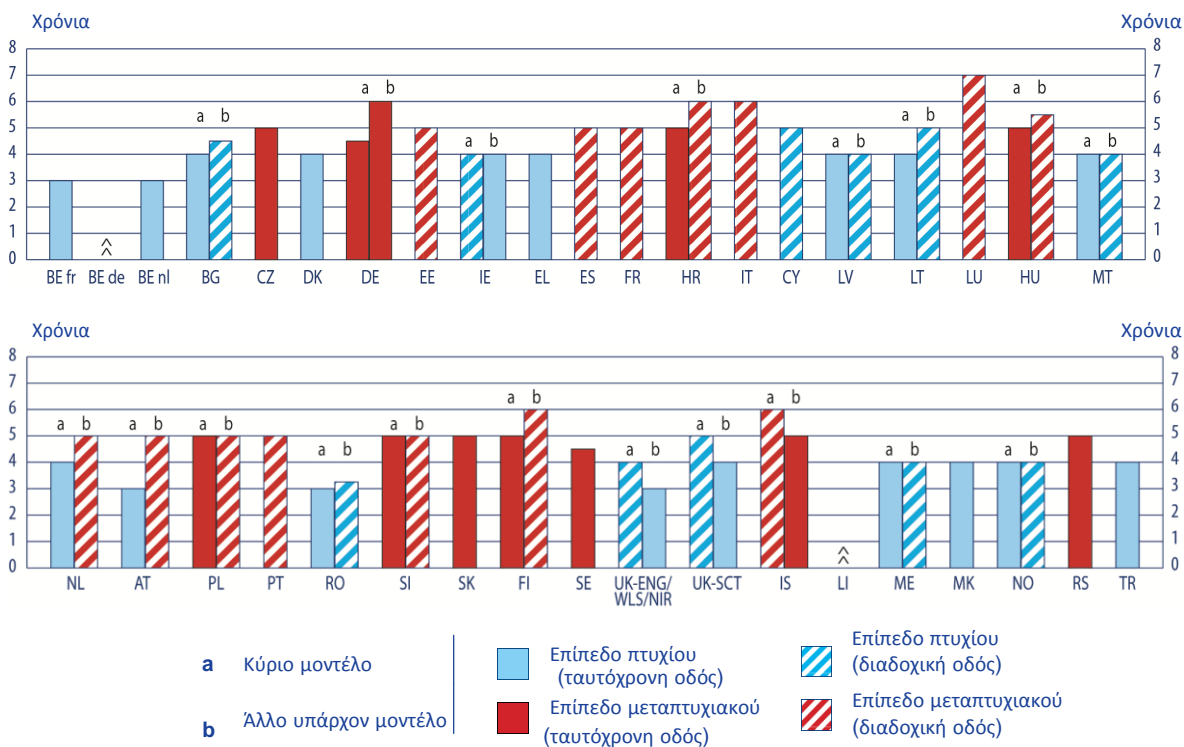
Στις μισές σχεδόν χώρες, συνυπάρχουν δύο μοντέλα αρχικής κατάρτισης που προσφέρουν τις ίδιες επαγγελματικές επιλογές: οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν είτε να ακολουθήσουν από την αρχή την επαγγελματική διαδρομή (το λεγόμενο «ταυτόχρονο» μοντέλο), είτε να ξεκινήσουν ακαδημαϊκές σπουδές στο αντικείμενό τους πριν εξειδικευτούν ως εκπαιδευτικοί («διαδοχικό» μοντέλο). Η διάρκεια της αρχικής κατάρτισης μπορεί να είναι μεγαλύτερη για εκείνους που επιλέγουν να εξειδικευτούν ως εκπαιδευτικοί μετά την απόκτηση ενός πρώτου ακαδημαϊκού (μη διδακτικού) πτυχίου (αυτό ισχύει στη Βουλγαρία, την Κροατία, τη Λιθουανία, την Ουγγαρία, τη Ρουμανία, τη Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, και την Ισλανδία). Ωστόσο, τα δύο μοντέλα αρχικής κατάρτισης διαρκούν το ίδιο στην Ιρλανδία, τη Λετονία, τη Μάλτα, την Πολωνία, τη Σλοβενία, το Μαυροβούνιο, και τη Νορβηγία.

Η ελάχιστη συνολική διάρκεια της αρχικής κατάρτισης για εργασία στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυμαίνεται συνήθως από 4 έως 6 χρόνια. Σε έξι εκπαιδευτικά συστήματα (Βέλγιο - Γαλλόφωνη και Φλαμανδική Κοινότητα-, Ρουμανία -για το ταυτόχρονο μοντέλο-, και Ηνωμένο Βασίλειο -για το ταυτόχρονο μοντέλο στην Αγγλία-, την Ουαλία και τη Βόρεια Ιρλανδία), δεν μπορεί να υπερβαίνει τα τρία χρόνια. Ελάχιστο επίπεδο προσόντων για αυτές τις οδούς κατάρτισης είναι το πτυχίο. Αντιθέτως, στο Λουξεμβούργο, το διαδοχικό μοντέλο έχει διάρκεια επτά ετών.

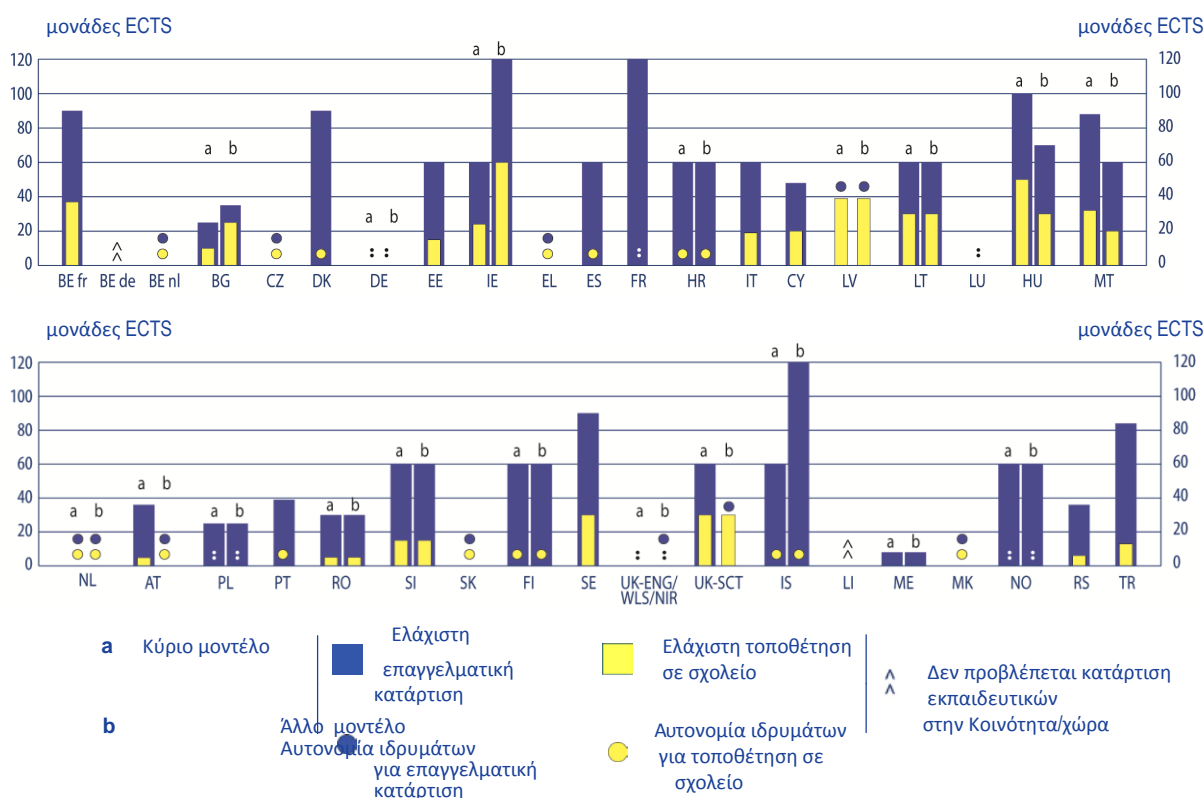
Πέρα από γνώση του αντικειμένου τους, οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν και επαγγελματικές δεξιότητες. Η επαγγελματική τους κατάρτιση περιλαμβάνει τόσο θεωρητικές σπουδές (θεωρία της διδασκαλίας, ψυχολογία, κλπ) όσο και πρακτική εξάσκηση στα σχολεία, –παρατήρηση της διδασκαλίας στην πράξη και, πιθανώς, κάποιο χρονικό διάστημα για την ανάληψη άμεσης ευθύνης για αυτή. Οι περισσότερες χώρες έχουν θεσπίσει ένα πλαίσιο ελάχιστης διάρκειας για την επαγγελματική κατάρτιση, που αντιστοιχεί κατά μέσο όρο σε 60 μονάδες ECTS, δηλαδή περίπου έναν χρόνο κατάρτισης πλήρους παρακολούθησης. Στην Ιρλανδία (ταυτόχρονο μοντέλο), τη Γαλλία και την Ισλανδία (ταυτόχρονο μοντέλο), η επαγγελματική κατάρτιση έχει διπλάσια διάρκεια. Στη Βουλγαρία, την Αυστρία (ταυτόχρονο μοντέλο), την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Ρουμανία, το Μαυροβούνιο, και τη Σερβία, αντιστοιχεί σε λιγότερο από 40 μονάδες ECTS.

Σχήμα 2.1: Ελάχιστο επίπεδο και συνολική διάρκεια της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών για εργασία στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), και ελάχιστη διάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης (συμπεριλαμβανομένης της τοποθέτησης σε σχολεία), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14

Ελάχιστο επίπεδο και συνολική διάρκεια (σε χρόνια)



Ελάχιστη επαγγελματική κατάρτιση (συμπεριλαμβανομένων των τοποθετήσεων σε σχολεία (σε ECTS))



Πηγή: Ευρυδική.

ECTS	BE fr	BE de	BE nl	BG		CZ	DK	DE		EE	IE		EL	ES	FR	HR		IT	CY
Οδός	-	-	-	a	b	-	-	a	b	-	a	b	-	-	-	a	b	-	-
A	180	^	180	240	:	300	240	:	:	300	240	240	240	300	300	300	360	360	288
B	90	^	o	25	35	o	90	:	:	60	60	120	o	60	120	60	60	60	48
Γ	37	^	o	10	25	o	o	:	:	15	24	60	o	o	:	o	o	19	20

ECTS	LV		LT		LU	HU		MT		NL		AT		PL		PT	RO		SI	
Οδός	a	b	a	b	-	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	-	a	b	a	b
A	240	240	240	300	:	300	330	240	240	240	300	180	300	300	300	300	210	210	300	300
B	o	o	60	60	:	100	70	88	60	o	o	36	o	25	25	39	30	30	60	60
Γ	39	39	30	30	:	50	30	32	20	o	o	4.8	o	:	:	o	5	5	15	15

ECTS	SK		FI		SE	UK (1)		UK-SCT		IS		LI	ME		MK	NO		RS	TR
Οδός	a	a	b	-	a	b	a	b	a	b	-	a	b	-	a	b	-	-	-
A	300	300	360	270	:	180	300	240	360	300	^	240	240	240	240	240	240	300	240
B	o	60	60	90	:	o	60	o	60	120	^	8	8	o	60	60	36	84	
Γ	o	o	o	30	:	:	30	30	o	o	^	0	0	o	:	:	6	13	

A Συνολική διάρκεια B Επαγγελματική κατάρτιση C Τοποθετήσεις σε σχολείο ^ Δεν προβλέπεται κατάρτιση εκπαιδευτικών στην κοινότητα/χώρα

Πηγή: Ευρυδική.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Επεξηγηματικό σημείωμα

Ταυτόχρονο μοντέλο: Η θεωρητική και πρακτική επαγγελματική κατάρτιση παρέχεται ταυτόχρονα με τη γενική εκπαίδευση. Απαιτούμενος τίτλος για τη συμμετοχή σε τέτοιο πρόγραμμα κατάρτισης είναι το απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και, σε κάποιες περιπτώσεις, το πιστοποιητικό ικανότητας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εισαγωγή μπορεί να πραγματοποιείται και μέσω άλλων εφαρμοζόμενων διαδικασιών επιλογής.

Διαδοχικό μοντέλο: Η θεωρητική και πρακτική επαγγελματική κατάρτιση έπεται της γενικής εκπαίδευσης. Οι φοιτητές που παρακολουθούν πρόγραμμα ανώτατης εκπαίδευσης για συγκεκριμένο πεδίο σπουδών προχωρούν, σε επόμενο στάδιο, στην επαγγελματική κατάρτιση.

Επαγγελματική κατάρτιση: Εφοδιάζει τους υποψηφίους με τις θεωρητικές και πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για το έργο του εκπαιδευτικού. Δεν περιλαμβάνει ακαδημαϊκή γνώση του αντικείμενου διδασκαλίας. Πέραν των μαθημάτων ψυχολογίας και διδακτικών μεθόδων και μεθοδολογίας, περιλαμβάνει την τοποθέτηση σε σχολείο.

Τοποθέτηση σε σχολείο: Τοποθέτηση (αμβιόμνη ή μη) σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον που συνήθως διαρκεί μέχρι λίγες εβδομάδες. Εποπτεύεται από εκπαιδευτικό, και αξιολογείται τακτικά από εκπαιδευτικούς του ιδρύματος κατάρτισης. Οι τοποθετήσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν βάσει του ISCED 2011 (βλέπε Γλωσσάριο).

Το Σχήμα δεν λαμβάνει υπόψη όσους συμμετείχαν σε προγράμματα επείγουσας κατάρτισης λόγω έλλειψης προσωπικού.

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Βέλγιο (BE de): Δεν προβλέπεται κατάρτιση των εκπαιδευτικών εντός της Κοινότητας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται στη Γαλλόφωνη Κοινότητα. Ελάχιστη απαίτηση είναι το πτυχίο.

Βέλγιο (BE nl): Σύμφωνα με τον κανονισμό, το «πρακτικό μέρος» πρέπει να αντιστοιχεί σε 45 μονάδες ECTS, και περιλαμβάνει τοποθετήσεις σε σχολεία και ασκήσεις εντός του ιδρύματος κατάρτισης, αλλά όχι θεωρητικά επαγγελματικά μαθήματα.

Δημοκρατία της Τσεχίας: Τα ιδρύματα είναι αυτόνομα αλλά πρέπει να διασφαλίζουν ότι η επαγγελματική κατάρτιση αντιπροσωπεύει τουλάχιστον το 18-23 % της συνολικής αρχικής κατάρτισης, και ότι περιλαμβάνει 68 ώρες διδασκαλίας (περίπου 3 % της αρχικής κατάρτισης). Ένα μη παιδαγωγικό μεταπτυχιακό δίπλωμα μπορεί να συνδυαστεί, παράλληλα ή εκ των υστέρων, με επαγγελματικά μαθήματα 189 ωρών συνολικά, με διάρκεια ένα ή δύο χρόνια.

Γερμανία: Η αρχική κατάρτιση αποτελείται από δύο στάδια: ένα στάδιο ταυτόχρονης εκπαίδευσης και ένα δεύτερο στάδιο πρακτικής κατάρτισης εκπαιδευτικών (*Vorbereitungsdienst*), με διάρκεια από 12 έως 24 μήνες ανάλογα με το εκάστοτε κρατίδιο. Η πρώτη γραμμή στο Σχήμα απεικονίζει την ελάχιστη συνολική διάρκεια για κρατίδια με Πρώτη Κρατική Εξέταση (*Erste Staatsprüfung*) στο τέλος του πρώτου σταδίου· η δεύτερη γραμμή απεικονίζει την ελάχιστη συνολική διάρκεια για κρατίδια με μεταπτυχιακό δίπλωμα στο τέλος του πρώτου σταδίου. Συνήθως, δεν μπορούν να αποκτηθούν μονάδες ECTS κατά το δεύτερο στάδιο. Η διάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης και της τοποθέτησης σε σχολείο εξαρτάται από το κάθε κρατίδιο.

Ιρλανδία: Περίπου το 70 % των εκπαιδευτικών καταρτίζονται μέσω του διαδοχικού μοντέλου και το 30 % μέσω του ταυτόχρονου μοντέλου.

Ισπανία: Σύμφωνα με τον κανονισμό, το «πρακτικό μέρος» πρέπει να αντιστοιχεί σε τουλάχιστον 16 μονάδες ECTS, και περιλαμβάνει τοποθετήσεις σε σχολεία και μεταπτυχιακή διατριβή.

Γαλλία: Για την πλειοψηφία των φοιτητών που καταρτίζονται όπως περιγράφεται στο Σχήμα, ορίζεται ένας ελάχιστος αριθμός παρατήρησης σε σχολείο (4-6 εβδομάδες για φοιτητές που πέρασαν τις ανταγωνιστικές εξετάσεις στο τέλος του τέταρτου έτους 8-12 εβδομάδες για τους υπόλοιπους). Ο αντίστοιχος αριθμός μονάδων ECTS εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του ιδρύματος. Επιπλέον, οι φοιτητές που πέρασαν τις εξετάσεις στο τέλος του τέταρτου έτους έχουν 324 ώρες διδασκαλίας στο πέμπτο έτος. Οι φοιτητές με μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλο αντικείμενο και σημαντική διδακτική εμπειρία (τέσσερα χρόνια στον δημόσιο τομέα ή πέντε στον ιδιωτικό) μπορεί να απαλλαγούν από μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης. Αντιπροσωπεύουν το 24 % των προσφάτως καταρισμένων εκπαιδευτικών.

Κροατία: Μολονότι δεν υφίστανται κανονισμοί, ελάχιστη διάρκεια των τοποθετήσεων σε σχολεία είναι συνήθως οι 20 ώρες.

Λετονία: Στο πλαίσιο του προγράμματος «Στόχος Εφικτός» (*Iespējāmā Misija*), από τον Φεβρουάριο 2015, οι απόφοιτοι με

γενικό πτυχίο σε αντικείμενο σχετικό με το πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου μπορούν να καταρτιστούν εργαζόμενοι παράλληλα ως εκπαιδευτικοί, υπό τον όρο ότι παρακολουθούν επαγγελματικό πρόγραμμα 650 ωρών, το οποίο θα πρέπει να ολοκληρώσουν εντός των δύο πρώτων ετών εργασίας τους.

Λιθουανία: Οι φοιτητές με τίτλο σπουδών τουλάχιστον επιπέδου πτυχίου μπορούν να ξεκινήσουν να διδάσκουν, υπό την προϋπόθεση να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα κατάρτισης (που αντιστοιχεί σε 60 μονάδες ECTS) το αργότερο μέσα στα δύο πρώτα χρόνια εργασίας τους. Υπάρχουν επίσης δύο μικρότερα προγράμματα σε επίπεδο πτυχίου για εργασία κυρίως στην προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με ταυτόχρονο μοντέλο (τρείσήμισι χρόνια) και διαδοχικό μοντέλο (τέσσερα χρόνια). Η διάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης και της τοποθέτησης σε σχολείο είναι ίδια, ισοδυναμώντας με 60 και 30 μονάδες ECTS αντιστοίχως.

Λουξεμβούργο: Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνήθως αποκτούν το μεταπτυχιακό τους στο εξωτερικό και στη συνέχεια παρακολουθούν πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης στο Λουξεμβούργο. Η επαγγελματική κατάρτιση διαρκεί δύο χρόνια. Οι τοποθετήσεις σε σχολεία ισοδυναμούν με 12 μαθήματα την εβδομάδα (περίπου 432 ώρες συνολικά), αλλά δεν προβλέπεται αντιστοίχιση με μονάδες ECTS.

Ολλανδία: Το επίπεδο πτυχίου (Βαθμίδα 2) επαρκεί για τη διδασκαλία στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι απόφοιτοι μεταπτυχιακού επιπέδου (Βαθμίδα 1) μπορούν να διδάξουν και στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι βαθμίδες 1 και 2 μπορούν να επιτευχθούν μέσω είτε του ταυτόχρονου είτε του διαδοχικού μοντέλου, και έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά σε ό,τι αφορά την ελάχιστη συνολική διάρκεια, την επαγγελματική κατάρτιση και την τοποθέτηση σε σχολείο όπως τα μοντέλα του Σχήματος. Η διάρκεια των μαθημάτων μπορεί να μειωθεί έως και κατά ένα έτος, ανάλογα με τα προηγούμενα ακαδημαϊκά προσόντα και τις δεξιότητες του φοιτητή.

Αυστρία: Οι εκπαιδευτικοί που καταρτίζονται μέσω του διαδοχικού μοντέλου μπορούν να διδάξουν στα *Neue Mittelschulen* και στα *Allgemeinbildende höhere Schulen*. Οι εκπαιδευτικοί που καταρτίζονται μέσω του ταυτόχρονου μοντέλου μπορούν να διδάξουν στα *Neue Mittelschulen* και στα *Hauptschulen*.

Πολωνία: Οι τοποθετήσεις σε σχολεία ισοδυναμούν με 150 μαθήματα 45 λεπτών το καθένα, και για τα δύο μοντέλα, αλλά δεν προβλέπεται αντιστοίχιση με μονάδες ECTS.

Σλοβενία: Οι φοιτητές μπορούν είτε να παρακολουθήσουν επαγγελματικό πρόγραμμα παράλληλα με την προετοιμασία τους για μεταπτυχιακό δίπλωμα (ταυτόχρονο μοντέλο), είτε να συμμετάσχουν σε συμπληρωματικό πρόγραμμα μετά την απόκτηση του τίτλου σπουδών. Στη δεύτερη περίπτωση, η διάρκεια αυξάνεται κατά ένα έτος, αλλά η διάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης και της τοποθέτησης σε σχολείο είναι ίδια και για τις δύο επιλογές.

Σλοβακία: Υπάρχει δυνατότητα παρακολούθησης «Συμπληρωματικών Παιδαγωγικών Σπουδών» (*Doplňujúce pedagogické štúdium*) 200 ωρών (συνήθως δύο χρόνια) είτε παράλληλα είτε μετά το σχετικό μη παιδαγωγικό μεταπτυχιακό δίπλωμα. Η τοποθέτηση σε σχολείο ισοδυναμεί με τουλάχιστον 40 ώρες, αλλά δεν προβλέπεται αντιστοίχιση με μονάδες ECTS.

Σουηδία: Οι φοιτητές με 180 μονάδες ECTS σε τουλάχιστον δύο μαθήματα που σχετίζονται με το πρόγραμμα του σχολείου (τουλάχιστον 90 μονάδες ECTS για κάθε ένα) μπορούν να τις αναγνωρίσουν, εφόσον εγγραφούν σε πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης (90 ECTS). Ο συνολικός αριθμός μονάδων για την οδό αυτή είναι επίσης 270 μονάδες ECTS.

Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): Σε ό,τι αφορά το διαδοχικό μοντέλο, δεν προβλέπεται αντιστοίχιση με μονάδες ECTS για το Μεταπτυχιακό Πιστοποιητικό στην Εκπαίδευση (PGCE), το οποίο συνήθως ισοδυναμεί με πρόγραμμα διάρκειας ενός έτους. Και για τα δύο μοντέλα, η τοποθέτηση σε σχολείο ισοδυναμεί με τουλάχιστον 120 μέρες, αλλά δεν προβλέπεται αντιστοίχιση με μονάδες ECTS. Μέσω του ταυτόχρονου προγράμματος, οι φοιτητές προετοιμάζονται κυρίως για εργασία στην προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην Αγγλία, περίπου το 53 % των υποψηφίων εκπαιδευτικών καταρτίζονται μέσω του διαδοχικού προγράμματος, και το 16 % μέσω του ταυτόχρονου προγράμματος.

Ηνωμένο Βασίλειο (SCT): Η τοποθέτηση σε σχολείο ισοδυναμεί με τουλάχιστον 18 εβδομάδες, και αντιστοιχεί σε 30 μονάδες ECTS.

Λιχτενστάιν: Δεν προβλέπεται κατάρτιση των εκπαιδευτικών εντός της χώρας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται στην Αυστρία ή την Ελβετία. Ελάχιστη απαίτηση είναι το μεταπτυχιακό δίπλωμα.

Νορβηγία: Η τοποθέτηση σε σχολείο ισοδυναμεί με 800 ώρες στο ταυτόχρονο μοντέλο και με 480 στο διαδοχικό μοντέλο, αλλά δεν προβλέπεται αντιστοίχιση με μονάδες ECTS.

Σερβία: Δεν υπάρχει πρόγραμμα ειδικά για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (είτε στο ταυτόχρονο είτε στο διαδοχικό μοντέλο), τα πανεπιστήμια όμως προσφέρουν ειδικά μαθήματα στον τομέα αυτόν. Για να γίνουν εκπαιδευτικοί, οι φοιτητές πρέπει να συγκεντρώσουν τουλάχιστον 30 μονάδες ECTS στους τομείς της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας, καθώς και τουλάχιστον 6 μονάδες ECTS από την τοποθέτηση σε σχολείο.

Σε εννέα χώρες, η ελάχιστη αναλογία επαγγελματικής κατάρτισης αποφασίζεται από τα ίδια τα ιδρύματα κατάρτισης. Αυτό ισχύει συνήθως για τα ταυτόχρονα μοντέλα αρχικής κατάρτισης σε χώρες όπως το Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Ελλάδα, η Σλοβακία, το Ηνωμένο Βασίλειο, και η πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας. Στη Λετονία και την Ολλανδία, τα ιδρύματα καθορίζουν την ελάχιστη διάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης τόσο για τα ταυτόχρονα όσο και για τα διαδοχικά μοντέλα. Στην Αυστρία, αυτό ισχύει μόνο για το διαδοχικό μοντέλο προγραμμάτων που προσφέρονται από τα πανεπιστήμια.

Η τοποθέτηση σε σχολείο αποτελεί μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης. Κατά μέσο όρο, σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, χορηγούνται κατ' ελάχιστον 25 μονάδες ECTS. Ο αριθμός αυτός ανέρχεται σε 15 ή και λιγότερες μονάδες στη Βουλγαρία (ταυτόχρονο μοντέλο), την Εσθονία, την Αυστρία (ταυτόχρονο μοντέλο), τη Ρουμανία, τη Σλοβενία, τη Σερβία, και την Τουρκία. Στο Μαυροβούνιο, δεν προβλέπονται τοποθετήσεις σε σχολεία.

Τα ιδρύματα είναι ελεύθερα να ενεργούν κατά βούληση σε ό,τι αφορά την κατανομή του χρόνου δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της επαγγελματικής κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένων των τοποθετήσεων σε σχολεία. Σε 13 εκπαιδευτικά συστήματα (Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Δημοκρατία της Τσεχίας, Δανία, Ελλάδα, Ισπανία, Κροατία, Ολλανδία, Αυστρία (διαδοχικό μοντέλο), Πορτογαλία, Σλοβακία (ταυτόχρονο μοντέλο), Φινλανδία, Ισλανδία, και Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας).

Σε δύο εκπαιδευτικά συστήματα του Ηνωμένου Βασιλείου, οι τοποθετήσεις στα σχολεία είναι στο επίκεντρο της κατάρτισης, και οι ασκούμενοι μπορούν να εργαστούν στα σχολεία για την απόκτηση επαγγελματικών προσόντων ως εκπαιδευτικοί.

Στο **Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία)**, στόχος της κυβέρνησης είναι η αύξηση του ποσοστού των θέσεων κατάρτισης που βρίσκονται υπό την ευθύνη των σχολείων, όπως αναφέρεται στο έγγραφο διαβούλευσης του 2011 «Καταρτίζοντας της Επόμενη Γενιά Υποψηφίων Εκπαιδευτικών»⁽⁵⁾ και στο επακόλουθο σχέδιο εφαρμογής του⁽⁶⁾. Τα σχολεία αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Συχνά οργανώνονται σε δίκτυα και μπορούν να πιστοποιηθούν ως πάροχοι αρχικής κατάρτισης, προσφέροντας προγράμματα αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών με επίκεντρο το σχολείο (SCITT). Αυτά παρέχουν πρακτική, άμεση κατάρτιση από έμπειρους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που έχουν ως βάση το σχολείο τους ή κάποιο σχολείο του δικτύου. Άλλο ένα παράδειγμα προγραμμάτων κατάρτισης που εφαρμόζονται από τα σχολεία ή από ομάδες σχολείων είναι το «Απευθείας στο Σχολείο». Τα σχολεία επιλέγουν υποψηφίους και έναν πιστοποιημένο πάροχο αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών, και προσλαμβάνουν τους ασκούμενους ως καταρτισμένους εκπαιδευτικούς αφού αυτοί ολοκληρώσουν επιτυχώς κάποιο πρόγραμμα. Όλα αυτά τα προγράμματα συνήθως διαρκούν έναν χρόνο και οδηγούν σε Αναγνωρισμένο Καθεστώς Καταρτισμένου Εκπαιδευτικού. Οι υποψήφιοι πρέπει να είναι κάτοχοι σχετικού πρώτου πτυχίου ή ισοδύναμου σε κατάλληλο αντικείμενο. Τα περισσότερα από τα προγράμματα αυτά οδηγούν στην απονομή Μεταπτυχιακού Πιστοποιητικού στην Εκπαίδευση (PGCE).

Στο **Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία)**, το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εκπαιδευτικών προσφέρει περιορισμένες θέσεις ασκούμενων (από 30 θέσεις για διδασκαλία σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2015/16), που προσλαμβάνονται σε σχολείο το οποίο αναλαμβάνει την επαγγελματική στήριξή τους αμείβοντάς τους ως μη καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, ενώ εκείνοι καταρτίζονται και συμμετέχουν στη διδασκαλία. Το πρόγραμμα αυτό, που διαχειρίζονται τα τρία περιφερειακά κέντρα της Ουαλίας για την αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών, διαρκεί συνήθως μέχρι έναν χρόνο. Οι υποψήφιοι πρέπει να είναι κάτοχοι σχετικού πρώτου πτυχίου ή ισοδύναμου σε κατάλληλο αντικείμενο.

Σε κάποιες χώρες, υπάρχουν επίσης ειδικές δίοδοι για όσους επιθυμούν να αλλάξουν καριέρα και να γίνουν εκπαιδευτικοί:

Στη **Δανία**, το πρόγραμμα «Δικαίωμα στη Διδασκαλία» (*Meritløser*) δίνει τη δυνατότητα στους άνω των 25 ετών, με αρχική εκπαίδευση που δεν σχετίζεται με τη διδασκαλία, να γίνουν εκπαιδευτικοί μετά την ικανοποιητική ολοκλήρωση των απαιτούμενων ενοτήτων μαθημάτων σύμφωνα με το ακαδημαϊκό υπόβαθρο και την εργασιακή τους εμπειρία. Η κατάρτιση αντιστοιχεί σε 150 μονάδες ECTS που συγκεντρώνονται σε διάστημα τριών ετών μερικής φοίτησης.

Στο **Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία)**, υπάρχει μια αμειβόμενη εκδοχή του προγράμματος «Απευθείας στο Σχολείο» για άτομα με τουλάχιστον τρία χρόνια εργασιακής εμπειρίας. Κατά τη διάρκεια της κατάρτισης, οι ασκούμενοι λαμβάνουν μισθό μη καταρτισμένου εκπαιδευτικού και διδάσκουν με μειωμένο ωράριο.

Από το 2000, πολλές χώρες έχουν εφαρμόσει μεταρρυθμίσεις, ιδίως σε ό,τι αφορά την προσαρμογή του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης σύμφωνα με τη διάρθρωση σπουδών της Μπολόνια (πτυχίο/μεταπτυχιακό). Η **ελάχιστη συνολική διάρκεια της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών** αυξήθηκε από τρία σε πέντε χρόνια στην **Πολωνία** (2012/13), και από τέσσερα σε πέντε χρόνια στην **Εσθονία** (2001/02), τη **Γαλλία** (2010/11), την **Κροατία** (ταυτόχρονο μοντέλο, το 2008/09), τη **Σλοβενία** (2007/08), την **Ισλανδία** (ταυτόχρονο μοντέλο, το 2011/12), και τη **Σερβία** (2012/13). Στην **Αυστρία**, η ελάχιστη συνολική διάρκεια για το διαδοχικό μοντέλο αυξήθηκε κατά έξι μήνες (από τεσεράμισι σε πέντε χρόνια) το 2012/13, και στο **Μαυροβούνιο** κατά δύο χρόνια (από δύο σε τέσσερα χρόνια) το 2002/03. Στην **Ισπανία**, η ελάχιστη διάρκεια σταθμίστηκε στα πέντε χρόνια από το 2009/10, ενώ ως τότε, για λίγα πανεπιστήμια, ήταν τέσσερα χρόνια. Στην **Ουγγαρία**, η ελάχιστη διάρκεια για το ταυτόχρονο μοντέλο, που προηγουμένως εξαρτάτο από τον πάροχο (τέσσερα χρόνια στα κολλέγια και πέντε στα πανεπιστήμια), καθιερώθηκε στα πέντε χρόνια το 2013/14, ενώ το 2009/10 θεσπίστηκε και διαδοχικό μοντέλο. Αυτό θα καταργηθεί σταδιακά (το 2016/17 θα είναι η τελευταία χρονιά εισαγωγής στο επαγγελματικό πρόγραμμα διάρκειας δύομισι ετών).

Στην **Ιταλία**, η ελάχιστη συνολική διάρκεια της αρχικής κατάρτισης μειώθηκε από επτά σε έξι χρόνια το 2011/12, μειώνοντας έτσι την επαγγελματική κατάρτιση από δύο σε ένα έτος και τον αριθμό μονάδων ECTS για την τοποθέτηση σε σχολείο από 30 σε 19. Από το 2014/15, το διαδοχικό μοντέλο στην **Ιρλανδία** αναβαθμίστηκε σε επίπεδο μεταπτυχιακού διπλώματος, με τουλάχιστον πέντε χρόνια σπουδών (300 μονάδες ECTS) και μεγαλύτερη ελάχιστη διάρκεια τόσο της επαγγελματικής κατάρτισης (από 60 σε 108 μονάδες ECTS) όσο και της τοποθέτησης σε σχολείο (από 24 σε 48 μονάδες ECTS). Από το 2016/17, στην **Αυστρία**, θα υπάρχει μια ενιαία διαδοχική οδός μεταπτυχιακού επιπέδου, που θα παρέχει πρόσβαση σε όλους τους τύπους κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ελάχιστη συνολική διάρκεια θα είναι πεντέμισι χρόνια (330 μονάδες ECTS), με τουλάχιστον 60 μονάδες ECTS για την επαγγελματική κατάρτιση.

Η αναλογία της **επαγγελματικής κατάρτισης**, που παλαιότερα καθοριζόταν από τα σχετικά ιδρύματα, υπάγεται πλέον σε ρύθμιση στην **Ισπανία** (2009/10), τη **Γαλλία** (2013/14), τη **Λετονία** (2010/11), και τη **Σερβία** (2012/13). Η **Δανία** αύξησε την ελάχιστη διάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης από 80 σε 90 μονάδες ECTS το 2013/14. Το ίδιο έκανε και η **Τουρκία** το 2007/08.

Η αναλογία της **τοποθέτησης σε σχολείο** διέπεται επίσης από ρυθμίσεις στο **Βέλγιο** (Φλαμανδική Κοινότητα το 2007/08), την **Ισπανία** (2009/10), και τη **Λιθουανία** (2010/11). Η **Ουγγαρία** αύξησε την ελάχιστη διάρκεια από 30 σε 50 μονάδες ECTS το 2013/14 (concurrent model), ενώ η **Ιρλανδία** από 15 σε 24 εβδομάδες το 2013/14 (ταυτόχρονο μοντέλο), και το ίδιο έπραξε και η **Τουρκία** το 2007/08. Στη **Σλοβενία**, με τη μεταρρύθμιση του 2008/09 θεσπίστηκε πιο οργανωμένο πλαίσιο για την ελάχιστη διάρκεια της τοποθέτησης σε σχολείο. Προ της μεταρρύθμισης, οι κανονισμοί προέβλεπαν μόνο το δικαίωμα των φοιτητών να παρακολουθούν τη διδασκαλία και να διδάσκουν, χωρίς ορισμένη ελάχιστη διάρκεια, καθώς και να μετέχουν σε τοποθέτηση σε σχολείο για δύο συνεχόμενες εβδομάδες. Αντιθέτως, η **Λετονία** το 2014/15 μείωσε τον ελάχιστο αριθμό μονάδων της τοποθέτησης σε σχολείο (από 39 σε 30 μονάδες ECTS).

(5) Βλέπε https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175363/DFE-00054-2011.pdf [Πρόσβαση 15 Ιουνίου 2015].

(6) Βλέπε https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181154/DFE-00083-2011.pdf [Πρόσβαση 15 Ιουνίου 2015].

Υψηλότερα επίπεδα προσόντων που έχουν επιτευχθεί από τους εκπαιδευτικούς

Η έρευνα TALIS 2013 περιγράφει τα επίπεδα προσόντων των εκπαιδευτικών που έχουν επιτευχθεί είτε μέσω των προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης είτε με άλλους τρόπους (βλέπε Πίνακα 2.1 στο Παράρτημα) ⁽⁷⁾. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, το 92,5 % των εκπαιδευτικών στην ΕΕ αναφέρουν ότι τα προσόντα τους ισοδυναμούν τουλάχιστον με πρώτου επιπέδου τίτλο σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 5A, αντιστοιχεί περίπου στο πτυχίο ανώτατων σπουδών (ISCED 6) σύμφωνα με την ταξινόμηση του 2011). Μόνο το 5,4 % αυτών δηλώνουν ότι ανώτερος τίτλος σπουδών τους είναι το επαγγελματικό πτυχίο τριτοβάθμιας (ISCED 5B), και το 2 % ότι αντιστοιχεί σε επίπεδο κατώτερο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ελάχιστο επίπεδο εκπαίδευσης που απαιτείται για εργασία στον δημόσιο τομέα (βλέπε Σχήμα 2.1) συνάδει σε γενικές γραμμές με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην έρευνα TALIS 2013, το ίδιο και για όσους εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα.

Το υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών με προσόντα επιπέδου κατώτερου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σημειώνεται στην Ισλανδία (10 %). Δεδομένου ότι το 45,2 % αυτών είναι ηλικίας 60 ετών και άνω, οι περισσότεροι είναι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί που σίγουρα εισήλθαν στο επάγγελμα προτού οι προϋποθέσεις συμμετοχής σε πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης αυξηθούν σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μολονότι το συνολικό ποσοστό εκπαιδευτικών με προσόντα κάτω από το επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ μικρό, ανέρχεται σε 10 % για τους κάτω των 30 ετών, στη Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Δανία, την Εσθονία, και τη Σουηδία. Αυτό αντανακλά, ενδεχομένως, μια πραγματική έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού, ή το γεγονός ότι ορισμένοι φοιτητές εργάζονται ήδη ως εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους (ή και τα δύο).

Το ανώτατο μορφωτικό επίπεδο που επιτυγχάνεται από τους εκπαιδευτικούς, αν και ενίοτε μπορεί να είναι υψηλότερο, αντιστοιχεί συνήθως στο ελάχιστο επίπεδο που επιτυγχάνεται από τους αποφοίτους της αρχικής κατάρτισης. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί ολοκληρώνουν κάποιο πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης. Σε περιόδους ελλείψεων, ιδίως, μπορεί να προσληφθούν εκπαιδευτικοί με επαρκές επίπεδο προσόντων που αποκτήθηκαν μέσω άλλου τύπου προγραμμάτων. Αυτό μπορεί να αποδειχθεί επιζήμιο για την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς οι εν λόγω εκπαιδευτικοί μπορεί να στερούνται των απαιτούμενων επαγγελματικών δεξιοτήτων. Θα ήταν λοιπόν χρήσιμο να εξεταστεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πράγματι ολοκληρώνουν την αρχική κατάρτιση, ανεξάρτητα από το επίπεδο προσόντων τους.

2.1.2. Ολοκλήρωση της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή, λαμβάνονται υπόψη όλοι οι Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα TALIS 2013, είτε εργάζονται στον δημόσιο τομέα είτε σε εξαρτώμενα από το κράτος ή ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2.2, το 91,2 % όλων των εκπαιδευτικών στην ΕΕ έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης. Το υψηλό αυτό συνολικό ποσοστό κρύβει μεγάλες διακυμάνσεις μεταξύ των επιμέρους χωρών, που κυμαίνονται από 99,4 % στην Πολωνία μέχρι 71,4 % στη Σερβία. Η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Ιταλία, και η Σερβία βρίσκονται κάτω από τον μέσο όρο της ΕΕ.

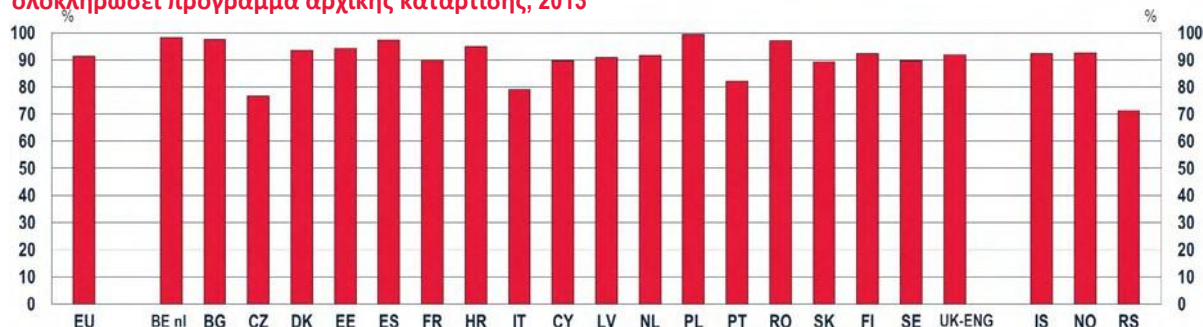
Στη **Δημοκρατία της Τσεχίας**, ο Νόμος 563/2004 για το εκπαιδευτικό προσωπικό επιτρέπει σε μη καταρτισμένους εκπαιδευτικούς να εργάζονται, εφόσον έχουν ολοκληρώσει την αρχική κατάρτιση το αργότερο έως τις 31 Δεκεμβρίου 2014. Από την υποχρέωση αυτή απαλλάσσονται εκπαιδευτικοί που μέχρι την 1^η Ιανουαρίου 2015 έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον το 50ο έτος ηλικίας.

Στην **Ιταλία**, λόγω ελλείψεων εκπαιδευτικού προσωπικού κατά τη δεκαετία του 1970 και του 1980, προσλαμβάνονταν εκπαιδευτικοί απλώς με τίτλο σπουδών στο αντικείμενό τους.

Στη **Σερβία**, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσέλκυσε λιγότερους φοιτητές κατά τη δεκαετία του 1990, και πολλά προγράμματα σπουδών καταργήθηκαν. Επετράπη σε αποφοίτους μη σχετιζόμενων με τη διδασκαλία προγραμμάτων να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί.

(7) Τα δεδομένα της έρευνας TALIS συλλέχθηκαν σύμφωνα με την ταξινόμηση ISCED του 1997, ενώ τα επίπεδα προσόντων που αναφέρονται στο Σχήμα 2.1 βασίστηκαν στην ταξινόμηση ISCED του 2011 (για περισσότερες πληροφορίες, βλέπε το Γλωσσάριο). Αυτό μπορεί να είναι σημαντικό, ιδίως στην περίπτωση επαγγελματικών τίτλων σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που θεωρήθηκαν ως τέτοιοι στην ταξινόμηση ISCED του 1997 (ISCED 5B), αλλά χαρακτηρίστηκαν ως πτυχία ανώτατης εκπαίδευσης (ISCED 6) στην ταξινόμηση ISCED του 2011, ενίοτε χωρίς καμία αλλαγή στο περιεχόμενο ή τη διάρκεια των σπουδών. Αυτό ισχύει, για παράδειγμα, στη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, όπου η αρχική κατάρτιση είναι επιπέδου πτυχίου από το 2004/05, και όπου το 85,4 % των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2013 αναφέρουν ότι απέκτησαν επαγγελματικό τίτλο σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (σε επίπεδο ISCED 5B), ο οποίος αντιστοιχεί σε επίπεδο πτυχίου (ISCED 6) σύμφωνα με την ταξινόμηση ISCED του 2011.

Σχήμα 2.2: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης, 2013



Πηγή: Ευρωδίκη, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 2.2 στο Παράρτημα).

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Κύπρος: Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης είναι σημαντικά υψηλότερο – 96,9 % (0,51) – μεταξύ εκείνων που εργάζονται στον δημόσιο τομέα.

Ολοκλήρωση αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών ανά ηλικία

Δεδομένου ότι οι περισσότεροι ασκούμενοι σε προγράμματα αρχικής κατάρτισης είναι νέοι, η εξέταση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει τέτοιου είδους πρόγραμμα, από την άποψη της ηλικιακής ομάδας στην οποία ανήκουν σήμερα (βλέπε Πίνακα 2.3 στο Παράρτημα), είναι ένας τρόπος να παρατηρηθούν οι σημειούμενες τάσεις σε βάθος χρόνου.

Στην ΕΕ, τα ποσοστά, ανά ηλικία, των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει την αρχική κατάρτιση έχουν αλλάξει ελάχιστα με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, οι χώρες στο σύνολό τους παρουσιάζουν δύο κύριες τάσεις.

Πρώτον, τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα συνάδουν με τον μέσο όρο της ΕΕ, εμφανίζοντας αρκετά σταθερά ποσοστά των εκπαιδευτικών, ανά ηλικιακή ομάδα, που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης. Αυτό ισχύει για τη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, τη Βουλγαρία, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Δανία, την Ισπανία, τη Γαλλία, την Κροατία, την Ολλανδία, την Πολωνία, τη Ρουμανία, τη Σλοβακία, τη Φινλανδία, τη Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), την Ισλανδία και τη Νορβηγία.

Σε μια δεύτερη κατηγορία χωρών, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών κάτω των 30 ετών που έχουν ολοκληρώσει την αρχική κατάρτιση τείνουν να είναι χαμηλότερα σε σχέση με άλλες ηλικιακές ομάδες. Αυτό ισχύει για την Εσθονία, τη Λετονία, και, εντονότερα, για τη Σερβία. Το χαμηλότερο αυτό ποσοστό είναι ανησυχητικό, κυρίως διότι στις εν λόγω χώρες παρατηρείται η τάση να σημειώνονται γενικότερα μικρότερα ποσοστά ολοκλήρωσης της αρχικής κατάρτισης (βλέπε Σχήμα 2.2).

Ωστόσο, οι τάσεις αυτές πρέπει να εξετάζονται με προσοχή, καθώς είναι λιγότεροι οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών που περιλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας TALIS 2013. Στην Ιταλία, την Κύπρο, και την Πορτογαλία, τα τυπικά σφάλματα είναι ακόμη πολύ υψηλά για να συναχθεί οποιοδήποτε συμπέρασμα για τους εκπαιδευτικούς κάτω των 30 ετών.

Ολοκλήρωση αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών ανά διδασκόμενο μάθημα

Δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις, ανά διδασκόμενο μάθημα, στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης (βλέπε Πίνακα 2.4 στο Παράρτημα). Ωστόσο, ενδέχεται εκπαιδευτικοί που επικεντρώθηκαν σε ορισμένα μαθήματα κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισης τώρα να διδάσκουν άλλα, στα οποία δεν καταρτίστηκαν αρχικώς⁽⁸⁾.

(8) Επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τις πιθανές αυτές αναντιστοιχίες ανάμεσα στο αρχικό αντικείμενο σπουδών και το αντικείμενο διδασκαλίας παρέχονται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2014), σ. 43-45.

2.1.3. Συμπερίληψη του περιεχομένου, της θεωρίας και της πρακτικής της διδασκαλίας

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι οργάνωσης της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών. Σε κάποιες χώρες, οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί με πρώτο πτυχίο σε έναν συγκεκριμένο τομέα μπορούν να προχωρήσουν σε ένα δεύτερο στάδιο, αφιερωμένο στην επαγγελματική κατάρτιση (το «διαδοχικό μοντέλο» που συζητήθηκε στην Ενότητα 2.1.1). Σε άλλες χώρες, η αρχική κατάρτιση περιλαμβάνει τόσο την ακαδημαϊκή (αντικείμενο διδασκαλίας) όσο και την επαγγελματική κατάρτιση (το «ταυτόχρονο μοντέλο» στην Ενότητα 2.1.1). Ανεξάρτητα από το μοντέλο που υιοθετείται, και προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι πλήρως εξοπλισμένοι για να επιτελέσουν το έργο τους, είναι πολύ σημαντικό η αρχική κατάρτιση να λαμβάνει υπόψη τις εξής βασικές συνιστώσες:

- **Περιεχόμενο:** οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρέπει απαραίτητως να έχουν επαρκή ακαδημαϊκή γνώση του αντικειμένου ή των αντικειμένων που θα διδάξουν.
- **Θεωρία της διδασκαλίας (παιδαγωγική):** οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τις θεωρητικές βάσεις που χρειάζονται για τη διδασκαλία του μαθήματος, την υποστήριξη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών, και τη διαχείριση της τάξης.
- **Πρακτική:** είναι σημαντικό οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί να αποκτούν, το συντομότερο δυνατόν, συγκεκριμένες απτές εμπειρίες σε πραγματικό περιβάλλον εργασίας, μαθαίνοντας ας πούμε πώς να αντιμετωπίζουν πραγματικά προβλήματα που είναι συνυφασμένα με τη διδασκαλία και πώς να χειρίζονται διαφορετικές καταστάσεις μέσα στην τάξη. Η πρακτική εμπειρία μπορεί να περιλαμβάνει την παρατήρηση των ασκούμενων στην τάξη δραστηριοτήτων, καθώς και την ανάληψη αποκλειστικής ή κοινής ευθύνης για τη διεξαγωγή ορισμένων μαθημάτων υπό την καθοδήγηση ενός έμπειρου εκπαιδευτικού.

Τα δεδομένα που παρατίθενται στην παρούσα ενότητα αφορούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς, είτε εργάζονται στον δημόσιο τομέα είτε σε εξαρτώμενα από το κράτος ή ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία.

Ολοκλήρωση της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών και με τις τρεις συνιστώσες

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2.3, το ποσοστό όλων των εκπαιδευτικών που ολοκλήρωσαν πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης στο οποίο περιλαμβάνονται και οι τρεις ανωτέρω συνιστώσες (περιεχόμενο, θεωρία και πρακτική διδασκαλίας) υπερβαίνει τον μέσο όρο του 80 % στην ΕΕ, σχεδόν στα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη.

Σχήμα 2.3: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης το οποίο περιελάμβανε και τις τρεις συνιστώσες, 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 2.5 στο Παράρτημα).

Σε τέσσερις χώρες, το ποσοστό είναι χαμηλότερο του μέσου όρου της ΕΕ, και ανέρχεται περίπου σε 75 % στη Σερβία και τη Γαλλία, και μόνο σε 63,2 % στην Ισπανία και 53,3 % στην Ιταλία. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η κατάσταση είναι ακόμη πιο ανησυχητική στην Ιταλία και τη Σερβία, δεδομένου ότι, εκτός από το ποσοστό αυτό, χαμηλό είναι επίσης και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης (βλέπε Σχήμα 2.2).

Ολοκλήρωση, ανά ηλικία, της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών και με τις τρεις συνιστώσες

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών, ανά ηλικιακή ομάδα, που δήλωσαν ότι είχαν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης το οποίο περιελάμβανε και τις τρεις ανωτέρω συνιστώσες (βλέπε Πίνακα 2.6 στο Παράρτημα) αποτελεί δείκτη των υπαρχουσών τάσεων σε βάθος χρόνου.

Στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), τη Βουλγαρία, τη Δανία, την Εσθονία, τη Ρουμανία, τη Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), και τη Νορβηγία, το 90 % των εκπαιδευτικών όλων των ηλικιακών ομάδων ανέφεραν ότι η αρχική τους κατάρτιση περιλάμβανε και τις τρεις συνιστώσες, ήτοι το περιεχόμενο, τη θεωρία και την πρακτική της διδασκαλίας. Αυτό αποδεικνύει ότι, στις εν λόγω χώρες, οι συγκεκριμένες τρεις συνιστώσες ενσωματώνονται διαχρονικά στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών.

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, παρατηρείται θετική τάση. Σε σχέση με τους μεγαλύτερης ηλικίας συναδέλφους τους, οι νεαροί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης που να περιλαμβάνει και τις τρεις συνιστώσες. Η τάση αυτή είναι ιδιαίτερως εμφανής στη Γαλλία και την Ιταλία.

Μόνο στην Ισπανία, όπου μια νέα ρύθμιση (που τέθηκε σε εφαρμογή το 2009/10) προβλέπει την ενσωμάτωση και των τριών συνιστωσών στην αρχική κατάρτιση, το ποσοστό παραμένει σταθερά κάτω από το 70 %.

Ολοκλήρωση, ανά διδασκόμενο μάθημα, της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών και με τις τρεις συνιστώσες

Το είδος του διδασκόμενου μαθήματος φαίνεται να μην έχει καμία επίπτωση στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης, στο οποίο περιλαμβάνονταν και οι τρεις συνιστώσες. Τα ποσοστά για τα πέντε κύρια γνωστικά πεδία (βλέπε Πίνακα 2.7 στο Παράρτημα) αντιστοιχούν, σε μεγάλο βαθμό, με το συνολικό ποσοστό (βλέπε Σχήμα 2.3).

2.1.4. Αίσθηση επαρκούς ετοιμότητας για τη διδασκαλία

Μέχρι τώρα, έχουν εξεταστεί δύο διαφορετικές πτυχές της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών, δηλαδή η ολοκλήρωση ενός τέτοιου προγράμματος, και η συμπερίληψη σε αυτό του περιεχομένου, της θεωρίας και της πρακτικής της διδασκαλίας. Το Σχήμα 2.4 εστιάζει στο κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει την αρχική κατάρτιση νοιώθουν επαρκώς προετοιμασμένοι για το έργο τους με βάση τις τρεις ως άνω συνιστώσες, σε σύγκριση με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα προγράμματα. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερωτηθέντες διαθέτουν διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας στη διδασκαλία. Κάποιοι εξ αυτών είναι νέοι στο επάγγελμα, ενώ άλλοι διδάσκουν επί πολλά χρόνια. Αυτό ενδέχεται να επηρεάζει τα πορίσματα που παρουσιάζονται στο Σχήμα, καθώς είναι πιθανότερο η αίσθηση ετοιμότητας που βιώνουν οι νεοεισερχόμενοι να επηρεάζεται από την ποιότητα του προγράμματος αρχικής κατάρτισης (αν υποθεθεί ότι ολοκλήρωσαν ένα), ενώ οι έμπειροι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο την εμπειρία αλλά και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή τους (βλέπε Κεφάλαιο 3).

Η αίσθηση ετοιμότητας είναι «σχετικός» δείκτης, που μπορεί να περικλείει διάφορες πολιτισμικές και άλλες μορφές μεροληψίας. Για παράδειγμα, σε μερικές χώρες, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο απρόθυμοι να δηλώσουν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι από ό,τι σε άλλες.

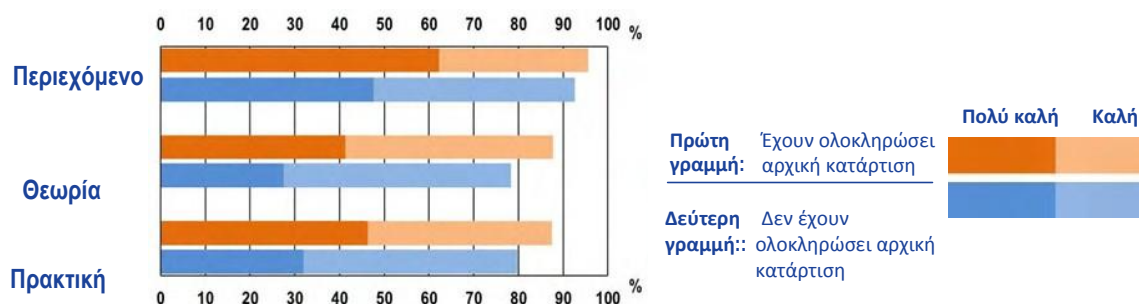
Λαμβάνοντας δεόντως υπόψη τις επιφυλάξεις αυτές, η εστίαση στην αυτο-αντιλαμβανόμενη ετοιμότητα είναι χρήσιμη, καθώς παρέχει πληροφορίες στους φορείς χάραξης πολιτικής σχετικά με πιθανές αδυναμίες των προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης, που χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης και αντιμετώπισης.

Τα δεδομένα του Σχήματος αφορούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς, είτε εργάζονται στον δημόσιο τομέα είτε σε εξαρτώμενα από το κράτος ή ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία.

Οι εκπαιδευτικοί στην ΕΕ νοιώθουν πολύ καλύτερα προετοιμασμένοι για το έργο τους, όταν έχουν

ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης, παρά όταν δεν έχουν. Τα συγκριτικά ποσοστά για κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες είναι τα εξής: 62,3 % έναντι 47,6 % (περιεχόμενο), 41,4 % έναντι 27,5 % (θεωρία), και 46,4 % έναντι 31,9 % (πρακτική). Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητο όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα ολοκλήρωσης ενός τέτοιου προγράμματος.

Σχήμα 2.4: Αίσθηση ετοιμότητας των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), με βάση τις τρεις συνιστώσες, ανάλογα με τον αν έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης ή όχι, επίπεδο ΕΕ, 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (για δεδομένα ανά χώρα, βλέπε Πίνακα 2.8 στο Παράρτημα).

Επιπλέον, το 95,5 % των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης, νοιώθουν καλά ή πολύ καλά προετοιμασμένοι για να εργαστούν πάνω στο περιεχόμενο διδακτικό περιεχόμενο, 87,8 % για να κατανοήσουν τις θεωρητικές πτυχές τους, και 87,5 % για να το διαχειριστούν στην πράξη. Αυτό υποδηλώνει ότι η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να ενισχυθεί, ιδίως όσον αφορά στη θεωρία και την πρακτική της διδασκαλίας. Η βελτίωση της γνώσης του περιεχομένου φαίνεται να μην είναι τόσο μεγάλη προτεραιότητα.

Στη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Εσθονία, τη Γαλλία, τη Ρουμανία, τη Σλοβακία, την Ισλανδία, και τη Σερβία, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που νοιώθουν πολύ καλά προετοιμασμένοι σε ό,τι αφορά το **περιεχόμενο** του αντικειμένου τους μετά την ολοκλήρωση της αρχικής κατάρτισης είναι σημαντικά υψηλότερο, σε σύγκριση με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχο πρόγραμμα. Η διαφορά είναι ιδιαίτερος υψηλή στη Ρουμανία.

Στα δύο τρίτα σχεδόν των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που νοιώθουν πολύ καλά προετοιμασμένοι αναφορικά με τη **θεωρία** της διδασκαλίας είναι σημαντικά υψηλότερο μεταξύ εκείνων που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης. Η διαφορά είναι μεγαλύτερη στην Εσθονία, την Πολωνία, και τη Σλοβακία. Σημαντική είναι επίσης, αν και όχι τόσο έντονη, στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), τη Βουλγαρία, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Κροατία, την Ιταλία, την Κύπρο, τη Λετονία, τη Ρουμανία, τη Φινλανδία, τη Σουηδία, και την Ισλανδία.

Τέλος, στα μισά εκπαιδευτικά συστήματα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι νοιώθουν πολύ καλά προετοιμασμένοι αναφορικά με τις **πρακτικές πτυχές** της διδασκαλίας είναι επίσης υψηλότερο μεταξύ όσων έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης. Η διαφορά είναι ιδιαίτερος υψηλή στη Ρουμανία, και την Ισλανδία. Σημαντική, αλλά σε σχετικά μικρότερο βαθμό, είναι και στη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Εσθονία, την Κροατία, την Ιταλία, την Κύπρο, την Πορτογαλία, τη Σλοβακία, τη Φινλανδία, και τη Νορβηγία.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι, στη Γαλλία και τη Φινλανδία, μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης νοιώθουν καλά ή πολύ καλά προετοιμασμένοι για το έργο τους, ιδίως όσον αφορά στη θεωρία και την πρακτική της διδασκαλίας. Τα ευρήματα αυτά θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη από τους εθνικούς φορείς χάραξης πολιτικής.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η ολοκλήρωση της αρχικής κατάρτισης επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν έτοιμοι για το έργο τους, ιδίως σε ό,τι αφορά τη θεωρία και την πρακτική της διδασκαλίας. Οι δύο αυτές συνιστώσες πρέπει να ενισχυθούν από ποιοτικής άποψης, ώστε η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών να καταστεί αποτελεσματικότερη.

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ αναλύονται επίσης οι επιπτώσεις της συμπερίληψης στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης του περιεχομένου, της θεωρίας και της πρακτικής της διδασκαλίας, για όλα ή μερικά από τα διδασκόμενα αντικείμενα. Αναφέρεται ότι «η ανοδική αυτή τάση της επαρκούς προετοιμασίας είναι ακόμη μεγαλύτερη για τους εκπαιδευτικούς που έχουν καταρτιστεί σε όλα τα μαθήματα διδασκαλίας τους (έναντι *μερικών* μόνο μαθημάτων)» (OECD 2014, σ. 37).

2.2. Μετάβαση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Όπως αναφέρεται στο εγχειρίδιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σχετικά με την ένταξη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, «υπάρχει ευρεία συναίνεση ότι το να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια σταδιακή διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την αρχική κατάρτιση, το στάδιο ένταξης, και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Το χρονικό σημείο στο οποίο οι προσφάτως καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί μεταβαίνουν από την αρχική κατάρτιση στον επαγγελματικό βίο θεωρείται ζωτικής σημασίας για την περαιτέρω επαγγελματική τους δέσμευση και ανάπτυξη, καθώς και για τη μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα»⁽⁹⁾.

2.2.1. Το στάδιο ένταξης

Η παρούσα ενότητα εστιάζει τη μετάβαση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και, ως εκ τούτου, περιορίζεται αποκλειστικά στην ένταξη των προσφάτως καταρτισμένων εκπαιδευτικών⁽¹⁰⁾.

Ρύθμιση της ένταξης σε κεντρικό επίπεδο

Σύμφωνα με τους κανονισμούς του δημοσίου τομέα, το στάδιο ένταξης θεωρείται γενικώς ως δομημένο πρόγραμμα στήριξης για τους ειδικευμένους εκπαιδευτικούς που εργάζονται πρώτη φορά. Κατά τη διάρκεια της ένταξης, οι εκπαιδευτικοί αυτοί εκτελούν όλα ή πολλά από τα καθήκοντα που είναι επιβεβλημένα για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς και αμείβονται για την εργασία τους. Η ένταξη παίζει σημαντικό εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό ρόλο, καθώς λαμβάνουν πρόσθετη κατάρτιση, εξατομικευμένη βοήθεια, και συμβουλές, μέσα σε ένα δομημένο πλαίσιο. Η περίοδος αυτή έχει διάρκεια τουλάχιστον μερικών μηνών. Οι περίοδοι ένταξης, όπως νοούνται εδώ, δεν πρέπει να συγχέονται με τα σύντομα εισαγωγικά προγράμματα που αφορούν στη λειτουργία και οργάνωση ενός συγκεκριμένου σχολείου. Τέτοιου είδους μέτρα είναι βραχείας διάρκειας (από λίγες ημέρες έως μερικές εβδομάδες) και συνήθως παρέχονται από τα σχολεία για όλους τους νέους εκπαιδευτικούς (με ή χωρίς εμπειρία).

Στα δύο τρίτα σχεδόν των χωρών, οι προσφάτως καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε δομημένα προγράμματα ένταξης, βασισμένα σε διάφορα οργανωτικά μοντέλα. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2.5, η ένταξη είναι συνήθως υποχρεωτική, εκτός από την περίπτωση της Εσθονίας, την Σλοβενίας, και του Ηνωμένου Βασιλείου (Σκωτία), όπου είναι απλώς συνιστώμενη. Στη Γερμανία, η οργάνωση των προγραμμάτων ένταξης και των δραστηριοτήτων τους υπάγεται στην αρμοδιότητα του κάθε ομόσπονδου κρατιδίου.

Σε κάποιες χώρες, το στάδιο ένταξης περιορίζεται στην παροχή καθοδήγησης. Αυτό ισχύει στην Ουγγαρία, την Πορτογαλία, το Μαυροβούνιο, την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, και τη Σερβία. Στη Σουηδία, οι δραστηριότητες οργανώνονται σε τοπικό επίπεδο ή επίπεδο σχολείου, και μόνο η καθοδήγηση είναι υποχρεωτική.

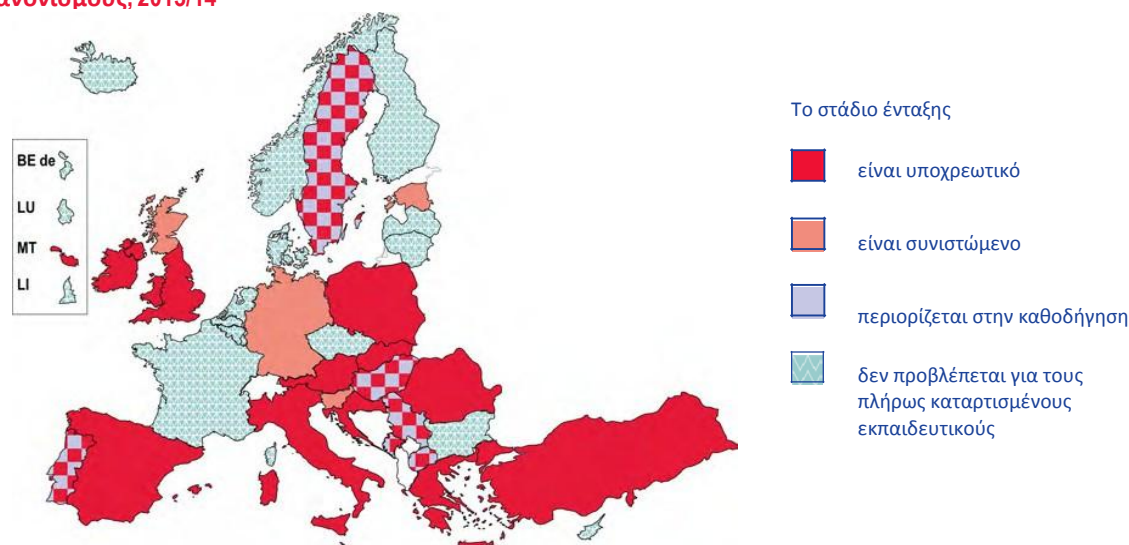
Η ένταξη ολοκληρώνεται συνήθως με μια αξιολόγηση, η οποία είτε επιβεβαιώνει την πρόσληψη των ενδιαφερομένων ως εκπαιδευτικούς, είτε τους επιτρέπει να καταχωριστούν ως εκπαιδευτικοί. Στην

(9) Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής SEC (2010) 538 τελικό. *Ανάπτυξη συνεκτικών και για ολόκληρο το σύστημα Προγραμμάτων Ένταξης για νέους Εκπαιδευτικούς. Ένα Εγχειρίδιο για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής*, σ. 9. Το έγγραφο είναι διαθέσιμο στα αγγλικά στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf [Πρόσβαση 15 Ιουνίου 2015].

(10) Ο ΟΟΣΑ εξετάζει τη διαθεσιμότητα των προγραμμάτων ένταξης, για τα οποία υιοθετείται ευρύτερος ορισμός ώστε να συμπεριληφθούν τόσο οι νέοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί όσο και οι νέοι σε συγκεκριμένο σχολείο εκπαιδευτικοί (OECD 2014, σ. 88-93).

Πολωνία, οι νέοι εκπαιδευτικοί απασχολούνται ήδη πλήρως κατά την περίοδο ένταξης, στο επονομαζόμενο «πρώτο στάδιο» της επαγγελματικής τους ιδιότητας, και έτσι η αξιολόγηση οδηγεί στο «δεύτερο στάδιο».

Σχήμα 2.5: Καθεστώς σταδίου ένταξης για πλήρως καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που εργάζονται πρώτη φορά στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14



Πηγή: Ευρυδίκη.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
Διάρκεια	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-3 χρόνια	1 χρόνος	1 χρόνος	4 μήνες	3 μήνες -1 χρόνος	⊗	1 χρόνος	1 χρόνος
	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
Διάρκεια	⊗	⊗	⊗	⊗	2 χρόνια	2 χρόνια	⊗	1 χρόνος	1 χρόνος	1 χρόνος	1 χρόνος	1 χρόνος	1 χρόνος	⊗
	SE	UK-	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR		
Διάρκεια	1 χρόνος	1 χρόνος	1 χρόνος	1 χρόνος	1 χρόνος	⊗	⊗	1 χρόνος	1 χρόνος	⊗	1 χρόνος	1 χρόνος		

⊗ Δεν υπάρχουν κεντρικοί κανονισμοί για τους πλήρως καταρτισμένους εκπαιδευτικούς

Πηγή: Ευρυδίκη.

Επεξηγηματικό σημείωμα

Η **ένταξη** είναι ένα δομημένο στάδιο υποστήριξης που παρέχεται στους προσφάτως πλήρως καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Δεν λαμβάνεται υπόψη η ένταξη ως μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης κατά την επίσημη αρχική κατάρτιση, ακόμη και αν είναι αμειβόμενη. Κατά τη διάρκεια της ένταξης, οι νεοεισερχόμενοι εκτελούν εξ ολοκλήρου ή εν μέρει τα καθήκοντα των έμπειρων εκπαιδευτικών, και αμειβονται για την εργασία τους. Κατά κανόνα, η ένταξη περιλαμβάνει κατάρτιση και αξιολόγηση, ενώ ορίζεται ένας μέντορας ο οποίος παρέχει προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική στήριξη στους νέους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο ενός δομημένου συστήματος. Το στάδιο έχει διάρκεια τουλάχιστον μερικών μηνών, και μπορεί να λάβει χώρα κατά την περίοδο δοκιμαστικής υπηρεσίας.

Η διάρκεια σε χρόνια αντιστοιχεί σε σχολικά έτη.

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Γερμανία: Το Σχήμα απεικονίζει την ισχύουσα κατάσταση σε επτά ομόσπονδα κρατίδια, όπου η ένταξη διαρκεί από ένα έως τρία χρόνια. Το στάδιο ένταξης είναι υποχρεωτικό στο Βρανδεμβούργο (ένας χρόνος) και στο Αμβούργο (ένας χρόνος υποχρεωτικός συν ένας προαιρετικός), αλλά δεν προβλέπεται για τα υπόλοιπα επτά κρατίδια.

Ισπανία: Το περιεχόμενο και η διάρκεια του σταδίου ένταξης ποικίλλουν ανάλογα με την εκάστοτε Αυτόνομη Κοινότητα.

Γαλλία και Λουξεμβούργο: Το στάδιο ένταξης λαμβάνει χώρα μετά τις ανταγωνιστικές εξετάσεις πρόσληψης, αλλά πριν από την πλήρη κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Ολλανδία: Λόγω της έλλειψης ρυθμίσεων, η ευθύνη για την παροχή της στήριξης αυτής βαρύνει τα σχολεία.

Σλοβενία: Το στάδιο ένταξης ισχύει μόνο για τους ασκούμενους που προσλαμβάνονται από το Υπουργείο. Οι καταρτισμένοι υποψήφιοι, που προσλαμβάνονται απευθείας από τα σχολεία για την πλήρωση κενών θέσεων, λαμβάνουν καθοδήγηση μόνο για δύο μήνες, ώστε να προετοιμαστούν για τις επαγγελματικές εξετάσεις.

Σουηδία: Με ισχύ από το 2014/15, το στάδιο ένταξης δεν λειτουργεί πλέον ως περίοδος δοκιμαστικής υπηρεσίας, τα σχολεία, ωστόσο, εξακολουθούν να φέρουν την υποχρέωση να παράσχουν τη στήριξη αυτή.

Ηνωμένο Βασίλειο (SCT): Επιλέξιμοι για το στάδιο ένταξης είναι, κατά κανόνα, μόνο οι φοιτητές με επάρκεια διδασκαλίας που αποφοιτούν από ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης της Σκωτίας και των οποίων η κατάρτιση έχει χρηματοδοτηθεί από το κράτος. Σε αυτούς περιλαμβάνονται και φοιτητές από άλλα μέρη του Ηνωμένου Βασιλείου και της ΕΕ, υπό την προϋπόθεση ότι έχουν αξιολογηθεί ως επιλέξιμοι για τη χορήγηση κονδυλίων στη Σκωτία.

Το στάδιο ένταξης πραγματοποιείται επιπλέον της επαγγελματικής κατάρτισης που παρέχεται στο πλαίσιο των προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης. Διαρκεί συνήθως ένα σχολικό έτος, με εξαίρεση την Ελλάδα και την Ισπανία (σε κάποιες Αυτόνομες Κοινότητες) όπου μπορεί να είναι πιο σύντομη, και την Ουγγαρία και τη Μάλτα όπου διαρκεί δύο χρόνια.

Από το 2000, θεσπίστηκε στάδιο ένταξης στη **Μάλτα** (2010/11), την **Πορτογαλία** (2012/13), τη **Ρουμανία** (2012/13), τη **Σουηδία** (2011/12), και την **Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας** (2008/09). Στην **Κύπρο**, το εθνικό στάδιο ένταξης καταργήθηκε το 2012/13, λόγω περικοπών στον προϋπολογισμό.

Στην **Αυστρία**, το στάδιο ένταξης θα καταστεί υποχρεωτικό για όλους τους νέους εκπαιδευτικούς από το 2015/16.

Σε δύο χώρες, όπου διεξάγονται ανταγωνιστικές εξετάσεις κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισης, προβλέπεται στάδιο ένταξης με αμειβόμενες διδακτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης των φοιτητών, και όχι στην αρχή της σταδιοδρομίας τους.

Στα περισσότερα ομόσπονδα κρατίδια της **Γερμανίας**, πέραν του σταδίου ένταξης που απευθύνεται στους καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, όλοι οι απόφοιτοι (με πιστοποιητικό Πρώτης Κρατικής Εξέτασης ή μεταπτυχιακό δίπλωμα στην αρχική κατάρτιση, ανάλογα με το εκάστοτε κρατίδιο) πρέπει να αναλάβουν *Vorbereitungsdienst* (αμειβόμενη προπαρασκευαστική υπηρεσία σε σχολείο από ένα έως δύο χρόνια, ανάλογα και πάλι με το κάθε κρατίδιο), remunerated preparatory service at school of between one and two years, again depending on the Land), προκειμένου να περάσουν τη Δεύτερη Κρατική Εξέταση (*Zweite Staatsprüfung*). Η εξέταση αυτή είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δυνατότητα μόνιμης απασχόλησης των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να εγγυάται κάτι τέτοιο.

Στη **Γαλλία**, οι φοιτητές μπορούν να συμμετάσχουν στις ανταγωνιστικές εξετάσεις στο τέλος του τέταρτου ή του πέμπτου έτους. Μόνο στην πρώτη περίπτωση αμειβονται για τις διδακτικές δραστηριότητες στο πέμπτο έτος.

Στο **Λουξεμβούργο**, όπου οι ανταγωνιστικές εξετάσεις διεξάγονται πριν από την έναρξη της διετούς επαγγελματικής κατάρτισης, οι φοιτητές αμειβονται κατά τη διάρκεια των δύο αυτών ετών.

Τα στάδια ένταξης, όπου υφίστανται, είναι συνήθως διαθέσιμα για όλους τους νέους εκπαιδευτικούς του δημοσίου τομέα, ανεξάρτητα από το καθεστώς απασχόλησής τους. Ωστόσο, στην Ισπανία και την Τουρκία, όπου οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται ως δημόσιοι υπάλληλοι (βλέπε Κεφάλαιο 1, Σχήμα 1.5), το στάδιο ένταξης αφορά μόνο στο μόνιμο προσωπικό. Το ίδιο ισχύει και στην Ιταλία, όπου οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται υπό καθεστώς συμβασιούχου. Στην Αυστρία, το στάδιο ένταξης προσφέρεται μέχρι στιγμής μόνο σε απόφοιτους εκπαιδευτικούς που ακολούθησαν τη διαδοχική οδό κατά την αρχική κατάρτιση στο πανεπιστήμιο.

Συμμετοχή στην ένταξη

Τα δεδομένα της Ευρωδίκης στο Σχήμα 2.5 παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τους ισχύοντες κανονισμούς που αφορούν στο στάδιο ένταξης. Στην έρευνα TALIS 2013, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν έλαβαν μέρος σε επίσημο πρόγραμμα ένταξης ως νέοι εκπαιδευτικοί, δίνοντας έτσι πληροφορίες για τις ακολουθούμενες πρακτικές. Ωστόσο, τα στοιχεία της Ευρωδίκης αφορούν μόνο στους υφιστάμενους κανονισμούς για τον δημόσιο τομέα, ενώ τα δεδομένα της έρευνας TALIS αναφέρονται στην προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών, και αφορούν σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται είτε στον δημόσιο τομέα είτε σε εξαρτώμενα από το κράτος ή ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία.

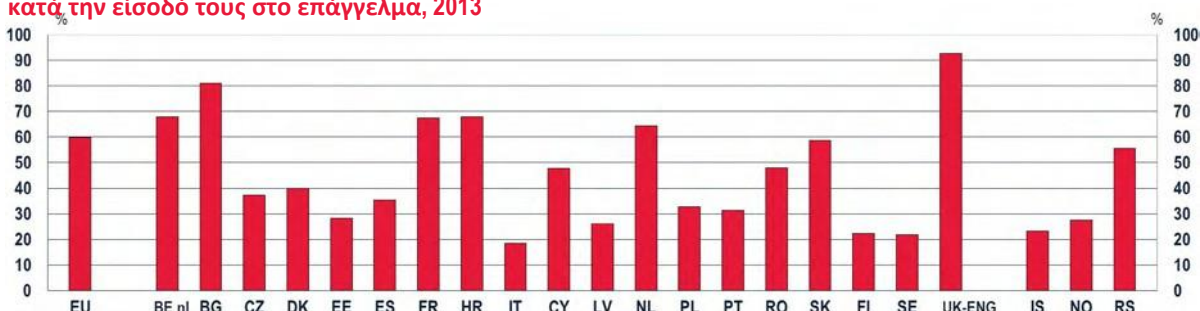
Το Σχήμα 2.6 απεικονίζει το ποσοστό των εκπαιδευτικών με το πολύ πέντε χρόνια εμπειρίας, οι οποίοι δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει σε αντίστοιχο πρόγραμμα. Η επικέντρωση στους εκπαιδευτικούς με μικρότερη εμπειρία είναι ένας τρόπος να σκιαγραφηθούν έμμεσα οι πιο πρόσφατες τάσεις σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή στην ένταξη.

Σχεδόν το 60 % των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών στην ΕΕ δήλωσαν ότι δεν έλαβαν μέρος σε επίσημο πρόγραμμα ένταξης κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα. Αυτό ισχύει για το Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), τη Βουλγαρία, τη Γαλλία, την Κροατία, την Ολλανδία, και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία). Τα ποσοστά αυτά είναι υψηλότερα στη Βουλγαρία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), όπου ανέρχονται σε 81,1 % και 92,9 % αντιστοίχως. Μεταξύ των ανωτέρω έξι εκπαιδευτικών συστημάτων, μόνο στην Κροατία και την Αγγλία υπάρχουν κανονισμοί σε κεντρικό επίπεδο που καθιστούν υποχρεωτικό το στάδιο ένταξης για τον δημόσιο τομέα (βλέπε Σχήμα 2.5). Στη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, και την Ολλανδία, σημειώνονται υψηλά ποσοστά παρά την απουσία τέτοιων

κανονισμών. Αυτό σημαίνει ότι οι τοπικές αρχές ή τα ίδια τα σχολεία αναλαμβάνουν συνήθως την οργάνωση προγραμμάτων ένταξης για το νεοπροσλαμβανόμενο προσωπικό τους. Στην ίδια κατηγορία ανήκει και η Γαλλία, μολονότι οι ερωτηθέντες ενδέχεται να έλαβαν υπόψη το στάδιο ένταξης που λαμβάνει χώρα στο τέλος της αρχικής κατάρτισης, ως στήριξη προς τους νέους εκπαιδευτικούς.

Στην Εσθονία, την Ιταλία, τη Λετονία, τη Φινλανδία, τη Σουηδία, την Ισλανδία, και τη Νορβηγία, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει, κατά το παρελθόν, σε πρόγραμμα ένταξης είναι κάτω του 30 %. Από τις χώρες αυτές, μόνο στην Ιταλία και τη Σουηδία υπάρχουν κεντρικοί κανονισμοί που καθιστούν υποχρεωτική την ένταξη. Ωστόσο, η ένταξη αφορά μόνο στο μόνιμο προσωπικό του δημοσίου τομέα στην Ιταλία, ενώ στη Σουηδία ο κανονισμός θεσπίστηκε πρώτη φορά μόλις το 2011/12.

Σχήμα 2.6: Ποσοστό εκπαιδευτικών με εμπειρία έως και πέντε χρόνια στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2, οι οποίοι συμμετείχαν σε επίσημα προγράμματα ένταξης κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα, 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 2.9 στο Παράρτημα).

Κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή στο στάδιο ένταξης

Διάφοροι παράγοντες μπορεί να καθορίζουν το κατά πόσον οι νέοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ή όχι σε πρόγραμμα ένταξης. Ο Πίνακας 2.10 (στο Παράρτημα) δείχνει τον λόγο πιθανοτήτων αρκετών τέτοιων παραγόντων, όπως προσδιορίζονται από τη βάση δεδομένων της έρευνας TALIS 2013. Προκειμένου να αποφευχθεί ο στατιστικός πλεονασμός, όλα τα παρακάτω αποτελέσματα αφορούν στην προβλεπτική ικανότητα κάθε παράγοντα, ιδωμένου υπό την επιρροή όλων των υπολοίπων.

Οι πτυχές που λαμβάνονται υπόψη σχετίζονται με:

- την ηλικία και την εμπειρία του εκπαιδευτικού (τόσο στο επάγγελμα όσο και στο σχολείο)
- το καθεστώς απασχόλησης του εκπαιδευτικού
- συναφείς παράγοντες όπως η διαθεσιμότητα ενός προγράμματος ένταξης για νέους εκπαιδευτικούς στο σχολείο (όπως περιγράφεται από τον διευθυντή του σχολείου), και η τοποθεσία και οι εγγραφές του σχολείου.

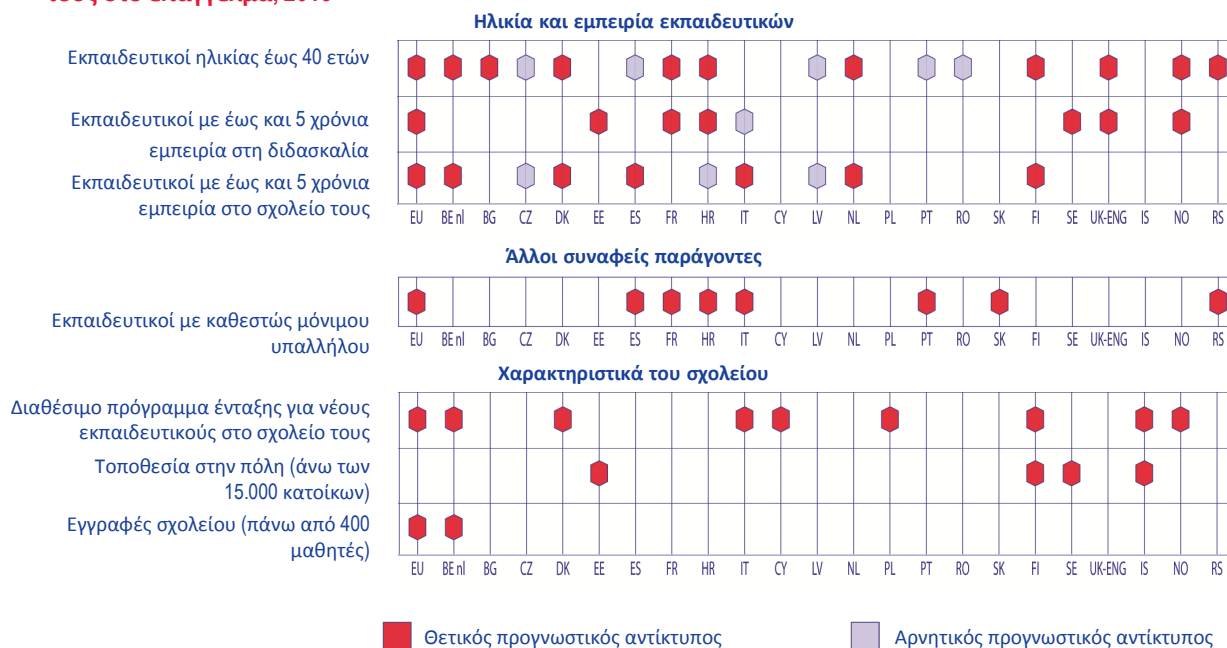
Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2.7, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί «δεν είναι πάνω από 40 ετών» είναι ο κύριος παράγοντας πρόβλεψης ως προς το αν συμμετείχαν σε πρόγραμμα ένταξης κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα, πράγμα που σημαίνει ότι οι περίοδοι ένταξης θεσπίστηκαν πιο πρόσφατα. Ο παράγοντας αυτός έχει θετικό αντίκτυπο σε δέκα εκπαιδευτικά συστήματα, και αρνητικό σε πέντε. Σε τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα, η εν λόγω τάση ενισχύεται από τον παράγοντα «έως και πέντε χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία».

Ο δεύτερος βασικός παράγοντας πρόβλεψης, μεταξύ των επιλεχθέντων, είναι η **διαθεσιμότητα ενός προγράμματος ένταξης για νέους εκπαιδευτικούς στο σχολείο τους**. Απαντάται σε εννέα εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία η οργάνωση του σταδίου ένταξης αναλαμβάνεται από τα ίδια τα σχολεία και όχι από τα ιδρύματα αρχικής κατάρτισης, με εξαίρεση την περίπτωση της Ιταλίας, όπου η ευθύνη βαρύνει εξίσου τα σχολεία και τις κεντρικές και περιφερειακές αρχές.

Σε επτά χώρες, σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης είναι το «καθεστώς μόνιμου υπαλλήλου». Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS 2013, όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ηλικίας, ρωτήθηκαν αν συμμετείχαν σε πρόγραμμα ένταξης κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα. Το καθεστώς απασχόλησης

δεν σχετίζεται, επομένως, με το καθεστώς κατά το στάδιο ένταξης αλλά με το τρέχον καθεστώς τους. Ως εκ τούτου, είναι λογικό το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε πρόγραμμα ένταξης έγιναν στο μεταξύ μόνιμοι υπάλληλοι. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι λόγοι πιθανοτήτων είναι ιδιαίτερως υψηλοί στη Γαλλία (12.9) και την Ιταλία (14.5).

Σχήμα 2.7: Η προγνωστική αξία επιλεγμένων παραγόντων για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) σε προγράμματα ένταξης, κατά την εισοδό τους στο επάγγελμα, 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 2.10 στο Παράρτημα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Για επεξήγηση των πολλαπλών στατιστικών παλινδρομήσεων, βλέπε το Στατιστικό Σημείωμα.

Σε ό,τι αφορά το ίδιο το σχολείο, η «τοποθεσία στην πόλη (άνω των 15.000 κατοίκων)» αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης μόνο σε τέσσερις χώρες, δηλαδή την Εσθονία, τη Φινλανδία, τη Σουηδία, και την Ισλανδία. Από την άλλη, οι «εγγραφές στο σχολείο (πάνω από 400 μαθητές)» δεν έχουν ουσιαστικό προγνωστικό αντίκτυπο στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ένταξης, παρά μόνο στην Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου.

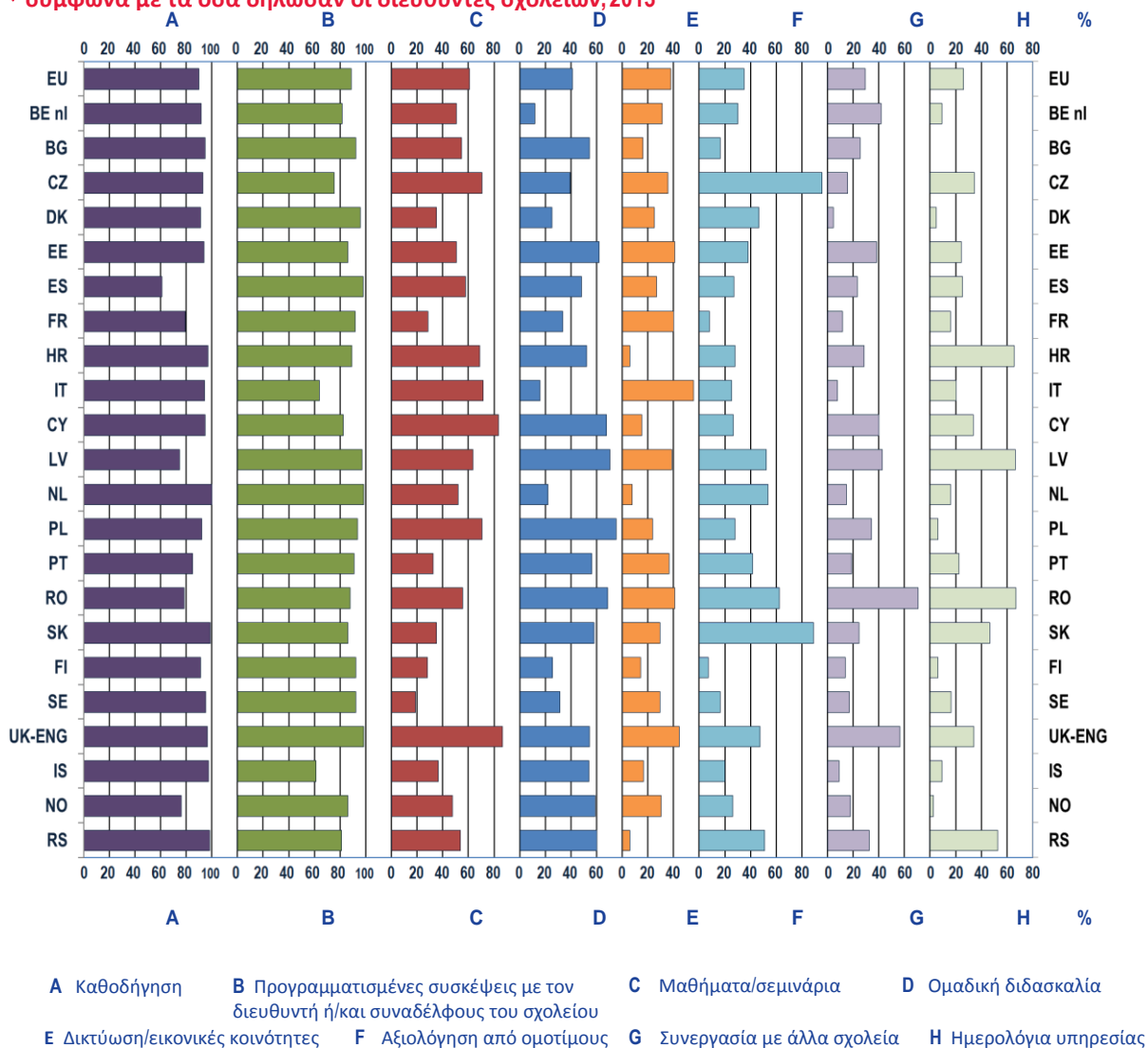
Είδη δραστηριοτήτων που διοργανώνονται από τα σχολεία

Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS 2013, οι διευθυντές σχολείων κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσον το σχολείο τους προσφέρει κάποιο πρόγραμμα ένταξης, και, αν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες δραστηριότητες που περιλαμβάνει αυτό. Το Σχήμα 2.8 λαμβάνει υπόψη μόνο τις απαντήσεις των διευθυντών που δήλωσαν ότι το πρόγραμμα του σχολείου τους απευθύνεται σε νέους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, με τον όρο «νέοι εκπαιδευτικοί» μπορεί να νοούνται είτε οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί είτε έμπειροι, νέοι στο συγκεκριμένο σχολείο εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, οι δραστηριότητες εντός του σχολείου αποτελούν ένα μέρος μόνο των συνολικών παροχών των προγραμμάτων ένταξης, τα οποία ενδέχεται να οργανώνονται επίσης από τα ιδρύματα αρχικής κατάρτισης και τις περιφερειακές ή κεντρικές αρχές. Παρά τις εν λόγω επιφυλάξεις, οι πληροφορίες που παρουσιάζονται εδώ δίνουν μια σχετική εικόνα για τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα προγράμματα ένταξης στην αρχή της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών.

Δύο είναι οι κύριες δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα προγράμματα ένταξης νέων εκπαιδευτικών: η καθοδήγηση και οι προγραμματισμένες συσκέψεις με τον διευθυντή του σχολείου ή/και άλλους συναδέλφους. Υπάρχει δε μεγάλη συνάφεια των δύο δραστηριοτήτων. Στην

ΕΕ, το 89,6 % των εκπαιδευτικών έχουν πρόσβαση σε προγράμματα ένταξης που περιλαμβάνουν ένα σύστημα καθοδήγησης, και το 88,5 % σε πρόγραμμα με προγραμματισμένες συσκέψεις. Στην Ισπανία, λιγότερο από τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών έχουν πρόσβαση σε προγράμματα που περιλαμβάνουν δραστηριότητες καθοδήγησης (61,1 %). Το ίδιο ισχύει σε ό,τι αφορά τις προγραμματισμένες συσκέψεις με τον διευθυντή ή άλλους συναδέλφους του σχολείου στην Ιταλία (63,7) και την Ισλανδία (60,9 %).

Σχήμα 2.8: Ποσοστό των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν πρόσβαση σε ορισμένα είδη δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των προγραμμάτων ένταξης, σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι διευθυντές σχολείων, 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 2.11 στο Παράρτημα).

Το 60,8 % των εκπαιδευτικών στην ΕΕ παρακολουθούν **μαθήματα και σεμινάρια** κατά τη διάρκεια του προγράμματος ένταξης. Τα ποσοστά είναι ιδιαίτερα υψηλά στην Κύπρο (83,3 % των εκπαιδευτικών) και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, το 86,4 % των εκπαιδευτικών). Σε λιγότερο από ένα τρίτο των εκπαιδευτικών στη Γαλλία (28,5 %), την Πορτογαλία (32,2 %), τη Φινλανδία (27,9 %), και τη Σουηδία (18,7 %) προσφέρονται προγράμματα που να περιλαμβάνουν μαθήματα και σεμινάρια.

Άλλες δραστηριότητες μπορεί να περιλαμβάνουν **ομαδική διδασκαλία** (για το 40,8 % των εκπαιδευτικών στην ΕΕ), **δικτύωση/ομαδικές κοινότητες** (37,5 %), **αξιολόγηση από ομοτίμους** (34,8 %), **συνεργασία με άλλα σχολεία** (29,2 %), και **ημερολόγια υπηρεσίας** (26,0 %). Οι δραστηριότητες αυτές δεν είναι ομοιόμορφα κατανομημένες μεταξύ των διαφόρων χωρών. Στη Ρουμανία, πάνω από τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών έχουν πρόσβαση σε προγράμματα ένταξης που

οργανώνονται από τα σχολεία και περιλαμβάνουν ομαδική διδασκαλία, συνεργασία με άλλα σχολεία, και ημερολόγια υπηρεσίας. Περίπου το ίδιο ισχύει και για τη Λετονία (εκτός από την περίπτωση της αξιολόγησης από ομοτίμους), την Κύπρο και την Πολωνία (μόνο σε ό,τι αφορά την ομαδική διδασκαλία), και τη Δημοκρατία της Τσεχίας (μόνο για την αξιολόγηση από ομοτίμους).

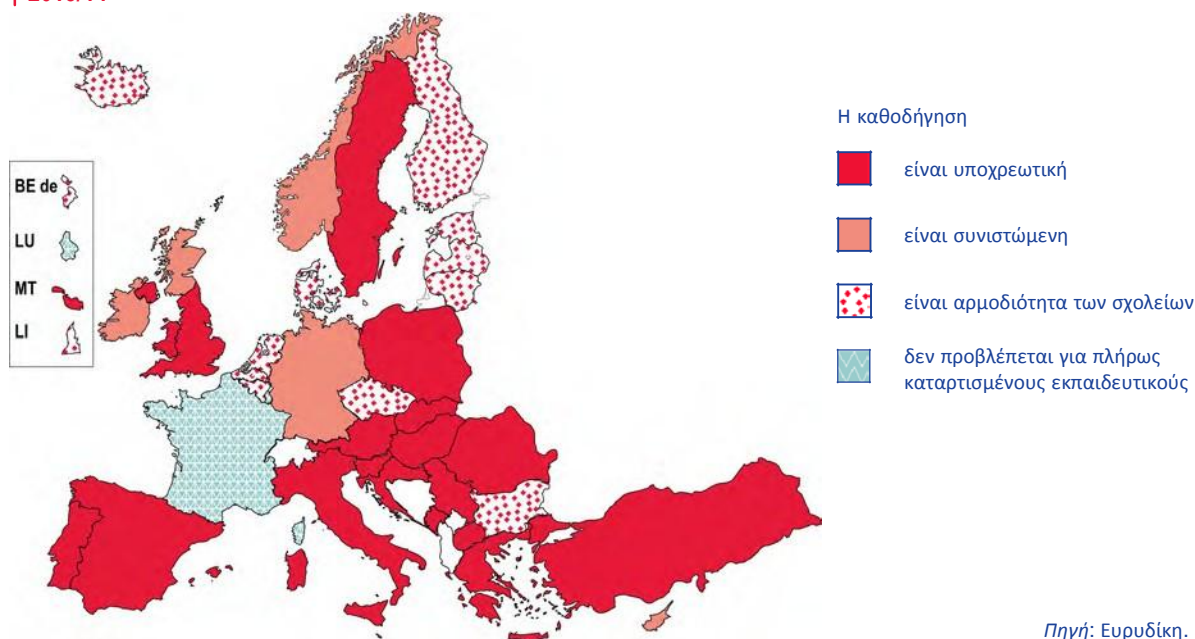
Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2.8, η καθοδήγηση είναι –σύμφωνα με τους διευθυντές των σχολείων– η πλέον κοινή δραστηριότητα των προγραμμάτων ένταξης για νέους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, αποτελεί και το αντικείμενο ανάλυσης της επόμενης ενότητας του παρόντος κεφαλαίου.

2.2.2. Καθοδήγηση

Ρύθμιση της καθοδήγησης σε κεντρικό επίπεδο

Μολονότι δεν προσφέρουν όλες οι ευρωπαϊκές χώρες ένα ολοκληρωμένο και καθολικό στάδιο ένταξης για τους νέους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον δημόσιο τομέα (βλέπε Σχήμα 2.5), σχεδόν σε όλες παρέχεται στήριξη μέσω της καθοδήγησης.

Σχήμα 2.9: Καθοδηγητική υποστήριξη για πλήρως καταρτισμένους νέους εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14



Επεξηγηματικό σημείωμα

Ο όρος «**καθοδηγητική υποστήριξη**» αναφέρεται στην επαγγελματική καθοδήγηση που παρέχεται σε νέους εκπαιδευτικούς από πιο έμπειρους συναδέλφους τους. Η καθοδήγηση μπορεί να αποτελεί μέρος του σταδίου ένταξης για νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς, ή μπορεί να προσφέρεται σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό χρειάζεται στήριξη. Δεν λαμβάνεται υπόψη η καθοδηγητική υποστήριξη κατά τη διάρκεια των επίσημων προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης.

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Γερμανία: Η καθοδηγητική υποστήριξη είναι γενικώς διαθέσιμη στα ομόσπονδα κρατίδια όπου υφίσταται στάδιο ένταξης.

Εσθονία, Ισπανία, Ιταλία, Πορτογαλία, και Τουρκία: Η καθοδήγηση είναι διαθέσιμη μόνο για τους νέους εκπαιδευτικούς με μόνιμη σχέση εργασίας.

Ελλάδα: Η καθοδηγητική υποστήριξη δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη. Το Υπουργείο πρέπει πρώτα να καθορίσει τα ειδικά προσόντα των μεντόρων.

Γαλλία: Η καθοδηγητική υποστήριξη παρέχεται μετά τις ανταγωνιστικές εξετάσεις πρόσληψης, αλλά πριν από την πλήρη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Από το 2015/16, θα θεσπιστεί καθοδηγητική υποστήριξη για πλήρως καταρτισμένους νέους εκπαιδευτικούς σε ζώνες κατά προτεραιότητα εκπαίδευσης.

Λουξεμβούργο: Η καθοδηγητική υποστήριξη παρέχεται μετά τις ανταγωνιστικές εξετάσεις πρόσληψης, αλλά πριν από την πλήρη κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Αυστρία: Η καθοδήγηση είναι υποχρεωτική μόνο για απόφοιτους εκπαιδευτικούς που ακολούθησαν τη διαδοχική οδό κατά την αρχική κατάρτιση στο πανεπιστήμιο. Από το 2015/16, θα είναι υποχρεωτική για όλους τους νέους εκπαιδευτικούς.

Σε χώρες με υποχρεωτικό στάδιο ένταξης, η καθοδήγηση προβλέπεται συνήθως για πλήρως καταρτισμένους νέους εκπαιδευτικούς, εκτός από την Ιρλανδία όπου απλώς συνιστάται. Προβλέπεται, λοιπόν, για νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα στην Ελλάδα, την Ισπανία, την Κροατία, την Ιταλία, τη Μάλτα, την Αυστρία, την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Ρουμανία, τη Σλοβακία, τη Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία), το Μαυροβούνιο, την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, τη Σερβία και την Τουρκία. Στην Ελλάδα, ωστόσο, δεν έχουν καθιερωθεί μέχρι στιγμής συστήματα καθοδήγησης, καθώς δεν έχει εκδοθεί ακόμη η απαραίτητη υπουργική απόφαση σχετικά με τα προσόντα και τα καθήκοντα των μεντόρων ή τη διαδικασία επιλογής αυτών. Στην Πολωνία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Βόρεια Ιρλανδία), οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν συνεχή καθοδήγηση μετά το στάδιο ένταξης.

Στην **Πολωνία**, οι νέοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται ως «ασκούμενοι εκπαιδευτικοί» (*nauczyciel stażysta*) με σύμβαση ενός έτους που αντιστοιχεί στο στάδιο ένταξης. Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του σταδίου αυτού, απασχολούνται ως «συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί» (*nauczyciel kontraktowy*) με σύμβαση αορίστου χρόνου. Για να γίνουν «διορισμένοι εκπαιδευτικοί» (*nauczyciel mianowany*), πρέπει να ολοκληρώσουν περαιτέρω αξιολόγηση μετά από δύο χρόνια και εννέα μήνες (το νωρίτερο). Λαμβάνουν καθοδήγηση στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους για την αξιολόγηση αυτή.

Στο **Ηνωμένο Βασίλειο (Βόρεια Ιρλανδία)**, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να καθοδηγούνται από εκπαιδευτή κατά το δεύτερο και τρίτο έτος διδασκαλίας τους.

Σε χώρες όπου συνιστάται το στάδιο ένταξης, η καθοδήγηση μπορεί να είναι υποχρεωτική, όπως στη Σλοβενία, συνιστώμενη όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), ή ζήτημα που επαφίεται στην πρωτοβουλία των σχολείων όπως στην Εσθονία. Στη Γερμανία, το καθεστώς της παρεχόμενης καθοδήγησης διαφέρει ανάλογα με το εκάστοτε ομόσπονδο κρατίδιο.

Σε χώρες όπου το στάδιο ένταξης πλήρως καταρτισμένων νέων εκπαιδευτικών δεν διέπεται από κεντρικούς κανονισμούς, η καθοδήγηση υπάγεται συνήθως στην αρμοδιότητα των ίδιων των σχολείων. Αυτό ισχύει για το Βέλγιο, τη Βουλγαρία, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Δανία, τη Λετονία, τη Λιθουανία, την Ολλανδία, τη Φινλανδία, την Ισλανδία, και το Λιχτενστάιν. Ωστόσο, είναι συνιστώμενη στην Κύπρο και τη Νορβηγία.

Στη Γαλλία και το Λουξεμβούργο, όπου η καθοδήγηση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της τελικής φάσης της αρχικής κατάρτισης, δεν προβλέπεται καθοδήγηση για τους προσφάτως πλήρως καταρτισμένους εκπαιδευτικούς.

Από το 2000, έχουν θεσπιστεί συστήματα καθοδήγησης για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη **Μάλτα** (2012/13), την **Πορτογαλία** (2012/13), και την **Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας** (2008/09). Στη **Λετονία**, ο σχετικός κανονισμός βρίσκεται σε στάδιο προετοιμασίας και ήδη, από το 2011, έχουν εκπαιδευτεί 1.000 μέντορες εκπαιδευτικών. Στη **Νορβηγία**, το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας, και η Νορβηγική Ένωση Τοπικών και Περιφερειακών Αρχών σχεδιάζουν, επί του παρόντος, στρατηγική καθοδήγησης για τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών.

Ποσοστό εκπαιδευτικών που λαμβάνουν καθοδήγηση

Στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2013, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν, επί του παρόντος, καθοδηγούνται από κάποιον μέντορα, παρέχοντας έτσι πληροφορίες σχετικά με την έκταση της καθοδήγησης. Στο ερωτηματολόγιο αυτό, θεωρείται ότι η καθοδήγηση δεν περιορίζεται κατ' ανάγκη στη μετάβαση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αλλά αποτελεί δραστηριότητα από την οποία μπορούν να επωφεληθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την επαγγελματική τους εμπειρία. Η παρούσα ενότητα επικεντρώνεται κυρίως στην καθοδήγηση ως μορφή στήριξης για τη μετάβαση στο επάγγελμα ⁽¹⁾.

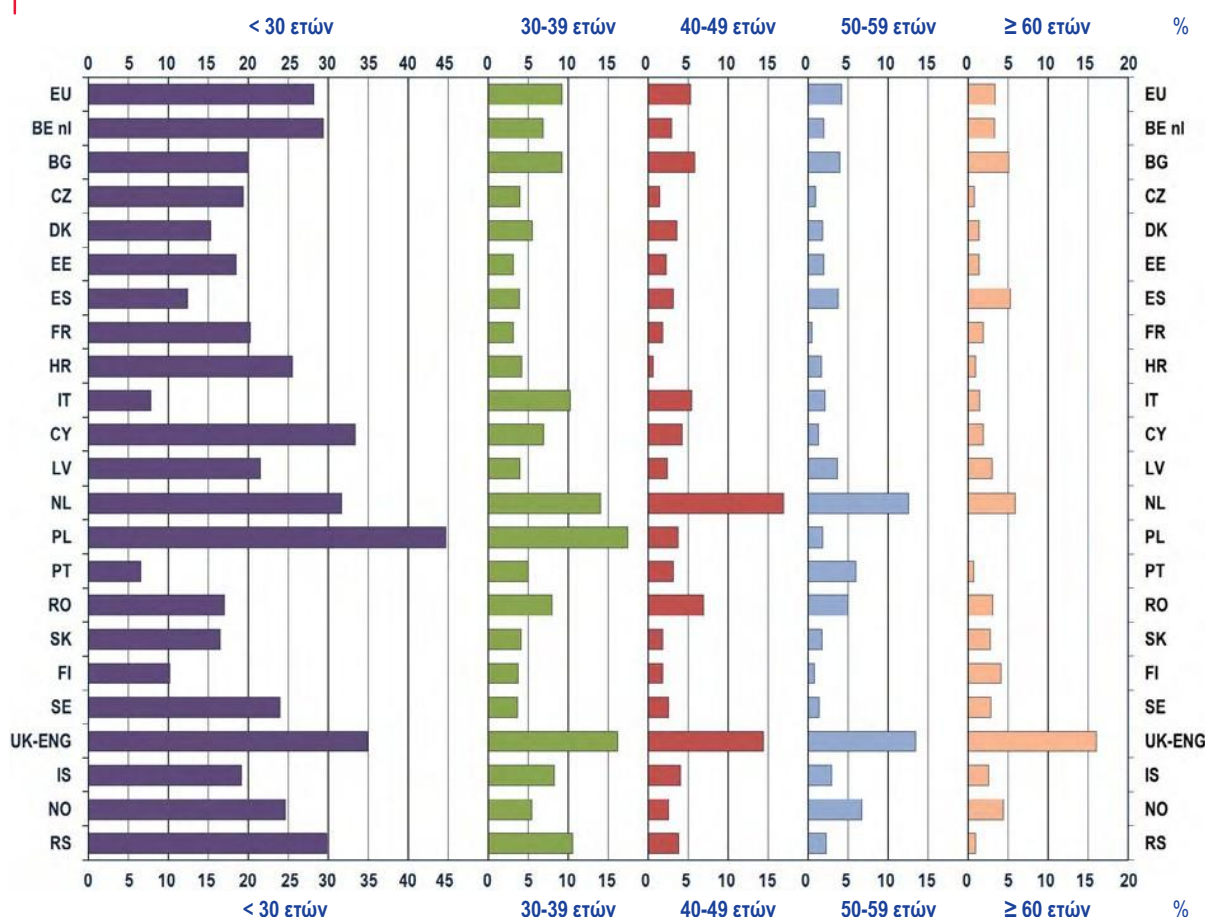
Δεδομένου ότι οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα είναι συνήθως νεότεροι σε σύγκριση με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, το ποσοστό, ανά ηλικιακή ομάδα, των εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι έχουν ήδη μέντορα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προσδιοριστεί αν η καθοδήγηση χρησιμοποιείται κυρίως σε ό,τι αφορά τη μετάβαση των νεοεισερχομένων στο επάγγελμα, ή για τη στήριξη έμπειρων εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

⁽¹⁾ Βλέπε επίσης την έκθεση του ΟΟΣΑ (2014), σ. 93-96.

Το Σχήμα 2.10 περιέχει τις απαντήσεις που έδωσαν όλοι οι Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί, είτε εργάζονται στον δημόσιο τομέα είτε σε εξαρτώμενα από το κράτος ή ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία. Φαίνεται ότι η καθοδήγηση συνδέεται κυρίως με το μεταβατικό στάδιο των νέων εκπαιδευτικών. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τους κεντρικούς κανονισμούς των διαφόρων χωρών, στο πλαίσιο των οποίων η καθοδήγηση εκλαμβάνεται συνήθως ως μορφή στήριξης ειδικά για τους καταρτισμένους νέους εκπαιδευτικούς.

Το ποσοστό, 28,2 %, των εκπαιδευτικών κάτω των 30 ετών που δηλώνουν ότι έχουν μέντορα είναι πάνω από τρεις φορές υψηλότερο από το ποσοστό εκείνων που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 30-39 ετών (9,2 %). Σε όλες σχεδόν τις χώρες, το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών με μέντορα παρατηρείται στους κάτω των 30. Θα ήταν αναμφίβολα ακόμη υψηλότερο, αν, στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2013, είχαν υπερδειγματιστεί εκπαιδευτικοί με έως έναν χρόνο εμπειρίας, ώστε να υποβληθούν σε επεξεργασία τα στατιστικά στοιχεία που αφορούν στη συγκεκριμένη ομάδα. Υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών κάτω των 30 ετών ενδέχεται να μην έχουν πλέον μέντορα, καθώς η επίσημη καθοδήγηση έχει περιορισμένη διάρκεια. Το εν λόγω ποσοστό είναι υψηλότερο στην Πολωνία (44,7 %), όπου παρέχεται καθοδήγηση για εκτεταμένο χρονικό διάστημα μετά το στάδιο ένταξης, έως ότου οι εκπαιδευτικοί προαχθούν στο τρίτο επαγγελματικό επίπεδο (βλέπε την ειδική σημείωση για την Πολωνία παραπάνω).

Σχήμα 2.10: Ποσοστό, ανά ηλικιακή ομάδα, των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), για τους οποίους έχει, επί του παρόντος, οριστεί μέντορας, 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 2.12 στο Παράρτημα).

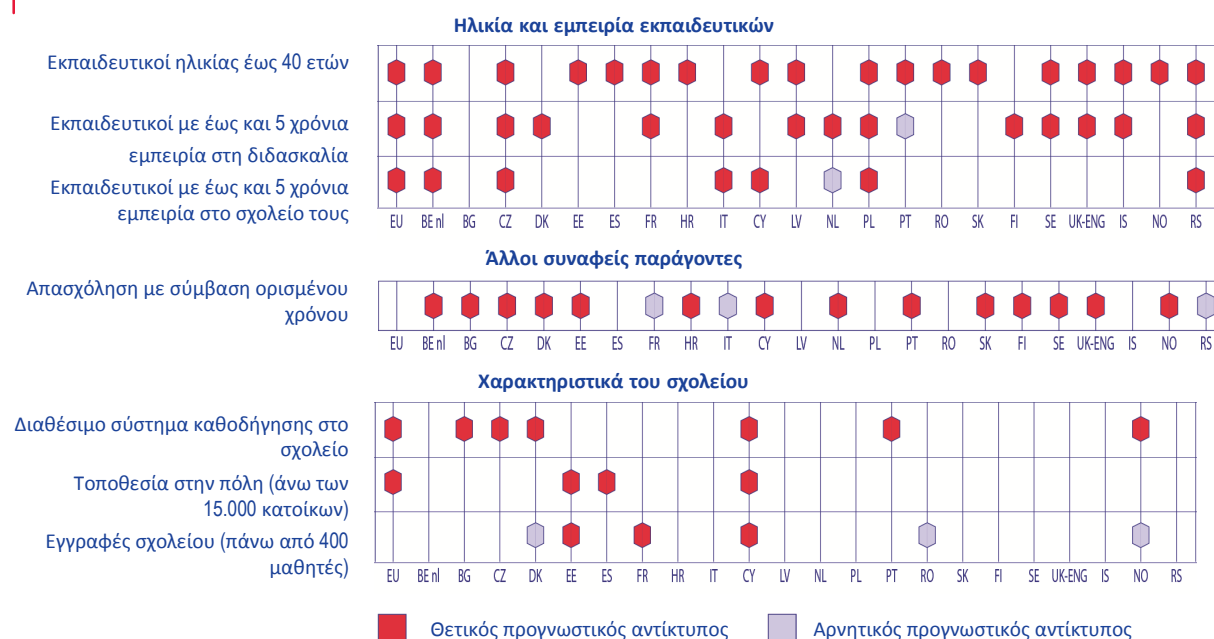
Σε πέντε μόλις χώρες το ποσοστό των εκπαιδευτικών κάτω των 30 ετών που δηλώνουν ότι έχουν μέντορα ανέρχεται στο 30 % ή παραπάνω. Στην Πολωνία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), και τη Σερβία, σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς που διέπουν τον δημόσιο τομέα, η καθοδήγηση αυτή είναι υποχρεωτική (βλέπε Σχήμα 2.9), ενώ στην Κύπρο είναι απλώς συνιστώμενη. Η Ολλανδία είναι η μόνη χώρα όπου το αντίστοιχο ποσοστό ξεπερνά το 30 %, παρά το γεγονός ότι η καθοδήγηση αναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε σχολείου.

Σε δύο μόνο εκπαιδευτικά συστήματα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών όλων των ηλικιακών ομάδων που δηλώνουν ότι έχουν μέντορα ανέρχεται σε τουλάχιστον 10 %: της Ολλανδίας (εκτός από την περίπτωση των εκπαιδευτικών ηλικίας 60 ετών και άνω), και του Ηνωμένου Βασιλείου (Αγγλία). Ωστόσο, ακόμη και στα δύο αυτά συστήματα, η συχνότητα είναι διπλάσια για τους εκπαιδευτικούς κάτω των 30 ετών. Αυτό είναι κατανοητό, καθώς είναι αναμφισβήτητα πιο πιθανό οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί να χρειάζονται τέτοιου είδους υποστήριξη.

Σχετικοί παράγοντες κατά την εκτίμηση της πιθανότητας καθοδήγησης

Στο Σχήμα 2.11 απεικονίζεται η προγνωστική αξία επτά παραγόντων, όπως καθορίζονται βάσει των δεδομένων της έρευνας TALIS 2013, σε ό,τι αφορά την ανάθεση μεντόρων σήμερα. Ο αντίκτυπος κάθε παράγοντα αναλύεται υπό την επιρροή όλων των υπολοίπων.

Σχήμα 2.11: Η προγνωστική αξία επιλεγμένων παραγόντων στην τρέχουσα ανάθεση μεντόρων σε εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 2.13 στο Παράρτημα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Για επεξήγηση των πολλαπλών στατιστικών παλινδρομήσεων, βλέπε το Στατιστικό Σημείωμα.

Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με:

- την ηλικία και την εμπειρία του εκπαιδευτικού (τόσο στο επάγγελμα όσο και στο σχολείο) και με το καθεστώς απασχόλησής του
- συναφείς παράγοντες όπως η διαθεσιμότητα ενός προγράμματος ένταξης για νέους εκπαιδευτικούς στο σχολείο (όπως περιγράφεται από τον διευθυντή του σχολείου), και η τοποθεσία και οι εγγραφές του σχολείου.

Από τους τρεις κύριους παράγοντες πρόβλεψης, οι δύο σχετίζονται με την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Τα «έως και πέντε χρόνια εμπειρία στη διδασκαλία» αποτελούν προγνωστικό παράγοντα σε 17 εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ τα «έως και πέντε χρόνια εμπειρία στο σχολείο τους» σε 13 συστήματα. Επιβεβαιώνεται, έτσι, ότι «η τρέχουσα ανάθεση μεντόρων» συνδέεται με τη μετάβαση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται και από τα ποσοστά, ανά ηλικιακή ομάδα, των εκπαιδευτικών με μέντορα (βλέπε Σχήμα 2.10). Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί «δεν είναι πάνω από 40 ετών» έχει επίσης προγνωστική αξία σε έξι εκπαιδευτικά συστήματα, μολονότι ο αντίκτυπος είναι αρνητικός στην Ολλανδία που, μαζί με το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία) είναι μία εκ των δύο ευρωπαϊκών χωρών όπου ανατίθενται μέντορες και στους μεγαλύτερης ηλικίας, πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Τρίτος κύριος προγνωστικός παράγοντας είναι η «απασχόληση με σύμβαση ορισμένου χρόνου», που, σε πολλές χώρες, οφείλεται στο γεγονός ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί ξεκινούν με μια περίοδο δοκιμαστικής υπηρεσίας. Αντιθέτως, στη Γαλλία, την Ιταλία, και τη Σερβία, παρατηρείται η αντίστροφη τάση, καθώς προγνωστικό παράγοντα αποτελεί η απασχόληση με σύμβαση αορίστου χρόνου. Πράγματι, στη Γαλλία, η ανάθεση μέντορα κατά το στάδιο ένταξης αφορά σε όσους έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία τις ανταγωνιστικές εξετάσεις για να γίνουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ στην Ιταλία αφορά σε όσους απασχολούνται με σύμβαση αορίστου χρόνου.

Η ύπαρξη **διαθέσιμου συστήματος καθοδήγησης στο σχολείο** είναι προγνωστικός παράγοντας σε έξι εκπαιδευτικά συστήματα.

Η «**τοποθεσία του σχολείου στην πόλη (άνω των 15.000 κατοίκων)**» και οι «**εγγραφές του σχολείου (πάνω από 400 μαθητές)**» δεν έχουν ουσιαστικό προγνωστικό αντίκτυπο στην τρέχουσα ανάθεση μέντορα, μολονότι και ο δύο παράγοντες έχουν θετική προγνωστική αξία σε τρία εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ ο δεύτερος έχει αρνητική προγνωστική αξία σε τρία άλλα.

Μολονότι ένας μέντορας μπορεί να είναι σε θέση να βοηθήσει τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς σε πολύπλοκες ή ανοίκειες καταστάσεις, αυτό το είδος στήριξης εξακολουθεί να απευθύνεται κυρίως στους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς.

2.2.3. Το προφίλ, η προετοιμασία, και ο διορισμός μεντόρων

Οι μέντορες είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί που συχνά απασχολούνται σε υψηλότερη επαγγελματική βαθμίδα από τους εκπαιδευτικούς στους οποίους παρέχουν καθοδήγηση. Μπορεί είτε να διορίζονται από τον διευθυντή του σχολείου ή τις τοπικές ή περιφερειακές αρχές, είτε να είναι διαπιστευμένοι μέντορες. Μερικές χώρες έχουν θέσει σε εφαρμογή προγράμματα κατάρτισης ή υποστήριξης, σχεδιασμένα ειδικά για εκείνους.

Στη **Δημοκρατία της Τσεχίας**, το σχέδιο του 2014-15 «Καθοδηγητική Υποστήριξη Νέων στο Επάγγελμα Εκπαιδευτικών» (*Mentoring začínajících učitelů*), που αναπτύχθηκε από το Φόρουμ Ηγετών Επιχειρήσεων υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Νεολαίας και Αθλητισμού, περιλαμβάνει αρκετά σχολεία. Στόχος του είναι να παράσχει στα σχολεία αυτά μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία όσον αφορά στην καθοδήγηση και στη δικτύωση με άλλα σχολεία, καθώς και να δώσει στους έμπειρους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αναπτύξουν πλήρεις δεξιότητες καθοδήγησης. Τον Ιούλιο του 2014, το Εθνικό Ινστιτούτο Παιδείας έθεσε σε εφαρμογή μονοετές πρόγραμμα που φέρει την ονομασία «Διδάσκοντες και Μέντορες για τα Σχολεία» (*Lektoři a mentoři pro školy – LAMS*), ενώ στοχεύει στην παροχή ενημέρωσης σχετικά με την καθοδήγηση και στη συμμετοχή εκπαιδευτικών διαφόρων αντικειμένων στην υλοποίηση προγραμμάτων καθοδήγησης στα σχολεία.

Στην **Εσθονία**, οι μέντορες πρέπει να έχουν τουλάχιστον τρία χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία και εμπειρία στην εργασιακή επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς επίσης και να έχουν ολοκληρώσει πανεπιστημιακό πρόγραμμα κατάρτισης μεντόρων, διάρκειας 160 ωρών, πριν από τον διορισμό τους ή κατά την εποπτεία κατώτερων εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο στάδιο ένταξης.

Στην **Ιρλανδία**, πολλά σχολεία έχουν πλέον καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό που αναλαμβάνει χρέη μέντορα. Τα μέλη του προσωπικού αυτού πρέπει να έχουν παρακολουθήσει μαθήματα κατάρτισης 20 ωρών που οργανώνονται από το Εθνικό Πρόγραμμα Ένταξης για Εκπαιδευτικούς (NIPT). Μπορούν επίσης να λάβουν υποστήριξη ως μέντορες μέσω τηλεφώνου, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή του Διαδικτύου (www.teacherinduction.ie).

Στη **Λετονία**, στο διάστημα 2010-2013, περίπου 1.000 μέντορες έλαβαν κατάρτιση από το Πανεπιστήμιο της Λετονίας, στο πλαίσιο του προγράμματος «Κατάρτιση εκπαιδευτικών με επίκεντρο την καινοτομία και την πρακτική εξάσκηση, και επαγγελματική ανάπτυξη των μεντόρων» (*Inovācija un praksē balstīta pedagoga izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide*), που χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Λεπτομέρειες για όλους τους μέντορες που αποφοίτησαν από το πρόγραμμα αυτό, διάρκειας 72 ωρών, υπάρχουν σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων διαθέσιμη στους εκπαιδευτικούς που αναζητούν μέντορα.

Στη **Ρουμανία**, η Υπηρεσία Επιθεωρήσεων Σχολείων Κομητείας/Βουκουρεστίου μεριμνά για την επιλογή μεντόρων-εκπαιδευτικών με βάση διαγωνισμό που περιλαμβάνει τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές δοκιμασίες.

Στο **Μαυροβούνιο**, τις χρονιές 2010/11 και 2011/12, το Γραφείο Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών διοργάνωσε πρόγραμμα κατάρτισης μεντόρων, διάρκειας τριών ημερών. Το 2012/13, η κατάρτιση αφορούσε σε όλους τους σχολικούς συντονιστές συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (ΣΕΑ). Οι συντονιστές αυτοί είναι υπεύθυνοι για την παροχή υποστήριξης στους μέντορες των σχολείων. Το Γραφείο Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών έχει επίσης δημοσιεύσει ένα πρακτικό εγχειρίδιο για τη στήριξη των μεντόρων.

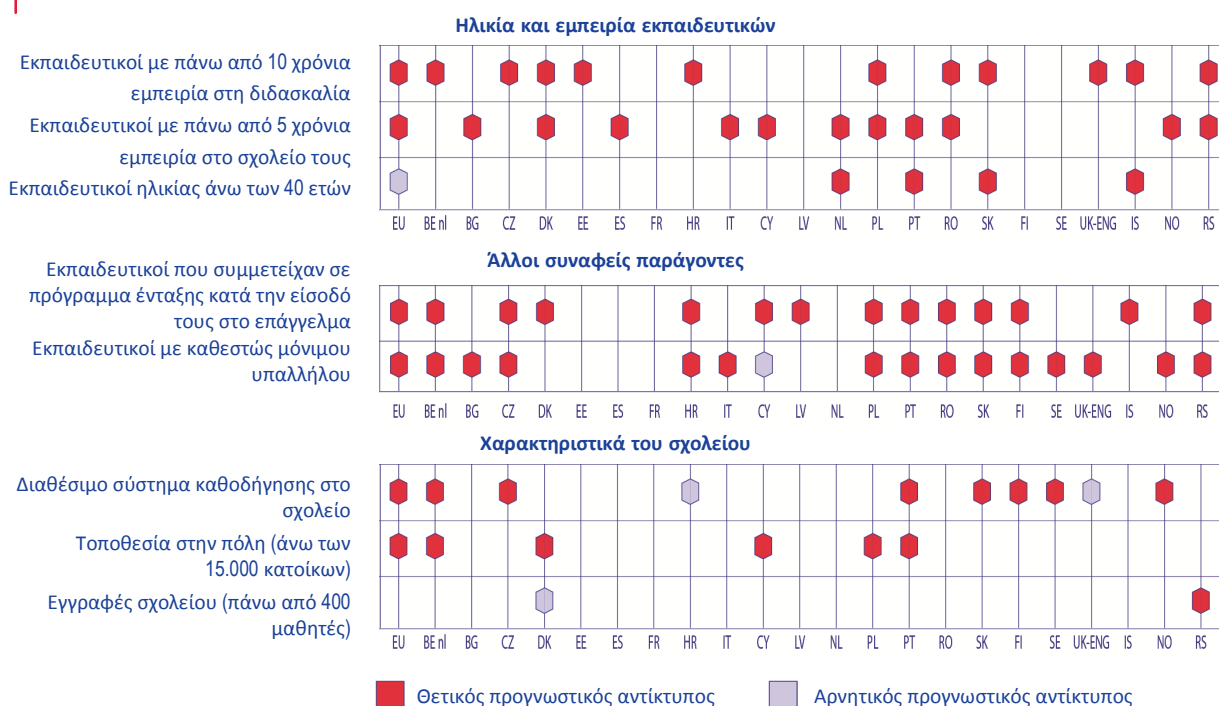
Στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2013, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επίσης αν αυτή τη στιγμή εκτελούν χρέη μέντορα για έναν ή περισσότερους συναδέλφους τους.

Από τη βάση δεδομένων της έρευνας TALIS 2013, επιλέχθηκαν διάφοροι παράγοντες, ώστε να εκτιμηθεί η προγνωστική τους αξία σε ό,τι αφορά τον διορισμό εκπαιδευτικών ως μέντορες. Στο Σχήμα

2.12, κάθε παράγοντας εξετάζεται υπό την επιρροή όλων των υπολοίπων. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με:

- την ηλικία και την εμπειρία του εκπαιδευτικού (τόσο στο επάγγελμα όσο και στο σχολείο)
- με άλλα σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς ζητήματα, όπως το καθεστώς απασχόλησής τους ή το αν συμμετείχαν σε πρόγραμμα ένταξης κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα
- συναφείς παράγοντες όπως η διαθεσιμότητα ενός προγράμματος ένταξης για νέους εκπαιδευτικούς στο σχολείο (όπως περιγράφεται από τον διευθυντή του σχολείου), και η τοποθεσία και οι εγγραφές του σχολείου.

Σχήμα 2.12: Η προγνωστική αξία επιλεγμένων παραγόντων στον διορισμό, ως μέντορες, εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 2.14 στο Παράρτημα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Για επεξήγηση των πολλαπλών στατιστικών παλινδρομήσεων, βλέπε το Στατιστικό Σημείωμα.

Η «**συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε πρόγραμμα ένταξης κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα**» αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης σε 13 εκπαιδευτικά συστήματα. Όπως αναφέρεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2014, σ.96), «η έγκαιρη παρέμβαση σε επίπεδο πολιτικής, όπως, για παράδειγμα, μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε πρόγραμμα ένταξης στην αρχή της σταδιοδρομίας τους, μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη μετέπειτα προθυμία των εκπαιδευτικών αυτών να βοηθήσουν άλλους συναδέλφους τους να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στη διδασκαλία».

Άλλος ένας παράγοντας με υψηλή προγνωστική αξία σε ό,τι αφορά τον διορισμό μεντόρων είναι το «**καθεστώς μόνιμου υπαλλήλου**» των σχετιζόμενων εκπαιδευτικών. Αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης σε 14 εκπαιδευτικά συστήματα, μολονότι μπορεί να εξαρτάται εν μέρει από την εμπειρία των εκπαιδευτικών, με την έννοια ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εμπειρία τους, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουν να εξασφαλίσουν απασχόληση με σύμβαση αορίστου χρόνου.

Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η «**πάνω από 10 χρόνια εμπειρία στη διδασκαλία**», όπως και η «**πάνω από 10 χρόνια εμπειρία στο σχολείο τους**», αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης σε 11 εκπαιδευτικά συστήματα. Και οι δύο παράγοντες έχουν θετική προγνωστική αξία στη Δανία, την Πολωνία, τη Ρουμανία, και τη Σερβία. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι «**άνω των 40 ετών**» έχει

προγνωστική αξία σε τέσσερα μόνο εκπαιδευτικά συστήματα (Ολλανδία, Πορτογαλία, Σλοβακία, και Ισλανδία), σε όλες τις περιπτώσεις συνδυαστικά με τον αντίκτυπο είτε της εμπειρίας στη διδασκαλία είτε της εμπειρίας στο σχολείο τους.

Κάποιοι προγνωστικό αντίκτυπο έχουν και δύο παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον του σχολείου. Σε επτά εκπαιδευτικά συστήματα, όταν υπάρχει **«διαθέσιμο σύστημα καθοδήγησης στο σχολείο»**, αυξάνονται οι πιθανότητες διορισμού των εκπαιδευτικών ως μέντορες. Η τοποθεσία του σχολείου **«σε πόλη (άνω των 15.000 κατοίκων)»** αποτελεί θετικό προγνωστικό παράγοντα σε πέντε εκπαιδευτικά συστήματα, οι **«εγγραφές του σχολείου (πάνω από 400 μαθητές)»**, ωστόσο, παρουσιάζουν αμελητέα προγνωστική αξία.

Όπως είναι αναμενόμενο, η εμπειρία και τα προσόντα των μεντόρων δεν συμπίπτουν με εκείνα των εκπαιδευτικών στους οποίους παρέχουν καθοδήγηση. Οι μέντορες είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί, και η δική τους συμμετοχή σε προγράμματα ένταξης κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, σε πολλές χώρες, κατά τον μετέπειτα διορισμό τους στη θέση αυτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΣΕΑ) των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής στρατηγικής για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου του Μαΐου 2014 ⁽¹⁾, υπογραμμίζεται ότι η παροχή υψηλής ποιότητας ΣΕΑ είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς διασφαλίζει «την απόκτηση και διατήρηση των σχετικών δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να είναι αποτελεσματικοί στις τάξεις του σήμερα». Τονίζεται επίσης η σημασία τόσο της εναρμόνισης της ΣΕΑ με τις αλλαγές που σημειώνονται στη διδασκαλία και τη μάθηση, και της προώθησης των διεπιστημονικών και των συνεργατικών προσεγγίσεων, όσο και της ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων και της χρήσης ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων. Επισημαίνεται η ανάγκη υιοθέτησης πιο ευέλικτων προσεγγίσεων για τη ΣΕΑ οι οποίες να εφαρμόζουν μαθησιακές μεθόδους για ενήλικες που να βασίζονται σε κοινότητες πρακτικής, στην ηλεκτρονική μάθηση και τη μάθηση από ομοτίμους, ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στην υποστήριξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τις αποτελεσματικές και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας.

Η έκθεση TALIS 2013 (ΟΟΣΑ, 2014) προσφέρει μια ενδιαφέρουσα εικόνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τις ανάγκες και τη συμμετοχή στη ΣΕΑ, καθώς και τους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συμμετοχή αυτή. Η έκθεση τονίζει ότι η συνολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι υψηλή, κυρίως για τις γυναίκες και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τους άνδρες και τους μη μόνιμους συναδέλφους τους. Η έκθεση υπογραμμίζει επίσης την επίδραση των οικονομικών ενισχύσεων στον βαθμό συμμετοχής στη ΣΕΑ, αν και σε μερικές χώρες εξίσου καλά φαίνεται να λειτουργούν και τα μη οικονομικά κίνητρα. Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη κινήτρων και η ασυμβατότητα με το ωράριο εργασίας φαίνεται να αποτελούν τις συνηθέστερες αιτίες μη συμμετοχής στη ΣΕΑ.

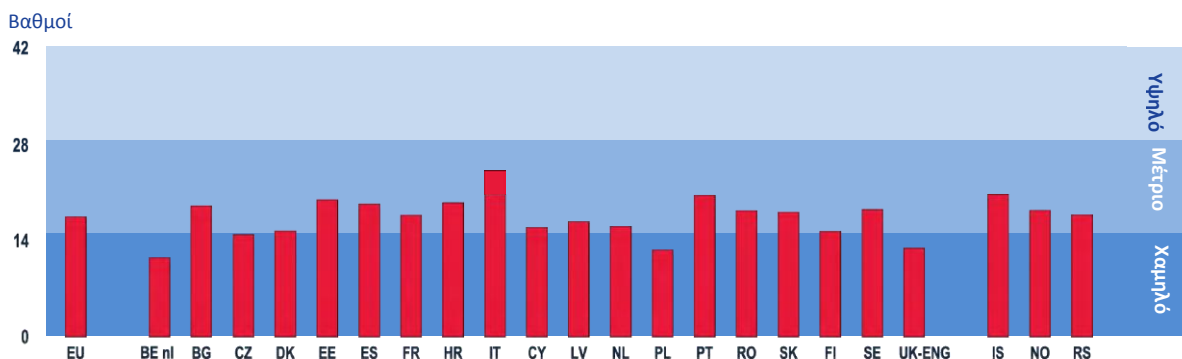
Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται διασύνδεση ανάμεσα στα αποτελέσματα δευτερογενούς ανάλυσης σε ό,τι αφορά τις ανάγκες, τη συμμετοχή, τους παράγοντες διευκόλυνσης, και τα εμπόδια στη ΣΕΑ, όπως αυτά διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς στο ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS 2013, και στα δεδομένα για τους εθνικούς κανονισμούς και τις πολιτικές που συλλέχθηκαν μέσω του Δικτύου Ευρυδίκη. Το παρόν κεφάλαιο παρέχει επίσης μια πιο εστιασμένη εικόνα, σε σύγκριση με την TALIS 2013, τόσο από άποψη πεδίου εφαρμογής, καθώς περιορίζεται στις χώρες της Ευρώπης, όσο και από άποψη προοπτικής, αφού διερευνά σε μεγαλύτερο βάθος ορισμένες πτυχές όπως τις ανάγκες που σχετίζονται με την ηλικία, τη συμμετοχή, ή τη νομοθεσία. Επιπλέον, εξετάζει τα δομικά στοιχεία της ΣΕΑ σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τα διάφορα εργαλεία που έχουν σχεδιαστεί από τους φορείς χάραξης πολιτικής για την ενίσχυση της συμμετοχής.

3.1. Ανάγκες

Οι ανάγκες που απαιτείται να ικανοποιούν οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ποικίλουν τόσο μεταξύ όσο και εντός των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.1, οι συνολικές μέσες ανάγκες που εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς εμπίπτουν στη μέτρια ζώνη, και μόνο το Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), η Πολωνία, και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία) βρίσκονται λίγο κάτω από το όριο αυτό. Από την άλλη μεριά, η Ιταλία βρίσκεται στο υψηλότερο σημείο της ζώνης, ενώ από κοντά ακολουθούν η Βουλγαρία, η Εσθονία, η Ισπανία, η Κροατία, η Πορτογαλία, και η Ισλανδία. Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός, συνδυαστικά με τον γενικό μέσο όρο της ΕΕ, ότι σε κάποιες χώρες οι ανάγκες που εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς είναι σε χαμηλά επίπεδα. Ωστόσο, το αποτέλεσμα αυτό δεν αντανάκλαται πάντοτε στις τάξεις που παρουσιάζουν μεμονωμένες μεταβλητές.

(1) Συμπεράσματα για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Συμβούλιο «Παιδεία, Νεολαία, Πολιτισμός και Αθλητισμός». Βρυξέλλες, 20 Μαΐου 2014.

Σχήμα 3.1: Κλίμακα συνολικών αναγκών στην επαγγελματική ανάπτυξη, όπως εκφράζονται από εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013



Πηγή: Ευρωδίκη, με βάση τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 3.1 στο Παράρτημα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Υπολογίστηκε μια κλίμακα αναγκών που κυμαίνονται από το «καθόλου αναγκαίο» για όλους τους τομείς, που ισούται με μηδέν, μέχρι το «υψηλό επίπεδο ανάγκης» για όλους τους τομείς, όπως παρατίθενται στην έρευνα TALIS 2013, που ισούται με 42 βαθμούς. Οι ανάγκες θεωρούνται «χαμηλές» από 0 έως 14 βαθμούς, «μέτριες» από 15 έως 28, και «υψηλές» από 29 έως 42.

3.1.1. Οι ανάγκες ανάλογα με την ηλικία και την εμπειρία

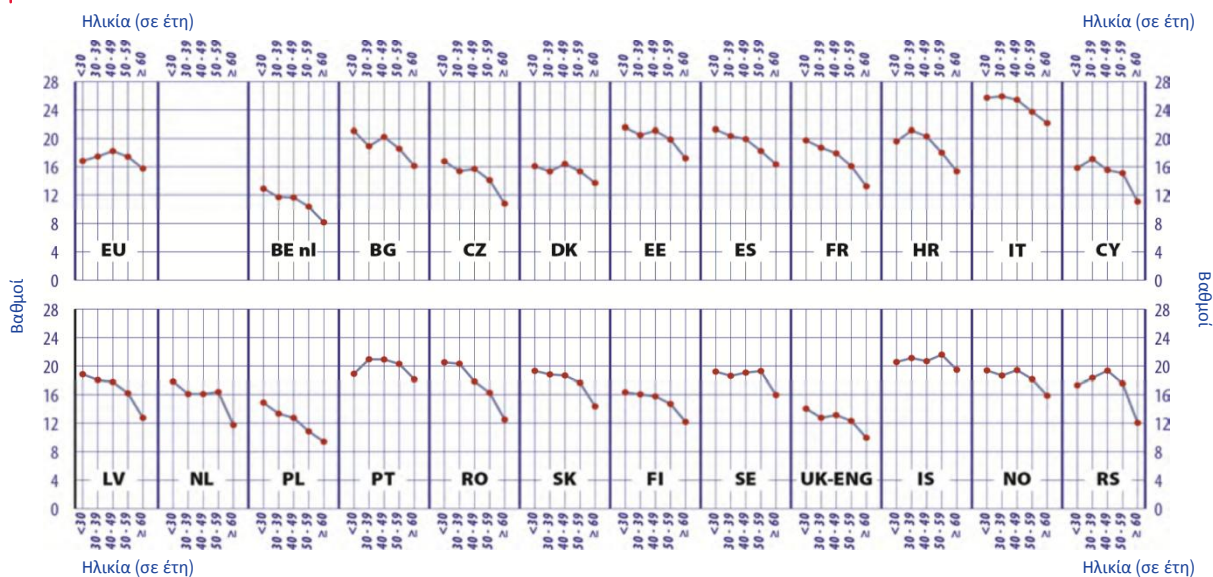
Όπως προκύπτει από το Σχήμα 3.2, ο μέσος όρος της ΕΕ μεταβάλλεται ελάχιστα μεταξύ των πέντε σχετικών ηλικιακών ομάδων. Έχει ελαφρώς το σχήμα ανάποδου «U», με τους νεαρότερους και τους πιο ηλικιωμένους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν λιγότερες ανάγκες σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς 40-49 ετών. Στην Ιταλία, την Πορτογαλία, και την Ισλανδία, όλες οι ηλικιακές ομάδες εκφράζουν υψηλότερο επίπεδο αναγκών σε σχέση με τον μέσο όρο της ΕΕ.

Επιπλέον, οι επιμέρους χώρες φαίνεται να αντανακλούν δύο διαφορετικά μοτίβα. Το πρώτο μοτίβο αντιστοιχεί σε, κατά μεγάλο βαθμό, παρόμοια επίπεδα αναγκών για κάθε μία από τις τέσσερις πρώτες ηλικιακές ομάδες, αλλά στη συνέχεια παρατηρείται σαφής πτώση του επιπέδου αναγκών για τους εκπαιδευτικούς 60 ετών και άνω, όπως συμβαίνει στις σκανδιναβικές χώρες, την Κύπρο, την Ολλανδία, τη Σλοβακία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), και τη Σερβία. Στο δεύτερο μοτίβο, που απαντάται στην Ισπανία, τη Γαλλία, την Κροατία, τη Λετονία, και τη Ρουμανία, παρατηρούνται σταθερά φθίνουσες ανάγκες. Και στα δύο μοτίβα πάντως, το μέσο επίπεδο των αναγκών που εκφράζουν οι άνω των 60 εκπαιδευτικοί είναι πάντοτε χαμηλότερο σε σύγκριση με οποιαδήποτε άλλη ηλικιακή ομάδα. Στη Λετονία και την Ολλανδία, για παράδειγμα, η μέση τιμή μειώνεται κατά 6,1 βαθμούς ανάμεσα στην κατηγορία που εκφράζει το υψηλότερο επίπεδο αναγκών (<30) και στους εκπαιδευτικούς 60 ετών και άνω, ενώ στη Ρουμανία η διαφορά αυτή φτάνει τους 8 βαθμούς. Με εξαίρεση την Ιταλία και την Πορτογαλία, σε όλες τις χώρες το μέσο επίπεδο αναγκών για τους άνω των 60 εκπαιδευτικούς βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο της ΕΕ (για όλες τις ηλικίες συνδυαστικά), και σε πολλές από αυτές η ίδια ηλικιακή ομάδα εκφράζει γενικώς χαμηλά επίπεδα αναγκών. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), την Πολωνία, και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), το μέσο επίπεδο αναγκών είναι μικρότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ, για όλες τις ηλικιακές ομάδες.

Η εμπειρία φαίνεται να επηρεάζει τις εκφραζόμενες ανάγκες κατά τον ίδιο τρόπο με την ηλικία (βλέπε Πίνακα 3.3 στο Παράρτημα).

Δεδομένης της ομοιότητας των δύο τάσεων (βλέπε Σχήμα 3.2) όσον αφορά στην ηλικία και την εμπειρία, γίνεται κατανοητό ότι το χαμηλότερο επίπεδο αναγκών που αναφέρουν οι πιο έμπειροι ή οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί αντικατοπτρίζει μάλλον τα μειωμένα κίνητρα στα μεταγενέστερα στάδια του επαγγελματικού τους βίου, παρά την αντικειμενική αυτο-αξιολόγηση των αναγκών τους.

Σχήμα 3.2: Κλίμακα συνολικών αναγκών στην επαγγελματική ανάπτυξη, όπως εκφράζονται από εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), ανά ηλικιακή ομάδα, 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 3.2 στο Παράρτημα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

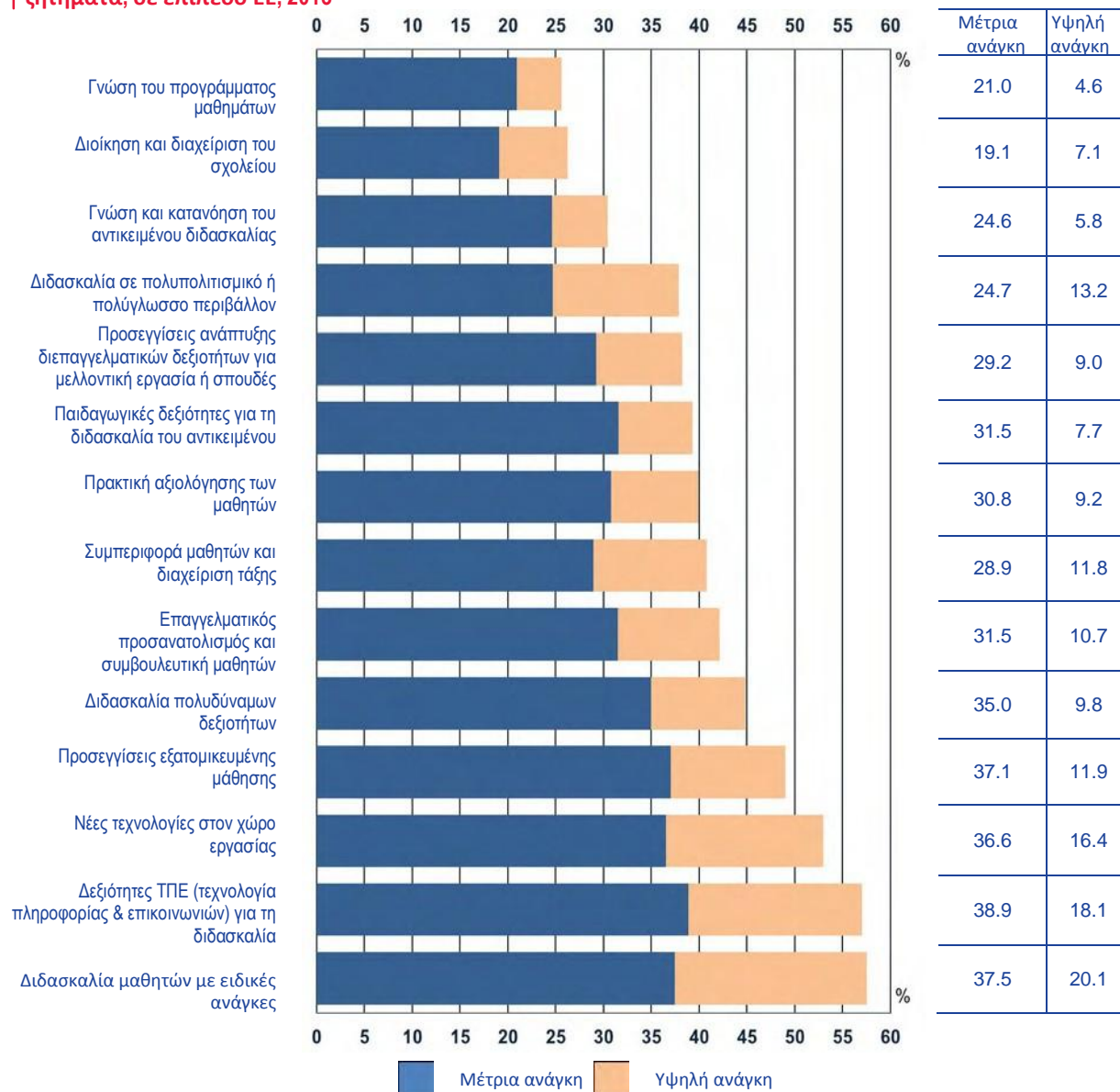
Υπολογίστηκε μια κλίμακα αναγκών που κυμαίνονται από το «καθόλου αναγκαίο» για όλους τους τομείς, που ισούται με μηδέν, μέχρι το «υψηλό επίπεδο ανάγκης» για όλους τους τομείς, όπως παρατίθενται στην έρευνα TALIS 2013, που ισούται με 42 βαθμούς. Οι ανάγκες θεωρούνται «χαμηλές» από 0 έως 14 βαθμούς, «μέτριες» από 15 έως 28, και «υψηλές» από 29 έως 42.

Επιπλέον, κατά την ανάλυση των ανωτέρω δεδομένων για τους σκοπούς της χάραξης πολιτικής, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών κάθε συστήματος. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένης ηλικίας ή εμπειρίας, που εκφράζουν υψηλά επίπεδα αναγκών πρέπει να αντιπαραβληθούν με τον συνολικό πληθυσμό εκπαιδευτικών. Στη Βουλγαρία, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί 40-49 ετών αντιστοιχούν στο 31,5 % (βλέπε Πίνακα 1.3 στο Παράρτημα) του συνόλου των εκπαιδευτικών, και το επίπεδο αναγκών που εκφράζουν είναι δεύτερο σε σειρά μετά από εκείνο των εκπαιδευτικών κάτω των 30 ετών, οι οποίοι όμως αποτελούν το 4,2 % του πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, στη Ρουμανία, τα υψηλότερα επίπεδα αναγκών εκφράζονται από τις ηλικιακές ομάδες των κάτω των 30 ετών και των 30-39 ετών, που μαζί αντιπροσωπεύουν πάνω από το 50 % του συνόλου των εκπαιδευτικών.

3.1.2. Οι ανάγκες ανάλογα με τους τομείς

Οι ανάγκες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ηλικία και την εμπειρία τους αφορούν σε διάφορους τομείς. Η έρευνα TALIS 2013 προσδιορίζει τους πέντε τομείς για τους οποίους τα μεγαλύτερα ποσοστά εκπαιδευτικών έχουν εκφράσει τα υψηλότερα επίπεδα ανάγκης: 1) η διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες (βλέπε το Γλωσσάριο για τον ορισμό των ειδικών αναγκών)· 2) οι δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία· 3) οι νέες τεχνολογίες στον χώρο εργασίας· 4) η συμπεριφορά των μαθητών και η διαχείριση της τάξης· και 5) η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο περιβάλλον. Τα ίδια ζητήματα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και σε επίπεδο ΕΕ. Αν τα δεδομένα για τους εκπαιδευτικούς με «μέτρια επίπεδα αναγκών» προστεθούν σε αυτά για τα «υψηλά επίπεδα αναγκών», τα ποσοστά για τους πρώτους δύο τομείς είναι σχεδόν ισότιμα και ο τρίτος τομέας παραμένει σταθερός, ενώ παρατηρούνται αλλαγές στην ιεράρχηση των υπόλοιπων ζητημάτων. Ας Όπως δείχνει το Σχήμα 3.3, αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί νοιώθουν την ανάγκη για «προσεγγίσεις εξατομικευμένης μάθησης» και «διδασκαλία πολυδύναμων δεξιοτήτων», ενώ στην 6η θέση ακολουθεί ο «επαγγελματικός προσανατολισμός και η παροχή συμβουλών στους μαθητές».

Σχήμα 3.3: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), που εκφράζουν μέτρια και υψηλά επίπεδα αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης, αναφορικά με 14 ζητήματα, σε επίπεδο ΕΕ, 2013



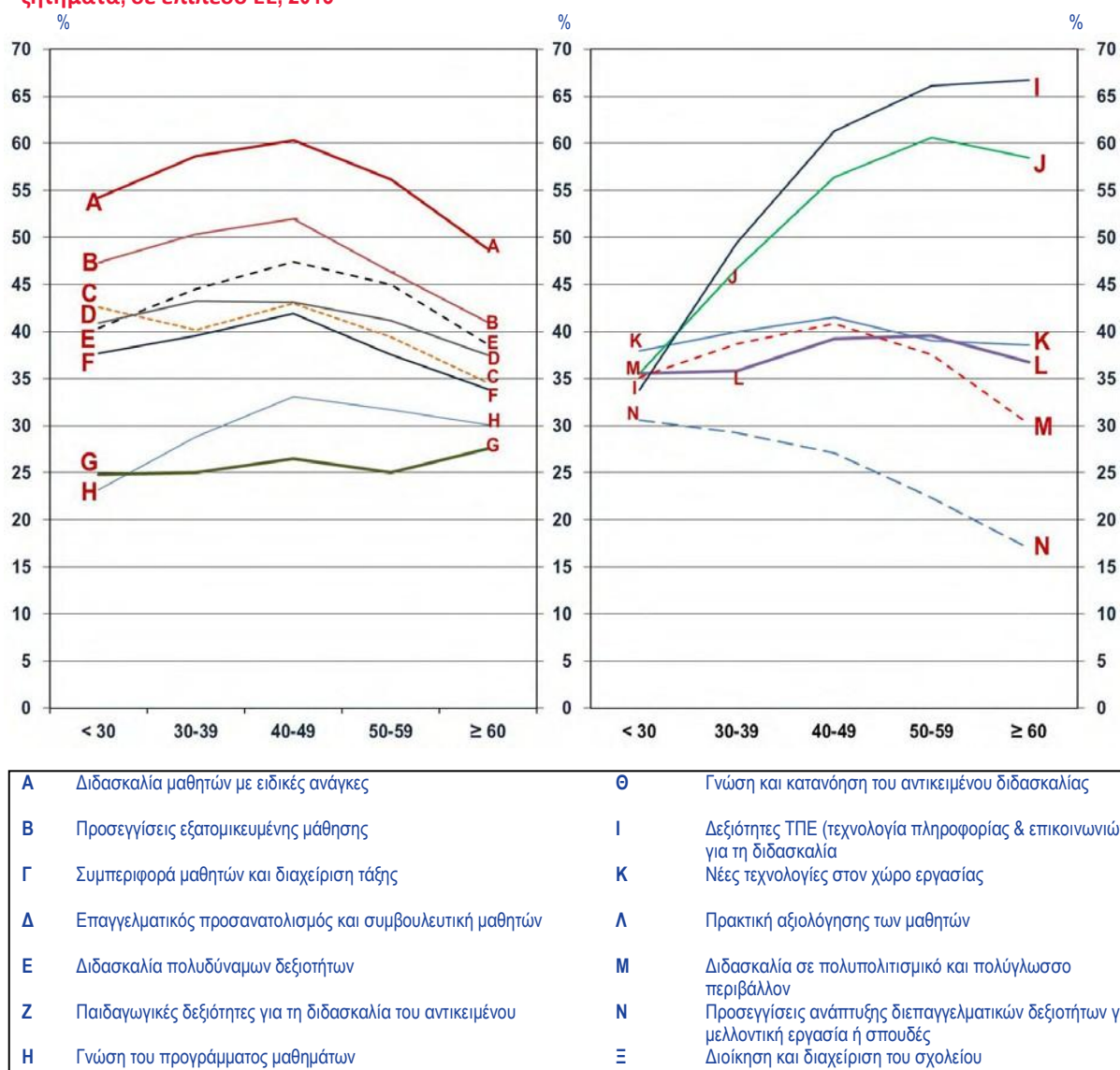
Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 3.4 στο Παράρτημα, στον οποίο περιλαμβάνονται δεδομένα ανά χώρα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Τα ζητήματα κατατάσσονται κατά αύξουσα σειρά των συνολικών ποσοστών των εκπαιδευτικών που δηλώνουν «μέτριο επίπεδο ανάγκης» και «υψηλό επίπεδο ανάγκης».

Ενδιαφέροντα συμπεράσματα μπορούν να συναχθούν, αν τα συγκεντρωτικά δεδομένα για τα μέτρια και υψηλά επίπεδα αναγκών καταμετρηθούν ανά ηλικιακή ομάδα (βλέπε Σχήμα 3.4). Σε ό,τι αφορά τα περισσότερα επιμέρους ζητήματα, τα μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών εκφράζονται εντονότερα στην ηλικιακή ομάδα 40-49 ετών, παρά σε οποιαδήποτε άλλη, ακολουθώντας έτσι το μοτίβο που παρατηρείται κατά την εξέταση και των 14 ζητημάτων συνδυαστικά (βλέπε Σχήμα 3.2). Αυτό όμως δεν ισχύει για όλα τα ζητήματα. Το σχετικά χαμηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που τους απασχολεί η «γνώση του προγράμματος μαθημάτων» δεν διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των διάφορων ηλικιακών ομάδων, ενώ η «διοίκηση και διαχείριση του σχολείου» παρουσιάζει σταθερά πτωτική τάση, η οποία δείχνει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας 60 ετών και άνω που εκφράζουν μέτρια ή υψηλά επίπεδα ανάγκης είναι το μισό από το αντίστοιχο για τους κάτω των 30 εκπαιδευτικούς.

Σχήμα 3.4: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), ανά ηλικιακή ομάδα, εκφράζουν μέτρια και υψηλά επίπεδα αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης, αναφορικά με 14 ζητήματα, σε επίπεδο ΕΕ, 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 3.5 στο Παράρτημα, στον οποίο περιλαμβάνονται δεδομένα ανά χώρα).

Μικρή διαφορά ανά ηλικιακή ομάδα παρουσιάζουν επίσης και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τον «επαγγελματικό προσανατολισμό και συμβουλευτική μαθητών» και τη «διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο περιβάλλον». Για τα περισσότερα ζητήματα, οι εκπαιδευτικοί άνω των 60 ετών που εκφράζουν μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών είναι λιγότεροι αναλογικά σε σύγκριση με οποιαδήποτε άλλη ηλικιακή ομάδα. Παρατηρείται, λοιπόν, μια σχετιζόμενη με την ηλικία πτωτική τάση. Ωστόσο, υπάρχουν δύο σημαντικές εξαιρέσεις που αφορούν στη ΤΠΕ. Πρώτον, το ποσοστό των άνω των 60 εκπαιδευτικών που εκφράζουν μέτριο ή υψηλό επίπεδο ανάγκης για «δεξιότητες ΤΠΕ για διδασκαλία» είναι μεγαλύτερο από όλες τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Η αναλογική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς κάτω των 30 ετών και σε εκείνους ηλικίας 30-39 ανέρχεται σε 15 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ σχεδόν διπλασιάζεται στην ηλικιακή ομάδα των 40-49. Το ποσοστό διπλασιάζεται απόλυτα (σε σχέση με τους κάτω των 30 ετών) στην ομάδα των 50-60 και άνω. Η δεύτερη εξαίρεση αφορά στις «νέες τεχνολογίες στον χώρο εργασίας», ζήτημα που παρουσιάζει παρόμοια τάση, αν και ελαφρώς πτωτική για τους εκπαιδευτικούς άνω των 60 ετών. Φαίνεται, έτσι, ότι υπάρχει ένα χάσμα γενεών που ακόμη δεν έχει γεφυρωθεί, με μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ενσωμάτωση της ΤΠΕ στα σχολεία.

3.1.3. Οι ανάγκες ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα

Η προαναφερθείσα ιεράρχηση των αναγκών που εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς των διαφόρων ηλικιακών ομάδων είναι επίσης εμφανής και σε σχέση με τα σχολικά μαθήματα που διδάσκουν. Η παρούσα ανάλυση περιορίζεται στα πέντε ζητήματα με τη μεγαλύτερη αντιπροσώπευση: 1) ανάγνωση, γραφή και λογοτεχνία, 2) μαθηματικά, 3) επιστήμες, 4) κοινωνικές επιστήμες, και 5) σύγχρονες ξένες γλώσσες. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι διαφορές στα ποσοστά των εκπαιδευτικών αυτών των διδακτικών αντικειμένων είναι αμελητέες (βλέπε Πίνακες 3.6α έως 3.6ε στο Παράρτημα).

Κατά μέσο όρο, περίπου το 60 % των εκπαιδευτικών στα παραπάνω πέντε αντικείμενα αναφέρουν μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών για «δεξιότητες ΤΠΕ στη διδασκαλία» και για «διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες», ενώ ακολουθούν οι «νέες τεχνολογίες στον χώρο εργασίας», οι «προσεγγίσεις εξατομικευμένης μάθησης» και η «διδασκαλία πολυδύναμων δεξιοτήτων». Επιπλέον, φαίνεται ότι οι εν λόγω ανάγκες βιώνονται κατά σχεδόν ομοιόμορφο τρόπο από όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από το αντικείμενο διδασκαλίας. Η ίδια ομοιομορφία παρατηρείται και στην περίπτωση ζητημάτων για τα οποία χαμηλότερα ποσοστά εκπαιδευτικών εκφράζουν μέτρια ή υψηλά επίπεδα ανάγκης, δηλαδή η «γνώση και κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας», η «γνώση του προγράμματος μαθημάτων», η «διοίκηση και διαχείριση του σχολείου», η «διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο περιβάλλον», και οι «προσεγγίσεις ανάπτυξης διεπαγγελματικών δεξιοτήτων για μελλοντική εργασία ή σπουδές».

3.1.4. Διαφορές των αναγκών στις επιμέρους ευρωπαϊκές χώρες

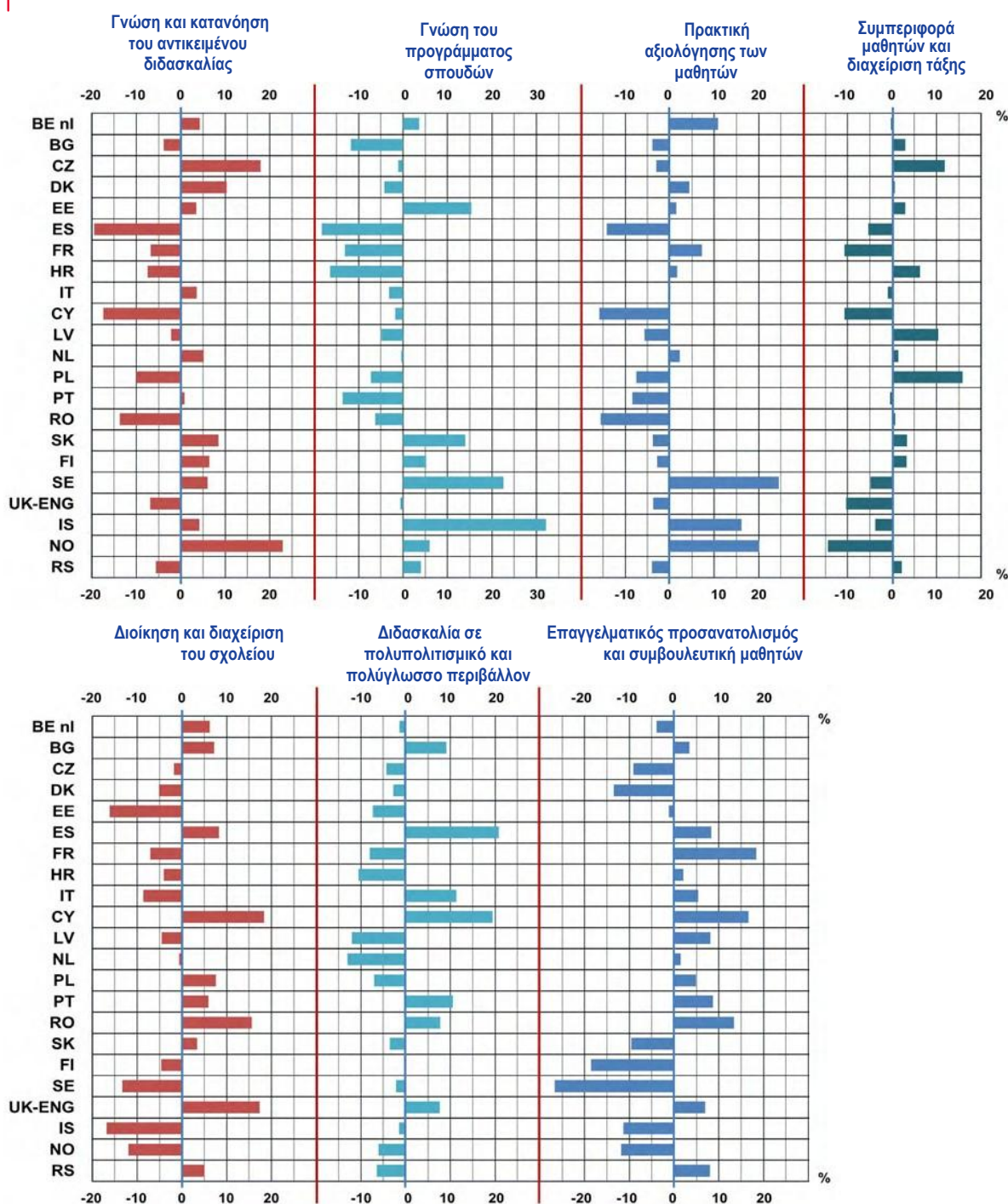
Οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιών και επιπέδων εμπειρίας, διδάσκοντες διάφορων αντικειμένων, φαίνεται να επιβεβαιώνουν ότι τα πέντε ζητήματα που συζητήθηκαν στην Ενότητα 3.1.2 είναι πράγματι αυτά για τα οποία εκφράζεται μεγαλύτερη ανάγκη. Επιπλέον, τα δεδομένα των επιμέρους χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2013 υποδηλώνουν ότι οι εν λόγω ανάγκες κατανομούνται ομοιόμορφα σε κάθε μία εξ αυτών. Ο Πίνακας 3.7 στο Παράρτημα δείχνει, για κάθε χώρα και ζήτημα, τη διαφορά ανάμεσα στα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αναμένεται να εκφράσουν μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών και σε εκείνους που πράγματι το πράττουν ⁽²⁾. Προκύπτει ότι, στην περίπτωση πολλών εκ των ζητημάτων, οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν παρόμοια επίπεδα αναγκών, γεγονός που υποδεικνύει ότι η ανωτέρω ιεράρχηση είναι σε γενικές γραμμές κοινή σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, με λίγες μόνο αποκλίσεις. Μολονότι δεν συγκαταλέγεται μεταξύ των πέντε σημαντικότερων αναγκών, το ζήτημα των «παιδαγωγικών δεξιοτήτων για τη διδασκαλία του αντικειμένου» παρουσιάζει επίσης ομοιόμορφη κατανομή σε όλη την Ευρώπη, με τους Κύπριους και Πολωνούς εκπαιδευτικούς να εκφράζουν μικρότερη ανάγκη και τους Νορβηγούς περισσότερη. Δεδομένου ότι σχεδόν το 40 % των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη εκφράζουν μέτριο ή υψηλό επίπεδο ανάγκης (βλέπε Σχήμα 3.3), πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά η ομοιομορφία αυτή ανά χώρα, ηλικιακή ομάδα, και διδασκόμενο μάθημα.

Οι ανάγκες που εκφράζονται σε σχέση με άλλα ζητήματα παρουσιάζουν πολύ λιγότερη ομοιομορφία (βλέπε Σχήμα 3.5). Η «διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο περιβάλλον» αναφέρεται συχνότερα στην Ισπανία (20,8 %), την Ιταλία (11,3 %), την Κύπρο (19,4 %) και την Πορτογαλία (10,6 %), πιθανώς λόγω των έντονων μεταναστευτικών ροών στις χώρες αυτές, ενώ θεωρείται λιγότερο σημαντική στην Κροατία (-10,6 %), τη Λετονία (-12 %), και την Ολλανδία (-13 %).

Οι εκπαιδευτικοί στη Σουηδία και την Ισλανδία τείνουν να εκφράζουν μέτρια και υψηλά επίπεδα ανάγκης σε ό,τι αφορά τη «γνώση του προγράμματος μαθημάτων» (22,6 % και 32,2 % αντιστοίχως), περισσότερο από ό,τι οποιαδήποτε άλλη χώρα ή άλλο ζήτημα, καθώς και για την «πρακτική αξιολόγησης των μαθητών» (24,5 % και 16,2 % αντιστοίχως). Όσον αφορά στο τελευταίο αυτό ζήτημα, το ίδιο ισχύει και για τους συναδέλφους τους στη Νορβηγία (20,1 %). Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών στη Γαλλία φαίνεται να συνάδουν με τους ευρωπαϊκούς μέσους όρους, με εξαίρεση την περίπτωση «επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής των μαθητών», ζήτημα για το οποίο οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν μέτριο ή υψηλό επίπεδο ανάγκης ήταν κατά 18,4 % περισσότεροι από το αναμενόμενο. Στο άλλο άκρο, το ζήτημα αυτό θεωρείται πολύ λιγότερο σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς στη Φινλανδία και τη Σουηδία (-18,6 % και -26,7 % αντιστοίχως).

(2) Το αναμενόμενο ποσοστό υπολογίζεται με βάση τον μέσο όρο κάθε χώρας, με σύμμιξη όλων των ζητημάτων, και από τον μέσο όρο του κάθε ζητήματος, με σύμμιξη όλων των χωρών.

Σχήμα 3.5: Ζητήματα με τη μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που αναμένεται να εκφράσουν μέτρια ή υψηλά επίπεδα ανάγκης, και σε εκείνους που πράγματι το πράττουν, 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 3.7 στο Παράρτημα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Οι ανάγκες θεωρούνται σε γενικές γραμμές ίδιες, μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, όταν δεν είναι παραπάνω από πέντε οι χώρες που έχουν αναφέρει διαφορά μεγαλύτερη του 10 % ή του -10 % ανάμεσα στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν όντως εκφράσει τις ανάγκες αυτές και στο ποσοστό εκείνων που αναμενόταν να πράξουν αναλόγως.

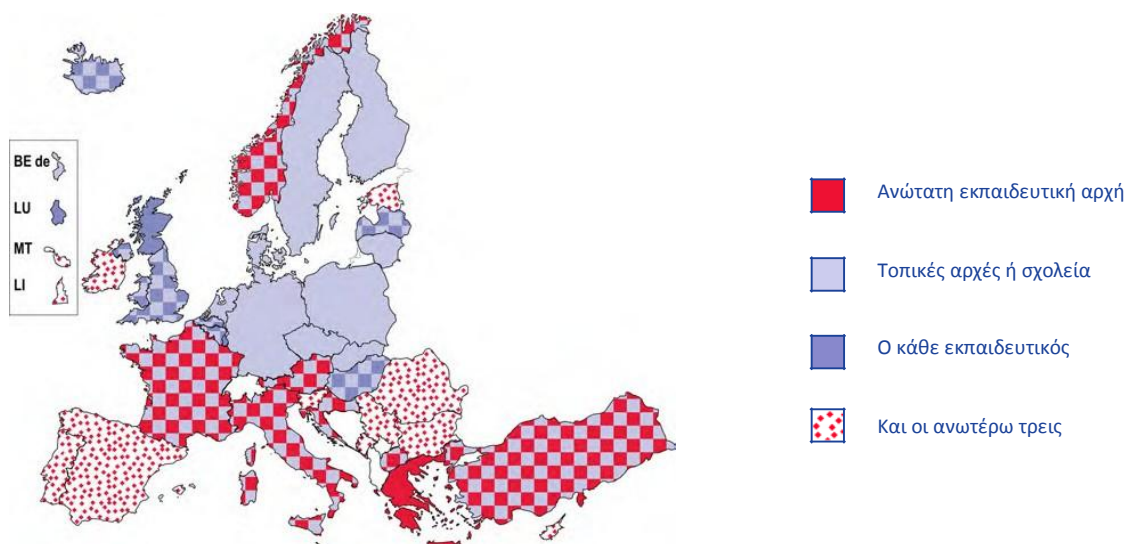
Συνοψίζοντας, τα ζητήματα για τα οποία μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών έχουν εκφράσει μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών φαίνεται να αντανακλούν περισσότερο την επιθυμία πρόσβασης σε μεθόδους, υλικό, εξοπλισμό, και δεξιότητες διδασκαλίας που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τη μάθηση στην τάξη με έναν πιο εξατομικευμένο, αποτελεσματικό, σύγχρονο, διαφοροποιημένο, και διεπιστημονικό τρόπο, παρά την επιθυμία για δραστηριότητες επαγγελματικής.

ανάπτυξης που να σχετίζονται με το αντικείμενό τους. Οι «δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία» και οι «νέες τεχνολογίες στον χώρο εργασίας» πηγαινούν μαζί με τις «προσεγγίσεις εξατομικευμένης μάθησης» και τη «διδασκαλία πολυδύναμων δεξιοτήτων». Η παρατήρηση αυτή, σε συνδυασμό με τη σχετικά χαμηλή θέση που καταλαμβάνει η «γνώση και κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας» και η «γνώση του προγράμματος μαθημάτων», υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι όσον αφορά στο αντικείμενο και το περιεχόμενο διδασκαλίας, αλλά ότι χρειάζονται κατάρτιση για να ενισχύσουν τις διδακτικές τεχνικές τους (βλέπε επίσης Κεφάλαιο 2, ενότητα 2.1.4). Η προτεραιότητα αυτή, με τη σειρά της, δείχνει ότι έχουν ήδη αντιληφθεί την αλλαγή μοντέλου σκέψης ως προς το τι σημαίνει ποιότητα στην εκπαίδευση σήμερα. Έχουν δηλώσει σαφώς την ανάγκη τους για πόρους που θα τους επιτρέψουν να μεταφέρουν το επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους από τη θεωρία στην τάξη, και να εστιάσουν τις προσπάθειές τους στο να βοηθήσουν τους μαθητές να πάρουν τη μάθηση στα χέρια τους, διδάσκοντάς τους παράλληλα σύμφωνα με τις σύγχρονες μεθόδους και τις ατομικές ανάγκες του καθενός.

3.1.5. Καθορισμός αναγκών

Ποιος καθορίζει, όμως, τις ανάγκες ΣΕΑ των εκπαιδευτικών; Στην Ευρώπη, τρεις είναι οι βασικοί φορείς που μπορεί να συμμετέχουν σε αυτό: (1) η ανώτατη αρχή για την εκπαίδευση (συνήθως το εθνικό υπουργείο παιδείας)· (2) οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ή τα ίδια τα σχολεία· ή (3) ο κάθε εκπαιδευτικός. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.6, η ευθύνη είναι κοινή στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, η ανώτατη εκπαιδευτική αρχή είναι η μόνη αρμόδια για τον καθορισμό του είδους της κατάρτισης που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς και των φορέων που επιτρέπεται να την παρέχουν. Σε 10 εκπαιδευτικά συστήματα –Βέλγιο (Γερμανόφωνη Κοινότητα), Δημοκρατία της Τσεχίας, Δανία, Γερμανία, Λιθουανία, Ολλανδία, Πολωνία, Σλοβακία, Φινλανδία και Σουηδία– οι ανάγκες και το σχέδιο κατάρτισης θεσπίζονται μόνο σε τοπικό επίπεδο ή από τα σχολεία, αν και συνήθως συμβουλευτικό ρόλο έχουν και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών. Στη Γερμανία, τα ιδρύματα εκπαίδευσης επί το έργον και οι σύμβουλοι από τις σχολικές εποπτικές αρχές βοηθούν στον σχεδιασμό, την εφαρμογή, και την αξιολόγηση της συνεχούς κατάρτισης. Στη Λιθουανία, οι ανάγκες κατάρτισης καθορίζονται συνήθως μέσω μιας διαδικασίας διαβούλευσης όπου λαμβάνονται υπόψη η γνώμη των εκπαιδευτικών, οι συστάσεις της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, και η άποψη διαφόρων σχολικών φορέων. Στη Σλοβακία, οι διευθυντές των σχολείων αποφασίζουν ποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν προτεραιότητα, λαμβάνοντας υπόψη την εκπαιδευτική πρακτική και το περιβάλλον του σχολείου τους, και αφού συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς για τις ατομικές ανάγκες του καθενός.

Σχήμα 3.6: Φορείς που καθορίζουν τις ανάγκες ΣΕΑ των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14



Το Λουξεμβούργο και το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) διαθέτουν τα μόνα εκπαιδευτικά συστήματα όπου το σχέδιο κατάρτισης υπάγεται κυρίως στην αρμοδιότητα του κάθε εκπαιδευτικού, αν και οι σχετικές ανάγκες συζητούνται και συμφωνούνται με τον ανώτερό τους.

Στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα, διάφοροι άλλοι φορείς συμβάλλουν ενεργά στον καθορισμό των αναγκών ΣΕΑ και την εκπόνηση του σχεδίου κατάρτισης. Στη Γαλλία, την Κροατία, την Ιταλία, την Αυστρία, τη Νορβηγία, την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, και την Τουρκία, οι εν λόγω ανάγκες ορίζονται τόσο από την ανώτατη εκπαιδευτική αρχή όσο και από τις τοπικές αρχές ή τα σχολεία.

Στη **Γαλλία**, το Υπουργείο Παιδείας εκπονεί κάθε χρόνο ένα Εθνικό Πρόγραμμα Κατάρτισης (*Programme National de Formation – PNF*) το οποίο παρέχει το γενικό πλαίσιο για την ανάπτυξη σχεδίων κατάρτισης από διοικητικές μονάδες που ονομάζονται *académies* (*Plans Académiques de Formation – PAF*).

Στην **Ιταλία**, οι ανάγκες και τα σχέδια ΣΕΑ καθορίζονται από τα ίδια τα σχολεία. Ωστόσο, η ανώτατη εκπαιδευτική αρχή παρεμβαίνει όταν η κατάρτιση συνδέεται με μεταρρυθμίσεις ή με την καινοτομία.

Στη **Νορβηγία**, το εθνικό σχέδιο ΣΕΑ αναπτύσσεται με συνεργασία της Ένωσης Τοπικών και Περιφερειακών Αρχών, των τριών συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, της Ένωσης Διευθυντών Σχολείων, του Εθνικού Συμβουλίου Κατάρτισης Εκπαιδευτικών, και του Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας. Σε τοπικό επίπεδο, οι αρχές είναι υπεύθυνες για τον προσδιορισμό των αναγκών των εκπαιδευτικών και για την προετοιμασία ενός σχεδίου ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους, από κοινού με την τοπική ένωση εργαζομένων.

Στο Βέλγιο (Γαλλόφωνη και Φλαμανδική Κοινότητα), τη Λετονία, την Ουγγαρία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία, και Βόρεια Ιρλανδία), και την Ισλανδία, οι ανάγκες κατάρτισης καθορίζονται από τις τοπικές αρχές και τα σχολεία, μαζί με τους εκπαιδευτικούς ατομικά. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία, και Βόρεια Ιρλανδία), τα ατομικά σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πρέπει να συνδέονται και να συμβάλλουν στο σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου.

Στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα (Βουλγαρία, Εσθονία, Ιρλανδία, Ισπανία, Κύπρος, Μάλτα, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβενία, Λιχτενστάιν, Μαυροβούνιο και Σερβία), φαίνεται ότι όλοι οι ανωτέρω φορείς συμβάλλουν στον καθορισμό των αναγκών και του σχεδίου κατάρτισης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι ανώτατες αρχές παρέχουν ένα γενικό πλαίσιο των συνολικών βασικών προτεραιοτήτων στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, ενώ οι εκπαιδευτικοί καταρτίζουν σχέδια βάσει των ατομικών τους αναγκών. Στη συνέχεια, οι τοπικές αρχές και τα σχολεία προχωρούν στη συγχώνευση των δύο αυτών στοιχείων, στο πλαίσιο του σχολικού σχεδίου ανάπτυξης.

Στη **Βουλγαρία** και την **Ιρλανδία**, το σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης προετοιμάζεται σε επίπεδο σχολείου. Βασίζεται στις ανάγκες που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς ή μέσω εθνικών εκστρατειών του Υπουργείου Παιδείας προκειμένου να ικανοποιηθούν κοινές ανάγκες ή, στην περίπτωση της Ιρλανδίας, για να καλυφθούν προτεραιότητες όπως η αλλαγή των διδακτικών προγραμμάτων, η βελτίωση του αλφαριθμητισμού και του αριθμητισμού, ή η προστασία των παιδιών.

Στην **Ισπανία**, οι εκπαιδευτικές αρχές εκπονούν σχέδια ΣΕΑ ανά γεωγραφική περιοχή για τον καθορισμό των προτεραιοτήτων κατάρτισης, τα οποία στη συνέχεια ενσωματώνονται στα σχέδια ΣΕΑ των εκπαιδευτικών, αν και με κάποιες διαφορές ανάλογα με την εκάστοτε Αυτόνομη Κοινότητα. Ωστόσο, τα σχέδια αυτά αναπτύσσονται λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες που εκφράζονται από τα σχολεία και τον κάθε εκπαιδευτικό, και που συγκεντρώνονται από τα κέντρα κατάρτισης και πόρων. Λαμβάνονται επίσης υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών είτε με δική τους πρωτοβουλία, όπως στην περίπτωση ειδικών αναγκών κατάρτισης, είτε μέσω της δράσης των σχολικών συντονιστών της ΣΕΑ που συνήθως ενημερώνουν τα κέντρα κατάρτισης και πόρων.

Στην **Πορτογαλία**, τα κέντρα κατάρτισης της ένωσης σχολείων συμμετέχουν ενεργά, καθώς κάθε δημόσιο σχολείο συνδέεται με το κέντρο της περιοχής του. Τα κέντρα αυτά καταγράφουν τις ατομικές και σχολικές ανάγκες και τα σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης, και παρέχουν κατάρτιση είτε άμεσα είτε σε συνεργασία με τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας δύναται να καθιερώνει πρωτόκολλο με ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών ή άλλους φορείς για την υλοποίηση ειδικών σχεδίων σε τομείς προτεραιότητας.

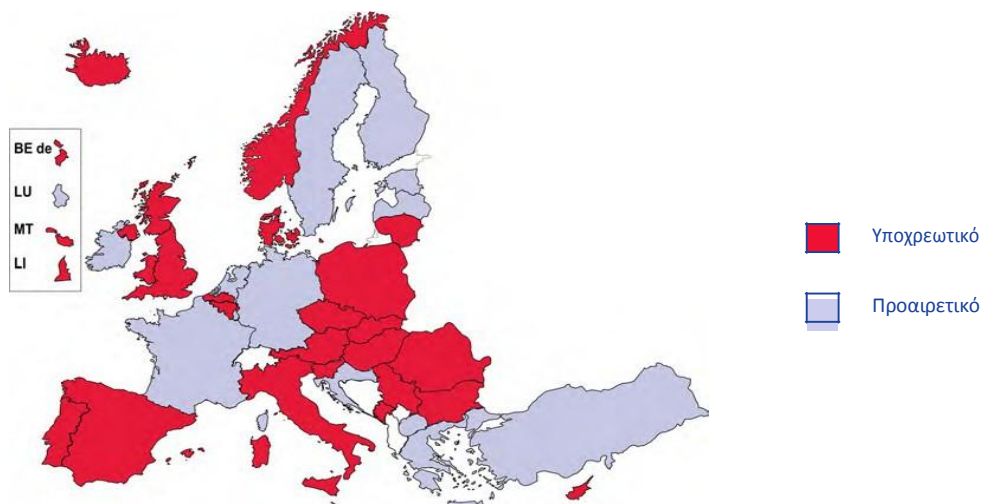
Στη **Σλοβενία**, τα σχολεία εντάσσονται στο ετήσιο πρόγραμμα εργασιών τους σχέδια ΣΕΑ για τους εκπαιδευτικούς τους, αν και αυτοί διαθέτουν σημαντική ελευθερία όσον αφορά στον καθορισμό των αναγκών κατάρτισης τους. Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Οι εκπαιδευτικοί κερδίζουν μόρια από την ολοκλήρωση κατάρτισης σε αυτούς τους τομείς προτεραιότητας, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν για προαγωγή. Τα σχολεία θεσπίζουν επίσης υποχρεωτικές μορφές κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς τους.

Είναι ενδιαφέρον ότι οι συνολικές ανάγκες σε κάθε χώρα, όπως απεικονίζονται στο Σχήμα 3.1, φαίνεται να συσχετίζονται με τις δράσεις των ανώτατων εκπαιδευτικών αρχών σε ό,τι αφορά τον καθορισμό τους ($r=0.58$). Το επίπεδο συσχέτισης κάθε χώρας εξαρτάται από το γεγονός ότι οι εν λόγω

αρχές συμμετέχουν στη διαδικασία καθορισμού των αναγκών, και όχι από τη φύση ή την ποιότητα του ρόλου τους σε αυτήν. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, ορισμένες ανώτατες αρχές καθορίζουν τη στρατηγική κατεύθυνση της ΣΕΑ των εκπαιδευτικών, ενώ σε άλλες χώρες η παρέμβασή τους περιορίζεται στους τομείς μεταρρύθμισης. Η συσχέτιση αυτή μπορεί να σημαίνει ότι η γενική κατεύθυνση ή οι υποχρεωτικοί τομείς ΣΕΑ, όπως ορίζονται από τις εν λόγω αρχές, διαφέρουν από τις ανάγκες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικές. Αρκετά υψηλό είναι μάλιστα το κρατικό επίπεδο συσχέτισης ανάμεσα στη συμμετοχή των ανώτατων αρχών και σε κάποια ζητήματα για τα οποία οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη μεγαλύτερη ανάγκη, όπως η «διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες» ($r=0.65$), η «διδασκαλία πολυδύναμων δεξιοτήτων» ($r=0.52$), οι «νέες τεχνολογίες στον χώρο εργασίας» ($r=0.41$) και ο «επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική των μαθητών» ($r=0.82$). Ωστόσο, το επίπεδο συσχέτισης της κάθε χώρας, είτε είναι αρνητικό είτε θετικό, είναι ανύπαρκτο όταν σχολεία και εκπαιδευτικοί λαμβάνονται υπόψη, μεμονωμένα ή συνδυαστικά, ως φορείς που καθορίζουν της ανάγκες ΣΕΑ. Μπορεί, έτσι, να υποδηλώνεται ότι απλώς και μόνο η υιοθέτηση προσεγγίσεων εκ των κάτω προς τα άνω δεν οδηγεί απαραίτητα και σε καλύτερη αντίληψη των αναγκών. Μπορεί, όμως, και να σημαίνει ότι οι διαδικασίες και η έκταση των παρεμβάσεων σε ανώτατο χρήζουν βελτίωσης.

Όποιος κι αν είναι ο συνδυασμός των παραγόντων που συμμετέχουν στον καθορισμό των αναγκών ΣΕΑ, φαίνεται ότι τα σχολεία είναι πάντοτε μέρος της εξίσωσης (εκτός από την Ελλάδα), είτε ενσωματώνοντας τα συμφέροντα και τις επιθυμίες κάθε εκπαιδευτικού στο γενικότερο σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου, είτε συνδυάζοντας τις ανάγκες αυτές με τα γενικότερα συμφέροντα του ίδιου του σχολείου ή της σχετικής εκπαιδευτικής αρχής. Όπως φαίνεται, μάλιστα, στο Σχήμα 3.7, σε περισσότερο από τα δύο τρίτα των υπό εξέταση εκπαιδευτικών συστημάτων, η υλοποίηση σχεδίων ΣΕΑ σε επίπεδο σχολείου είναι υποχρεωτική.

Σχήμα 3.7: Καθεστώς των σχεδίων ΣΕΑ σε επίπεδο σχολείου για εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14



Πηγή: Ευρυδίκη.

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Ισπανία: Το Σχήμα αντιπροσωπεύει την ισχύουσα κατάσταση στις περισσότερες Αυτόνομες Κοινότητες.

Στις χώρες όπου ο επίσημος σχεδιασμός της ΣΕΑ είναι υποχρεωτικός, η έμπρακτη ανάπτυξή της μπορεί να υπάγεται στην αρμοδιότητα των εξής: του διευθυντή του σχολείου, όπως ισχύει στη Βουλγαρία, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Κύπρο, την Ουγγαρία, την Αυστρία, την Πολωνία, τη Σλοβακία και τη Σλοβενία· της διαχειριστικής ομάδας ή του διοικητικού συμβουλίου του σχολείου, όπως ισχύει στο Βέλγιο (Γαλλόφωνη Κοινότητα), τη Λιθουανία, τη Μάλτα, και τη Σερβία· του συμβουλίου παιδείας ή διδασκαλίας, όπως ισχύει στο Βέλγιο (Γερμανόφωνη Κοινότητα), την Πορτογαλία, και τη Ρουμανία· ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού που διορίζεται για τον συντονισμό των δραστηριοτήτων ΣΕΑ στο σχολείο, όπως ισχύει στις περισσότερες Αυτόνομες Κοινότητες της Ισπανίας, και το Μαυροβούνιο· ή του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, όπως συμβαίνει στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Βέλγιο (Γαλλόφωνη Κοινότητα), ο διευθυντής του σχολείου προετοιμάζει το σχέδιο ΣΕΑ,

ενώ ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται να καταρτίσει το δικό του σχέδιο ΣΕΑ σύμφωνα με το γενικότερο σχέδιο του σχολείου. Στην Ευρώπη, το σχέδιο ΣΕΑ αποτελεί συνήθως μέρος του ετήσιου προγράμματος εργασιών ή του σχεδίου ανάπτυξης του σχολείου, αν και σε μερικά εκπαιδευτικά συστήματα απαιτείται να είναι εξ ολοκλήρου ξεχωριστό έγγραφο.

Σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα, η έγκριση του σχεδίου ΣΕΑ αποτελεί συλλογική ευθύνη που αναλαμβάνεται από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού. Για παράδειγμα, στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), το σχέδιο πρέπει να εγκριθεί από την τοπική επιτροπή, αποτελούμενη από εκπροσώπους του διοικητικού συμβουλίου του σχολείου και του προσωπικού ή –εν τη απουσία αυτών– από τη γενική συνέλευση του προσωπικού. Στην Ιταλία, το σχέδιο ΣΕΑ πρέπει να λάβει την έγκριση του συνόλου της συνέλευσης των εκπαιδευτικών. Στη Δημοκρατία της Τσεχίας, θεσπίζεται κατόπιν διαπραγματεύσεων με το σχετικό συνδικαλιστικό όργανο, και πρέπει να λαμβάνει υπόψη τόσο τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών όσο και τις ανάγκες και τον προϋπολογισμό του σχολείου. Στην Ουγγαρία, το σχέδιο θεσπίζεται από τον διαχειριστή του σχολείου, μετά από διαβούλευση με το σύνολο του διδακτικού προσωπικού.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα σχέδια ΣΕΑ εκδίδονται ετησίως. Σε ορισμένες χώρες, ωστόσο, μπορεί να ανανεώνονται με μικρότερη συχνότητα –για παράδειγμα, κάθε δύο χρόνια στην Πορτογαλία και το Μαυροβούνιο. Στην Πολωνία, οι διευθυντές σχολείων καταρτούν μακροπρόθεσμα σχέδια ΣΕΑ, λαμβάνοντας υπόψη το σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των γενικών αναγκών του προσωπικού, τα σχέδια του κάθε εκπαιδευτικού, και τις αιτήσεις των εκπαιδευτικών για χρηματοδότηση της ΣΕΑ.

Όσον αφορά στο περιεχόμενο των σχεδίων ΣΕΑ, το Μαυροβούνιο προβλέπει τη συμπερίληψη συγκεκριμένων στοιχείων: γενικές προτεραιότητες που συνδέονται με το σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου, ειδικούς και λειτουργικούς στόχους, δραστηριότητες, ομάδες στόχους, ακριβές χρονοδιάγραμμα, ευθύνες, και δείκτες για την παρακολούθηση της εφαρμογής του σχεδίου.

Σε μερικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχέδια ΣΕΑ αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αυτό ισχύει, για παράδειγμα, στην περίπτωση της Πολωνίας, όπου τα ατομικά σχέδια των εκπαιδευτικών εγκρίνονται από τους διευθυντές των σχολείων και συγκαταλέγονται μεταξύ των στοιχείων που λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία αξιολόγησης. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία, και Βόρεια Ιρλανδία), η ΣΕΑ κάθε εκπαιδευτικού θεωρείται ως μέσον που χρησιμοποιείται από το προσωπικό για την επίτευξη των στόχων και των προτύπων επίδοσης, όπως καθορίζονται στο πλαίσιο της πολιτικής αξιολόγησης του σχολείου. Και στη Σερβία, η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό στοιχείο των σχεδίων ΣΕΑ των εκπαιδευτικών. Εδώ, ωστόσο, το ίδιο το σχέδιο αναπτύσσεται λαμβάνοντας υπόψη την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων στοιχείων όπως οι απόψεις μαθητών και γονέων για το έργο των εκπαιδευτικών, η αυτο-αξιολόγηση από τη δική τους πλευρά, οι προτεραιότητες και το σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου, και τα πρότυπα που ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, Επιστημών και Τεχνολογικής Ανάπτυξης.

Σε 13 εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχέδια ΣΕΑ σε επίπεδο σχολείου δεν είναι υποχρεωτικά. Ωστόσο, έχουν θεσπιστεί διάφορες διαδικασίες για τη διασφάλιση της διαφάνειας ή της παροχής ΣΕΑ.

Στην **Ολλανδία**, τα διοικητικά συμβούλια των σχολείων είναι υπεύθυνα για τη χάραξη των πολιτικών που αφορούν στο προσωπικό τους και τυγχάνουν πλήρους ελευθερίας σε ό,τι αφορά τον καθορισμό των απαραίτητων δραστηριοτήτων ΣΕΑ. Από τον Φεβρουάριο του 2012, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν, σε εθελοντική βάση, ένα μητρώο που δημιουργήθηκε από τον Συνεταιρισμό για την (*Onderwijscoöperatie*). Έχει ισχύ τεσσάρων ετών και συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τις δεξιότητές τους, προκειμένου να τους βοηθήσει να αποδεικνύουν τα προσόντα και τις ικανότητές τους, ενημερώνοντας συστηματικά το επαγγελματικό τους αρχείο. Το μητρώο θα ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική νομοθεσία, και από το 2017 η εγγραφή σε αυτό θα είναι υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Μολονότι ο σχεδιασμός ΣΕΑ δεν είναι υποχρεωτικό στη **Σουηδία**, ο πάροχος εκπαίδευσης (ο δήμος ή ο ιδιωτικός φορέας) πρέπει να διασφαλίζει ότι το προσωπικό έχει δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Μολονότι στο **Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)**, ο σχεδιασμός ΣΕΑ είναι υποχρεωτικός, έχει υιοθετηθεί παρόμοια προσέγγιση από το 2014, με τη θέσπιση ενός επαγγελματικού συστήματος ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο του μέτρου αυτού, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας (CLPL), η διατήρηση σχετικού προσωπικού αρχείου, και η έγκριση από κάποιον ανώτερο κάθε πέντε χρόνια, αποτελούν πλέον προϋποθέσεις για να μείνουν εγγεγραμμένοι στο Γενικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης της Σκωτίας (GTCS).

2.3. Συμμετοχή

Η έκθεση TALIS 2013 (ΟΟΣΑ, 2014) εξετάζει τη συμμετοχή από την άποψη δύο δεικτών, δηλαδή την ποικιλομορφία των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που ασκήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς κατά τους 12 τελευταίους μήνες πριν από την έρευνα, και την ένταση της συμμετοχής. Ο δεύτερος δείκτης αναφέρεται στον χρόνο που αφιερώνουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ ο πρώτος αφορά στα διάφορα είδη δραστηριοτήτων που αναλαμβάνονται και μπορεί να περιλαμβάνουν από επίσημα οργανωμένα εργαστήρια και μαθήματα μέχρι τη λιγότερο δομημένη συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, το θέμα της ποικιλομορφίας θα εξεταστεί και σε σχέση με τα ζητήματα που καλύπτουν οι εν λόγω δραστηριότητες.

Σχήμα 3.8: Δείκτες που χρησιμοποιούνται κατά την εξέταση της συμμετοχής στην επαγγελματική ανάπτυξη, 2013

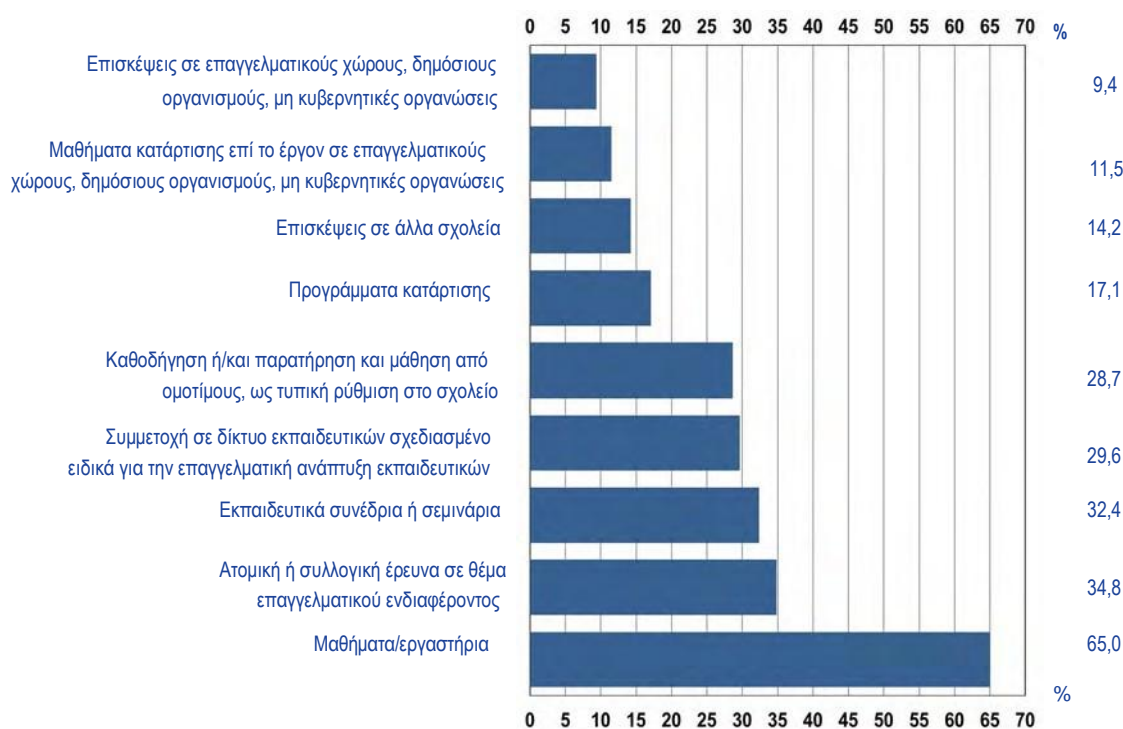


Πηγή: Ευρυδίκη.

3.2.1. Ποικιλομορφία: μορφές και ζητήματα

Όσον αφορά στην πρώτη συνιστώσα της ποικιλομορφίας, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013, το 65 % των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είχαν συμμετάσχει σε πιο επίσημες και δομημένες μορφές δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που περιελάμβαναν κυρίως «μαθήματα ή εργαστήρια», και ακολουθούσαν με διαφορά η «ατομική ή συλλογική έρευνα» και τα «εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια» (βλέπε Σχήμα 3.9). Τα δίκτυα εκπαιδευτικών που δημιουργούνται ειδικά για επαγγελματική ανάπτυξη είναι η τέταρτη συνηθέστερη μορφή δραστηριότητας, παρέχοντας τη δυνατότητα ΣΕΑ που βασίζεται περισσότερο στη συνεργασία με ομοτίμους, είναι λιγότερο δομημένη, ακολουθεί προσέγγιση εκ των κάτω προς τα άνω, και ενισχύεται, ενδεχομένως, μέσω της αρχικής κατάρτισης. Είναι επίσης αξιοσημείωτο το γεγονός ότι πολύ χαμηλότερα στη λίστα βρίσκονται οι επισκέψεις, για σκοπούς παρατήρησης, σε άλλα σχολεία, επαγγελματικούς χώρους, δημόσιους οργανισμούς ή μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ). Λιγότερο από ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς ανέφερε επισκέψεις σε σχολεία, ενώ κάτω από ένας στους δέκα την επίσκεψη σε κάποιο από τα τρία άλλα είδη φορέων. Ομοίως, σπάνια υπάρχουν διαθέσιμα μαθήματα κατάρτισης επί το έργον για τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, υπάρχουν δυνατότητες διαφορετικών μορφών δραστηριοτήτων και ευρύτερων προσεγγίσεων επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτό είναι εμφανές στην περίπτωση μεμονωμένων χωρών (βλέπε Πίνακα 3.8 στο Παράρτημα), στις οποίες σημειώνονται αποκλίσεις από τον μέσο όρο της ΕΕ. Στη Σλοβακία, για παράδειγμα, η δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης με το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής είναι η «καθοδήγηση, παρατήρηση και μάθηση από ομοτίμους». Στην Εσθονία, τη Ρουμανία, και την Ισλανδία, πάνω από το 50 % των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είχαν συμμετάσχει σε «δίκτυο εκπαιδευτικών σχεδιασμένο ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών», ενώ στην Κροατία το ποσοστό αυτό έφτασε το 62,6. Στη Βουλγαρία, σχεδόν το 50 % των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είχαν λάβει μέρος σε «πρόγραμμα κατάρτισης». Οι «επισκέψεις, για σκοπούς παρατήρησης, σε επαγγελματικούς χώρους, δημόσιους οργανισμούς, και μη κυβερνητικές οργανώσεις» ήταν πολύ δημοφιλείς στην Πορτογαλία (39,1 %), ενώ στη Λετονία και την Ισλανδία πάνω από το 50 % των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είχαν πραγματοποιήσει «επισκέψεις, για σκοπούς παρατήρησης, σε άλλα σχολεία».

Σχήμα 3.9: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που συμμετείχαν σε διάφορα είδη δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τους 12 τελευταίους μήνες προ της έρευνας, σε επίπεδο ΕΕ, 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 3.8 στο Παράρτημα, στον οποίο περιλαμβάνονται δεδομένα ανά χώρα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Οι κατηγορίες κατατάσσονται κατά αύξουσα σειρά των ποσοστών των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε κάποια από τις αναφερόμενες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η ποικιλομορφία αυτή επιτρέπει στα εκπαιδευτικά συστήματα να ανταλλάξουν γνώσεις σε ό,τι αφορά τόσο τις ακολουθούμενες πρακτικές, όσο και τις πολιτικές και τους κανονισμούς που καθιστούν δυνατή την ύπαρξη διαφόρων μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης και σχετικών προσεγγίσεων. Μολονότι υπάρχει μικρή συσχέτιση σε επίπεδο χωρών ανάμεσα στη μορφή των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις ανάγκες, αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρείται θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των αναγκών, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.6, και στη συμμετοχή σε «επισκέψεις σε άλλα σχολεία» ($r=0.57$) και σε «μαθήματα κατάρτισης επί το έργον σε επαγγελματικούς χώρους, δημόσιους οργανισμούς, μη κυβερνητικές οργανώσεις» ($r=0.49$). Ομοίως, η παρέμβαση των ανώτατων εκπαιδευτικών αρχών στον καθορισμό των αναγκών συσχετίζεται θετικά με την «ατομική ή συλλογική έρευνα σε θέμα επαγγελματικού ενδιαφέροντος» ($r=0.52$).

Τα είδη των επαγγελματικών δραστηριοτήτων με τα οποία καταπιάνονται οι εκπαιδευτικοί είναι ένα μόνο εκ των πολλών στοιχείων που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Δεύτερη συνιστώσα της ποικιλομορφίας αποτελούν τα ζητήματα ή το περιεχόμενο στο οποίο αφορά η ΣΕΑ. Η ανάλυση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην ΕΕ έχουν παρουσιάσει δραστηριότητα, κατά μέσο όρο, σε πέντε από τα 14 ζητήματα που απαριθμούνται στην έρευνα TALIS 2013. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.9 στο Παράρτημα, οι εκπαιδευτικοί στην Εσθονία, την Κροατία, τη Λετονία, και τη Ρουμανία βρίσκονται πάνω από τον μέσο όρο της ΕΕ, ενώ οι εκπαιδευτικοί στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), τη Δανία, και τη Γαλλία είναι μεταξύ εκείνων με τα χαμηλότερα επίπεδα δραστηριότητας. Πριν εξεταστεί περαιτέρω το δεύτερο αυτό στοιχείο, με αναφορά ιδίως στο περιεχόμενο στο οποίο αφορά η ΣΕΑ (βλέπε Ενότητα 3.3), είναι σκόπιμο να συζητηθεί το θέμα της έντασης, καθώς παρέχει μια σαφέστερη εικόνα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη ΣΕΑ από χώρα σε χώρα.

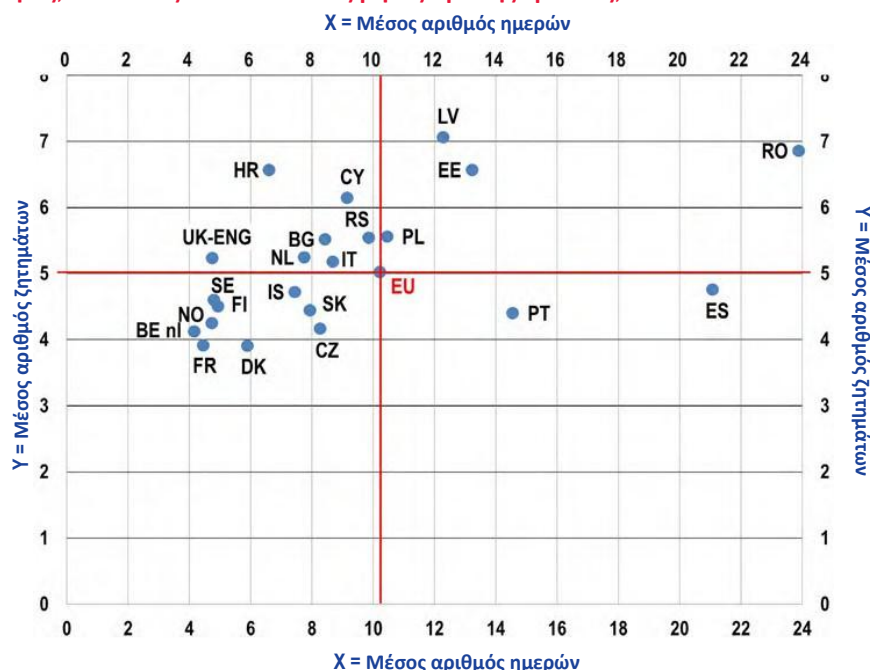
3.2.2. Ένταση και ο παράγων χρόνος

Η μέτρηση της έντασης εξαρτάται σαφώς από το είδος της αντίστοιχης δραστηριότητας. Ένα πρόγραμμα κατάρτισης που παρακολουθείται με λιγότερο εντατικό ρυθμό μπορεί να διαρκέσει μήνες ή ακόμα και χρόνια, ενώ ένα μάθημα ή εργαστήριο μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα σε μισή μόλις μέρα. Επιπλέον, δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί ποσοτικά η διάρκεια όλων των μορφών δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα συνέδρια και τα σεμινάρια διαρκούν συνήθως για μια εύκολα μετρήσιμη χρονική περίοδο (εκφραζόμενη κατά κανόνα σε ώρες, μέρες ή τμήματα ημερών), αλλά τέτοιου είδους μετρήσεις είναι πιο δύσκολο να εφαρμοστούν σε ό,τι αφορά την καθοδήγηση, παρατήρηση και μάθηση από ομοτίμους, και έτσι περιορίζονται σε μια κατά προσέγγιση εκτίμηση. Για παράδειγμα, η συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών ειδικά σχεδιασμένα για την επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να συνεπάγεται ασύγχρονη επικοινωνία, καθιστώντας ασαφή τη μέτρησή της. Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS 2013, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν πόσες μέρες είχαν αφιερώσει σε πιο δομημένες και μετρήσιμες μορφές δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως μαθήματα και εργαστήρια, επισκέψεις για σκοπούς παρατήρησης, ή μαθήματα κατάρτισης επί το έργον.

Δεν πρέπει, βεβαίως, να θεωρείται δεδομένο ότι ο αριθμός των ημερών που έχουν αφιερωθεί στη ΣΕΑ ισοδυναμεί με τον αριθμό των ολοκληρωθέντων μαθημάτων ή τον αριθμό των ζητημάτων που καλύπτονται. Μία και μόνο δραστηριότητα, που διαρκεί μόλις μία μέρα, μπορεί να καλύπτει περισσότερα από ένα ζητήματα, ή, αντιστρόφως, ένα μόνο ζήτημα μπορεί να απαιτεί αρκετές δραστηριότητες που εκτείνονται σε διάστημα πολλών ημερών.

Συσχετίζοντας τον μέσο αριθμό ημερών που δαπανήθηκαν για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε κάθε χώρα με τον μέσο αριθμό ζητημάτων που φέρεται ότι καλύφθηκαν από τις εν λόγω δραστηριότητες, είναι δυνατόν να μετρηθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η έκταση της επαγγελματικής ανάπτυξης στην οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί.

Σχήμα 3.10: Συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που υπολογίζεται με βάση τον μέσο αριθμό ζητημάτων που καλύφθηκαν από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και τον μέσο αριθμό ημερών που δαπανήθηκαν στις εν λόγω δραστηριότητες, κατά τους 12 τελευταίους μήνες προ της έρευνας, 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 (βλέπε Πίνακες 3.9 και 3.10 στο Παράρτημα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Πέραν του μέσου αριθμού ημερών, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.10, ο Πίνακας 3.10 στο Παράρτημα περιέχει επίσης τις τιμές του διάμεσου αριθμού ημερών σε επίπεδο ΕΕ και για κάθε χώρα. Η Ισπανία και η Ρουμανία ξεχωρίζουν με μέση τιμή 10 και 11 μέρες, αντιστοίχως, ενώ ακολουθούν η Εσθονία και η Λετονία. Από την άλλη πλευρά, η μέση τιμή για το Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα) ανέρχεται στο μισό της αντίστοιχης ευρωπαϊκής.

Το Σχήμα 3.10 δείχνει τη σχέση ανάμεσα στην ένταση, η οποία βασίζεται στον μέσο αριθμό ημερών που δαπανήθηκαν για πιο δομημένες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, και στην ποικιλομορφία, η οποία εξετάζεται εδώ σε σχέση με τον μέσο αριθμό ζητημάτων που καλύφθηκαν από τις εν λόγω δραστηριότητες. Όπως εξηγείται παραπάνω, η έννοια της έντασης δεν περιλαμβάνει τον συνολικό αριθμό των ημερών που δαπανήθηκαν για τις δραστηριότητες, δεδομένου ότι οι πληροφορίες που ζητήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2013 δεν αφορούν σε όλες τις μορφές δραστηριοτήτων. Εντούτοις, ο υπολογισμός βοηθά να εκτιμηθεί ο χρόνος που αφιερώνεται στη ΣΕΑ σε κάθε χώρα. Στα τέσσερα τεταρτημόρια του διαγράμματος εμφανίζονται αποκλίσεις από τον μέσο όρο της ΕΕ. Οι περισσότερες χώρες βρίσκονται στα δύο τεταρτημόρια της αριστερής πλευράς, παρουσιάζοντας ένα μοντέλο βασιζόμενο στον μικρότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ αριθμό ημερών που δαπανήθηκαν στη ΣΕΑ. Ωστόσο, σε εννέα χώρες (Φλαμανδική Κοινότητα Βελγίου, Δημοκρατία της Τσεχίας, Γαλλία, Σλοβακία, και σκανδιναβικές χώρες), ο μικρότερος του μέσου όρου αριθμός ημερών αντιστοιχεί επίσης και σε μικρότερο του μέσου όρου αριθμό ζητημάτων, ενώ σε επτά χώρες – Βουλγαρία, Κροατία, Ιταλία, Κύπρος, Ολλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), και Σερβία– ο κάτω του μέσου όρου αριθμός ημερών αντισταθμίζεται από τον άνω του μέσου όρου αριθμό ζητημάτων. Στην τελευταία αυτή περίπτωση, λοιπόν, είναι πιθανό το μοντέλο να βασίζεται σε σχετικά σύντομες δραστηριότητες ΣΕΑ. Έξι χώρες βρίσκονται στη δεξιά πλευρά του διαγράμματος, με τον αριθμό ημερών να υπερβαίνει τον μέσο όρο της ΕΕ. Παρ' όλα αυτά, ενώ τέσσερις εξ αυτών (Εσθονία, Λετονία, Πολωνία, και Ρουμανία) παρουσιάζουν άνω του μέσου όρου αριθμό ζητημάτων, οι υπόλοιπες δύο (Ισπανία και Πορτογαλία) εμφανίζουν άνω του μέσου όρου αριθμό ημερών για λιγότερα ζητήματα.

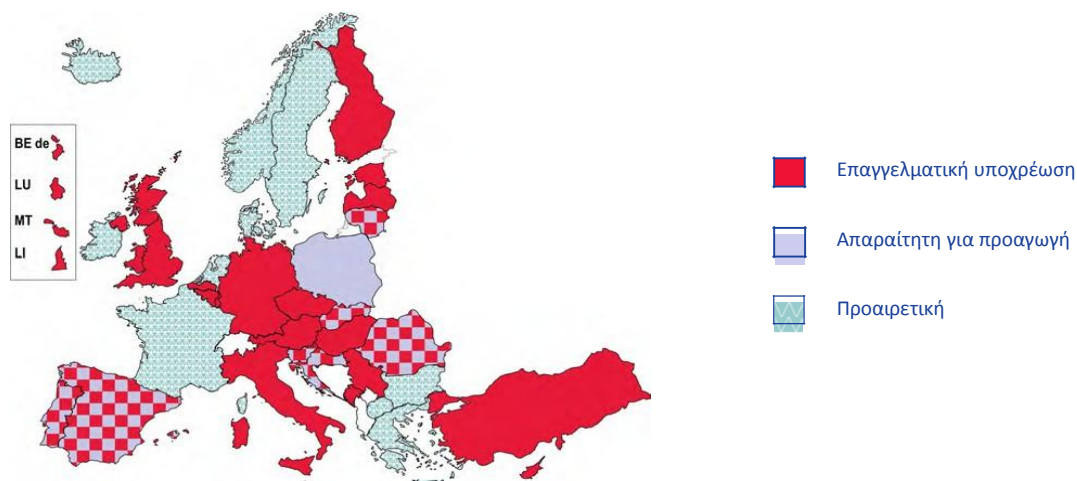
Τα δεδομένα αυτά θα πρέπει να συσχετιστούν με την ποικιλομορφία και το επίπεδο αναγκών που εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς. Η ποικιλομορφία των αναγκών μπορεί να λειτουργήσει ως πολιτικό κίνητρο, ώστε να διευρυνθεί η πρόσβαση σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που να καλύπτουν μεγαλύτερη γκάμα ζητημάτων, ενώ τα υψηλά επίπεδα αναγκών σε λιγότερους τομείς μπορούν να ληφθούν υπόψη για την προώθηση δραστηριοτήτων που να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα ζητήματα για τα οποία δαπανάται περισσότερος χρόνος. Η Πορτογαλία, για παράδειγμα, παρουσιάζει έναν μικρότερο του μέσου όρου αριθμό ζητημάτων που καλύπτονται από έναν μεγαλύτερο του μέσου όρου αριθμό ημερών δαπανώμενων στη ΣΕΑ. Ωστόσο, από τα δεδομένα της TALIS 2013 προκύπτει ότι, για τα οκτώ από τα 14 ζητήματα, το 50-60 % των εκπαιδευτικών εκφράζουν υψηλά επίπεδα ανάγκης (βλέπε Πίνακα 3.4 στο Παράρτημα), και ότι για ένα εξ αυτών, δηλαδή τη «διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες», το ποσοστό αυτό φτάνει το 76 %. Στην Πορτογαλία, επομένως, η ενασχόληση με μεγαλύτερη ποικιλία ζητημάτων μπορεί να αποδειχθεί επωφελής. Αντιθέτως, στη Βουλγαρία, υπάρχουν σχετικά λιγότερα ζητήματα για τα οποία υψηλά ποσοστά εκπαιδευτικών εκφράζουν μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών. Όμως, παρατηρείται επίσης και ένας άνω του μέσου όρου αριθμός ζητημάτων που καλύπτονται σε μικρότερο από τον μέσο όρο αριθμό ημερών. Στη Βουλγαρία, λοιπόν, η οξύτητα των αναγκών σε συγκεκριμένους τομείς θα μπορούσε να αμβλυνθεί μέσω της επίτευξης καλύτερης ισορροπίας, αφιερώνοντας περισσότερες μέρες για την επικέντρωση σε λιγότερα ζητήματα. Στην Ιταλία, τόσο η οξύτητα όσο και η ποικιλομορφία των αναγκών εγείρουν ανησυχίες. Περίπου 60 με 70 % των εκπαιδευτικών εκφράζουν μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών για τα επτά από τα 14 ζητήματα, ενώ για άλλα τρία ζητήματα το αντίστοιχο ποσοστό είναι 70 % και πάνω. Στην Ιταλία παρατηρείται μικρότερος του μέσου όρου αριθμός ημερών που δαπανώνται για έναν ελαφρώς άνω του μέσου όρου αριθμό ζητημάτων. Εντούτοις, αυτό δεν είναι αρκετό για να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών στον τομέα της ΣΕΑ. Ως εκ τούτου, οι χώρες θα μπορούσαν να επωφεληθούν από την ανάλυση των δεδομένων αυτών σε συνάρτηση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τις ανάγκες, ώστε να προσδιοριστεί ο βέλτιστος συνδυασμός μεταβλητών, κατάλληλων για τις τρέχουσες ιδιαίτερες περιστάσεις.

3.2.3. Καθεστώς της ΣΕΑ

Ένα άλλο θέμα που φαίνεται να συνδέεται με την οξύτητα και, σε κάποιο βαθμό, την ποικιλομορφία της ΣΕΑ είναι ο τρόπος με τον οποίο η ΣΕΑ οριοθετείται στο πλαίσιο της εθνικής νομοθεσίας. Σε γενικές γραμμές, στην Ευρώπη, η ΣΕΑ μπορεί να θεωρείται πρώτον ως επαγγελματική υποχρέωση, δεύτερον ως απαραίτητη για την προαγωγή, τρίτον ως συνδυασμός και των δύο, και τέλος ως προαιρετική δραστηριότητα.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.11, η ΣΕΑ αποτελεί επαγγελματική υποχρέωση σε 29 εκπαιδευτικά συστήματα. Η επαγγελματική υποχρέωση συνήθως αναφέρεται στη νομοθεσία για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ή καθορίζεται στις συμβάσεις απασχόλησης ή τις συλλογικές συμβάσεις των εκπαιδευτικών. Μεταξύ των συστημάτων στα οποία ισχύει αυτό, δέκα ορίζουν τον ελάχιστο αριθμό ωρών που κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να αφιερώσει ετησίως στη ΣΕΑ (Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λουξεμβούργο, Ουγγαρία, Μάλτα, Αυστρία, Πορτογαλία, Μαυροβούνιο, και Σερβία). Ο αριθμός αυτός κυμαίνεται από τις 8 ώρες τον χρόνο στο Λουξεμβούργο μέχρι τις 68 ώρες στη Σερβία. Σε πέντε συστήματα, ο ελάχιστος χρόνος εκφράζεται σε ημέρες, και στην προκειμένη περίπτωση παρατηρούνται λιγότερο έντονες διακυμάνσεις. Οι εκπαιδευτικοί στο Βέλγιο (Γαλλόφωνη Κοινότητα) και τη Φινλανδία πρέπει να συμμετάσχουν σε ΣΕΑ τουλάχιστον για τρεις μέρες τον χρόνο, ενώ στην Κύπρο για τέσσερις, και στη Λιθουανία και τη Σλοβενία για πέντε. Σε δέκα συστήματα όπου η ΣΕΑ θεωρείται επαγγελματική υποχρέωση, δεν ορίζεται ελάχιστος αριθμός ωρών ή ημερών. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), οι εκπαιδευτικοί φέρουν τη συμβατική υποχρέωση να ολοκληρώνουν, κατά το μέγιστο, 35 ώρες ΣΕΑ ετησίως, ενώ, στο πλαίσιο του έτους εργασίας τους, πρέπει επίσης να παρακολουθούν πέντε μέρες δραστηριοτήτων ανάπτυξης που σχεδιάζονται από τον εργοδότη τους. Μολονότι η ΣΕΑ θεωρείται επαγγελματική υποχρέωση στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), οι δραστηριότητες κατάρτισης δεν δύναται να έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, εκτός εάν ο διευθυντής ή το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου το κρίνουν απαραίτητο για μεμονωμένους εκπαιδευτικούς.

Σχήμα 3.11: Καθεστώς της ΣΕΑ για εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14



Πηγή: Ευρυδική.

Ελάχιστος χρόνος που πρέπει να διατίθεται στη ΣΕΑ ετησίως, όπως ορίζεται στη νομοθεσία ή τις συμβάσεις απασχόλησης

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Σε ώρες	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	32	⊗	⊗	⊗	20	⊗	⊗	14	12	⊗	8	13
Σε μέρες	3	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	4	⊗	5	⊗	⊗
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT	IS	LI	NO	TR	MK	ME	RS
Σε ώρες	18	⊗	15	⊗	25/50	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	170- 190	⊗	⊗	⊗	⊗	5	68
Σε μέρες	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	5	⊗	3	⊗	⊗	5	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

Πηγή: Ευρυδική.

⊗ Δεν προβλέπεται ελάχιστο όριο

UK (1) = UK-ENGWLS/NIR

Επεξηγηματικό σημείωμα

Με τον όρο «επαγγελματική υποχρέωση» νοείται το καθήκον που περιγράφεται ως τέτοιο σε κανονισμούς εργασίας, συμβάσεις εργασίας, στη νομοθεσία ή σε άλλους κανονισμούς που αφορούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Γαλλία, Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) και Ισλανδία: Οι τιμές εκφράζουν το ελάχιστο ή μέγιστο δικαίωμα στη ΣΕΑ, ή ένα συνιστώμενο ελάχιστο όριο.

Κύπρος: Η ελάχιστη συμμετοχή στη ΣΕΑ ορίζεται ως 14 ώρες που πρέπει να συμπληρωθούν μέσα σε τέσσερις μέρες.

Λετονία: Η ελάχιστη συμμετοχή στη ΣΕΑ ορίζεται ως 36 ώρες μέσα σε τρία χρόνια.

Ουγγαρία: Η ελάχιστη συμμετοχή στη ΣΕΑ ορίζεται ως 90 ώρες μέσα σε επτά χρόνια (120 περίοδοι των 45 λεπτών κάθε μία).

Σλοβενία: Η ελάχιστη συμμετοχή στη ΣΕΑ ορίζεται ως πέντε μέρες μέσα σε έναν χρόνο ή 15 μέρες μέσα σε τρία χρόνια.

Μαυροβούνιο: Η ελάχιστη συμμετοχή στη ΣΕΑ ορίζεται ως 24 ώρες μέσα σε πέντε χρόνια.

Σε αρκετές χώρες στις οποίες η ΣΕΑ θεωρείται επαγγελματική υποχρέωση, η συμμετοχή σε αυτήν ενθαρρύνεται περαιτέρω καθιστώντας την απαραίτητη για την προαγωγή ενός εκπαιδευτικού. Στην Ισπανία, την Κροατία, τη Λιθουανία, τη Σλοβενία, και τη Σλοβακία, η ΣΕΑ αποτελεί τόσο υποχρέωση όσο και προϋπόθεση για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και την αύξηση του μισθού. Αν και στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα η ΣΕΑ δεν ορίζεται ρητώς ως απαίτηση για την προαγωγή, θεωρείται σημαντικό πλεονέκτημα.

Η Πολωνία είναι η μόνη χώρα στην οποία η ΣΕΑ συνδέεται σαφώς με την προαγωγή, καθώς για την αξιολόγηση και την επαγγελματική εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός στον οποίο έχει ολοκληρώσει ένα προσυμφωνημένο σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, στο πλαίσιο του Χάρτη των Εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται για τη βελτίωση των γενικών και επαγγελματικών γνώσεών τους.

Στη Βουλγαρία, τη Δανία, την Ιρλανδία, την Ελλάδα, τη Γαλλία, την Ολλανδία, τη Σουηδία, την Ισλανδία, και τη Νορβηγία, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη ΣΕΑ δεν ορίζεται ως επαγγελματική υποχρέωση, ούτε συνδέεται άμεσα με τους μηχανισμούς προαγωγής. Στην Ισλανδία, μολονότι η ΣΕΑ είναι προαιρετική και δεν αποτελεί επαγγελματική υποχρέωση, συνιστάται η παρακολούθηση 170-190 ωρών ΣΕΑ ετησίως. Στη Γαλλία, η ΣΕΑ θεωρείται δικαίωμα και, σύμφωνα με τη νομοθεσία, οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται παρακολούθηση τουλάχιστον 20 ώρες τον χρόνο.

Στην **Ολλανδία**, από την 1η Αυγούστου 2014, η συλλογική σύμβαση για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας, που υπεγράφη από τους κοινωνικούς εταίρους, προβλέπει ετήσιο προϋπολογισμό ύψους EUR 600 ανά εκπαιδευτικό, καθώς και δικαίωμα έως και 83 ωρών για επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση.

Τα δεδομένα του Σχήματος 3.10 και το καθεστώς της ΣΕΑ όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 3.11 συσχετίζονται με δύο τρόπους: υπάρχει αρνητική συσχέτιση ($r=-0,47$) ανάμεσα στον αριθμό των ημερών και στον προσδιορισμό της ΣΕΑ ως προαιρετική και θετική συσχέτιση ($r=0,48$) ανάμεσα στον αριθμό των ημερών και στον προσδιορισμό της ΣΕΑ τόσο ως επαγγελματική υποχρέωση όσο και ως προϋπόθεση για την προαγωγή. Στις χώρες, μάλιστα, όπου η ΣΕΑ είναι προαιρετική, ο μέσος αριθμός ημερών που αφιερώνονται σε αυτή είναι κάτω από τον μέσο όρο της ΕΕ και, με εξαίρεση τη Βουλγαρία και την Ολλανδία, κάτω από τον μέσο αριθμό ζητημάτων. Στην ίδια κατηγορία μπορεί να υπαχθεί και το Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), όπου η ΣΕΑ καθίσταται υποχρεωτική μόνο εφόσον κριθεί απαραίτητο από τον διευθυντή ή το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου. Αντιθέτως, στις τέσσερις από τις έξι χώρες όπου η ΣΕΑ θεωρείται τόσο ως επαγγελματική υποχρέωση όσο και ως προϋπόθεση για την προαγωγή, η ένταση της συμμετοχής είναι πολύ πάνω από τον μέσο όρο της ΕΕ (Ισπανία, Λετονία, Πορτογαλία, και Ρουμανία).

3.3. Εναρμονισμός συμμετοχής και αναγκών

Είναι εμφανές ότι οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης καλύπτουν συγκεκριμένο περιεχόμενο και ζητήματα. Αντιστοιχούν, όμως, αυτά στο περιεχόμενο και τα ζητήματα για τα οποία οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών; Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.11 στο Παράρτημα, η «γνώση και κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας» και οι «παιδαγωγικές δεξιότητες για τη διδασκαλία του αντικειμένου» διακρίνονται ως τα δύο ζητήματα που καλύπτονται σε μεγαλύτερο βαθμό κατά τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Μεταξύ των πέντε ζητημάτων για τα οποία διατυπώθηκε μεγαλύτερη ανάγκη κατάρτισης, όπως εξηγείται στην Ενότητα 3.1, πάνω από το 50 % των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνουν τις «δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία» στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Αν και οι «προσεγγίσεις εξατομικευμένης μάθησης» και οι «νέες τεχνολογίες στον χώρο εργασίας» βρίσκονται στην έκτη και έβδομη θέση της κατάταξης, κάτω από το 40 % των εκπαιδευτικών συμμετείχαν σε σχετικές δραστηριότητες. Προβληματισμό προκαλεί το γεγονός ότι η «διδασκαλία πολυδύναμων δεξιοτήτων» και η «διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες» ακολουθούν στην ένατη και δέκατη θέση, με μόλις πάνω από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών να έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που κάλυπταν τα ζητήματα αυτά.

Η ανάγκη που διατυπώνεται από τους εκπαιδευτικούς για τα διάφορα ζητήματα φαίνεται να εξαρτάται εν μέρει από την ηλικία τους (βλέπε Πίνακα 3.12 στο Παράρτημα). Ωστόσο, οι τάσεις που παρατηρούνται όσον αφορά στις ανάγκες (βλέπε Σχήμα 3.2) δεν αποτυπώνονται ομοιόμορφα εδώ. Ενώ το επίπεδο αναγκών φαίνεται να μειώνεται σταθερά για όλα τα ζητήματα, με εξαίρεση την κατάρτιση στον τομέα της ΤΠΕ, υπάρχουν τρεις διαφορετικές κατηγορίες σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή.

Πρώτα είναι τα ζητήματα με τα οποία οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί ασχολούνται λιγότερο από ό,τι οι νεότεροι συνάδελφοί τους, όπως η «γνώση και κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας», οι «παιδαγωγικές δεξιότητες για τη διδασκαλία», και η «διοίκηση και διαχείριση του σχολείου».

Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται από τα ζητήματα που καλύπτονται κατά παρόμοιο τρόπο μεταξύ των διαφόρων ηλικιακών ομάδων. Περιλαμβάνουν τις «προσεγγίσεις ανάπτυξης διεπαγγελματικών δεξιοτήτων για μελλοντική εργασία ή σπουδές», τη «διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο περιβάλλον», και τη «διδασκαλία πολυδύναμων δεξιοτήτων».

Η τελευταία κατηγορία αποτελείται από ζητήματα για τα οποία η συμμετοχή ανά ηλικιακή ομάδα παρουσιάζει μικρότερη ομοιομορφία. Για παράδειγμα, ο «επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική των μαθητών» φαίνεται να απαντάται συχνότερα μεταξύ των μεγαλύτερης ηλικίας παρά των νεότερων εκπαιδευτικών· οι «δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία» και οι «νέες τεχνολογίες στον χώρο εργασίας» αντανακλούν αλλαγές στο πλαίσιο των αναγκών, και αφορούν περισσότερο σε εκπαιδευτικούς στα μέσα ή στο τέλος της σταδιοδρομίας τους, παρά στους νεότερους εκπαιδευτικούς η «γνώση του προγράμματος σπουδών» και η «πρακτική αξιολόγησης των μαθητών» εμφανίζουν υψηλά ποσοστά για τους εκπαιδευτικούς νεαρής ηλικίας και εκείνους που βρίσκονται στο τέλος της σταδιοδρομίας τους, αλλά χαμηλότερα ποσοστά για όσους βρίσκονται στο μέσον της σταδιοδρομίας τους· τέλος, σε ό,τι αφορά τις «προσεγγίσεις εξατομικευμένης μάθησης», τη «συμπεριφορά των μαθητών και διαχείριση της τάξης», και τη «διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες», η συμμετοχή δεν αλλάζει σημαντικά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, με εξαίρεση τους νεότερους εκπαιδευτικούς για τους οποίους είναι υψηλότερη.

Οι Πίνακες 3.13α έως 3.13ε στο Παράρτημα δείχνουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διακυμάνσεις της συμμετοχής ανάλογα με τα πέντε κύρια αντικείμενα διδασκαλίας, καθώς παρατηρείται περίπου το ίδιο μοτίβο για τους εκπαιδευτικούς και των πέντε (ανάγνωση, γραφή και λογοτεχνία· μαθηματικά· επιστήμες· κοινωνικές επιστήμες· και σύγχρονες ξένες γλώσσες).

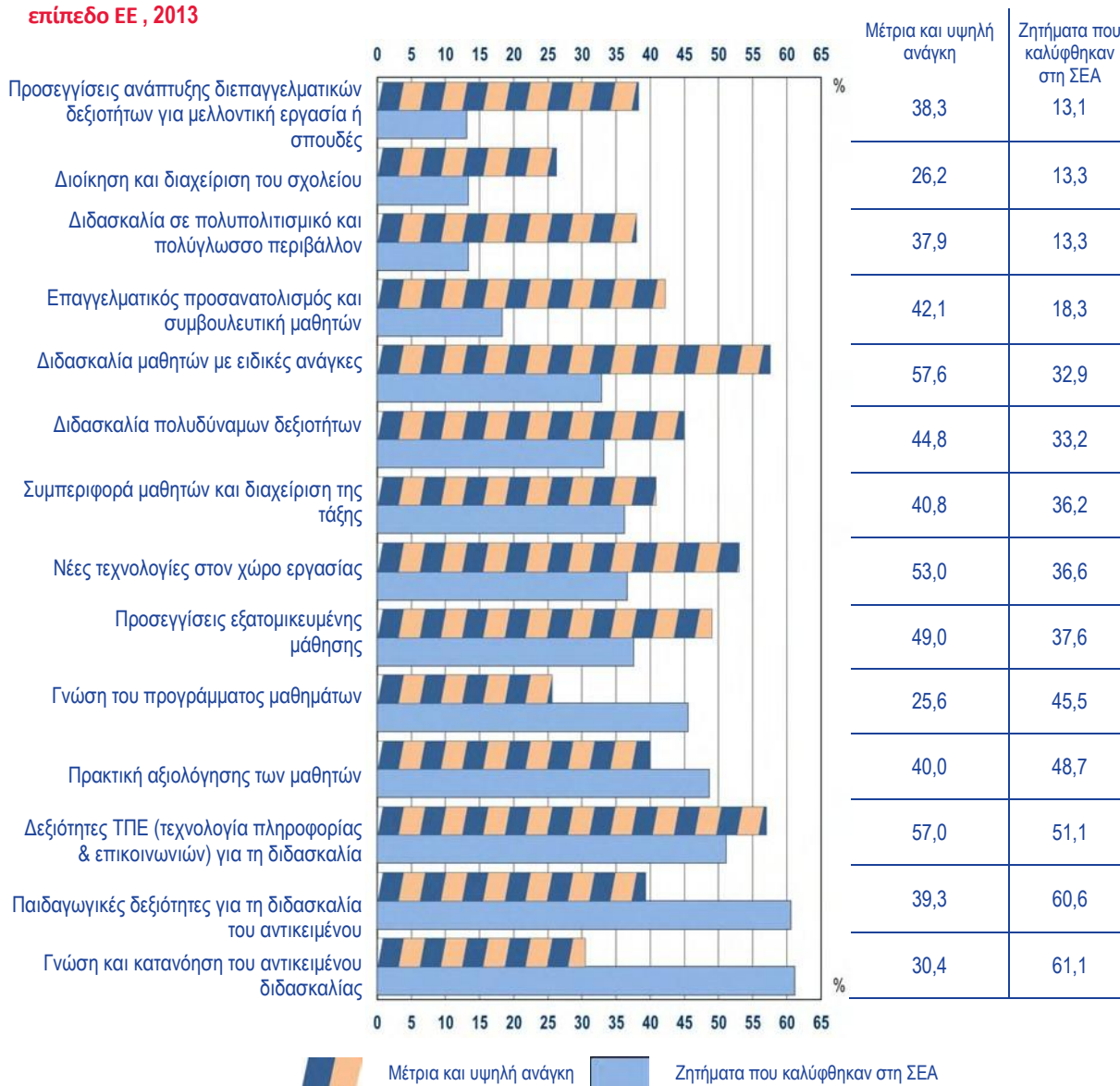
Ενδιαφέρουσα είναι η μεγάλη ομοιότητα των τάσεων της συμμετοχής στα ζητήματα που καλύπτονται από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, όταν αυτές εξεταστούν σε συνάρτηση με τα αναμενόμενα μέσα ποσοστά ανά χώρα και ανά διδακτικό αντικείμενο (βλέπε Πίνακα 3.14 στο Παράρτημα). Μόνο στην περίπτωση της «γνώσης του προγράμματος μαθημάτων», της «πρακτικής αξιολόγησης των μαθητών», και των «νέων τεχνολογιών στον χώρο εργασίας» τα πραγματικά ποσοστά αποκλίνουν από τα αναμενόμενα πάνω από 10 % σε περισσότερες από πέντε χώρες.

Το σημαντικότερο ίσως συμπέρασμα, όσον αφορά στα διαφορετικά ζητήματα που καλύπτονται κατά τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι η αναντιστοιχία ανάμεσα στις ανάγκες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί και στο πραγματικό περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αυτών (βλέπε Σχήμα 3.12).

Πάνω από το 60 % των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξής τους κάλυπταν το ζήτημα της «γνώσης και κατανόησης του αντικειμένου διδασκαλίας», όμως μόνο το 30 % είχαν εκφράσει μέτριο ή υψηλό επίπεδο ανάγκης για δραστηριότητες στον τομέα αυτό. Ομοίως, μολονότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εκφράσει μέτριο ή υψηλό επίπεδο ανάγκης για «γνώση του προγράμματος σπουδών» ανέρχονται μόλις στο 25 %, περίπου το 45 % αυτών δηλώνουν ότι οι δραστηριότητές τους περιελάμβαναν ενασχόληση με το ζήτημα αυτό. Αντιθέτως, στην κορυφή της κλίμακας αναγκών βρίσκεται η «διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες», ζήτημα για το οποίο πάνω από το 57 % των εκπαιδευτικών είχαν εκφράσει μέτριο ή υψηλό επίπεδο ανάγκης, αλλά μόνο το 33 % αναφέρουν ενασχόληση με το εν λόγω ζήτημα κατά τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι «δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία» και η «συμπεριφορά μαθητών και διαχείριση της τάξης» είναι τα μόνα ζητήματα (και τα δύο στο άνω ήμισυ της κλίμακας αναγκών) για τα οποία οι εκφραζόμενες ανάγκες συμπίπτουν με την κάλυψη, με τη διαφορά ανάμεσά τους να ανέρχεται μόλις στο 5%.

Το καθεστώς της ΣΕΑ φαίνεται επίσης να συσχετίζεται, σε επίπεδο χωρών, με την κάλυψη συγκεκριμένων ζητημάτων στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η προαιρετική ΣΕΑ συσχετίζεται αρνητικά με τις «δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία» ($r=-0.44$), τη «διδασκαλία πολυδύναμων δεξιοτήτων» ($r=-0.53$), και τις «νέες τεχνολογίες στον χώρο εργασίας» ($r=-0.41$). Αντιθέτως, ο διπλός χαρακτήρας της ΣΕΑ, ως επαγγελματική υποχρέωση και προϋπόθεση για την προαγωγή, συσχετίζεται θετικά με τις «δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία» ($r=0.47$).

Σχήμα 3.12: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που δηλώνουν ότι κατά τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης καλύφθηκαν συγκεκριμένα ζητήματα, κατά τους 12 τελευταίους μήνες προ της έρευνας, και ποσοστό εκπαιδευτικών που εκφράζουν μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών για επαγγελματική ανάπτυξη στα ίδια ζητήματα, σε επίπεδο ΕΕ, 2013



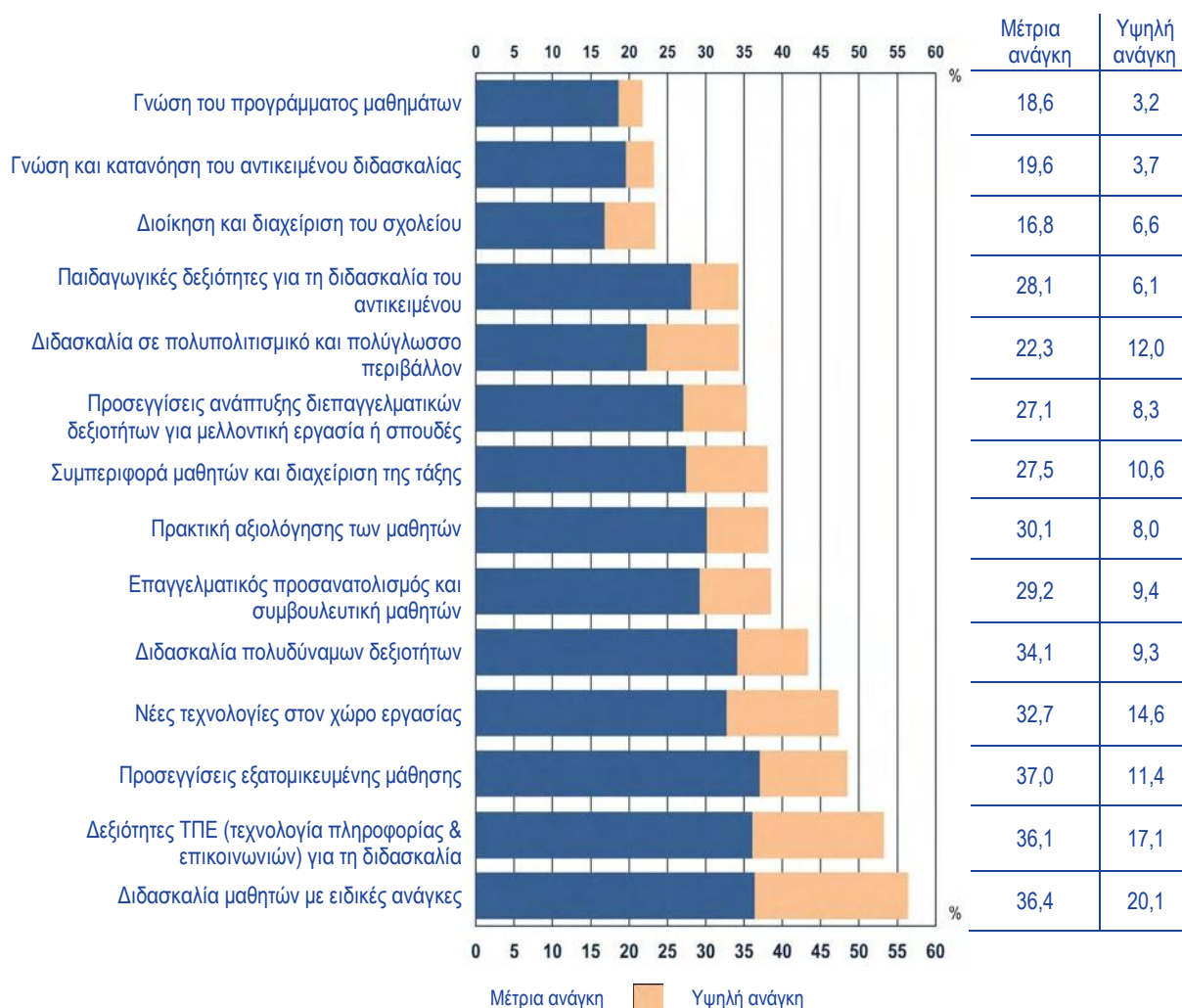
Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση την έρευνα of TALIS 2013 (βλέπε Πίνακες 3.4 και 3.11 στο Παράρτημα, που περιλαμβάνουν δεδομένα ανά χώρα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Τα δεδομένα εμφανίζονται κατά αύξουσα σειρά των ζητημάτων που καλύπτονται στη ΣΕΑ.

Η αναντιστοιχία ανάμεσα στις ανάγκες και στα ζητήματα που καλύπτονται στη ΣΕΑ μπορεί να εξηγηθεί με διάφορους τρόπους, όπως μέσω της επιρροής που ασκούν οι δραστηριότητες ανάπτυξης περιορίζοντας τις ανάγκες ή προκαλώντας μεγαλύτερη ανάγκη. Ωστόσο, μπορεί επίσης να οφείλεται στο γεγονός ότι αυτό που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς ή αυτό στο οποίο έχουν πρόσβαση δεν συμπίπτει πάντοτε με αυτό που θεωρούν σημαντικότερο. Από την άποψη αυτή, θα πρέπει ίσως να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε ζητήματα που δεν περιλαμβάνονται στις δραστηριότητες ΣΕΑ των εκπαιδευτικών, παρά την (μέτρια ή υψηλή) ανάγκη που έχουν εκφράσει για αυτά (βλέπε Σχήμα 3.13).

Σχήμα 3.13: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που δεν έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατά τους 12 τελευταίους μήνες προ της έρευνας, σε ζητήματα για τα οποία έχουν εκφράσει μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών, σε επίπεδο ΕΕ, 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση την έρευνα of TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 3.15 στο Παράρτημα, που περιλαμβάνει δεδομένα ανά χώρα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Οι κατηγορίες κατατάσσονται κατά αύξουσα σειρά των ποσοστών, συνδυαστικά, των εκπαιδευτικών που αναφέρουν «μέτριο επίπεδο ανάγκης» και «υψηλό επίπεδο ανάγκης».

Τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι είναι πολύ σημαντικό να ενισχυθεί η παροχή ΣΕΑ για τα πρώτα πέντε ζητήματα στην κορυφή της κλίμακας αναγκών.

Το επιχείρημα αυτό, σχετικά με τον αναπροσανατολισμό της παρεχόμενης ΣΕΑ προς τέτοιου είδους ζητήματα, ενισχύεται και από τη συσχέτιση ανάμεσα στην περιορισμένη κάλυψη ενός ζητήματος και στην τάση να θεωρείται ότι η έλλειψη διαθέσιμων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης αναστέλλει τη συμμετοχή. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.16 στο Παράρτημα, το θέμα αυτό είναι αιτία ιδιαίτερου προβληματισμού στη Βουλγαρία, την Εσθονία, την Ιταλία, και τη Λετονία.

Η συγκριτική ανάλυση των αναγκών και του περιεχομένου της ΣΕΑ μπορεί πράγματι να συμβάλλει στην επικέντρωση σε ζητήματα για τα οποία πιστεύεται ότι υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη κατάρτισης. Δεν μπορούν να υλοποιηθούν με επιτυχία συγκεκριμένες πολιτικές, αν οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαραίτητες για το έργο τους γνώσεις και δεξιότητες, πληρώνοντας τις προϋποθέσεις που τίθενται από τις εν λόγω πολιτικές. Για παράδειγμα, υπάρχει θετική συσχέτιση, σε επίπεδο χωρών ($r=0.48$), ανάμεσα στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που εκφράζουν μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών για τον «επαγγελματικό προσανατολισμό και συμβουλευτική των μαθητών» (βλέπε Πίνακα 3.4 στο Παράρτημα) και στα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ⁽³⁾. Ωστόσο, το ποσοστό των

εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι οι επαγγελματικές τους δραστηριότητες περιελάμβαναν πτυχές του ζητήματος αυτού είναι πολύ χαμηλό (18 % στην ΕΕ –βλέπε Πίνακα 3.11 στο Παράρτημα). Σε μερικές χώρες, όπως τη Γαλλία και την Ιταλία, στις οποίες παρατηρείται μεγάλη ζήτηση για αυτό το ζήτημα, ενώ οι συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται κυρίως από ανθρώπους χωρίς ανάλογη τυπική κατάρτιση (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014a, Σχήμα 5.5, σ.96), είναι απαραίτητο τα ποσοστά συμμετοχής να ευθυγραμμιστούν με τη ζήτηση για κάλυψη του ζητήματος στη ΣΕΑ, ώστε να αναπτυχθούν αποτελεσματικές πολιτικές για τη μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να το γνωρίζουν αυτό, δεν μπορούν όμως να βασίζονται στη ΣΕΑ για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Εντούτοις, η παροχή κατάλληλης κατάρτισης δεν λειτουργεί απαραίτητως και ως κίνητρο για τη συμμετοχή σε αυτήν. Στην ακόλουθη υποενότητα, εξετάζονται διάφοροι παράγοντες που είτε ευνοούν είτε αποδυναμώνουν την προώθηση της συμμετοχής.

3.4. Παράγοντες διευκόλυνσης και εμπόδια

Η συμμετοχή μπορεί να επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από διάφορους παράγοντες. Ορισμένα κίνητρα όπως οι προαγωγές ή τα μπόνους συμβάλλουν στην ενθάρρυνση της συμμετοχής στη ΣΕΑ, η οποία μπορεί να ενισχυθεί και από περαιτέρω υποστηρικτικά μέτρα, όπως τη δωρεάν παροχή αυτής και τη μετ' αποδοχών άδεια σπουδών. Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή μπορεί να παρεμποδίζεται αν η ΣΕΑ δεν συνάδει, από άποψη χρόνου, με τις υπόλοιπες υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών ή δεν τυγχάνει της στήριξης των εργοδοτών τους, περίπτωση στην οποία τα προαναφερθέντα οφέλη δεν αποφέρουν αποτελέσματα.

3.4.1. Παράγοντες διευκόλυνσης

Τα κίνητρα και τα υποστηρικτικά μέτρα εξετάζονται συχνά από κοινού, αν και υπάρχει διαφορά ανάμεσά τους. Ενώ τα κίνητρα βασίζονται σε πρόσθετα οφέλη (π.χ. αυξήσεις μισθών ή προαγωγές), σκοπός των υποστηρικτικών μέτρων είναι να εξουδετερώσουν τις επιπτώσεις που, σε διαφορετική περίπτωση, θα αποτελούσαν εμπόδια για τη συμμετοχή, όπως τα ασύμβατα ωράρια ή τις δαπάνες της ΣΕΑ που βαρύνουν τους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο του ερωτηματολογίου της έρευνας TALIS 2013, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν τους προτιρεπτικούς παράγοντες, όπως τα επιδόματα μισθού και η κάλυψη των εξόδων, που απορρέουν από τη συμμετοχή στην επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το συνηθέστερο υποστηρικτικό μέτρο αφορά στον προγραμματισμό χρόνου για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια του κανονικού ωραρίου εργασίας στο σχολείο (βλέπε Πίνακα 3.17 στο Παράρτημα).

Η παρούσα ενότητα επικεντρώνεται, κατ' αρχάς, στα τέσσερα είδη κινήτρων για συμμετοχή στη ΣΕΑ και, έπειτα, στα διάφορα είδη σχετικών υποστηρικτικών μέτρων. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται (1) τα οικονομικά κίνητρα όπως οι αυξήσεις μισθών και τα επιπλέον επιδόματα, χωρίς αλλαγή του βαθμού ή της θέσης των εκπαιδευτικών (2) οι προαγωγές (3) η διατήρηση του επαγγελματικού βαθμού (4) και (4) η επαγγελματική κινητικότητα ή η μετάθεση σε άλλο σχολείο. Τα υποστηρικτικά μέτρα είναι κυρίως οικονομικά και αφορούν στην κάλυψη του κόστους της ΣΕΑ από το κράτος, στην στήριξη των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν οι ίδιοι την κάλυψη των εξόδων αυτών, στη μετ' αποδοχών άδεια σπουδών για εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε μεγαλύτερης διάρκειας ΣΕΑ, και στην οικονομική ενίσχυση των σχολείων ώστε να καλυφθεί, όταν χρειάζεται, η αντικατάσταση των εκπαιδευτικών αυτών.

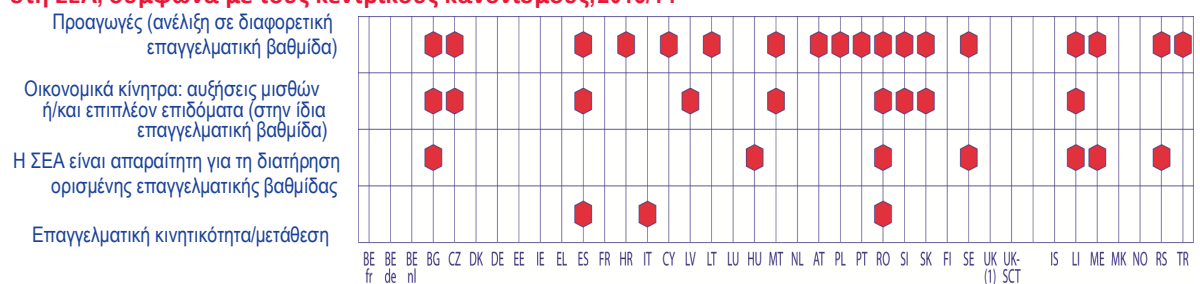
Κίνητρα

Σχεδόν στα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών συστημάτων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, προβλέπονται κίνητρα για τη συμμετοχή στη ΣΕΑ (βλέπε Σχήμα 3.14). Η προαγωγή είναι το πλέον σύνηθες κίνητρο. Σε οκτώ συστήματα, οι εκπαιδευτικοί παίρνουν προαγωγή, εφόσον συμμετάσχουν στη ΣΕΑ, ενώ σε 10 άλλα συστήματα η συμμετοχή λαμβάνεται μεν υπόψη κατά την αξιολόγησή τους, χωρίς όμως να αποτελεί τη μοναδική προϋπόθεση επαγγελματικής ανέλιξης.

(3) Eurostat, EU-LFS [edat_lfse°_14], (δεδομένα από τον Οκτώβριο 2014)
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc410&plugin=1>

Στην πλειοψηφία των χωρών, η επαγγελματική ανέλιξη είναι εφικτή μέσω της απόκτησης επιπλέον προσόντων, που μερικές φορές συνδέεται με μακροσκελή προγράμματα κατάρτισης τυπικής μάθησης, παρεχόμενα από πλήρως διαπιστευμένους φορείς. Αυτό φαίνεται να αντανακλάται και στη θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συμμετοχή σε «προγράμματα κατάρτισης» και το καθεστώς της ΣΕΑ ως επαγγελματική υποχρέωση και προϋπόθεση προαγωγής ($r=0.45$). Για παράδειγμα, στη Ρουμανία, τη Σλοβενία, τη Σλοβακία, και το Μαυροβούνιο, λειτουργεί σύστημα βαθμών ή μονάδων που αποκτώνται μέσω της συμμετοχής σε πιστοποιημένες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχονται από εξουσιοδοτημένα ιδρύματα. Στην Πορτογαλία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ολοκληρώσουν επιτυχώς τουλάχιστον 25 ή 50 ώρες (ανάλογα με τον βαθμό τους) πιστοποιημένων συνεδριών κατάρτισης επί το έργον. Ωστόσο, στις περισσότερες χώρες, τα επιπλέον προσόντα αποτελούν απλώς απαραίτητη προϋπόθεση για μια θέση εργασίας, η οποία στη συνέχεια καλύπτεται με βάση κάποια ειδική εξέταση ή δοκιμασία. Στην Ισπανία, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να προαχθούν στο επίπεδο των *Catedráticos de enseñanza secundaria* (ανώτεροι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Η πρόσβαση στον βαθμό αυτόν εξαρτάται από μια ανταγωνιστική αξιολογική διαδικασία επιλογής, κατά την οποία λαμβάνεται υπόψη, μεταξύ άλλων, η συμμετοχή σε μαθήματα κατάρτισης και επιμόρφωσης.

Σχήμα 3.14: Κίνητρα ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών κατώτερης εκπαίδευσης (ISCED 2) για συμμετοχή στη ΣΕΑ, σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14



Πηγή: Ευρωδίκη.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Επεξηγηματικό σημείωμα

Με τον όρο «προαγωγή» νοείται η ανέλιξη σε υψηλότερη επαγγελματική βαθμίδα. Λαμβάνεται υπόψη μόνο η προαγωγή σε άλλη θέση διδασκαλίας και, άρα, δεν υπολογίζονται οι προαγωγές σε θέση διευθυντή του σχολείου, εκπαιδευτικού εκπαιδευτικών ή επιθεωρητή.

Τα οικονομικά κίνητρα ορίζονται ως αυξήσεις μισθών ή/και επιπλέον επιδόματα εντός της ίδιας επαγγελματικής βαθμίδας.

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Βέλγιο (BE fr): Το επίπεδο του μισθού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας που έχουν ολοκληρώσει ειδικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην εκπαίδευση είναι ίσο με εκείνο των εκπαιδευτικών ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Βέλγιο (BE de): Το επίπεδο του μισθού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας που έχουν ολοκληρώσει οποιοδήποτε μεταπτυχιακό πρόγραμμα είναι ίσο με εκείνο των εκπαιδευτικών ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Δανία και Ολλανδία: Η χρήση κινήτρων βρίσκεται στη διακριτική ευχέρεια των σχολείων. Δεν υπάρχει ρύθμιση των κινήτρων σε ανώτατο επίπεδο, όλα τα είδη κινήτρων μπορούν εν δυνάμει να εφαρμοστούν από τα σχολεία.

Σε εννέα εκπαιδευτικά συστήματα, χρησιμοποιούνται οικονομικά κίνητρα, όπως αυτά ορίζονται στο Σχήμα 3.14. Στη Βουλγαρία, τη Μάλτα, και τη Σλοβενία, τα κίνητρα αυτά συνδέονται με την απόκτηση περαιτέρω τυπικών προσόντων, όπως αυτών που αποκτώνται μέσω της (ακαδημαϊκής) εξειδίκευσης, των μεταπτυχιακών διπλωμάτων που βασίζονται στην έρευνα, ή των διδακτορικών. Στη Δημοκρατία της Τσεχίας, τα επιδόματα εξαρτώνται από την ανάληψη πρόσθετων αρμοδιοτήτων μετά την ολοκλήρωση ορισμένων μαθημάτων. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί στο Λιχτενστάιν μπορεί να έχουν μικρές αυξήσεις στους μισθούς τους λόγω της ικανοποίησης των απαιτήσεων ΣΕΑ, αυτό δεν συμβαίνει αυτομάτως, καθώς πρέπει πρώτα να αποδείξουν βελτιωμένες επιδόσεις κατά την αξιολόγησή τους. Στην Ισπανία, από την άλλη, επιπλέον επιδόματα καταβάλλονται κάθε πέντε ή έξι χρόνια στους εκπαιδευτικούς με καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου, με την προϋπόθεση ότι έχουν συμμετάσχει για μια ελάχιστη συνολική περίοδο (60-100 ώρες) σε ΣΕΑ που παρέχεται από εξουσιοδοτημένα κέντρα. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κερδίσουν έως και πέντε μπόνους κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Στη Σλοβενία, πέραν των επιδομάτων για νέα επαγγελματικά προσόντα, αύξηση μισθού έχουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τρία μαθήματα μετά την ολοκλήρωση συμπληρωματικού προγράμματος σπουδών. Στη Σλοβακία, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν επιμίσθιο μετά τη συγκέντρωση 30 μονάδων επαγγελματικής ΣΕΑ. Οι μονάδες έχουν ισχύ επτά ετών.

Σε επτά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να ολοκληρώσουν έναν ελάχιστο αριθμό ωρών ΣΕΑ, προκειμένου να διατηρήσουν τον επαγγελματικό τους βαθμό.

Οι εκπαιδευτικοί στην **Ουγγαρία** πρέπει να παρακολουθούν 90 ώρες ΣΕΑ κάθε επτά χρόνια για να παραμείνουν στο επάγγελμα.

Στη **Ρουμανία**, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συγκεντρώνουν τουλάχιστον 90 εθνικές επαγγελματικές μονάδες κάθε πέντε χρόνια.

Στο **Μαυροβούνιο**, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν συμμετάσχει, επίσης σε περίοδο πέντε ετών, σε τουλάχιστον 24 ώρες πιστοποιημένης επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία αποτελείται από 16 ώρες για θέματα προτεραιότητας που καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, και 8 ώρες για άλλους τομείς.

Στη **Σερβία**, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν συγκεντρώσει τουλάχιστον 120 εθνικές μονάδες ΣΕΑ μέσα σε περίοδο πέντε χρόνων. Τουλάχιστον 100 εξ αυτών των μονάδων πρέπει να έχουν αποκτηθεί μέσω εγκεκριμένων προγραμμάτων ΣΕΑ, και μέχρι 20 μονάδες μέσω συμμετοχής σε επαγγελματικά συνέδρια, θερινά/χειμερινά σχολεία, και εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Στην Ισπανία, την Ιταλία, και τη Ρουμανία, η ΣΕΑ παίζει σημαντικό ρόλο κατά την υποβολή αιτήσεων για μετάθεση σε άλλα σχολεία.

Στην **Ισπανία**, αποτελεί πλεονέκτημα κατά την ανταπόκριση σε επίσημες «προσκλήσεις κινητικότητας» (διαγωνισμοί για μεταθέσεις) και κατά την κάλυψη κενών θέσεων στο εξωτερικό για εκπαιδευτικούς με καθεστώς μόνιμου δημοσίου υπαλλήλου και για τεχνικούς συμβούλους.

Στο πλαίσιο των επίσημων προσκλήσεων κινητικότητας που περιλαμβάνουν κατατάξεις, όπως οι μεταθέσεις ή οι αποσπάσεις, οι εκπαιδευτικοί στην **Ιταλία** κερδίζουν μόρια, αν έχουν συμμετάσχει σε ορισμένα είδη δραστηριοτήτων ΣΕΑ ή αν έχουν αποκτήσει επιπλέον προσόντα. Επιπλέον, η συμμετοχή στη ΣΕΑ μπορεί να συγκαταλέγεται μεταξύ των κριτηρίων για τον καθορισμό της εσωτερικής κατάταξης στα σχολεία σε περιπτώσεις αναγκαστικής κινητικότητας, όπως για παράδειγμα όταν τα σχολεία χρειάζονται λιγότερους εκπαιδευτικούς λόγω μείωσης των εγγραφών τους. Στις περιπτώσεις αυτές, η ΣΕΑ μπορεί να είναι χρήσιμη για τον καθορισμό των εκπαιδευτικών που διατηρούν το δικαίωμα απασχόλησης στο σχετικό σχολείο.

Ορισμένα μαθήματα ΣΕΑ καθίστανται ενίοτε απαραίτητα για κάποιες ομάδες εκπαιδευτικών αμέσως μετά τη θέσπιση νέας νομοθεσίας.

Στη **Σουηδία**, μετά την έγκριση (2010) του Νόμου περί Εκπαίδευσης που προβλέπει νέες απαιτήσεις προσόντων, οι εκπαιδευτικοί που δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις έπρεπε να παρακολουθήσουν ορισμένα μαθήματα ΣΕΑ για να μπορούν να διδάξουν συγκεκριμένα αντικείμενα ή σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες.

Ομοίως, στη **Δανία**, η μεταρρύθμιση του 2014 για την πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προβλέπει ότι, έως το 2020, όλοι οι μαθητές των *Folkeskole* θα πρέπει να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς που είτε έχουν επάρκεια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο αντικείμενο, αποκτηθείσα κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισής τους, είτε έχουν παρεμφερή επαγγελματική επάρκεια, αποκτηθείσα μέσω της ΣΕΑ. Έχει, μάλιστα, διατεθεί 1 δις DKK για την ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργιών στα *Folkeskole* για την περίοδο 2014-2020.

Οι μεταρρυθμίσεις αυτές μπορεί να ευθύνονται για το υψηλό ποσοστό των Σουηδών εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με επίκεντρο τη «γνώση του προγράμματος σπουδών», καθώς και για το υψηλό ποσοστό των Δανών συναδέλφων τους για τους οποίους αντίστοιχο ζήτημα ήταν η «γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας» (βλέπε Πίνακα 3.14 στο Παράρτημα).

Σε 19 εκπαιδευτικά συστήματα (Βέλγιο, Δανία, Γερμανία, Εσθονία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Γαλλία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Φινλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισλανδία, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, και Νορβηγία), η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη ΣΕΑ δεν ενθαρρύνεται ειδικά μέσω κινήτρων ρυθμιζόμενων σε ανώτατο επίπεδο. Σε κάποιες από αυτές τις χώρες, η ΣΕΑ ενισχύεται είτε μέσω υποστηρικτικών μέτρων είτε μέσω κινήτρων που εναπόκεινται αποκλειστικά στη διακριτική ευχέρεια του κάθε σχολείου (όπως στη Δανία και την Ολλανδία).

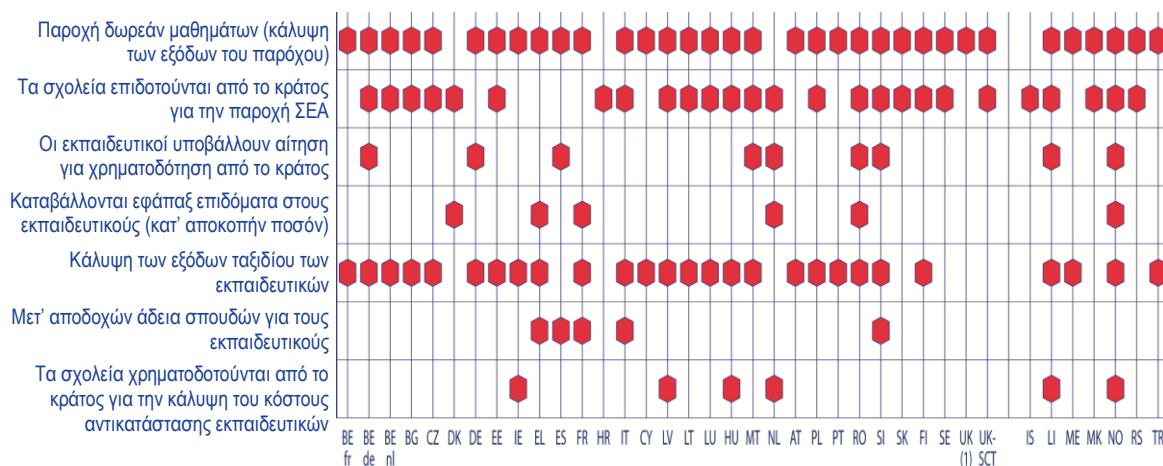
Υποστηρικτικά μέτρα

Στις περισσότερες χώρες, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύεται μέσω μέτρων που στοχεύουν στην εξάλειψη των σχετικών αντικινήτρων – κυρίως του ενδεχομένου να καταβάλουν οι ίδιοι το κόστος που συνεπάγεται η ΣΕΑ. Πέραν των μέτρων για τη διασφάλιση της κάλυψης του κόστους από άλλες πηγές, μπορεί επίσης να χορηγηθούν μετ' αποδοχών άδειες σπουδών στους εκπαιδευτικούς, ενώ τα σχολεία δύναται να λάβουν ενίσχυση για την προσωρινή αντικατάσταση του προσωπικού που συμμετέχει στη ΣΕΑ.

Όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα παρέχουν κάποιου είδους ενίσχυση για την κάλυψη των δαπανών της ΣΕΑ που, σε άλλη περίπτωση, θα βάραιναν τους εκπαιδευτικούς (βλέπε Σχήμα 3.15), αν και ποικίλλουν οι διοικητικοί μηχανισμοί που είναι επιφορτισμένοι με αυτό. Οι περισσότερες χώρες

ακολουθούν δύο τουλάχιστον από τις εξής διαδικασίες: το κράτος προσφέρει δωρεάν μαθήματα, τα οποία πραγματοποιούνται είτε σε κεντρικό επίπεδο είτε από διαπιστευμένους παρόχους τα σχολεία επιδοτούνται από τις αρχές για την οργάνωση της ΣΕΑ, είτε άμεσα είτε κατόπιν υποβολής επιμέρους αιτήσεων οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν αίτηση για χρηματοδότηση για την κάλυψη των εξόδων της ΣΕΑ ή για να τους επιστραφεί το ποσό αυτό. Στις περιπτώσεις που διατίθενται επιδοτήσεις, τα σχολεία διαχειρίζονται συνήθως τον προϋπολογισμό αυτό με πλήρη αυτονομία, λαμβάνοντας δεόντως υπόψη τις εθνικές συστάσεις ή κατευθυντήριες γραμμές.

Σχήμα 3.15: Υποστηρικτικά μέτρα που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), να καλύψουν το κόστος της ΣΕΑ, σύμφωνα με κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14



Πηγή: Ευρυδική.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Ισπανία: Στις περισσότερες Αυτόνομες Κοινότητες, τα έξοδα ταξιδιού καλύπτονται μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις.

Συνηθέστερη εκ των τριών μεθόδων είναι η προσφορά μαθημάτων ή η μέριμνα για τη δωρεάν παροχή τους. Αυτή είναι και η μόνη μέθοδος που εφαρμόζεται στο Βέλγιο (Γαλλόφωνη Κοινότητα), την Κύπρο, την Αυστρία, την Πορτογαλία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία, και Βόρεια Ιρλανδία), το Μαυροβούνιο και την Τουρκία. Στις χώρες αυτές, τα μαθήματα προσφέρονται από κεντρικού επιπέδου ή διαπιστευμένα ιδρύματα. Ο συνδυασμός των δωρεάν μαθημάτων ως μοναδικό μέτρο για τη ΣΕΑ και του περιορισμού της παροχής τους μόνο από κάποιον κεντρικό οργανισμό υποδηλώνει ότι μόνος υπεύθυνος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι το κράτος, τουλάχιστον στους τομείς εκείνους που θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ενδιαφέρον, μάλιστα, είναι το γεγονός ότι, στις χώρες όπου αυτή δεν είναι η μοναδική οδός πρόσβασης στη ΣΕΑ, τα δωρεάν μαθήματα αφορούν μόνο σε θέματα που θεωρούνται υποχρεωτικά για τους εκπαιδευτικούς, ή εμπίπτουν σε τομείς προτεραιότητας οριζόμενους από τις ανώτατες αρχές.

Η δημόσια επιδοτούμενη παροχή της ΣΕΑ από τα ίδια τα σχολεία αποτελεί τη δεύτερη συνηθέστερη μέθοδο απαλλαγής των εκπαιδευτικών από το σχετικό κόστος. Μολονότι στην Κροατία και την Ισλανδία είναι η μόνη ακολουθούμενη μέθοδος, σε 26 άλλα εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζεται παράλληλα με άλλες μεθόδους. Στα περισσότερα εξ αυτών, συνδυάζεται με την παροχή δωρεάν μαθημάτων, και στοχεύει ως επί το πλείστον στην ικανοποίηση βασικών αναγκών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Κατά κανόνα, η δημόσια επιδοτούμενη ΣΕΑ περιλαμβάνεται στον προϋπολογισμό των σχολείων. Στην Ιταλία, ωστόσο, οι επιδοτήσεις προορίζονται για σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης που υποβάλλουν τα σχολεία στο πλαίσιο πρόσκλησης υποβολής προτάσεων σε θέματα προτεραιότητας. Στη Λιθουανία, διατίθενται επιδοτήσεις τόσο με βάση τον σχολικό προϋπολογισμό όσο και με βάση τα επιμέρους σχέδια. Στις χώρες όπου οι επιδοτήσεις ΣΕΑ εντάσσονται στον σχολικό προϋπολογισμό, μπορεί είτε να είναι πλήρως οριοθετημένες (δηλαδή να αντιστοιχούν σε προκαθορισμένο, συγκεκριμένο ποσό), είτε να αντιστοιχούν σε ποσό που αποφασίζουν τα ίδια τα σχολεία σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Για παράδειγμα, στη Δημοκρατία της Τσεχίας, ο προϋπολογισμός για τη ΣΕΑ είναι μέρος της συνολικής χρηματοδότησης των σχολείων. Ομοίως, στην Ολλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία, και Βόρεια Ιρλανδία), η χρηματοδότηση για τη ΣΕΑ είναι μέρος του σχολικού προϋπολογισμού και όχι οριοθετημένη.

Η προσέγγιση κατά την οποία η ΣΕΑ των εκπαιδευτικών υπάγεται ουσιαστικά στην αρμοδιότητα των σχολείων και των διοικητικών οργάνων τους ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των επιμέρους σχολείων. Ωστόσο, μπορεί να μην εξυπηρετεί εξίσου αποτελεσματικά τις ευρύτερες ανάγκες, αλλά και να αποδυναμώνει τη θέση των εκπαιδευτικών κατά τη διαπραγματευτική διαδικασία σχετικά με τις προτεραιότητες του σχολείου, αν δεν υπάρχουν άλλες διαθέσιμες μορφές χρηματοδότησης (π.χ. άμεση χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών).

Στην **Εσθονία**, κατά την περίοδο 2000-2012 παρατηρήθηκε μια προσέγγιση ελεύθερης αγοράς σε ό,τι αφορά τη ΣΕΑ. Χορηγήθηκαν κονδύλια στα σχολεία, τα οποία μπορούσαν να τα διαθέσουν σε όποια δραστηριότητα ΣΕΑ θεωρούσαν σκόπιμο. Από το 2013, ωστόσο, υπήχθησαν σε κεντρική διαχείριση, με την παραδοχή ότι τα πανεπιστήμια λαμβάνουν υπόψη τις εθνικές προτεραιότητες στην εκπαίδευση. Εντούτοις, το 1 % της ετήσιας μισθολογικής χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να χορηγείται απευθείας στα σχολεία από τον κρατικό προϋπολογισμό και να προορίζεται για τη ΣΕΑ, περίπτωση στην οποία τα σχολεία λαμβάνουν τις αποφάσεις σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών με βάση τις δικές τους ανάγκες και σχέδια ανάπτυξης.

Σε εννέα εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποβάλλουν αίτηση ατομικά για δημόσια χρηματοδότηση για την κάλυψη του κόστους της ΣΕΑ που δεν παρέχεται από τα σχολεία, τις εκπαιδευτικές αρχές ή άλλους δημόσιους οργανισμούς. Σε όλες τις περιπτώσεις, η δυνατότητα αυτή συνοδεύεται από μέτρα για δωρεάν ή επιδοτούμενη παροχή της ΣΕΑ. Στο Βέλγιο (Γερμανόφωνη Κοινότητα), οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα αυτό, μόνο εφόσον οι δραστηριότητες ΣΕΑ έχουν διάρκεια τουλάχιστον 10 ωρών. Σε μερικές χώρες, οι αιτήσεις δύναται να αφορούν σε διάφορες δραστηριότητες, όπως μαθήματα, σεμινάρια, συνέδρια, ομάδες εργασίας, και προγράμματα κατάρτισης εντός του σχολείου. Σε άλλες, μπορεί να καλύπτουν ακόμη και πλήρη πτυχιακά προγράμματα. Για παράδειγμα, στην Ολλανδία υπάρχει μια «επιχορήγηση για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» για τη στήριξη όσων επιθυμούν την απόκτηση ενός δεύτερου πτυχίου ή ενός μεταπτυχιακού διπλώματος, καθώς και μια «επιχορήγηση διδακτορικού» για τη διεξαγωγή πανεπιστημιακής διδακτορικής έρευνας, δύο μέρες την εβδομάδα για περίοδο τεσσάρων ετών, με πλήρεις αποδοχές. Υποτροφίες για μεταπτυχιακά διπλώματα και γενικές μεταπτυχιακές σπουδές χορηγούνται επίσης στη Μάλτα, μετά από διαδικασία επιλογής. Στη Σλοβενία, το Λιχτενστάιν, και τη Νορβηγία, προβλέπονται επιχορηγήσεις –αν και όχι ειδικά για την κάλυψη των δαπανών μεταπτυχιακών σπουδών– για όσους επιθυμούν να αποκτήσουν τα απαραίτητα προσόντα για διδασκαλία σε υψηλότερο επίπεδο (Σλοβενία), ή να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους (Λιχτενστάιν). Όποια και αν είναι η φύση της, η άμεση οικονομική ενίσχυση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά ($r=0.56$) με τα «προγράμματα κατάρτισης» (βλέπε Σχήμα 3.8), υποδηλώνοντας έτσι ότι η τέτοιου είδους χρηματοδότηση μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο υποστηρικτικό μέτρο για αυτές τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Κάποιες χώρες καταβάλλουν εφάπαξ επιδόματα στους εκπαιδευτικούς. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, καταβάλλεται ένα κατ' αποκοπήν ποσόν στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε ορισμένες δραστηριότητες ΣΕΑ. Στην Ολλανδία, οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια δικαιούνται επίδομα κατάρτισης ύψους τουλάχιστον EUR 500 τον χρόνο (σχολικό έτος 2013/14). Στη Γαλλία, το κατ' αποκοπήν ποσόν καταβάλλεται μόνο στην περίπτωση όπου η κατάρτιση συμπίπτει με τις σχολικές διακοπές, και αντιστοιχεί στο μισό του ωρομισθίου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα, εφαρμόζονται τρία επιπλέον υποστηρικτικά μέτρα, δηλαδή η επιστροφή των εξόδων ταξιδίου, η μετ' αποδοχών άδεια σπουδών, και η κάλυψη του κόστους αντικατάστασης του προσωπικού του σχολείου.

Όσον αφορά στο πρώτο μέτρο, σε 27 εκπαιδευτικά συστήματα καταβάλλεται αποζημίωση των εξόδων ταξιδίου για ορισμένα είδη δραστηριοτήτων ΣΕΑ, ιδίως όταν αυτή είναι υποχρεωτική ή περιλαμβάνει μαθήματα που προσφέρονται από τις ανώτατες εκπαιδευτικές αρχές. Στις περιπτώσεις αυτές, τα έξοδα επιστρέφονται άμεσα από τις εν λόγω αρχές ή το αντίστοιχο σχολείο. Για παράδειγμα, στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), τα περισσότερα σχολεία καλύπτουν τα έξοδα ταξιδίου και υλικού μάθησης στο πλαίσιο της ΣΕΑ από τον σχολικό προϋπολογισμό. Στην Ιταλία, τα έξοδα ταξιδίου αποδίδονται για μαθήματα που διοργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Στην Κύπρο, αυτό ισχύει και για τα μαθήματα που παρέχονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Στην Πολωνία, τα έξοδα ταξιδίου και διαμονής καλύπτονται, εξ ολοκλήρου ή εν μέρει, για εκπαιδευτικούς που παρακολουθούν δραστηριότητες ΣΕΑ κατόπιν εντολής του σχολείου. Στη Ρουμανία, καταβάλλεται αποζημίωση για δραστηριότητες που έχουν αναληφθεί με την έγκριση των εκπαιδευτικών αρχών. Πολλές φορές, η

αποζημίωση υπόκειται σε γεωγραφικούς περιορισμούς. Έτσι, στην Πορτογαλία για παράδειγμα, τα έξοδα ταξιδιού καλύπτονται μόνο όταν η απόσταση ανάμεσα στον τόπο κατοικίας και στον τόπο κατάρτισης του εκπαιδευτικού υπερβαίνει ορισμένο ελάχιστο όριο.

Σε μερικά εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μετ' αποδοχών άδεια σπουδών για μεσοπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη απουσία από την εργασία τους, προκειμένου να παρακολουθήσουν μαθήματα που οδηγούν σε επίσημα αναγνωρισμένο τίτλο σπουδών.

Στην **Ελλάδα**, μπορούν να υποβάλουν αίτηση για έως και τέσσερα χρόνια άδεια μετ' αποδοχών για την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών.

Στην **Ισπανία**, στην περίπτωση που η ΣΕΑ σχετίζεται με την καινοτομία και την ερευνητική δράση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πάρουν άδεια μετ' αποδοχών με διάρκεια έως και ένα έτος.

Στη **Γαλλία**, οι εκπαιδευτικοί παίρνουν μετ' αποδοχών άδεια σπουδών για έως και τρία χρόνια, με το 85 % του μισθού τους, συν ένα επιπλέον επίδομα για έως και έναν χρόνο, εφόσον συμμετέχουν σε δραστηριότητες ΣΕΑ μεγαλύτερης διάρκειας.

Στην **Ιταλία**, ο εκπαιδευτικός έχουν δικαίωμα μετ' αποδοχών άδειας σπουδών, διάρκειας 150 ωρών, για σπουδές που οδηγούν σε δεύτερο πτυχίο ή άλλα ακαδημαϊκά προσόντα.

Στη **Σλοβενία**, οι εκπαιδευτικοί που σπουδάζουν για την απόκτηση επιπλέον προσόντων έχουν δικαίωμα χορήγησης 5 ημερών για συμμετοχή σε εξετάσεις, 15 ημερών για την προετοιμασία διπλωματικής εργασίας, και 35 ημερών για την προετοιμασία διδακτορικής διατριβής.

Υπάρχει θετική συσχέτιση ($r=0,60$) ανάμεσα στο μέτρο αυτό και στην «ατομική ή συλλογική έρευνα σε θέμα επαγγελματικού ενδιαφέροντος» (βλέπε Σχήμα 3.8). Όπως ισχύει και για την άμεση οικονομική ενίσχυση των εκπαιδευτικών, η μετ' αποδοχών άδεια σπουδών αποδεικνύεται εξίσου αποτελεσματική.

Έξοδα αντικατάστασης είναι αυτά που αναλαμβάνουν τα σχολεία, προκειμένου να συνεχίσουν να ασκούν τις δραστηριότητές τους ικανοποιητικά, όταν το προσωπικό τους δεν είναι διαθέσιμο λόγω συμμετοχής στη ΣΕΑ. Σε έξι μόνο εκπαιδευτικά συστήματα (Ιρλανδία, Λετονία, Ουγγαρία, Ολλανδία, Λιχτενστάιν, και Νορβηγία) προβλέπεται δημόσια χρηματοδότηση των σχολείων ειδικά για την κάλυψη, υπό ορισμένες συνθήκες, των δαπανών αυτών. Στην Ιρλανδία, παρέχεται στην περίπτωση που εκπαιδευτικοί αντικαθίστανται για μία ή δύο ημέρες λόγω συμμετοχής τους σε δημόσια χρηματοδοτούμενα προγράμματα ΣΕΑ. Στην Ουγγαρία, συνυπολογίζεται στον συνολικό σχολικό προϋπολογισμό. Στην Ολλανδία, η ενίσχυση αυτή διατίθεται μόνο για την αντικατάσταση εκπαιδευτικών που λαμβάνουν επιχορήγηση για ΣΕΑ ή για διδακτορικό.

Ο ρόλος των κινήτρων και των υποστηρικτικών μέτρων

Ρίχνοντας μια ματιά στα Σχήματα 3.14 και 3.15, καθίσταται εμφανές ότι τα υποστηρικτικά μέτρα είναι συνηθέστερα και παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλομορφία σε σχέση με τα κίνητρα. Και τα δύο, όμως, έχουν θετικό αντίκτυπο στη συμμετοχή στη ΣΕΑ. Οι συσχετίσεις ανάμεσα, αφ' ενός, στη συμμετοχή στην έρευνα και στη μετ' αποδοχών άδεια σπουδών, ή, αφ' ετέρου, ανάμεσα στην άμεση χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών και στα προγράμματα κατάρτισης, ή, τέλος, ανάμεσα στον ρόλο της προαγωγής όσον αφορά στην αύξηση του χρόνου που αφιερώνεται στη ΣΕΑ και στην ποικιλομορφία των ζητημάτων, δείχνουν ότι κάποια μέτρα ασκούν πράγματι επιρροή.

Ωστόσο, ο αντίκτυπος μπορεί να μην είναι πάντοτε ο αναμενόμενος. Για παράδειγμα, ευρέως χρησιμοποιούμενο μέτρο αποτελεί η δωρεάν παροχή της ΣΕΑ (βλέπε Σχήμα 3.15), που, εκ πρώτης όψεως, φαίνεται λογικό να ενθαρρύνει τη συμμετοχή. Εντούτοις, δεν υπάρχει θετική συσχέτιση, σε επίπεδο χωρών, ανάμεσα στο μέτρο αυτό και στην ενίσχυση της συμμετοχής. Αντιθέτως, συσχετίζεται αρνητικά ($r=-0,45$) με τη «συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών σχεδιασμένο ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», κάτι που υποδηλώνει ενδεχομένως ότι η ύπαρξη δωρεάν μαθημάτων αναστέλλει την ανάπτυξη τέτοιων δικτύων. Επιπλέον, η μέση συμμετοχή (με βάση τον αριθμό των ζητημάτων) των εκπαιδευτικών είναι υψηλότερη, όταν πρέπει να πληρώσουν για ένα μέρος της ΣΕΑ, παρά όταν πρέπει να πληρώσουν για το σύνολο αυτής ή όταν δεν φέρουν υποχρέωση πληρωμής (βλέπε Πίνακα 3.18 στο Παράρτημα). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί εγγράφονται σε δραστηριότητες για τις οποίες πρέπει να πληρώσουν (εν μέρει), επιπλέον αυτών που παρέχονται δωρεάν. Αυτό μπορεί να αντανakλά την επιθυμία τους να καλύψουν μεγαλύτερη γκάμα ζητημάτων. Μπορεί όμως να δείχνει και την επιθυμία τους να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες τους, οι οποίες δεν καλύπτονται μέσω των δωρεάν μαθημάτων. Έτσι, ενώ τα δωρεάν μαθήματα συμβάλλουν στη συμμετοχή στη ΣΕΑ, ίσως χρειάζεται να

καταστούν πιο συναφή, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικές.

Άλλοι, λιγότεροι απτοί, παράγοντες μπορεί επίσης να έχουν θετικό αντίκτυπο, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητες και ικανότητές τους. Τρεις παράγοντες, ειδικότερα, φαίνεται να αυξάνουν τη συμμετοχή, από την άποψη του αριθμού διαφορετικών ζητημάτων που καλύπτονται στις δραστηριότητες ΣΕΑ. Πρώτον, αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται ή παρέχονται οι δραστηριότητες αυτές· δεύτερον, στις πληροφορίες που λαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς· και, τρίτον, στο δικό τους στυλ διδασκαλίας. Η ανάλυση παλινδρόμησης (βλέπε Πίνακα 3.19 στο Παράρτημα) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που τείνουν να συνεργάζονται περισσότερο με άλλους συναδέλφους τους, και οι οποίοι ήταν καλύτερα ενημερωμένοι κατά την αξιολόγησή τους, και είχαν συμμετάσχει σε δραστηριότητες ΣΕΑ που περιελάμβαναν δυνατότητες ενεργητικής μάθησης, αναφέρουν και ευρύτερη ποικιλία ζητημάτων στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξής τους.

3.4.2. Εμπόδια

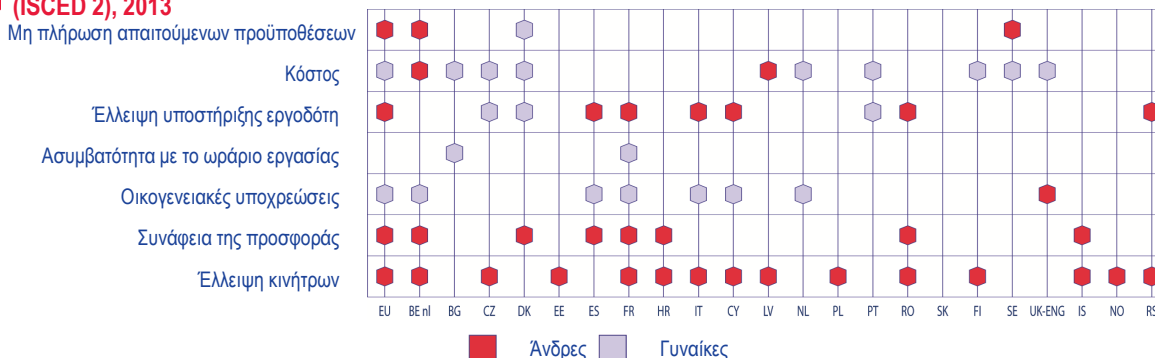
Σύμφωνα με την έκθεση TALIS (ΟΟΣΑ, 2014), το συνηθέστερο εμπόδιο για τη συμμετοχή είναι η «ασυμβατότητα με το ωράριο εργασίας», ενώ ο χρόνος που προβλέπεται για τη ΣΕΑ εντός των κανονικών εργάσιμων ωρών δεν φαίνεται να επηρεάζει θετικά την αντίληψη αυτή.

Ποιοι εκπαιδευτικοί, όμως, πιστεύουν ότι ένα συγκεκριμένο εμπόδιο ασκεί ισχυρότερη επιρροή από άλλα σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή τους στη ΣΕΑ; Παρακάτω, περιγράφεται εν συντομία η πιθανότητα να εντοπιστεί κάποιο συγκεκριμένο εμπόδιο από τα 7 που απαριθμούνται στην έρευνα TALIS 2013 ⁽⁴⁾ ανάλογα με το φύλο, την εμπειρία, και το καθεστώς απασχόλησης των εκπαιδευτικών ⁽⁵⁾.

Φύλο

Στην ΕΕ ως σύνολο, όλα τα εμπόδια στη ΣΕΑ, εκτός από ένα, επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (βλέπε Σχήμα 3.16). Για παράδειγμα, είναι πιο πιθανό οι άνδρες να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα ότι εμπόδια αποτελούν η μη πλήρωση των απαιτούμενων προϋποθέσεων, η έλλειψη υποστήριξης από τον εργοδότη, η έλλειψη διαθέσιμης σχετικής επαγγελματικής ανάπτυξης, και η έλλειψη κινήτρων. Σε μερικές χώρες, παρατηρείται αντίθετη τάση. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στη Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Δανία, και την Πορτογαλία είναι πιθανότερο να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα ότι η έλλειψη υποστήριξης από τον εργοδότη συνιστά εμπόδιο, ενώ στη Δανία χαρακτηρίζουν ως εμπόδιο και τη μη πλήρωση των απαιτούμενων προϋποθέσεων.

Σχήμα 3.16: Η προγνωστική αξία του φύλου για τον προσδιορισμό του αντίκτυπου των εμποδίων στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ΣΕΑ των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 3.20 στο Παράρτημα, που περιλαμβάνει τους λόγους πιθανοτήτων ανά χώρα).

(4) Είναι τα εξής: μη πλήρωση απαιτούμενων προϋποθέσεων· κόστος· έλλειψη υποστήριξης εργοδότη· ασυμβατότητα με το ωράριο εργασίας· οικογενειακές υποχρεώσεις· συνάφεια της προσφερόμενης ΣΕΑ· έλλειψη κινήτρων.

(5) Οι λόγοι πιθανοτήτων υπολογίζονται βάσει ενός μοντέλου λογιστικής παλινδρόμησης με τις τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές – το φύλο, την ηλικία, και το καθεστώς απασχόλησης – να υπολογίζονται ξεχωριστά για κάθε μία από τις επτά εξαρτημένες μεταβλητές που χωρίζονται στις αντίθετες ομάδες «διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα». Οι λόγοι πιθανοτήτων πρέπει, λοιπόν, να θεωρούνται ως η αυξημένη πιθανότητα μίας μεταβλητής υπό την επιρροή των δύο άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών.

Επεξηγηματικό σημείωμα

Για επεξήγηση των πολλαπλών στατιστικών παλινδρομήσεων, βλέπε το Στατιστικό Σημείωμα.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην ΕΕ θεωρούν, συχνότερα από τους άνδρες συναδέλφους τους, ότι το κόστος της ΣΕΑ και οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν εμπόδιο. Σε μερικές χώρες, η αντίληψη αυτή είναι πιο έντονη από ό,τι σε άλλες, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των οικογενειακών υποχρεώσεων για τις γυναίκες στη Γαλλία, στην Ιταλία, και την Ολλανδία, αλλά και του κόστους για τις γυναίκες στη Βουλγαρία, τη Δανία, και την Πορτογαλία. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), οι οικογενειακές υποχρεώσεις αναφέρονται ως εμπόδιο συχνότερα από τους άνδρες παρά από τις γυναίκες. Ομοίως, στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα) και τη Λετονία, το κόστος της ΣΕΑ εκλαμβάνεται ως εμπόδιο περισσότερο μεταξύ των ανδρών παρά των γυναικών.

Τέλος, το εμπόδιο με τη μεγαλύτερη συχνότητα (δηλαδή η «ασυμβατότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης με το ωράριο εργασίας») δεν φαίνεται να σχετίζεται με το φύλο, καθώς επηρεάζει σχεδόν στον ίδιο βαθμό τόσο τους άνδρες όσο και τις γυναίκες.

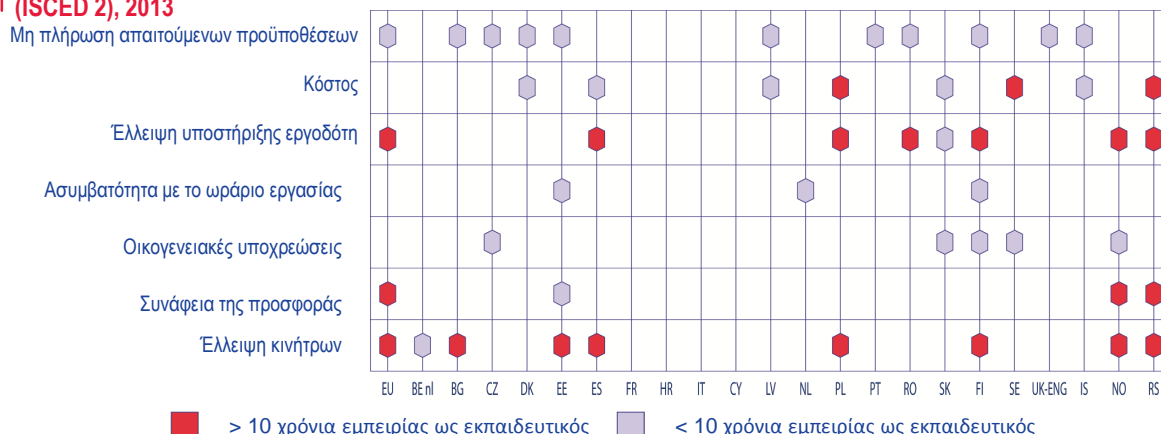
Εμπειρία

Η ανεξάρτητη μεταβλητή της εμπειρίας χωρίζεται σε δύο διαφορετικές ομάδες: τους εκπαιδευτικούς με 10 χρόνια εμπειρίας ή λιγότερο, και εκείνους με περισσότερα από 10 χρόνια εμπειρία.

Στην ΕΕ ως σύνολο, οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 10 χρόνια εμπειρία έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναφέρουν ως εμπόδια την έλλειψη της υποστήριξης του εργοδότη, τη συνάφεια της παρεχόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, και την έλλειψη κινήτρων, σε σύγκριση με εκείνους που έχουν 10 χρόνια εμπειρίας ή λιγότερο (βλέπε Σχήμα 3.17). Η τελευταία αυτή ομάδα είναι πιθανότερο να αναφέρει ως εμπόδιο τη μη πλήρωση των απαιτούμενων προϋποθέσεων. Η αντίληψη αυτή των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών παρατηρείται στις 10 από τις 22 χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα. Ιδιαίτερα έντονη είναι δε στη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Εσθονία, τη Λετονία, τη Φινλανδία, και την Ισλανδία, και διόλου αμελητέα στις υπόλοιπες χώρες (βλέπε Πίνακα 3.20 στο Παράρτημα).

Το κόστος της ΣΕΑ και η ασυμβατότητα με το ωράριο εργασίας φαίνεται να επηρεάζουν όλους τους εκπαιδευτικούς στην ΕΕ κατά τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από την έκταση της εμπειρίας τους, αν και, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.20 στο Παράρτημα, υπάρχουν κάποιες διαφορές μεταξύ των επιμέρους χωρών.

Σχήμα 3.17: Η προγνωστική αξία της εμπειρίας για τον προσδιορισμό του αντικτύπου των εμποδίων στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ΣΕΑ των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 3.20 στο Παράρτημα, που περιλαμβάνει τους λόγους πιθανοτήτων ανά χώρα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

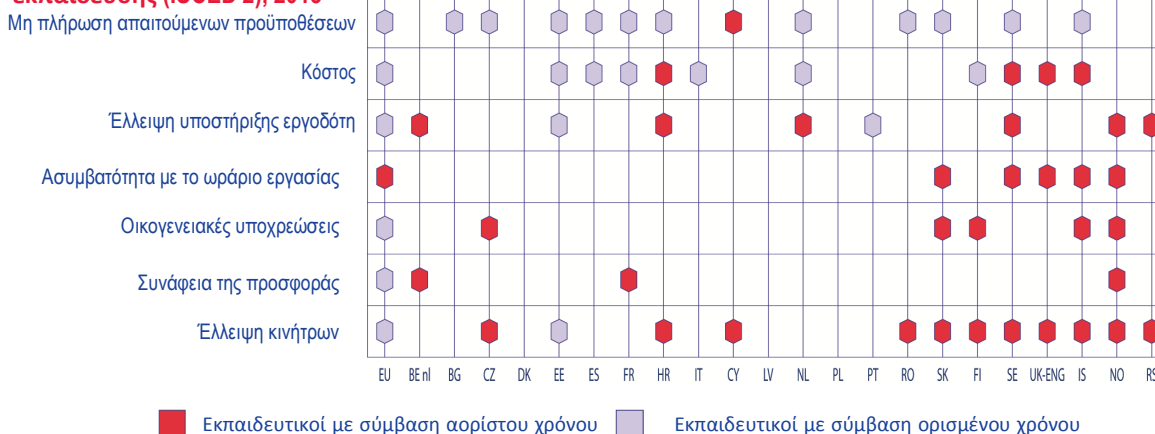
Για επεξήγηση των πολλαπλών στατιστικών παλινδρομήσεων, βλέπε το Στατιστικό Σημείωμα.

Καθεστώς απασχόλησης

Όπως και στην περίπτωση της εμπειρίας, το καθεστώς απασχόλησης χωρίζεται σε δύο διαφορετικές ομάδες για εκπαιδευτικό προσωπικό με συμβάσεις εργασίας αορίστου ή ορισμένου χρόνου, με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας TALIS 2013.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.18, στην ΕΕ ως σύνολο, οι εκπαιδευτικοί με σύμβαση ορισμένου χρόνου έχουν περισσότερες πιθανότητες, σε σύγκριση με το μόνιμο προσωπικό, να θεωρήσουν ως εμπόδιο στη συμμετοχή στη ΣΕΑ τις έξι από τις επτά εξαρτημένες μεταβλητές (μόνη εξαίρεση αποτελεί η ασυμβατότητα με το ωράριο εργασίας). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί με συμβάσεις ορισμένου χρόνου είναι πιθανότερο να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα ότι εμπόδια αποτελούν η μη πλήρωση των απαιτούμενων προϋποθέσεων, το κόστος της ΣΕΑ, η έλλειψη της υποστήριξης του εργοδότη, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η συνάφεια της προσφερόμενης ΣΕΑ, καθώς και η έλλειψη κινήτρων.

Σχήμα 3.18: Η προγνωστική αξία του καθεστώτος απασχόλησης για τον προσδιορισμό του αντικτύπου των εμποδίων στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ΣΕΑ των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 3.20 στο Παράρτημα, που περιλαμβάνει τους λόγους πιθανοτήτων ανά χώρα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Για επεξήγηση των πολλαπλών στατιστικών παλινδρομήσεων, βλέπε το Στατιστικό Σημείωμα.

Αντιθέτως, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στην ΕΕ είναι πιθανότερο να αναφέρουν ότι εμπόδιο για τη συμμετοχή τους στη ΣΕΑ αποτελεί η ασυμβατότητα με το ωράριο εργασίας τους. Ιδιαίτερα έντονη μεταξύ των μόνιμων εκπαιδευτικών είναι η αντίληψη αυτή στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία).

Παρά το γεγονός ότι, σε επίπεδο ΕΕ, οι εκπαιδευτικοί με συμβάσεις ορισμένου χρόνου είναι πιο πιθανό να χαρακτηρίσουν ως εμπόδια τις οικογενειακές υποχρεώσεις, την έλλειψη συνάφειας της προσφερόμενης ΣΕΑ, και την έλλειψη κινήτρων, σε πολλές επιμέρους χώρες παρατηρούνται αντίθετες τάσεις. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, της Δημοκρατίας της Τσεχίας, της Κροατίας, της Κύπρου, της Ρουμανίας, της Σλοβακίας, της Φινλανδίας, της Σουηδίας, του Ηνωμένου Βασιλείου (Αγγλία), της Ισλανδίας, της Νορβηγίας, και της Σερβίας είναι πιθανότερο να αναφέρουν την έλλειψη κινήτρων ως ισχυρό ή πολύ ισχυρό εμπόδιο για τη συμμετοχή τους στη ΣΕΑ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στα Συμπεράσματα της 12ης Μαΐου 2009, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπογράμμισε την ανάγκη να διευρυνθεί σταδιακά η διακρατική κινητικότητα, ιδίως των εκπαιδευτικών, «ώστε οι περίοδοι μάθησης στο εξωτερικό - τόσο στην Ευρώπη όσο και στον ευρύτερο κόσμο - να καταστούν ο κανόνας και όχι η εξαίρεση» ⁽¹⁾. Στα Συμπεράσματα της 28ης-29ης Νοεμβρίου 2011, το Συμβούλιο της ΕΕ κάλεσε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να αναπτύξει δείκτες για την κινητικότητα των εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση της προόδου στον τομέα αυτόν ⁽²⁾. Η ενίσχυση της έντασης και της έκτασης της κινητικότητας του σχολικού προσωπικού είναι αναγκαία για τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης στην Ένωση, όπως αναφέρεται στο νέο Πρόγραμμα Erasmus+, το πρόγραμμα της ΕΕ για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία, και τον αθλητισμό (2014-2020) ⁽³⁾.

Η διακρατική κινητικότητα των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για πολλούς λόγους. Για όσους συμμετέχουν, η εμπειρία αποτελεί άμεση επαφή με ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο μπορεί να υιοθετούνται άλλες προσεγγίσεις και μεθοδολογίες διδασκαλίας, ενώ ενδέχεται να διαφέρει ακόμη και ο τρόπος οργάνωσής του. Είναι μια μοναδική ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τον δικό τους τρόπο διδασκαλίας και να ανταλλάξουν απόψεις με συναδέλφους από το εξωτερικό σχετικά με την εμπειρία τους. Η διακρατική κινητικότητα μπορεί επίσης να τους βοηθήσει να ξεπεράσουν τον σκεπτικισμό τους για άλλες διδακτικές μεθόδους, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να μελετήσουν απευθείας τη χρήση και τον αντίκτυπό τους στους μαθητές. Η εμπειρία αυτή μπορεί, με τη σειρά της, να αποτελέσει κίνητρο, ενθαρρύνοντάς τους να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να υιοθετήσουν πιο καινοτόμες προσεγγίσεις. Αντιστρόφως, μπορεί να είναι και μια αφορμή να συζητήσουν τις δικές τους προσεγγίσεις με συναδέλφους στο ίδρυμα υποδοχής τους, αναπτύσσοντας έτσι το αίσθημα αυτοπεποίθησης και επαγγελματικής αναγνώρισης. Τέλος, οι επαγγελματικές επισκέψεις των εκπαιδευτικών σε χώρες όπου η ομιλούμενη γλώσσα δεν είναι η μητρική τους μπορεί να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, ένα προσόν ιδιαίτερης σημασίας για όσους διδάσκουν σύγχρονες ξένες γλώσσες.

Οι μαθητές μπορούν επίσης να επωφεληθούν από τη διακρατική κινητικότητα των εκπαιδευτικών, είτε άμεσα –όπως στην περίπτωση που συμμετέχουν σε προγράμματα συνεργασίας με επίκεντρο τις ΤΠΕ ή σε προγράμματα ανταλλαγής μαθητών που δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία των δασκάλων τους– είτε έμμεσα, όπως όταν οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες και να προσδώσουν μια πιο ευρωπαϊκή ή διεθνή διάσταση στη μάθηση στο σχολείο. Αυτό μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές που αδυνατούν να ταξιδέψουν οι ίδιοι στο εξωτερικό.

Ακόμη και τα σχολεία μπορούν να επωφεληθούν από τη διακρατική κινητικότητα του διδακτικού τους προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορούν να συμβάλουν στη διάδοση των ορθών πρακτικών, ενθαρρύνοντας τους συναδέλφους τους μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών, ιδεών, και εμπειριών. Μπορούν επίσης να ενισχύσουν τη δέσμευση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας σε ό,τι αφορά την εικονική ή φυσική κινητικότητα (π.χ. μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων συνεργασίας). Η φιλοξενία εκπαιδευτικών από άλλη χώρα είναι επίσης ένας τρόπος όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους.

Το παρόν κεφάλαιο περιγράφει τη διακρατική κινητικότητα, για επαγγελματικούς σκοπούς, των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2). Η κινητικότητα αυτή ορίζεται εδώ ως φυσική κινητικότητα που πραγματοποιείται για επαγγελματικούς σκοπούς και προς χώρα άλλη της χώρας κατοικίας, είτε στο πλαίσιο της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών είτε κατά την περίοδο υπηρεσίας τους. Δεν λαμβάνεται υπόψη η ιδιωτική κινητικότητα, όπως τα μη επαγγελματικά ταξίδια στο εξωτερικό κατά την περίοδο των διακοπών. Επιπλέον, η έρευνα TALIS 2013 περιορίζει τον ανωτέρω ορισμό στη χρονική περίοδο, διάρκειας μιας εβδομάδας ή περισσότερο, που δαπανάται σε ξένο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή σχολείο, και δεν λαμβάνει υπόψη τη μετάβαση στο εξωτερικό για παρακολούθηση συνεδρίων ή σεμιναρίων.

(1) Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («EK 2020»), OJ C 119, 28.05.2009, σ. 3.

(2) Συμπεράσματα του Συμβουλίου για κριτήριο αναφοράς σχετικά με τη μαθησιακή κινητικότητα, OJ C 372, 20.12.2011, σ. 33.

(3) Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ. 1719/2006/ΕΚ, αριθ. 1720/2006/ΕΚ και αριθ. 1298/2008/ΕΚ, OJ L 347, 20.12.2013, σ. 52.

Το κεφάλαιο αυτό περιέχει επίσης πληροφορίες σχετικά με τη συνολική συμμετοχή στη διακρατική κινητικότητα, και εξετάζει τη χρονική περίοδο στη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών κατά την οποία λαμβάνει χώρα. Διερευνά τους κύριους λόγους μετάβασης στο εξωτερικό, καθώς και την επιρροή ορισμένων παραγόντων στη διακρατική κινητικότητα, όπως είναι η ηλικία, ο αριθμός των ετών υπηρεσίας, το φύλο, το αντικείμενο διδασκαλίας, και τα υπάρχοντα προγράμματα κινητικότητας που οργανώνονται είτε σε επίπεδο ΕΕ είτε σε επίπεδο εθνικών ή περιφερειακών αρχών. Τέλος, οι διάφοροι παράγοντες εξετάζονται συνδυαστικά, ώστε να εκτιμηθεί η προγνωστική τους αξία για τον προσδιορισμό της πιθανότητας των εκπαιδευτικών να μεταβούν στο εξωτερικό.

Στην έρευνα TALIS 2013 συμμετείχαν 22 ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένων 19 κρατών μελών της ΕΕ. Ωστόσο, δύο κράτη μέλη της ΕΕ –η Βουλγαρία και το Ηνωμένο Βασίλειο–, καθώς και μία χώρα εκτός ΕΕ –η Σερβία– δεν συνέβαλαν απαντώντας συγκεκριμένα στα ερωτήματα σχετικά με τη διακρατική κινητικότητα. Ως αποτέλεσμα, όλοι οι μέσοι όροι της ΕΕ στα σχήματα της έρευνας TALIS 2013 υπολογίστηκαν με βάση τα 17 κράτη μέλη της ΕΕ, αντί των 19 που περιλαμβάνονται στο παρόν κεφάλαιο.

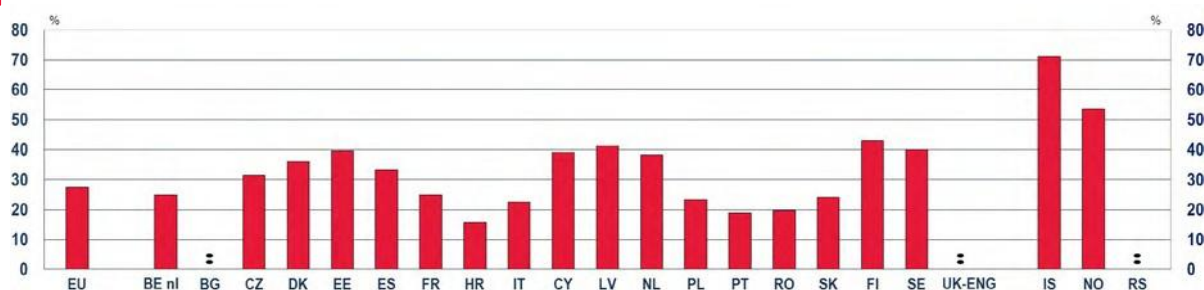
4.1. Συμμετοχή και ηλικία

Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS 2013, το ερώτημα σχετικά με την κινητικότητα των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς διατυπώθηκε ως εξής: «Έχετε μεταβεί ποτέ στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας σας ως εκπαιδευτικός ή κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης/κατάρτισής σας ως εκπαιδευτικός;» Κανένα συμπέρασμα δεν μπορεί, λοιπόν, να συναχθεί μέσω της έρευνας TALIS σχετικά με τη συχνότητα των επαγγελματικών ταξιδιών των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό ή σχετικά με το πόσο πρόσφατα μπορεί να πραγματοποιήσαν τέτοιο ταξίδι.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 4.1, το 27,4 % των εκπαιδευτικών στην ΕΕ έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς τουλάχιστον μία φορά. Στα μισά σχεδόν εκπαιδευτικά συστήματα που έλαβαν μέρος στην έρευνα, το ποσοστό του πληθυσμού αυτού είναι ακόμη χαμηλότερο. Αυτό ισχύει για το Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), τη Γαλλία, την Κροατία, την Ιταλία, την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Ρουμανία, και τη Σλοβακία.

Τα υψηλότερα ποσοστά κινητικότητας των εκπαιδευτικών σημειώνονται στις σκανδιναβικές και τις βαλτικές χώρες. Στην πρώτη περίπτωση, σε εξαιρετικά υψηλά επίπεδα ανέρχονται τα ποσοστά στην Ισλανδία, όπου τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, καθώς και στη Νορβηγία, όπου το ίδιο έχουν πράξει πάνω από τους μισούς.

Σχήμα 4.1: Ποσοστό των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, 2013



Πηγή: Ευρωδίκη, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 4.1 στο Παράρτημα).

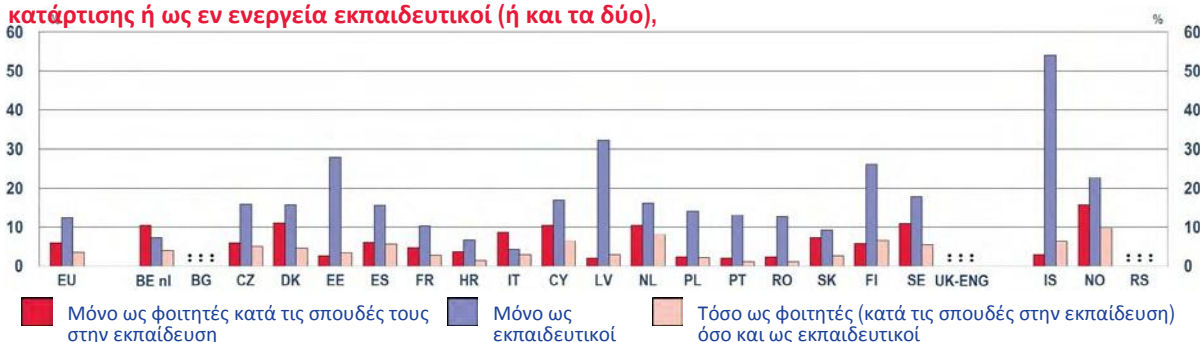
Στις περισσότερες χώρες, η μέση ηλικία των (διεθνικώς) μετακινούμενων και μη μετακινούμενων εκπαιδευτικών είναι περίπου η ίδια (βλέπε Πίνακα 4.2 στο Παράρτημα). Αυτό σημαίνει ότι ο παράγοντας της ηλικίας δεν επηρεάζει σημαντικά τα ταξίδια στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς. Ωστόσο, σε μερικές χώρες, η μέση ηλικία μετακινούμενων και μη μετακινούμενων εκπαιδευτικών παρουσιάζει πάνω από τρία χρόνια διαφορά. Στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), η μέση ηλικία των μετακινούμενων εκπαιδευτικών (36,6 ετών) είναι αρκετά μικρότερη σε σύγκριση με τους μη μετακινούμενους συναδέλφους τους (40,0 ετών), γεγονός που υποδηλώνει ότι εκείνοι που

υπάγονται στην πρώτη κατηγορία τείνουν να είναι μικρότερης ηλικίας. Αντίθετη τάση παρατηρείται στην Εσθονία, τη Φινλανδία, και την Ισλανδία, όπου η μέση ηλικία των μετακινούμενων εκπαιδευτικών είναι 49,9, 46,3 και 46,5 έτη αντιστοίχως, και των μη μετακινούμενων 46,6, 42,3 και 41,3 έτη αντιστοίχως).

4.2. Χρονική στιγμή συμμετοχής στη διακρατική κινητικότητα στη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μεταβαίνουν στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, είτε κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισής τους είτε ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Η βάση δεδομένων της TALIS 2013 παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό σε ένα από αυτά τα στάδια ή και στα δύο.

Σχήμα 4.2: Κατανομή των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισης ή ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (ή και τα δύο),



Πηγή: Ευρυδική, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 4.3 στο Παράρτημα).

Από το Σχήμα 4.2 προκύπτει ότι, σε όλες σχεδόν τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2013, υψηλότερα, σε σχέση και με τις τρεις κατηγορίες, είναι μακράν τα ποσοστά εκείνων που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό μόνο ως εκπαιδευτικοί. Στην ΕΕ ως σύνολο, το 12,4 % των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι έχουν μεταβεί στο εξωτερικό μόνο ως εκπαιδευτικοί, το 5,9 % μόνο κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισής τους, και το 3,6 % τόσο ως εκπαιδευτικοί όσο και ως φοιτητές. Στην Εσθονία, τη Λετονία, τη Φινλανδία, και την Ισλανδία, όπου σημειώνονται και τα υψηλότερα ποσοστά διακρατικής κινητικότητας (βλέπε Σχήμα 4.1), το ποσοστό εκείνων που αναφέρουν ότι έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς μόνο ως εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερος υψηλό, και κυμαίνεται από 26,2 % (Φινλανδία) έως 54,1 % (Ισλανδία).

Αντιθέτως, στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα) και την Ιταλία, υψηλότερο είναι το ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς μόνο ως φοιτητές.

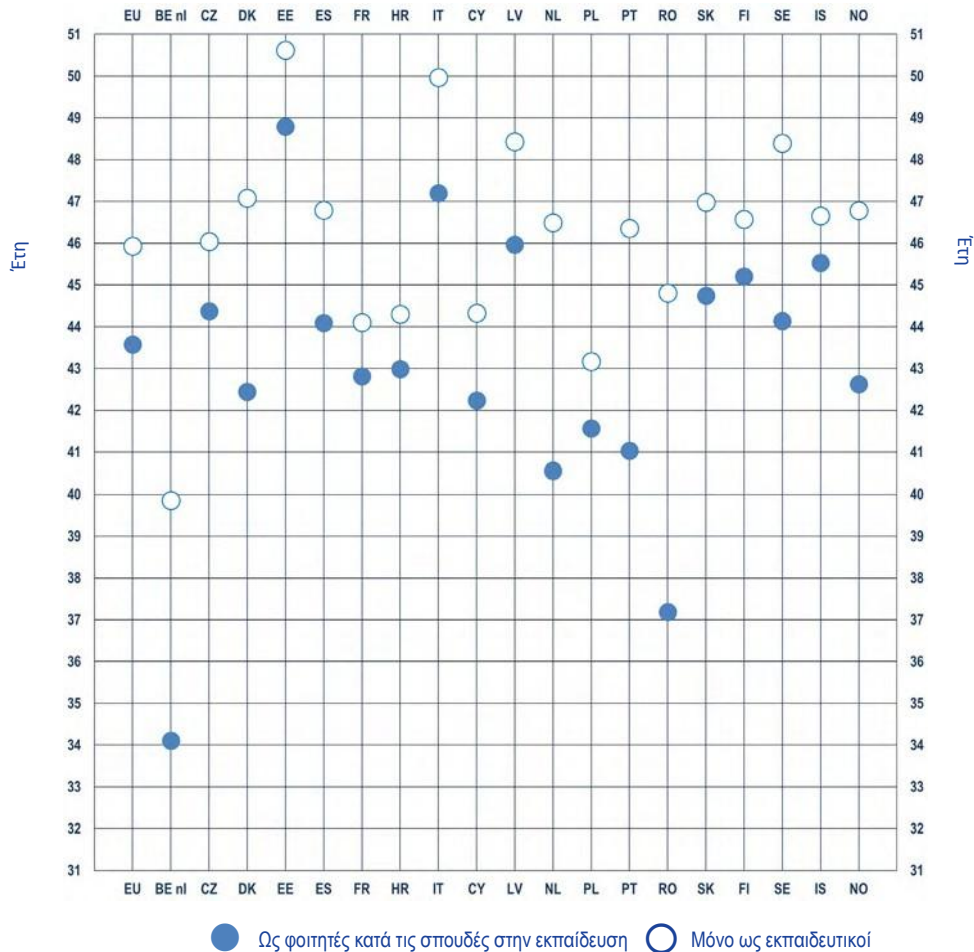
Ένα ασυνήθιστο μοτίβο παρατηρείται στη Νορβηγία, μια από τις χώρες με υψηλό ποσοστό κινητικότητας των εκπαιδευτικών (βλέπε Σχήμα 4.1). Μολονότι προηγείται η κινητικότητα κατά την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (22,8 %), υψηλά είναι τα ποσοστά –και μάλιστα υψηλότερα μεταξύ όλων των συμμετεχουσών χωρών– και των άλλων δύο κατηγοριών (με ποσοστό 15,7 % στην περίπτωση «μόνο ως φοιτητές κατά τις σπουδές στην εκπαίδευση», και 9,8 % στην κατηγορία «τόσο ως φοιτητές όσο και ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί»).

Η συμμετοχή σε προγράμματα αρχικής κατάρτισης πραγματοποιείται συνήθως σε νεαρή ηλικία. Ένας έμμεσος τρόπος, λοιπόν, να διαπιστωθεί κατά πόσον έχει υπάρξει προσφάτως τάση μετάβασης στο εξωτερικό, στο πλαίσιο της αρχικής κατάρτισης, είναι μέσω της σύγκρισης της μέσης ηλικίας των εκπαιδευτικών που έχουν πράξει αναλόγως και της μέσης ηλικίας όσων το έχουν πράξει μόνο ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 4.3, σε επίπεδο ΕΕ, δεν υπάρχει σχεδόν καμία διαφορά ανάμεσα στη μέση ηλικία των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι μετέβησαν στο εξωτερικό κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισής τους και στη μέση ηλικία εκείνων που αναφέρουν ότι αυτό συνέβη μόνο κατά την άσκηση

του επαγγέλματος. Ωστόσο, η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών που πήγαν στο εξωτερικό ως φοιτητές είναι κατά περισσότερο από πέντε χρόνια μικρότερη από την ηλικία των συναδέλφων τους που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό μόνο ως εκπαιδευτικοί, όπως ισχύει στο Βέλγιο (5,8 χρόνια, για τη Φλαμανδική Κοινότητα), την Ολλανδία (5,9 χρόνια), την Πορτογαλία (5,4 χρόνια), και τη Ρουμανία (7,6 χρόνια). Υποδηλώνεται, έτσι, ότι η κινητικότητα κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισης αποτελεί πιο πρόσφατη τάση σε αυτά τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Σχήμα 4.3: Μέση ηλικία των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισής τους ή ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, 2013



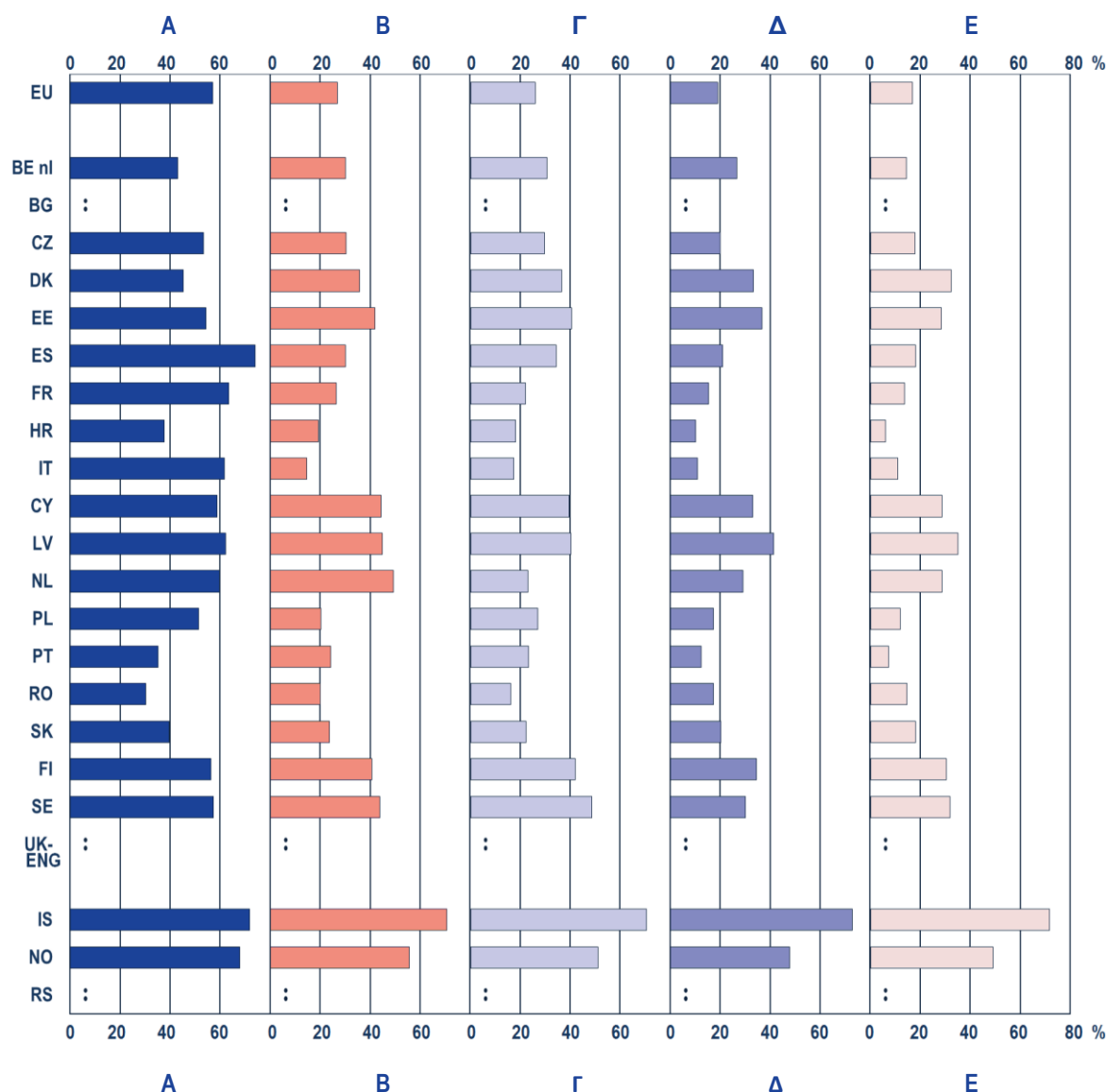
Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 4.4 στο Παράρτημα).

4.3. Επιρροή του διδασκόμενου μαθήματος

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 4.4, η διακρατική κινητικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να εξαρτάται και από τη φύση του αντικειμένου διδασκαλίας.

Σε όλες τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα εκτός από την Ισλανδία, μεγαλύτερη κινητικότητα, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα τέσσερα βασικά αντικείμενα διδασκαλίας που περιέχονται στο Σχήμα 4.4, παρουσιάζουν οι **εκπαιδευτικοί σύγχρονων ξένων γλωσσών**. Στην ΕΕ, πάνω από τους μισούς έχουν μεταβεί στο εξωτερικό. Οι εκπαιδευτικοί σύγχρονων ξένων γλωσσών πρέπει προφανώς να εξασκήσουν τη γλώσσα που διδάσκουν. Πρέπει επίσης να έρθουν σε επαφή με κάποια από τις χώρες όπου επίσημη ομιλούμενη γλώσσα είναι η γλώσσα που διδάσκουν, ώστε να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της και να μπορέσουν να τις μεταδώσουν στους μαθητές. Για τους εκπαιδευτικούς αυτούς, περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον, φαίνεται ότι η διακρατική κινητικότητα αποτελεί επαγγελματική αναγκαιότητα.

Σχήμα 4.4: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, ανά διδασκόμενο μάθημα, 2013



A Σύγχρονες ξένες γλώσσες B Κοινωνικές επιστήμες Γ Ανάγνωση, γραφή και λογοτεχνία Δ Επιστήμες E Μαθηματικά

Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 4.5 στο Παράρτημα).

Ωστόσο, υπάρχει και η άλλη όψη του νομίσματος, κατά την οποία πάνω από το 40 % των εκπαιδευτικών σύγχρονων ξένων γλωσσών δεν έχουν μεταβεί ποτέ στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, μια διαπίστωση που πιθανώς είναι σημαντική για την ποιότητα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Σε κάποιες χώρες, η κατάσταση αυτή μπορεί να οφείλεται, εν μέρει, στη θέση που κατέχει η εκάστοτε γλώσσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για παράδειγμα, στη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, τα γαλλικά θεωρούνται ως ξένη γλώσσα, με την έννοια ότι δεν είναι η γλώσσα διδασκαλίας, μολοντί είναι και μία από τις εθνικές γλώσσες του Βελγίου (βλέπε EACEA/Ευρυδίκη /Eurostat, 2012, σ. 18 και σ. 47). Αυτό σημαίνει ότι οι Βέλγοι εκπαιδευτικοί γαλλικών στη Φλαμανδική Κοινότητα μπορεί να εξασκούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες μέσα στην ίδια τη χώρα τους.

Η Ισπανία, βρισκόμενη στη 10η θέση της συγκριτικής κατάταξης των χωρών ανάλογα με τα ποσοστά όλων των εκπαιδευτικών που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς (βλέπε Σχήμα 4.1), παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών που έχουν πράξει αναλόγως. Η χώρα αυτή υπερβαίνει τον μέσο όρο της ΕΕ περίπου κατά 10 ποσοστιαίες μονάδες σε

ό,τι αφορά την επαγγελματική κινητικότητα των εκπαιδευτικών σύγχρονων ξένων γλωσσών.

Οι ομάδες εκπαιδευτικών, ανά αντικείμενο διδασκαλίας, που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη κινητικότητα μετά τις σύγχρονες ξένες γλώσσες είναι οι εκπαιδευτικοί **κοινωνικών επιστημών και ανάγνωσης, γραφής και λογοτεχνίας**. Περίπου το ένα τέταρτο των ομάδων αυτών έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, αν και το ποσοστό αυτό είναι μόλις το μισό του αντίστοιχου για τους εκπαιδευτικούς σύγχρονων ξένων γλωσσών.

Οι εκπαιδευτικοί **επιστημών και μαθηματικών** εμφανίζουν τη μικρότερη διακρατική κινητικότητα στην ΕΕ, καθώς μόλις το 20 % αυτών δήλωσαν ότι έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς.

Οι επτά χώρες με τα υψηλότερα ποσοστά εκπαιδευτικών που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, δηλαδή η Εσθονία, η Κύπρος, η Λετονία, η Φινλανδία, η Σουηδία, η Ισλανδία, και η Νορβηγία (βλέπε Σχήμα 4.1), παρουσιάζουν επίσης και υψηλά ποσοστά κινητικότητας που υπερβαίνουν τον μέσο όρο της ΕΕ, κατά 10 ποσοστιαίες μονάδες ή περισσότερο, σε τουλάχιστον τρία εκ των πέντε βασικών διδασκόμενων μαθημάτων.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 4.4, αξιοσημείωτη εξαίρεση αποτελεί η Ισλανδία, καθώς παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό διακρατικής κινητικότητας εκπαιδευτικών, των οποίων η συμμετοχή σε επαγγελματικές δραστηριότητες στο εξωτερικό διατηρείται σταθερά σε υψηλά επίπεδα, ανεξάρτητα από το αντικείμενο διδασκαλίας τους.

4.4. Σκοποί της διακρατικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών

Στο Σχήμα 4.5 απεικονίζονται τα ποσοστά της διακρατικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τον επαγγελματικό λόγο μετάβασης στο εξωτερικό. Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας 2013, οι μετακινούμενοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παράσχουν όσες απαντήσεις έκριναν σκόπιμο. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ουσιαστική σύγκριση ανάμεσα στα ποσοστά του Σχήματος 4.5 και σε εκείνα των άλλων σχημάτων.

Η **συνοδεία μαθητών επισκεπτών** αποτελεί τη συνηθέστερη αιτία επαγγελματικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών για το 44,2 % αυτών, σε επίπεδο ΕΕ. Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς στη Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Γαλλία, την Κύπρο, και την Πορτογαλία δήλωσαν ότι έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για τον σκοπό αυτόν.

Η **εκμάθηση ξένων γλωσσών** είναι επίσης πολύ συνηθισμένο κίνητρο, καθώς το 39,6 % των μετακινούμενων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι αυτός ήταν ο λόγος μετάβασής τους στο εξωτερικό. Το ίδιο ανέφεραν πάνω από τους μισούς μετακινούμενους εκπαιδευτικούς της Ισπανίας και της Ιταλίας.

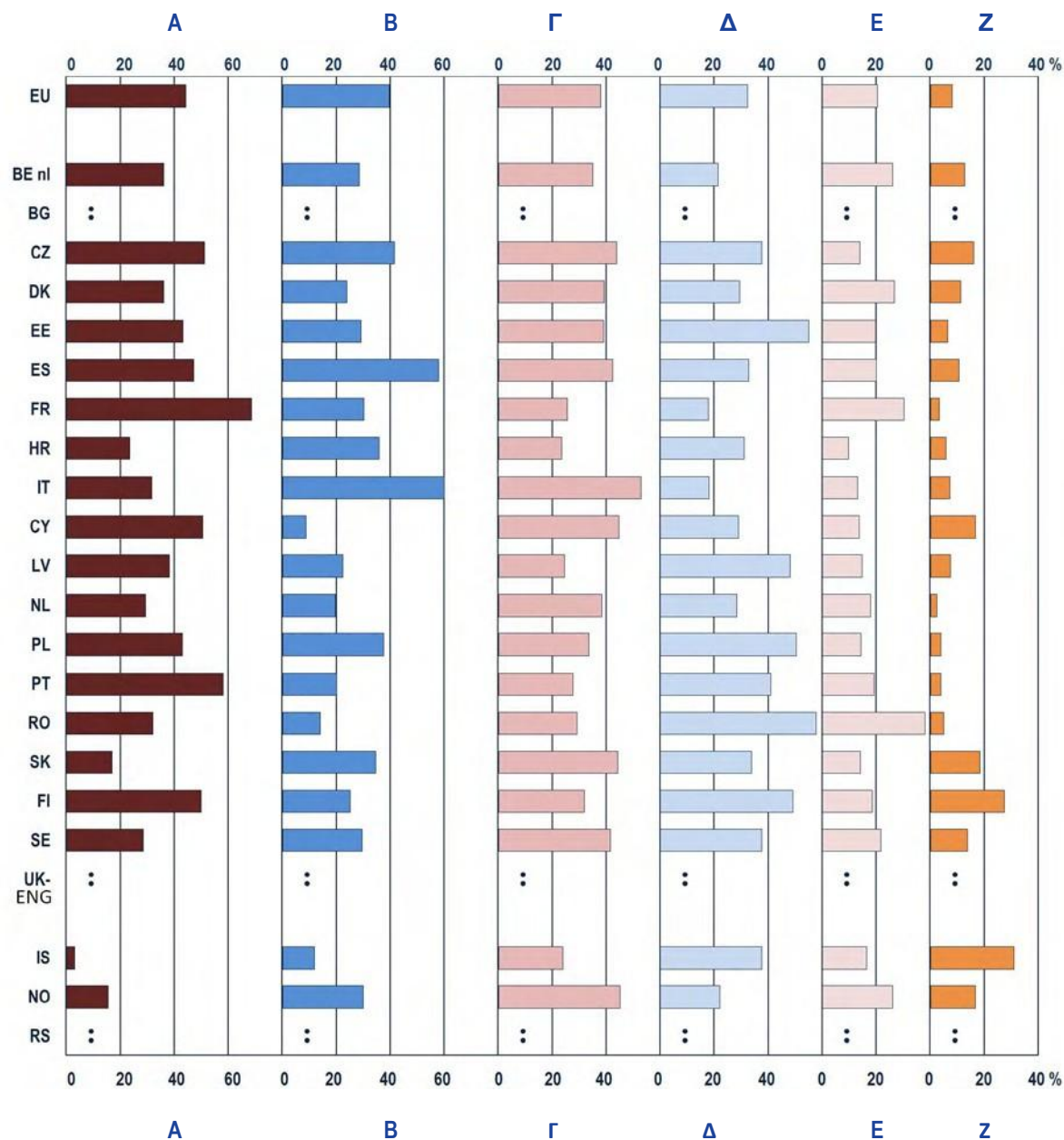
Οι **σπουδές στο εξωτερικό στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους** αποτελεί σχεδόν εξίσου συνήθη αιτία, καθώς αναφέρεται από το 37,8 % των μετακινούμενων εκπαιδευτικών στην ΕΕ και από περίπου έναν στους δύο στην Ιταλία.

Η **δημιουργία επαφών με σχολεία του εξωτερικού** αποτελεί προπαρασκευαστικό στάδιο για τη θέσπιση συνεργασιών μεταξύ σχολείων ή για την οργάνωση επισκέψεων μαθητών σε σχολείο άλλης χώρας. Στο πλαίσιο αυτού του είδους κινητικότητας, εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετέχουν συνήθως σε μεσοπρόθεσμα προγράμματα, στα οποία η επίσκεψη είναι μέρος μιας μεγαλύτερης περιόδου φυσικής ή εικονικής κινητικότητας των μαθητών, συχνά με τη χρήση των ΤΠΕ. Στην ΕΕ, το 32,2 % των μετακινούμενων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για τη δημιουργία επαφών, ενώ πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς στην Εσθονία, την Πολωνία, και τη Ρουμανία ανέφεραν αυτόν ως λόγο μετάβασής τους στο εξωτερικό.

Η **διδασκαλία στο εξωτερικό** αναφέρεται ως αιτία κινητικότητας μόνο από το 20,4 % των μετακινούμενων εκπαιδευτικών στην ΕΕ. Αναφέρεται συχνότερα στη Ρουμανία (από το 37,9 % των εκπαιδευτικών), όπου η κινητικότητα για τον σκοπό αυτόν έρχεται δεύτερη μετά τη «δημιουργία επαφών με σχολεία του εξωτερικού» (57,6 %). Η Ρουμανία είναι επίσης μία εκ των τριών χωρών στις οποίες τα ποσοστά διακρατικής κινητικότητας φτάνουν μετά βίας το 20 % (βλέπε Σχήμα 4.1).

Τέλος, η μετάβαση στο εξωτερικό για την **εκμάθηση άλλου αντικειμένου διδασκαλίας** αναφέρεται πολύ πιο σπάνια ως αιτία κινητικότητας, με μόλις το 8,1 % των μετακινούμενων εκπαιδευτικών στην ΕΕ να δηλώνουν ότι έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για τον σκοπό αυτόν.

Σχήμα 4.5: Ποσοστό μετακινούμενων εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), ανάλογα με τον επαγγελματικό σκοπό μετάβασής τους στο εξωτερικό, 2013



A Συνοδεία μαθητών επισκεπτών

B Εκμάθηση ξένων γλωσσών

Γ Σπουδές στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους

Δ Δημιουργία επαφών με σχολεία του εξωτερικού

E Διδασκαλία

Z Εκμάθηση άλλου αντικειμένου διδασκαλίας

Πηγή: Ευρυδική, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 4.5 στο Παράρτημα).

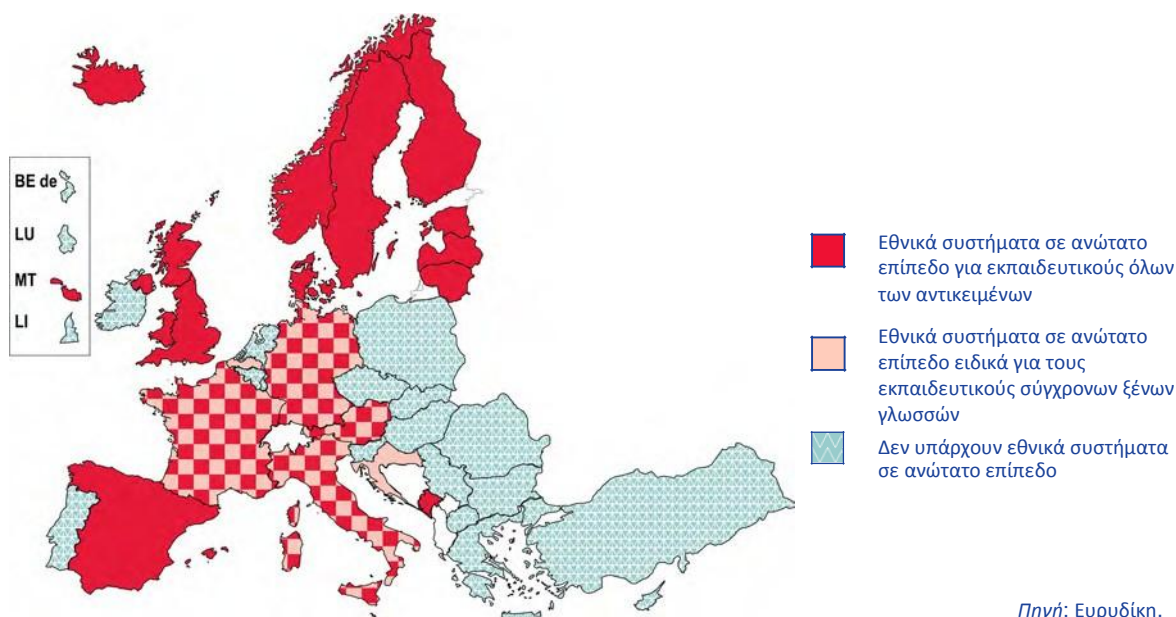
4.5. Συστήματα χρηματοδότησης

Οργάνωση

Στην ΕΕ, βασικό μέσο χρηματοδότησης της κινητικότητας των εκπαιδευτικών, τόσο κατά την αρχική κατάρτισή τους όσο και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, αποτελεί το Erasmus+ (2014-2020), το Πρόγραμμα της ΕΕ για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση, τη Νεολαία και τον Αθλητισμό⁽⁴⁾. Μέσω του προγράμματος αυτού, τόσο οι νέοι εκπαιδευτικοί που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους όσο και οι ενεργεία εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν επιχορηγήσεις κινητικότητας για να πραγματοποιήσουν σπουδές ή να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στο εξωτερικό, ενώ έχουν επίσης τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε διακρατικά προγράμματα κινητικότητας.

Στο Σχήμα 4.6 απεικονίζονται οι χώρες που διαθέτουν εθνικά συστήματα σε ανώτατο επίπεδο για τη διακρατική κινητικότητα των εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους συστήματα υπάρχουν σε περισσότερες από τις μισές ευρωπαϊκές χώρες, κυρίως στη δυτική και βόρεια Ευρώπη. Στην Ισπανία, κάποια συστήματα κινητικότητας των εκπαιδευτικών είναι οργανωμένα σε εθνικό επίπεδο, ενώ άλλα στο επίπεδο των Αυτόνομων Κοινοτήτων. Σε μερικές χώρες, ωστόσο, όπου δεν υπάρχουν συστήματα σε κεντρικό επίπεδο, υφίστανται περιφερειακά συστήματα, όπως στην περίπτωση της Δημοκρατίας της Τσεχίας, της Πολωνίας, και της Ρουμανίας.

Σχήμα 4.6: Εθνικά συστήματα σε ανώτατο επίπεδο για τη διακρατική κινητικότητα των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013/14



Ειδικές σημειώσεις χωρών

Ιταλία: Το σύστημα που απευθύνεται ειδικά στους εκπαιδευτικούς σύγχρονων ξένων γλωσσών περιλαμβάνει επίσης τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία μη γλωσσικού μαθήματος μέσω μιας ξένης γλώσσας (CLIL).

Στη Γερμανία, τη Γαλλία, την Ιταλία, και την Αυστρία, ορισμένα από τα υπάρχοντα εθνικά συστήματα ανώτατου επιπέδου στοχεύουν ειδικά στους εκπαιδευτικούς σύγχρονων ξένων γλωσσών. Στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα) και την Κροατία, μέχρι στιγμής υπάρχει μόνο αυτό το είδος συστήματος.

(4) Το πρόγραμμα αυτό ακολουθεί προηγούμενα παρόμοια προγράμματα που υποστηρίζουν την κινητικότητα του προσωπικού, όπως το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (LLP, 2007-2013), και ιδίως το υποπρόγραμμα αυτού, Cornelius, για τον σχολικό τομέα.

Για την προώθηση της διδασκαλίας της γλώσσας τους στο εξωτερικό, μερικές χώρες έχουν θεσπίσει συστήματα διακρατικής κινητικότητας για τους εκπαιδευτικούς σύγχρονων ξένων γλωσσών που διδάσκουν τη γλώσσα σε άλλη χώρα, ή για τους υπηκόους τους που συμμετέχουν σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Στη **Γερμανία**, η πρωτοβουλία «Σχολεία: Εταίροι για το Μέλλον» (*Schulen: Partner der Zukunft – PASCH*) υποστηρίζει τα προγράμματα κατάρτισης και παρακολούθησης αλλότριας εργασίας για τους εκπαιδευτικούς γερμανικών εντός της χώρας. Το Ινστιτούτο Γκαίτε προσφέρει επίσης ατομικές επιχορηγήσεις κινητικότητας στους εκπαιδευτικούς γερμανικών στο εξωτερικό.

Η **Αυστρία** στηρίζει τα δίγλωσσα σχολικά προγράμματα σε ορισμένες μη γερμανόφωνες γειτονικές χώρες, προσφέροντας βοήθεια μέσω Αυστριακών εκπαιδευτικών.

Το Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), η Γερμανία, η Ισπανία, η Γαλλία, η Κροατία, η Ιταλία, η Λετονία, η Αυστρία, το Ηνωμένο Βασίλειο, και το Μαυροβούνιο έχουν συνάψει διμερείς συμφωνίες για την ενίσχυση της διακρατικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών.

Στη Φινλανδία, η διεθνοποίηση αποτελεί σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης, όπως αναφέρεται στο σχέδιο ανάπτυξης για την Εκπαίδευση και την Έρευνα για τα 2011-2016 development plan ⁽⁵⁾. Ως εκ τούτου, χορηγούνται εθνικές επιδοτήσεις για την ενίσχυση προγραμμάτων που στοχεύουν στη διεθνοποίηση των σχολείων, και τα οποία συχνά περιλαμβάνουν πρόβλεψη για την κινητικότητα του προσωπικού.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετάσχουν σε προγράμματα ανταλλαγών με κράτη της Κοινοπολιτείας, μέσω της στήριξης που παρέχεται από το Πρόγραμμα της Κοινοπολιτείας για την Ανταλλαγή Εκπαιδευτικών.

Οκτώ σκανδιναβικές και βαλτικές χώρες (Δανία, Εσθονία, Λετονία, Λιθουανία, Φινλανδία, Σουηδία, Ισλανδία, και Νορβηγία) συμμετέχουν στο Πρόγραμμα Nordplus, το οποίο υποστηρίζει τη συνεργασία σε μια ευρεία γκάμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Το Nordplus αποτελείται από διάφορα υποπρογράμματα που απευθύνονται σε διαφορετικές ομάδες στόχους και τομείς εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα Nordplus Junior παρέχει χρηματοδότηση, μεταξύ άλλων, για τη διακρατική κινητικότητα των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Συμμετοχή

Αφού παρουσιάστηκαν τα εθνικά συστήματα ανώτατου επιπέδου για τη διακρατική κινητικότητα, είναι ενδιαφέρον να εξεταστούν και τα ποσοστά των μετακινούμενων εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους προγράμματα ή/και σε κάποιο πρόγραμμα της ΕΕ. Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS 2013, οι μετακινούμενοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο σχετικά ερωτήματα, δηλαδή κατά πόσον έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς «ως εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο ενός προγράμματος της ΕΕ (π.χ. το Comenius) ή/και «ως εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο κάποιου περιφερειακού ή εθνικού προγράμματος». Ως εκ τούτου, δεν υπάρχουν διαθέσιμες πληροφορίες σχετικά με τη συμμετοχή ασκούμενων εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισής τους.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 4.7, το πρόγραμμα της ΕΕ αποτελεί, με μεγάλη διαφορά, τον κυριότερο μηχανισμό χρηματοδότησης. Σχεδόν το ένα τέταρτο των μετακινούμενων εκπαιδευτικών έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς στο πλαίσιο του προγράμματος της ΕΕ, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα εθνικά ή περιφερειακά προγράμματα είναι μόλις το ένα δέκατο των εκπαιδευτικών. Σε μερικές χώρες, η τάση αυτή είναι ακόμη εντονότερη, καθώς οι εκπαιδευτικοί που μεταβαίνουν στο εξωτερικό μέσω χρηματοδότησης της ΕΕ είναι πάνω από τρεις φορές περισσότεροι από εκείνους που χρηματοδοτούνται σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο. Αυτό ισχύει για τη Δανία, την Ολλανδία, την Πορτογαλία, και τη Σουηδία. Μόνο στην Εσθονία και τη Γαλλία οι δύο πηγές χρηματοδότησης ανέρχονται στο ίδιο περίπου ποσοστό, αν και η συμμετοχή και στους δύο τύπους χρηματοδοτικών συστημάτων είναι αρκετά υψηλή στην Εσθονία, και χαμηλή στη Γαλλία.

(5) <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm03.pdf?lang=en> [Πρόσβαση στις 15 Ιουνίου 2015].

Σχήμα 4.7: Ποσοστό των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, μέσω κάποιου προγράμματος κινητικότητας, 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 4.7 στο Παράρτημα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Το Σχήμα δείχνει την κατανομή των εκπαιδευτικών που έχουν μεταβεί στο εξωτερικό με τη στήριξη του προγράμματος της ΕΕ, και εκείνων που το έπραξαν μέσω εθνικών ή περιφερειακών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί δύνανται να έχουν χρησιμοποιήσει και τους δύο τύπους προγραμμάτων. Δύνανται επίσης να έχουν μεταβεί στο εξωτερικό εκτός του πλαισίου των προγραμμάτων αυτών.

Μόλις το 10,9 % των μετακινούμενων εκπαιδευτικών στην ΕΕ υποστηρίζονται μέσω εθνικών χρηματοδοτήσεων. Η Κροατία είναι η μόνη χώρα όπου οι εθνικοί πόροι αναφέρονται ως κύρια πηγή χρηματοδότησης της κινητικότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η εν λόγω χαμηλή επιρροή των ευρωπαϊκών κονδυλίων μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η Κροατία παρουσιάζει τη μικρότερη κινητικότητα εκπαιδευτικών από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα (βλέπε Σχήμα 4.1), καθώς και στο ότι πρόσφατα κατέστη επιλέξιμη να προσχωρήσει στα προγράμματα κινητικότητας της ΕΕ.

Μπορούν να συναχθούν πολλά συμπεράσματα από την ευρύτερη εξέταση των ποσοστών διακρατικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών (βλέπε Σχήμα 4.1), της ύπαρξης ή μη εθνικών συστημάτων ανώτατου επιπέδου στον τομέα αυτόν (βλέπε Σχήμα 4.6), και των ποσοστών των μετακινούμενων εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα της ΕΕ ή/και σε εθνικά ή περιφερειακά προγράμματα.

Πρώτον, η ύπαρξη ενός εθνικού συστήματος ανώτατου επιπέδου δεν συνεπάγεται κατ' ανάγκη και υψηλότερα ποσοστά διεθνούς κινητικότητας των εκπαιδευτικών. Οι μισές από τις χώρες (Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, Κροατία, Γαλλία, και Ιταλία) όπου το ποσοστό διακρατικής κινητικότητας βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο της ΕΕ διαθέτουν εθνικά συστήματα ανώτατου επιπέδου. Ωστόσο, με εξαίρεση την Κροατία, το ποσοστό των μετακινούμενων εκπαιδευτικών που υποστηρίζονται μέσω τέτοιου είδους συστημάτων είναι χαμηλό (από 5,2 % έως 7,1 %). Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι τα κονδύλια που διατίθενται στα προγράμματα αυτά είναι πολύ περιορισμένα. Στις άλλες μισές χώρες με κάτω του μέσου όρου ποσοστό διακρατικής κινητικότητας, και όπου δεν υπάρχουν εθνικά συστήματα ανώτατου επιπέδου, το πρόγραμμα της ΕΕ παίζει σημαντικό ρόλο. Αυτό ισχύει σαφώς στην περίπτωση της Πολωνίας, της Πορτογαλίας, της Ρουμανίας, και, σε μικρότερο βαθμό, της Σλοβακίας.

Οι έξι χώρες με τα υψηλότερα ποσοστά διακρατικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών (Εσθονία, Λετονία, Φινλανδία, Σουηδία, Ισλανδία, και Νορβηγία) είναι σκανδιναβικά και βαλτικά κράτη που συμμετέχουν στο Nordplus, ένα μακρόχρονο πρόγραμμα κινητικότητας που χρηματοδοτείται από το Σκανδιναβικό Συμβούλιο Υπουργών. Η Εσθονία είναι η χώρα με το υψηλότερο ποσοστό μετακινούμενων εκπαιδευτικών που έχουν λάβει χρηματοδότηση σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο (25,8 %). Τέλος, στην Εσθονία, τη Λετονία, και τη Φινλανδία παρατηρούνται άνω του μέσου όρου της ΕΕ ποσοστά μετακινούμενων εκπαιδευτικών που έχουν λάβει χρηματοδότηση από την ΕΕ.

4.6. Σχετική επιρροή ορισμένων παραγόντων

Η επικέντρωση στη δυνητική αξία ενός συγκεκριμένου παράγοντα για την πρόβλεψη της πιθανότητας της διακρατικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών ενδέχεται να διαστρεβλώνει την πιθανή πραγματική επιρροή του παράγοντα αυτού στην κινητικότητα. Επιλέχθηκαν, λοιπόν, έντεκα παράγοντες που προσδιορίζονται στην έρευνα TALIS 2013, προκειμένου να ελεγχθεί η προγνωστική τους επίδραση στη διακρατική κινητικότητα, ο ένας υπό την επιρροή του άλλου (βλέπε Σχήμα 4.10). Αφορούν στα εξής:

- τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων: άνδρες εκπαιδευτικοί
- το αντικείμενο διδασκαλίας: διδασκαλία μιας σύγχρονης ξένης γλώσσας
- τα κριτήρια απασχόλησης: εκπαιδευτικοί με συμβάσεις αορίστου χρόνου, εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας, εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί σε πόλη άνω των 15.000 κατοίκων
- συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (ΣΕΑ): εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετάσχει σε δραστηριότητες ΣΕΑ κατά τους 12 προηγούμενους μήνες. Ελήφθησαν επίσης υπόψη δύο πιθανά εμπόδια για τη συμμετοχή στη ΣΕΑ, τα οποία θα μπορούσαν να αναστείλουν τη διακρατική κινητικότητα: ο χρονικός περιορισμός λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων και το κόστος της ΣΕΑ
- επαγγελματική ικανοποίηση και προσεγγίσεις διδασκαλίας: υιοθέτηση συνεργατικής προσέγγισης, υιοθέτηση κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης.

Θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν και άλλοι προγνωστικοί παράγοντες, όπως η πιθανότητα αντικατάστασης των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο παραμονής τους στο εξωτερικό. Ωστόσο, δεν υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 επί του ζητήματος αυτού.

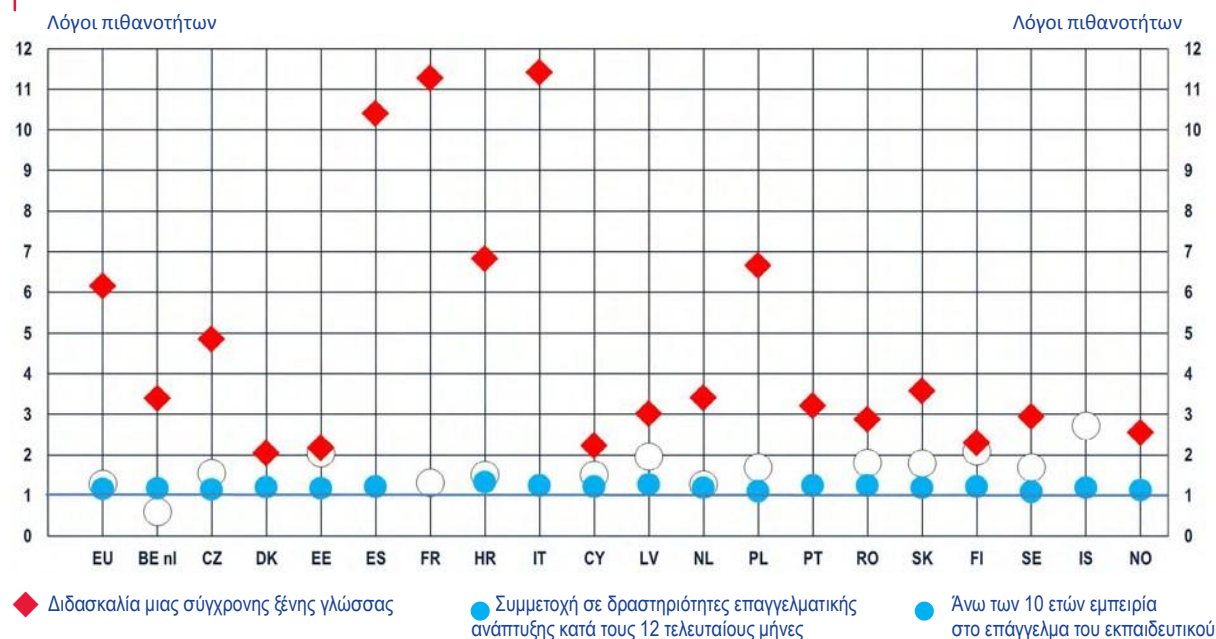
Η εξέταση καθενός από τους παράγοντες αυτούς υπό την επιρροή όλων των υπολοίπων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τρεις εξ αυτών έχουν ισχυρό προγνωστικό αντίκτυπο σε ό,τι αφορά την κινητικότητα:

1. η «διδασκαλία μιας σύγχρονης ξένης γλώσσας»
2. η «συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τους 12 τελευταίους μήνες»
3. η «άνω των 10 ετών εμπειρία στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού».

Στο σχήμα 4.8 απεικονίζονται οι λόγοι πιθανοτήτων των τριών αυτών κύριων παραγόντων, υπό την επιρροή και των 11 επιλεχθέντων παραγόντων.

Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2013 (εκτός της Ισλανδίας), κύριος προγνωστικός παράγοντας της διακρατικής κινητικότητας είναι η **«διδασκαλία μιας σύγχρονης ξένης γλώσσας»**. Στην ΕΕ ως σύνολο, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περίπου έξι φορές μεγαλύτερη πιθανότητα διακρατικής κινητικότητας εφόσον διδάσκουν μια ξένη γλώσσα, ενώ οι ξένες γλώσσες είναι το αντικείμενο διδασκαλίας με το μεγαλύτερο ποσοστό μετακινούμενων εκπαιδευτικών (βλέπε Σχήμα 4.4). Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η Ισλανδία αποτελεί εξαίρεση, δεδομένου ότι τα υψηλά ποσοστά διακρατικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών της δεν περιορίζονται σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, αλλά αντανakλώνται εξίσου σε όλα. Σε τρεις χώρες, η πιθανότητα διακρατικής κινητικότητας είναι πάνω από δέκα φορές μεγαλύτερη για τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών. Οι χώρες αυτές είναι η Ισπανία (με λόγο πιθανοτήτων 10,4), η Γαλλία (11,3), και η Ιταλία (11,4). Η διαπίστωση αυτή αποτυπώνεται και στο Σχήμα 4.4, στο οποίο φαίνεται ότι η Ισπανία παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό μετακινούμενων εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών. Οι σύγχρονες ξένες γλώσσες είναι επίσης το μόνο διδακτικό αντικείμενο για το οποίο το ποσοστό διακρατικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών στη Γαλλία και την Ιταλία βρίσκεται πάνω από τον μέσο όρο της ΕΕ, αν και το ποσοστό αυτό είναι χαμηλότερο του μέσου όρου της ΕΕ σε ό,τι αφορά όλα τα αντικείμενα διδασκαλίας συνδυαστικά (βλέπε Σχήμα 4.1).

Σχήμα 4.8: Κύριοι προγνωστικοί παράγοντες για τη διακρατική κινητικότητα, για επαγγελματικούς σκοπούς, των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 4.8 στο Παράρτημα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Για επεξήγηση των πολλαπλών στατιστικών παλινδρομήσεων, βλέπε το Στατιστικό Σημείωμα.

Το Σχήμα αυτό απεικονίζει τον προγνωστικό αντίκτυπο στη διακρατική κινητικότητα κάθε παράγοντα υπό την επιρροή των 11 επιλεγθέντων παραγόντων (βλέπε Σχήμα 4.10).

Οι λόγοι πιθανοτήτων που σχετίζονται με τους προγνωστικούς παράγοντες –βλέπε τους λόγους πιθανοτήτων στον Πίνακα 4.8 στο Παράρτημα– αντιπροσωπεύουν την αυξημένη πιθανότητα διακρατικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη βαθμολογία για την ερώτηση.

Ο δεύτερος προγνωστικός παράγοντας της διακρατικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών είναι η «**συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τους 12 τελευταίους μήνες**» (βλέπε επίσης Κεφάλαιο 3). Έχει πολύ μικρότερη προγνωστική αξία σε σχέση με τη διδασκαλία ξένης γλώσσας, όμως παρατηρείται ότι η επίδρασή του ισχύει για όλες τις ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, με εξαίρεση τη Γαλλία. Ο λόγος πιθανοτήτων για το σύνολο της ΕΕ είναι 1,2. Ο προγνωστικός αντίκτυπος του εν λόγω παράγοντα οφείλεται, ενδεχομένως, στο γεγονός ότι η διακρατική κινητικότητα δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ανακαλύψουν έμπρακτα νέες διδακτικές προσεγγίσεις, ενθαρρύνοντάς τους έτσι να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες ΣΕΑ για να βελτιώσουν την κατανόησή τους αλλά και τον τρόπο που αξιοποιούν τις καινοτόμες αυτές μεθόδους διδασκαλίας. Στη μελέτη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2008, σ. 118) σχετικά με την κινητικότητα των εκπαιδευτικών στην ΕΕ αναφέρεται ότι «η συμμετοχή δεν είναι το μόνο αποτέλεσμα που απορρέει από τα προγράμματα κινητικότητας, [...] καθώς η συμμετοχή οδηγεί στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη πολλών εκπαιδευτικών, κατόπιν της ολοκλήρωσης, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη εμπειρία μάθησης για τους μαθητές».

Η «**άνω των 10 ετών εμπειρία στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού**» αποτελεί προγνωστικό παράγοντα της διακρατικής κινητικότητας στα δύο τρίτα των ευρωπαϊκών χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2013. Στις χώρες όπου ο παράγοντας αυτός είναι στατιστικά σημαντικός, οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 10 χρόνια εμπειρίας στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πιο πιθανό να έχουν μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς. Στην Εσθονία, τη Λετονία, τη Φινλανδία, και την Ισλανδία, οι αντίστοιχοι λόγοι πιθανοτήτων είναι σχετικά υψηλότεροι, και κυμαίνονται από 2.0

έως 2.6. Ωστόσο, στη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου παρατηρείται αντίθετη τάση. Περισσότερες πιθανότητες κινητικότητας παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με λιγότερο από 10 χρόνια εμπειρία (με λόγο πιθανοτήτων 1.7). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η μέση ηλικία των μετακινούμενων εκπαιδευτικών είναι πολύ μικρότερη των 40 ετών (36,6), σε αντίθεση με όλα τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία είναι άνω των 40 (βλέπε Πίνακα 4.2 στο Παράρτημα).

Πέραν των τριών αυτών κύριων προγνωστικών παραγόντων, τέσσερις ακόμη έχουν προγνωστική αξία μεταξύ πέντε και επτά ευρωπαϊκών χωρών από τις 19 που απάντησαν στα ερωτήματα της έρευνας TALIS 2013 σχετικά με τη διακρατική κινητικότητα.

Ένας εκ των παραγόντων αυτών είναι η «ιδιότητα του άνδρα». Πριν όμως εξεταστεί ο προγνωστικός αυτός παράγοντας, θα πρέπει πρώτα να γίνει μια σύντομη αναφορά στην κατανομή ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013. Η κατανομή των δύο φύλων, όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 4.9, υπολογίζεται σε σχέση με τα δύο άλλα κριτήρια, δηλαδή το κατά πόσον είναι μετακινούμενοι εκπαιδευτικοί, και το κατά πόσον διδάσκουν σύγχρονες ξένες γλώσσες (λαμβάνοντας υπόψη ότι η «διδασκαλία ξένης γλώσσας» αποτελεί τον ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα).

Σχήμα 4.9: Κατανομή των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) στην ΕΕ, σύμφωνα με τα τρία κριτήρια της διακρατικής κινητικότητας, τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, και το φύλο, 2013

%	Εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών		Εκπαιδευτικοί που δεν διδάσκουν ξένες γλώσσες	
	Μετακινούμενοι	Μη μετακινούμενοι	Μετακινούμενοι	Μη μετακινούμενοι
Γυναίκες	10,1	7,5	9,5	42,2
Άνδρες	1,8	1,4	6,2	21,4

Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 4.9 στο Παράρτημα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

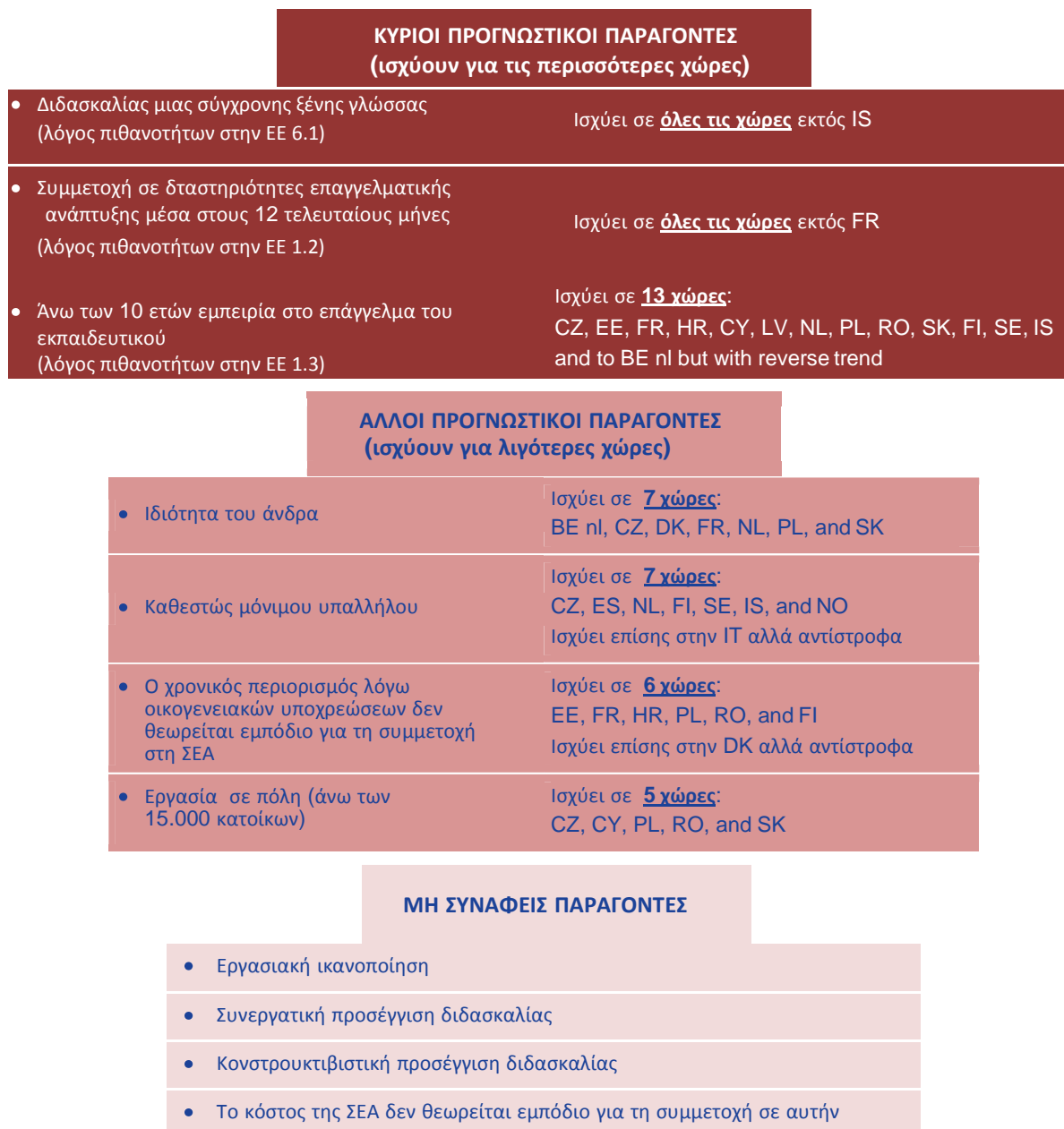
Οι εκπαιδευτικοί κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) μπορεί να είναι είτε «ειδικής εκπαίδευσης» (διδάσκουν μόνο ένα μάθημα) είτε «γενικής εκπαίδευσης» (διδάσκουν δύο ή περισσότερα μαθήματα), ανάλογα με την εκάστοτε χώρα. Στις περιπτώσεις όπου τουλάχιστον ένα εκ των μαθημάτων είναι μια σύγχρονη ξένη γλώσσα, οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί έχουν συμπεριληφθεί στην ομάδα των «εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών».

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 4.9, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πάνω από διπλάσια κινητικότητα σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (με συνολικά ποσοστά κινητικότητας της τάξης του 19,6 % και 8,0 % αντιστοίχως). Ως εκ τούτου, όταν, κατά την εξέταση της κινητικότητας, λαμβάνεται υπόψη ως ανεξάρτητη μεταβλητή μόνο το φύλο, η ιδιότητα της γυναίκας φαίνεται να αποτελεί προγνωστικό παράγοντα. Ωστόσο, όταν ο παράγοντας αυτός ιδωθεί υπό το πρίσμα της επιρροής όλων των υπολοίπων –και ιδίως της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας– However when this factor is placed under the control of all others – and especially that of teaching a foreign language – προγνωστικός παράγοντας γίνεται η «ιδιότητα του άνδρα» (βλέπε Πίνακα 4.8 στο Παράρτημα). Αυτό αναμφίβολα συμβαίνει διότι, στην περίπτωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών τα ποσοστά μετακινούμενων εκπαιδευτικών είναι περίπου ίσα και για τα δύο φύλα (56,8 % για τις γυναίκες και 56,3 % για τους άνδρες), ενώ σε ό,τι αφορά τα άλλα διδασκόμενα μαθήματα είναι υψηλότερα για τους άνδρες (22,5 %, σε σύγκριση με 18,4 % για τις γυναίκες) (βλέπε Σχήμα 4.9). Η «ιδιότητα του άνδρα» αποτελεί προγνωστικό παράγοντα διακρατικής κινητικότητας σε επτά χώρες, δηλαδή το Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), τη Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Δανία, τη Γαλλία, την Ολλανδία, την Πολωνία, και τη Σλοβακία, με τους λόγους πιθανοτήτων να κυμαίνονται από 1.2 έως 1.7.

Στο Σχήμα 4.10 συνοψίζεται ο σχετικός προγνωστικός αντίκτυπος των 11 παραγόντων που εξετάζονται στο παρόν κεφάλαιο.

Σχήμα 4.10: Επισκόπηση του προγνωστικού αντικτύπου των 11 επιλεχθέντων παραγόντων στη διακρατική κινητικότητα, για επαγγελματικούς σκοπούς, των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013

Όλες οι χώρες = BE nl, CZ, DK, EE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, NL, PL, PT, RO, SK, FI, SE, IS, NO



Πηγή: Ευρυδική, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 4.8 στο Παράρτημα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Όλες οι χώρες: Αναφέρεται εδώ στις 19 ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2013, και απάντησαν στα ερωτήματα σχετικά με τη διακρατική κινητικότητα των εκπαιδευτικών.

Για επεξήγηση των πολλαπλών στατιστικών παλινδρομήσεων, βλέπε το Στατιστικό Σημείωμα.

Το Σχήμα αυτό απεικονίζει τον προγνωστικό αντίκτυπο στη διακρατική κινητικότητα κάθε παράγοντα υπό την επιρροή των 11 επιλεχθέντων παραγόντων.

Οι λόγοι πιθανοτήτων που σχετίζονται με τους προγνωστικούς παράγοντες –βλέπε τους λόγους πιθανοτήτων στον Πίνακα 4.8 στο Παράρτημα– αντιπροσωπεύουν την αυξημένη πιθανότητα διακρατικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη βαθμολογία για την ερώτηση.

Το «καθεστώς μόνιμου υπαλλήλου» αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για την κινητικότητα των εκπαιδευτικών στη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Ισπανία, την Ολλανδία, τη Φινλανδία, τη Σουηδία, την Ισλανδία, και τη Νορβηγία, με λόγους πιθανοτήτων που κυμαίνονται από 1.2 έως 2.0. Στην Ιταλία παρατηρείται ο αντίθετος προγνωστικός αντίκτυπος, καθώς οι εκπαιδευτικοί με σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου είναι πιθανότερο να μεταβούν στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς.

Το να «μην θεωρείται ο χρονικός περιορισμός λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων εμπόδιο για τη συμμετοχή στη ΣΕΑ» αποτελεί επίσης προγνωστικό παράγοντα για την κινητικότητα των εκπαιδευτικών σε έξι χώρες, δηλαδή την Εσθονία, τη Γαλλία, την Κροατία, την Πολωνία, τη Ρουμανία, και τη Φινλανδία, με λόγους πιθανοτήτων που κυμαίνονται από 1.1 έως 1.2.

Η «εργασία σε πόλη με πληθυσμό άνω των 15.000 κατοίκων» είναι προγνωστικός παράγοντας στη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Κύπρο, την Πολωνία, τη Ρουμανία, και τη Σλοβακία. Στις τρεις τελευταίες χώρες, το ποσοστό των μετακινούμενων εκπαιδευτικών είναι χαμηλότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ (βλέπε Σχήμα 4.1). Στις χώρες αυτές, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές ενδέχεται να έχουν λιγότερη στήριξη κατά την προετοιμασία των αιτήσεών τους για μετάβαση στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς.

Οι παράγοντες που σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμα (ιδίως η ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους, και η συνεργατική ή κονστρουκτιβιστική προσέγγιση διδασκαλίας) δεν έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη διακρατική κινητικότητα. Το ίδιο ισχύει και σε ό,τι αφορά το να μην θεωρείται το κόστος της ΣΕΑ εμπόδιο για τη συμμετοχή σε αυτήν. Ο παράγοντας αυτός είναι ίσως λιγότερο σημαντικός από το να μην θεωρείται ο χρονικός περιορισμός λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων εμπόδιο για τη συμμετοχή στη ΣΕΑ, διότι η διακρατική κινητικότητα των εκπαιδευτικών συνήθως ενισχύεται οικονομικά μέσω των προγραμμάτων κινητικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΛΚΥΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Οι ελλείψεις διδακτικού προσωπικού, ιδίως σε συγκεκριμένα αντικείμενα διδασκαλίας ή γεωγραφικές περιοχές, αποτελούν ολοένα και μεγαλύτερη πρόκληση για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Σε μερικές χώρες, η γήρανση του πληθυσμού των εκπαιδευτικών (βλέπε Ενότητα 1.1.2) και η συνολική επικρατούσα αντίληψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει χάσει το κύρος του αυξάνουν τις πιέσεις που δέχονται τα συστήματα. Η παρακολούθηση της προσφοράς και ζήτησης διδακτικού προσωπικού, όπως αντανακλάται στις δημογραφικές τάσεις και τις τάσεις της αγοράς εργασίας, αλλά και στις στατιστικές προβλέψεις για τις μελλοντικές ανάγκες σε προσωπικό, μπορεί να είναι το πρώτο βήμα για τον περιορισμό των ελλείψεων αυτών.

Σε μερικές ευρωπαϊκές χώρες, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν έχει πια την ίδια δύναμη να προσελκύει φερέλπιδες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013), αυτό οφείλεται στη μείωση του κύρους του επαγγέλματος, στην επιδείνωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, και στους χαμηλούς μισθούς τους σε σύγκριση με άλλα πνευματικά επαγγέλματα. Ένας τρόπος να ενισχυθεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ίσως μέσω της εστίασης σε παράγοντες που συσχετίζονται θετικά, πρώτον, με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την αντίληψή τους σχετικά με την εκτίμηση που τρέφει η κοινωνία για το έργο τους, και, δεύτερον, με το περιβάλλον του σχολείου και τις συνθήκες εργασίας τους. Δεδομένου ότι η επαγγελματική ικανοποίηση οδηγεί συνήθως σε μεγαλύτερη επαγγελματική δέσμευση και, άρα, σε καλύτερες επιδόσεις, η εξέταση των μεταβλητών που επηρεάζουν την ικανοποίηση και την αντιλαμβανόμενη αξία της διδασκαλίας μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη ενισχύοντας τις εκπαιδευτικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών, την ελκυστικότητα του επαγγέλματος, την ποιότητα των διδακτικών μεθόδων τους, και την επιτυχή φοίτηση των μαθητών τους.

Η πρώτη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου επικεντρώνεται σε μέτρα που μπορεί να βοηθήσουν τους πολιτικούς ιθύνοντες να εξισορροπήσουν την προσφορά και τη ζήτηση στον τομέα της εκπαίδευσης.

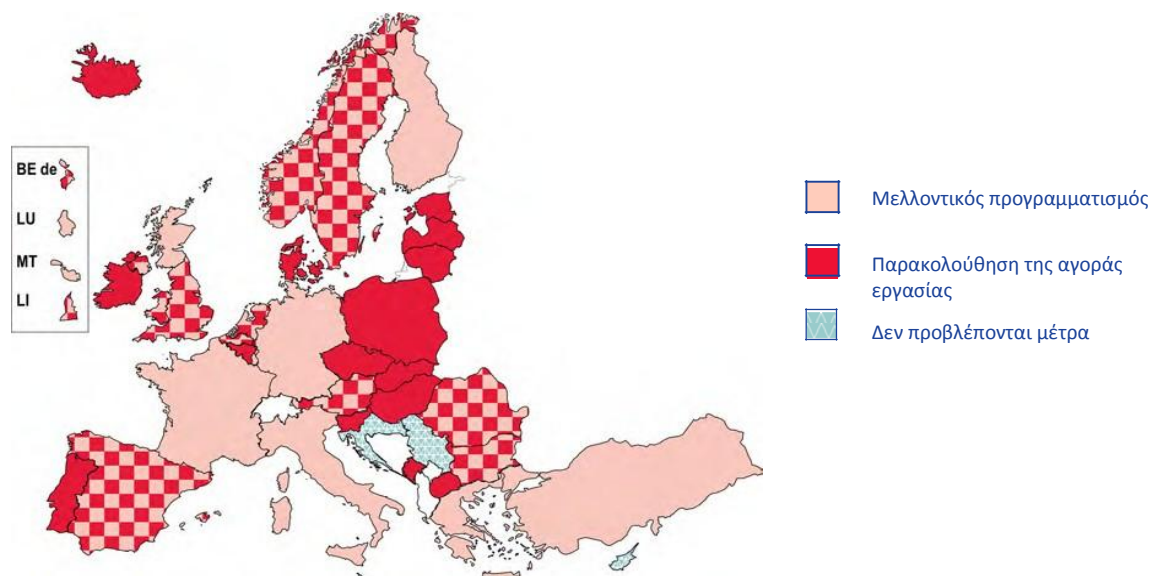
Στη δεύτερη ενότητα παρέχεται μια επισκόπηση των διακυμάνσεων που παρατηρούνται στον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, και, στη συνέχεια, με βάση την έρευνα TALIS 2013, παρουσιάζονται οι απόψεις τους σχετικά με την αξία που η κοινωνία αποδίδει στο επάγγελμά τους. Περιλαμβάνεται επίσης ανάλυση άλλων ερευνών που διενεργήθηκαν σε διάφορες χώρες σχετικά με το πώς αξιολογείται το επάγγελμά τους.

Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται παραδείγματα εκστρατειών «ενίσχυσης της ελκυστικότητας» που έχουν υλοποιηθεί σε μερικές χώρες με σκοπό την αναζωογόνηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Εξετάζεται επίσης η σχέση ανάμεσα στο περιβάλλον του σχολείου, τις συνθήκες εργασίας, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, και τη δική τους αντίληψη σχετικά με την εκτίμηση της οποίας τυγχάνει το επάγγελμά τους στην κοινωνία.

5.1. Παρακολούθηση της προσφοράς και ζήτησης εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματική παρακολούθηση της προσφοράς και της ζήτησης εκπαιδευτικών, όπως προτείνεται ανωτέρω, απαιτεί σωστή αναλυτική προσέγγιση και ακριβείς στατιστικές προβλέψεις. Η μεγάλη πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών αναφέρουν ότι έχουν λάβει μέτρα που συμβάλλουν στην πρόβλεψη της προσφοράς και της ζήτησης εκπαιδευτικών. Μόνη εξαίρεση αποτελούν η Κροατία, η Κύπρος, και η Σερβία.

Σχήμα 5.1: Μέτρα για την παρακολούθηση της ισορροπίας ανάμεσα στην προσφορά και στη ζήτηση εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), 2013/14



Πηγή: Ευρυδίκη.

Επεξηγηματικό σημείωμα

Ο **μελλοντικός προγραμματισμός** των αναγκών διδακτικού προσωπικού βασίζεται στην παρατήρηση των τάσεων και στον προσδιορισμό των πιθανότερων σεναρίων σε ό,τι αφορά τη μελλοντική προσφορά και ζήτηση εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα που εξετάστηκαν περιλαμβάνουν δημογραφικές προβλέψεις, όπως τα ποσοστά γεννήσεων και τη μετανάστευση, καθώς και τις διακυμάνσεις στον αριθμό των ασκούμενων εκπαιδευτικών και τις μεταβολές στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (αριθμός υπαλλήλων που συνταξιοδοτούνται, μεταθέσεις σε θέσεις μη διδακτικού προσωπικού, κλπ). Ο μελλοντικός προγραμματισμός των αναγκών διδακτικού προσωπικού μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μακροπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη, ή/και βραχυπρόθεσμη βάση. Αυτή η πολιτική προγραμματισμού αναπτύσσεται είτε σε εθνικό είτε σε περιφερειακό επίπεδο (ή και στα δύο), ανάλογα με τον σχετικό συγκεντρωτισμό (ή την αποκέντρωση) του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος.

Η **παρακολούθηση της αγοράς εργασίας** εξετάζει τις γενικές τάσεις του εργατικού δυναμικού, αλλά δεν συνδέεται με επίσημα κυβερνητικά σχέδια. Μολονότι μπορεί να δώσει στους πολιτικούς ιθύνοντες μια εικόνα των μεταβολών στην προσφορά και τη ζήτηση εκπαιδευτικών, δεν δύναται να θεωρηθεί ως επίσημος μελλοντικός προγραμματισμός.

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Ισπανία: Μερικές μόνο Αυτόνομες Κοινότητες έχουν αναπτύξει διαδικασίες για την παρακολούθηση της αγοράς εργασίας όσον αφορά στην προσφορά και τη ζήτηση εκπαιδευτικών.

Οι πολιτικές μελλοντικού προγραμματισμού που βασίζονται στην παρατήρηση των παραγόντων οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάσουν την προσφορά και τη ζήτηση εκπαιδευτικών μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμο εργαλείο, δίνοντας τη δυνατότητα στις χώρες να προβλέψουν τις πιθανές ελλείψεις ή την ενδεχόμενη υπερπροσφορά εκπαιδευτικών, και να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα. Σε 22 ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, εφαρμόζονται πολιτικές μελλοντικού προγραμματισμού για την πρόβλεψη της προσφοράς και ζήτησης εκπαιδευτικών.

Στη **Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου**, το Τμήμα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης έχει εκπονήσει την «Έκθεση για την Αγορά Εργασίας – Πρόγνωση 2011-2015» (*Arbeidsmarkt rapport – prognose 2011-2015*) βάσει ενός συνόλου δεικτών στους οποίους περιλαμβάνονται δημογραφικά δεδομένα, ο αριθμός των φοιτητών στην αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών, και το ποσοστό των προσφάτως καταρτισμένων εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν πρόωρα το επάγγελμα. Η έκθεση αυτή παρέχει μια πρόβλεψη για την προσφορά εκπαιδευτικών κατά την εξεταζόμενη πενταετή περίοδο. Συμπληρωματικές πληροφορίες, αναγκαίες για την ανάλυση των προβλέψεων σε ό,τι αφορά τις ανάγκες διδακτικού προσωπικού, παρέχονται μέσω ενός βαρομέτρου της αγοράς εργασίας και μέσω των μηνιαίων στατιστικών στοιχείων για την προσφορά και ζήτηση εκπαιδευτικών που δίδονται από τον Οργανισμό Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών.

Στη **Γερμανία**, η Διарκής Συνδιάσκεψη, η Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των ομόσπονδων κρατών, ανέπτυξε ένα υπολογιστικό μοντέλο για την εκτίμηση της προσφοράς και της ζήτησης εκπαιδευτικών στα ομόσπονδα κρατίδια έως και το 2025.

Στην **Ολλανδία**, όπου οι πολιτικές προγραμματισμού για το προσωπικό αναπτύσσονται σε επίπεδο σχολείου, το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών βοηθά τα σχολεία να εξισορροπήσουν την προσφορά και τη ζήτηση εκπαιδευτικών, εκδίδοντας ετήσιο δελτίο σχετικά με τις τάσεις της αγοράς εργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η κυβέρνηση της **Σκωτίας** (Ηνωμένο Βασίλειο) διεξάγει ετησίως διαδικασία προγραμματισμού του διδακτικού ανθρώπινου δυναμικού, κατόπιν διαβούλευσης με συμβουλευτική ομάδα που απαρτίζεται από εκπροσώπους του Γενικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης της Σκωτίας, των τοπικών αρχών, των συνδικάτων των εκπαιδευτικών, και των πανεπιστημίων. Κατά τη διαδικασία αυτή, λαμβάνονται υπόψη διάφορες μεταβλητές όπως ο αριθμός των μαθητών και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που χρειάζονται, καθώς και εκείνων που αναμένεται να εγκαταλείψουν ή να επιστρέψουν στο επάγγελμα κατά το επόμενο έτος. Έπειτα, υπολογίζεται η απορρόφηση μαθητών και εκπαιδευτικών που απαιτείται για να καλυφθεί το κενό ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, η κυβέρνηση της Σκωτίας εκδίδει κατευθυντήρια επιστολή προς το Συμβούλιο Χρηματοδότησης της Σκωτίας. Το Συμβούλιο αναλαμβάνει τον προσδιορισμό της συνολικής απορρόφησης και την κατανομή μεταξύ των πανεπιστημίων⁽¹⁾.

Επί του παρόντος, σε 28 ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, η παρακολούθηση της αγοράς εργασίας χρησιμοποιείται ως μέσον για τον έλεγχο της ισορροπίας ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση εκπαιδευτικών, είτε σε ανεξάρτητη βάση είτε στο πλαίσιο των επίσημων διαδικασιών προγραμματισμού.

Στη **Δανία**, οι τάσεις της προσφοράς και της ζήτησης εκπαιδευτικών παρακολουθούνται μέσω ετήσιων εκθέσεων σχετικά με τον αριθμό των ασκούμενων εκπαιδευτικών και τις ανάγκες διδακτικού προσωπικού στα σχολεία.

Στην **Πολωνία**, η παρακολούθηση των αναγκών διδακτικού εργατικού δυναμικού πραγματοποιείται σε τοπικό, περιφερειακό, και κεντρικό επίπεδο. Τα σχολεία πρέπει να δημιουργούν τοπική βάση δεδομένων σχετικά με τη ζήτηση των εκπαιδευτικών, και να διαβιβάζουν τις πληροφορίες αυτές, σε ετήσια βάση, στις περιφερειακές και κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές, καθώς και προς την κεντρική βάση δεδομένων. Παράλληλα, το Σύστημα Πληροφοριών για τη Σχολική Εκπαίδευση συγκεντρώνει δεδομένα σχετικά με διάφορες μεταβλητές, όπως η ηλικία, το καθεστώς απασχόλησης, το μορφωτικό επίπεδο, η εργασιακή εμπειρία, και οι ευθύνες των εκπαιδευτικών, προκειμένου να καταστεί δυνατή η παρακολούθηση της δομής της απασχόλησής τους.

Στο **Μαυροβούνιο**, τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης διενεργούν έρευνα της αγοράς εργασίας για όλα τα επαγγέλματα, τουλάχιστον μία φορά κάθε πέντε χρόνια, προκειμένου να καταρτίσουν λίστα των επαγγελματικών δεξιοτήτων που απαιτούνται στην αγορά εργασίας.

Οι εθνικές σφυγμομετρήσεις, μελέτες και έρευνες στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελούν πρόσθετες πηγές πληροφοριών που μπορούν να βοηθήσουν τους πολιτικούς ιθύνοντες στην καλύτερη κατανόηση των αναδυόμενων τάσεων και των πιθανών προκλήσεων. Πέραν του μελλοντικού προγραμματισμού, της παρακολούθησης της αγοράς εργασίας, και της αξιοποίησης στατιστικών στοιχείων, κάποιες χώρες πραγματοποίησαν προσφάτως εθνικές μελέτες, εκθέσεις ή έρευνες που εφιστούν την προσοχή στους παράγοντες που ενδέχεται να οδηγήσουν σε ελλείψεις διδακτικού προσωπικού, όπως είναι η εγκατάλειψη της αρχικής κατάρτισης, ή η πρόωρη αποχώρηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μέρος του υλικού αυτού περιέχει επίσης και προβλέψεις για την προσφορά και τη ζήτηση εκπαιδευτικών.

Στη **Λετονία**, σύμφωνα με έρευνα που δημοσιεύθηκε το 2014 από τη Δημόσια Υπηρεσία για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης, φαίνεται ότι οι φοιτητές της αρχικής κατάρτισης στερούνται των απαραίτητων κινήτρων για να ξεκινήσουν τη σταδιοδρομία τους.

Στη **Σουηδία**, εθνικές έρευνες που διενεργήθηκαν από τη συνδικαλιστική οργάνωση των εκπαιδευτικών και τη δημόσια τηλεόραση το 2011 και το 2012 επεσήμαναν το πρόβλημα της πρόωρης εγκατάλειψης των σπουδών αρχικής κατάρτισης.

Το Υπουργείο Παιδείας του **Μαυροβουνίου** πρόσφατα διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τη σημερινή ηλικιακή διάρθρωση του πληθυσμού των εκπαιδευτικών, στην οποία συμπεριλήφθηκε και πρόβλεψη για τη μελλοντική ζήτηση εκπαιδευτικών.

5.2. Η εικόνα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εντός και πέραν αυτού

Ο μελλοντικός προγραμματισμός και η παρακολούθηση της αγοράς εργασίας αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την πρόβλεψη της προσφοράς και της ζήτησης εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αν θεωρηθεί ότι οι ελλείψεις διδακτικού προσωπικού συνιστούν κίνδυνο που μπορεί να κλονίσει τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, τότε η κατανόηση των στοιχείων που επηρεάζουν τη συνθήκη αυτή εκτείνεται πέρα από την παρακολούθηση. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους και

(1) Donaldson, G., 2011. *Teaching Scotland's Future – Report of a review of teacher education in Scotland*. [pdf] Διαθέσιμο στο: <http://www.gov.scot/Publications/2011/01/13092132/0> [Πρόσβαση στις 30 Απριλίου 2015].

για την αξία που αποδίδεται σε αυτό από την κοινωνία είναι κάποιιοι από τους δείκτες που μπορεί να επηρεάζουν άμεσα την ελκυστικότητα του επαγγέλματος. Η κατανόησή τους θα μπορούσε να αποτελέσει τρόπο να προσελκυσθούν οι καλύτεροι και καταλληλότεροι υποψήφιοι στη διδασκαλία.

5.2.1. Η διεθνής έρευνα TALIS για την ικανοποίηση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Στην έρευνα TALIS 2013, το 90,2 % των εκπαιδευτικών στην ΕΕ δήλωσαν ότι ήταν ικανοποιημένοι με την εργασία τους, και το 90,1 % με το περιβάλλον του σχολείου τους. Ωστόσο, μόλις το 18,4 % των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η αξία του επαγγέλματός τους αναγνωρίζεται από την ευρύτερη κοινωνία ⁽²⁾. Οι χώρες με τα χαμηλότερα ποσοστά εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το επάγγελμά τους εκτιμάται θετικά είναι η Ισπανία (8,5 %), η Γαλλία (4,9 %), η Κροατία (9,6 %), η Σλοβακία (4 %), και η Σουηδία (5 %). Παρά την αντίληψή τους ότι δεν χαιρεί ιδιαίτερης κοινωνικής εκτίμησης, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στις χώρες αυτές είναι ιδιαίτερος ικανοποιημένοι τόσο με την εργασία όσο και με το σχολείο τους (βλέπε Πίνακα 5.1 στο Παράρτημα). Αυτό αποδεικνύει ότι και στις δύο περιπτώσεις το επίπεδο ικανοποίησής τους είναι ανεξάρτητο από το πώς θεωρούν ότι η κοινωνία αντιμετωπίζει το επάγγελμά τους, ενώ, από την άλλη, η εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζεται με την ικανοποίηση για το σχολείο ($r=0,50$).

Επίδραση της ηλικίας, της διάρκειας της υπηρεσίας, και του φύλου

Το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, είτε για την εργασία είτε για το σχολείο τους, δεν επηρεάζεται ούτε από την ηλικία τους ούτε από τον αριθμό των ετών υπηρεσίας που έχουν συμπληρώσει. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν γενικώς ικανοποιημένοι με την εργασία τους δεν διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των διαφόρων ηλικιακών ομάδων, ή ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους (βλέπε Πίνακες 5.2.α, 5.2.β, 5.3.α, και 5.3.β στο Παράρτημα). Ωστόσο, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η αξία του επαγγέλματός τους αναγνωρίζεται από την κοινωνία σημειώνει μεγάλη πτώση για την ηλικία των 30 και άνω (βλέπε Πίνακα 5.2.γ στο Παράρτημα). Στην ΕΕ, το 29,6 % των εκπαιδευτικών κάτω των 30 ετών θεωρούν ότι το επάγγελμά τους εκτιμάται από την κοινωνία, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την ηλικία των 30-39 είναι 19,8 %. Έπειτα, το ποσοστό μειώνεται περαιτέρω όσο αυξάνεται η ηλικία του πληθυσμού του δείγματος, φτάνοντας το 16,4 % για την ομάδα των 50-59, αν και παρατηρείται μικρή ποσοστιαία αύξηση στους άνω των 60 ετών.

Παρόμοια τάση παρατηρείται και κατά την εξέταση των διακυμάνσεων στα ποσοστά των εκπαιδευτικών, που πιστεύουν ότι η αξία του επαγγέλματός τους αναγνωρίζεται από την κοινωνία, υπό το πρίσμα των ετών υπηρεσίας τους. Το μέσο ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί έως και πέντε χρόνια ανέρχεται στο 27,5 %, ενώ είναι μόλις 15,5 % για εκείνους που έχουν 11 με 15 χρόνια εμπειρίας (βλέπε Πίνακα 5.3.γ στο Παράρτημα). Πέρα από τα 15 χρόνια εμπειρίας, παρατηρούνται ελάχιστες ποσοστιαίες μεταβολές. Εξαιρεση σε αυτό αποτελούν το Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), η Κύπρος, η Δανία, η Ισλανδία, και η Ιταλία, καθώς οι χώρες αυτές αναφέρουν ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι το επάγγελμά τους εκτιμάται από την κοινωνία διατηρούνται σε σταθερά σχεδόν επίπεδα, ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν συμπληρώσει.

Το συνολικό αίσθημα ικανοποίησης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και για το σχολικό περιβάλλον διαφέρει ελάχιστα μεταξύ ανδρών και γυναικών: το 90,5 % των γυναικών και το 89,5 % των ανδρών εκπαιδευτικών δηλώνουν ικανοποιημένοι με την εργασία τους, ενώ για την ικανοποίηση σε σχέση με το περιβάλλον του σχολείου τα ποσοστά αυτά είναι 90,1 % και 90 % αντιστοίχως (βλέπε Πίνακα 5.4 στο Παράρτημα). Υπάρχουν, ωστόσο, εμφανείς διαφορές μεταξύ τους ως προς την αντίληψη που έχουν για τη στάση της κοινωνίας απέναντι στο επάγγελμά τους: σε επίπεδο ΕΕ, το 16,9 % των γυναικών και το 21,9 % των ανδρών εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η κοινωνία εκτιμά το επάγγελμά τους.

Συνοψίζοντας, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην εργασία τους δεν διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, τα έτη υπηρεσίας, ή το φύλο. Εντούτοις, οι αντιλήψεις τους σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η κοινωνία εκτιμά το επάγγελμά τους μεταβάλλονται ανάλογα με

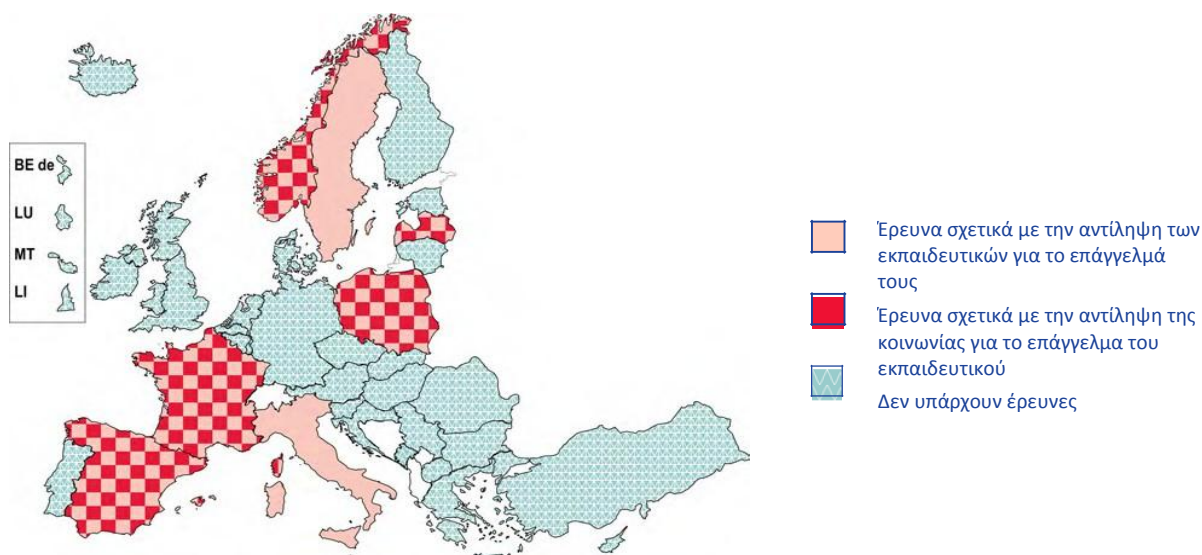
(2) Βλέπε το Στατιστικό Σημείωμα για αναφορά στον τρόπο υπολογισμού της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για το σχολείο τους, της εργασιακής τους ικανοποίησης, και των αντιλήψεών τους για την αξία του επαγγέλματος στην κοινωνία.

τους ανωτέρω παράγοντες. Σε ό,τι αφορά το φύλο, φαίνεται ότι, μολονότι οι άνδρες αποτελούν μειονότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών στην ΕΕ, είναι πιο πιθανό να πιστεύουν ότι η κοινωνία αναγνωρίζει την αξία του επαγγέλματός τους.

5.2.2. Εθνικές και περιφερειακές έρευνες για το κοινωνικό κύρος της διδασκαλίας

Από το 2010, διενεργήθηκαν έρευνες σε επτά χώρες για να προσδιοριστεί η αξία που η κοινωνία αποδίδει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι έρευνες που παρουσιάζονται εδώ πραγματοποιήθηκαν από κάποιον εθνικό φορέα, και η εστίασή τους ήταν είτε εθνική είτε περιφερειακή. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 5.2, στόχος των ερευνών αυτών ήταν η αξιολόγηση τόσο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το πώς η κοινωνία εκτιμά το επάγγελμά τους όσο και των αντιλήψεων της ίδιας της κοινωνίας στον τομέα αυτόν (όπως εκφράζονται, για παράδειγμα, στις απόψεις γονέων, μαθητών, και άλλων μελών της ευρύτερης κοινωνίας). Οι έρευνες διεξήχθησαν είτε από τις ανώτατες εκπαιδευτικές αρχές είτε από εξωτερικούς φορείς όπως συνδικαλιστικές οργανώσεις, ανεξάρτητους ερευνητές ή ερευνητικούς φορείς, και ιδιωτικούς ή δημόσιους οργανισμούς. Το μέγεθος του δείγματος πληθυσμού ποικίλλει μεταξύ των χωρών, από τους 500 ερωτηθέντες στην Ισπανία μέχρι τους 16.000 ερωτηθέντες στην Ιταλία. Οι έρευνες αφορούν είτε στο επίπεδο ISCED 2 μόνο, είτε σε συνδυασμό με την ανώτερη δευτεροβάθμια ή την ανώτατη εκπαίδευση.

Σχήμα 5.2: Εθνικές έρευνες, από το 2010, σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, 2013/14



Πηγή: Ευρυδίκη.

Σε μερικές έρευνες που επικεντρώνονταν στην αντίληψη της κοινωνίας στο σύνολό της, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν το κοινωνικό κύρος της διδασκαλίας σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα. Ως εκ τούτου, αποσαφηνίζεται το σύστημα αξιών της κοινωνίας, κάτι που έχει ιδιαίτερη σημασία. Από τις έρευνες προκύπτει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πώς η κοινωνία εκτιμά το επάγγελμά τους είναι λιγότερο θετικές από την ετυμηγορία της ίδιας της κοινωνίας.

Στην **Ισπανία**, η κοινωνία προσδίδει το ίδιο κοινωνικό κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού με άλλα υψηλής ειδίκευσης πνευματικά επαγγέλματα, όπως του οικονομολόγου, του δικηγόρου, και του ψυχολόγου, ενώ στην **Ιταλία** το κοινωνικό κύρος των εκπαιδευτικών τοποθετείται κοντά σε εκείνο των επιχειρηματιών και των διαχειριστών μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων.

Στη **Λετονία**, οι εκπαιδευτικοί χαίρουν της ίδιας εκτίμησης με άλλους επαγγελματίες του δημόσιου, όπως εκείνους που εργάζονται στον τομέα της υγείας, στην αστυνομία, και στην πρόληψη πυρκαγιών. Ωστόσο, το 2015, μόνο το 1 % των ερωτηθέντων γονέων δήλωσαν ότι ήθελαν τα παιδιά τους να γίνουν εκπαιδευτικοί, φοβούμενοι ότι θα υποφέρουν από το άγχος και τους χαμηλούς μισθούς που συχνά συνδέονται με τη διδασκαλία.

Οι έρευνες που εστιάζουν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους μπορούν να συμβάλουν στον προσδιορισμό των στοιχείων που ενδέχεται να επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίησή τους.

Στη **Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου** το 2013, ο Οργανισμός Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών ανέφερε ότι το άγχος λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας ήταν ένας εκ των βασικών λόγων που οι εκπαιδευτικοί έπαιρναν αναρρωτική άδεια.

Ένα ερευνητικό ίδρυμα στην **Ιταλία**, που διεξήγαγε συνεντεύξεις με 16.000 εκπαιδευτικούς, επισημαίνει ότι το 70 % αυτών δήλωσαν ότι ένας από τους λόγους της δυσαρέσκειας για την εργασία τους ήταν η πεποίθηση πως το επάγγελμά τους δεν έχει την εκτίμηση της κοινωνίας.

Σε έρευνα που διεξήχθη το 2013 στη **Λετονία**, η Συνδικαλιστική Οργάνωση Εργαζομένων στην Παιδεία και τις Επιστήμες δήλωσε ότι οι χαμηλοί μισθοί ήταν άρρηκτα συνδεδεμένοι με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί δούλευαν πολλές υπερωρίες για να μπορέσουν να κερδίσουν περισσότερα χρήματα. Ωστόσο, αντλούν ικανοποίηση από την προσωπική ανταμοιβή που συνεπάγεται το να εργάζονται κοντά σε παιδιά και το επιτελούν σημαντικό έργο για την κοινωνία.

Από την άλλη πλευρά, μέσω έρευνας που διεξήχθη το 2012 από το Πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης, διαπιστώθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα άγχους και ο κίνδυνος επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι **Σουηδοί** εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύει τη δική τους αρνητική αντίληψη για το επάγγελμά τους.

Παρόμοιο ήταν και το πόρισμα μιας έρευνας που διενεργήθηκε το 2014 στη **Σκωτία** από τη Συνδικαλιστική Οργάνωση Εργαζομένων στην Παιδεία, στην οποία τονίστηκε η σημασία του άγχους που προκαλείται από τον ολοένα μεγαλύτερο φόρτο εργασίας και των δυσμενών επιπτώσεών του για την υγεία και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα αυτή, αναφέρθηκε συγκεκριμένα ότι ο διαθέσιμος χρόνος για τη διδασκαλία στην τάξη και την εκπαιδευτική δραστηριότητα, που αποτελούν σημαντική πηγή ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς, περιορίζεται λόγω άσκοπων γραφειοκρατικών καθηκόντων. Μόνο το 22 % από τους 7.000 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς πίστευαν ότι είχαν επιτύχει μια καλή ισορροπία ανάμεσα στις επαγγελματικές και τις προσωπικές τους υποχρεώσεις.

Τα παρακάτω στοιχεία αφορούν σε εθνικές έρευνες που διενεργήθηκαν στη Γαλλία και την Πολωνία.

Το 2013, στη **Γαλλία**, διεξήχθη έρευνα σχετικά με το τι πιστεύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους, και αφορούσε σε δείγμα 499 εκπαιδευτικών κάτω των 35 ετών που εργάζονταν στα επίπεδα ISCED 1, 2 και 3. Αναφερόταν ότι οι μισοί από τους ερωτηθέντες ένοιωθαν απογοητευμένοι από την εργασία τους και ότι μόλις ένας στους τέσσερις έβλεπαν θετικά το επάγγελμά τους. Τα χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης οφείλονταν κυρίως στην έλλειψη οικονομικής και συμβολικής αναγνώρισης (κοινωνική αναγνώριση, κύρος, θετική δημοσιογραφική κάλυψη στα μέσα ενημέρωσης), καθώς και στην έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής ανέλιξης. Η δεύτερη αιτία απογοήτευσης αφορούσε στις γενικότερες συνθήκες εργασίας, ενώ ακολουθούσαν διάφορα οργανωτικά προβλήματα όπως η μεγάλη συχνότητα μεταρρυθμίσεων, η απουσία διαβούλευσης σχετικά με τις εξελίξεις στο σχολείο, η έλλειψη γενικών πόρων, και –για το ένα τέταρτο των ερωτηθέντων– η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με έρευνα του 2012 στην οποία συμμετείχαν 1.007 Γάλλοι πολίτες άνω των 18 ετών, οκτώ στους δέκα ερωτηθέντες δήλωσαν ότι είχαν θετική εικόνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ενώ το 77 % αυτών δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί άξιζαν μεγαλύτερη κοινωνική αναγνώριση. Παρόμοιο ήταν και το ποσοστό αυτών που πίστευαν ότι το επάγγελμα έχει καλές προοπτικές και θα ήταν περήφανοι αν τα παιδιά τους γίνονταν εκπαιδευτικοί.

Στο πλαίσιο έρευνας που διεξήχθη το 2013 στην **Πολωνία**, ζητήθηκε από 904 ενήλικες κατοίκους να ορίσουν την κοινωνική αναγνώριση που αποδίδουν σε 30 επαγγέλματα που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και πνευματικών απαιτήσεων. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού καταλαμβάνει μια από τις υψηλότερες θέσεις στην κατάταξη, μεταξύ άλλων επαγγελμάτων που τυγχάνουν ιδιαίτερου σεβασμού όπως οι πυροσβέστες, οι καθηγητές πανεπιστημίου, και, ακολούθως, οι εργάτες οικοδομών, οι νοσοκόμοι, και οι γιατροί. Αυτό υποδηλώνει ότι τα επαγγέλματα που υπηρετούν το κοινωνικό σύνολο και συμβάλλουν στο κοινό καλό χαίρουν μεγάλης εκτίμησης από τον λαό της Πολωνίας. Σύμφωνα με άλλη μελέτη που πραγματοποιήθηκε την ίδια χρονιά, φαίνεται ότι, μολονότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι έχουν υπερβολικό φόρτο εργασίας και κινούνται στα όρια της επαγγελματικής εξουθένωσης, η επικοινωνία με μαθητές και συναδέλφους, και το αίσθημα προσωπικής εξέλιξης που νοιώθουν τους αποφέρει μεγάλη ικανοποίηση.

Οι έρευνες αυτές διαφέρουν ως προς τη φύση τους και το δείγμα πληθυσμού που εξετάζεται, και έτσι δεν πρέπει να συγκρίνονται ωστόσο, κοινό σημείο τους είναι η έμφαση που δίνουν στο γεγονός ότι η ικανοποίηση και η αντίληψη της αξίας είναι έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες με τις συνθήκες εργασίας και το εργασιακό περιβάλλον.

5.3. Βελτίωση της εικόνας της διδασκαλίας

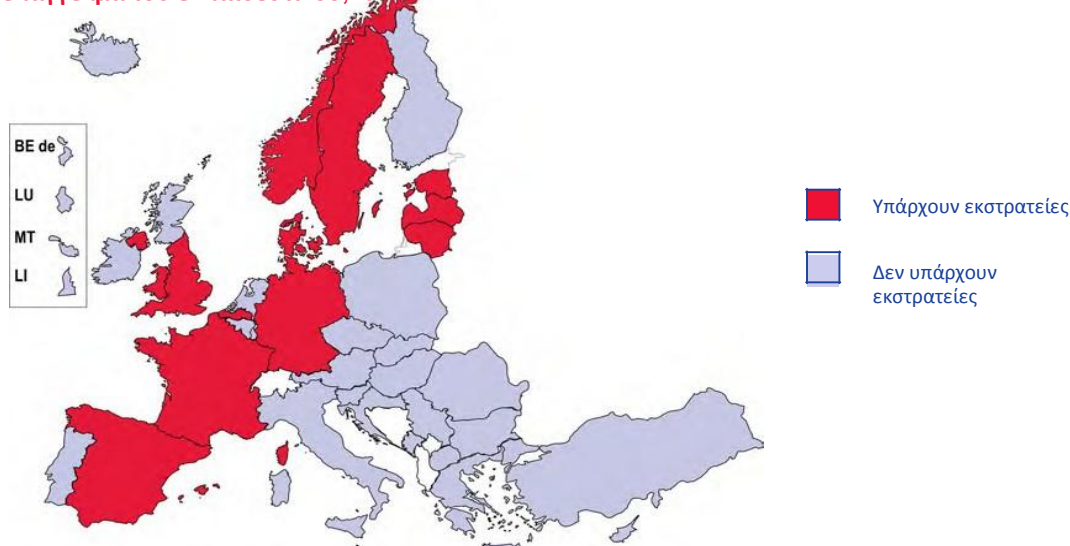
Σε δώδεκα χώρες έχουν πραγματοποιηθεί –ή πραγματοποιούνται επί του παρόντος– εκστρατείες για τη βελτίωση της εικόνας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η παρούσα ενότητα επικεντρώνεται στις εκστρατείες που στοχεύουν ειδικά στη βελτίωση του κοινωνικού κύρους του επαγγέλματος, και όχι σε εκείνες που προωθούν ουσιώδεις μεταβολές στο επάγγελμα, όπως σε ό,τι αφορά τους μισθούς, το ωράριο εργασίας, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ή άλλες συμβατικές συνθήκες. Πέραν των προσπαθειών να αναζωογονηθεί η εικόνα του επαγγέλματος μέσω των εκστρατειών ενίσχυσης της ελκυστικότητάς του, δίνεται έμφαση και σε άλλες πτυχές που θα μπορούσαν να έχουν σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο αυτό. Μέσω της κατανόησης της θετικής επίδρασης που οι συνθήκες και το περιβάλλον

εργασίας μπορούν να ασκήσουν τόσο στην εργασιακή ικανοποίηση όσο και στο κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος, είναι ίσως δυνατόν να εντοπιστούν τρόποι ενίσχυσης της ελκυστικότητάς του, αλλά και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς αυτό.

5.3.1. Εκστρατείες ενίσχυσης της ελκυστικότητας

Η παρούσα ενότητα, αλλά και το παρακάτω Σχήμα 5.3, αφορούν μόνο σε εκστρατείες που πραγματοποιούνται στα μέσα μαζικής ενημέρωσης –συμπεριλαμβανομένων αυτών που διεξάγονται μέσω του Διαδικτύου–, και οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση του κοινωνικού κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Μπορεί να είναι μέρος μιας συνολικής στρατηγικής ή προγράμματος, ή να αποτελούν εφάπαξ πρωτοβουλίες. Σε γενικές γραμμές, αποβλέπουν σε τουλάχιστον έναν από τους εξής στόχους: α) γενική προώθηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού· β) προσέλκυση νεοεισερχομένων στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και –για την περίπτωση των προσφάτως καταρτισμένων εκπαιδευτικών– στο ίδιο το επάγγελμα· γ) ενθάρρυνση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο επάγγελμα ή των πρώην εκπαιδευτικών να επιστρέψουν σε αυτό.

Σχήμα 5.3: Εθνικές ή περιφερειακές εκστρατείες για την προσέλκυση νεοεισερχομένων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, 2013/14



Πηγή: Ευρυδίκη.

Στη Γαλλία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), και τη Νορβηγία, οι εκστρατείες απευθύνονται, επί του παρόντος, στους υποψήφιους νεοεισερχόμενους στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ενώ στη Δανία, την Εσθονία, τη Λετονία, τη Λιθουανία, και τη Σουηδία, απευθύνονται σε ένα ευρύτερο κοινό. Για παράδειγμα, το εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στόχος Εφικτός» (*Iespējamā Misija*) στη Λετονία, ή το «Επιλέγω να διδάσκω» στη Λιθουανία, επιδιώκουν να προσελκύσουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού τόσο αποφοίτους πανεπιστημίου όσο και άτομα που σκέφτονται να αλλάξουν καριέρα. Οι εκστρατείες μπορεί επίσης να χρησιμοποιούνται και για την επίτευξη μεγαλύτερης ισορροπίας μεταξύ των δύο φύλων προσελκύνοντας περισσότερους άνδρες στο επάγγελμα (όπως στη Δανία και τη Σουηδία), για την προώθηση της πολιτισμικής πολυμορφίας μέσω της εστίασης σε υποψηφίους με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Δανία), ή για την προσέλκυση υπηκόων που ζούσαν στο εξωτερικό και τώρα επέστρεψαν στην πατρίδα τους (Λετονία).

Στις χώρες όπου υιοθετούνται συστηματικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, οι εκστρατείες στα μέσα ενημέρωσης αποτελούν συνήθως μέρος ευρύτερων προγραμμάτων ή πρωτοβουλιών.

Στην **Εσθονία**, το 2014 ξεκίνησε η εκστρατεία ενημέρωσης «Γίνε εκπαιδευτικός» (*Õri õpetajaks*) στο πλαίσιο του Αναπτυξιακού Προγράμματος για τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και την Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών 2008-2015. Υποστηριζόμενη από τα Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά Ταμεία, η δράση αυτή αποσκοπεί στην ενίσχυση του κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Περιλαμβάνει βίντεο διάσημων προσωπικοτήτων που μοιράζονται τις αναμνήσεις τους από το σχολείο, παιδιών που μιλούν για τους δασκάλους τους, και εκπαιδευτικών που εξηγούν γιατί αγαπούν το επάγγελμά τους.

Στη **Νορβηγία**, το 2009 δημιουργήθηκε η επαγγελματική πλατφόρμα «Σπίθα» (GNIST) ως συνεργασία ανάμεσα στην κυβέρνηση,

τους παρόχους εκπαίδευσης, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, τους διευθυντές σχολικών μονάδων, και τις μαθητικές οργανώσεις. Στόχος του προγράμματος ήταν η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, και η βελτίωση της εικόνας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Περιελάμβανε επίσης μια εκστρατεία προσέλκυσης νεοεισερχομένων, που διεξήχθη από το 2009 έως το 2014. Διαφημιστικά βίντεο για την προσέλκυση υποψηφίων στα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών μεταδίδονταν μέσω του Διαδικτύου, ετησίως, από τις 15 Μαρτίου έως τις 15 Απριλίου, περίοδο κατά την οποία οι υποψήφιοι έπρεπε να υποβάλουν την αίτησή τους.

Σε άλλες χώρες έχουν διοργανωθεί εφάπαξ πρωτοβουλίες, όπως *ad hoc* διαφημιστικές εκστρατείες περιορισμένης χρονικής διάρκειας, προκειμένου να αποφευχθούν οι ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό ή να ενισχυθεί η εικόνα και το κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Στην **Ισπανία**, έχουν διεξαχθεί εκστρατείες στις Αυτόνομες Κοινότητες. Για παράδειγμα, το 2010, η Κοινότητα της Μαδρίτης πραγματοποίησε εκστρατεία στα μέσα ενημέρωσης, διάρκειας πέντε εβδομάδων, με το μήνυμα «Ας σεβαστούμε και ας στηρίξουμε τους εκπαιδευτικούς μας», ενώ η Περιφέρεια της Ανδαλουσίας διεξήγαγε επίσης εκστρατεία το 2011 με το μήνυμα «Πίσω από τον καθένα μας υπήρξε κάποτε ένας μεγάλος δάσκαλος». Το 2014, η Χώρα των Βάσκων υλοποίησε παρόμοια εκστρατεία με την ονομασία «Είμαι δάσκαλος».

Τον Ιανουάριο του 2015, η κυβέρνηση της **Γαλλίας** εγκαινίασε διαφημιστική εκστρατεία για την ενθάρρυνση της εισόδου νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Ένα βίντεο με το μήνυμα «Ακολουθήστε μας» (*Rejoignez-nous*) μεταδόθηκε σε 24 εθνικά τηλεοπτικά κανάλια και κοινοποιήθηκε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Στη **Λετονία**, τον Φεβρουάριο του 2015, η κοινωνική εκστρατεία «Ποιος θα διδάσκει αύριο;» (*Kurš mācīs rīt?*) είχε ως στόχο την προώθηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και την ενθάρρυνση των νέων να επιλέξουν τον τομέα της εκπαίδευσης για τη σταδιοδρομία τους. Στο πλαίσιο της εκστρατείας, μεταδόθηκαν διαφημιστικά βίντεο στα μέσα ενημέρωσης (τηλεόραση και Διαδίκτυο), ενώ περιλαμβάνονταν και διάφορες άλλες πρωτοβουλίες όπως τοιχοκόλληση αφισών και προβολή διαφημίσεων στα μέσα μαζικής μεταφοράς.

Στη Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), οι εκστρατείες βασιζόνταν κυρίως στο Διαδίκτυο.

Στη **Σουηδία**, η εκστρατεία «Διαδώστε το» (*För det vidare*) έχει τη μορφή ιστοσελίδας που φιλοξενείται στον δικτυακό τόπο της Σουηδικής Εθνικής Υπηρεσίας για την Εκπαίδευση. Περιέχει γενικές πληροφορίες για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και παρουσιάζει νέες δυνατότητες αρχικής κατάρτισης. Σε πολλά βίντεο προβάλλονται διάσημες προσωπικότητες νεαρής ηλικίας (καλλιτέχνες, ηθοποιοί, συγγραφείς, κλπ) που μιλούν για δασκάλους τους οι οποίοι σήμαιναν κάτι ιδιαίτερο για αυτούς, εκπαιδευτικοί και ασκούμενοι εκπαιδευτικοί που εξηγούν γιατί διάλεξαν το επάγγελμα αυτό, και κωμικοί που αντικαθιστούν δασκάλους σε μαθήματα επιστημών. Η ιστοσελίδα δίνει επίσης τη δυνατότητα σε όσους επιθυμούν να γίνουν εκπαιδευτικοί να κάνουν ένα τεστ, τα αποτελέσματα του οποίου μπορούν να τους βοηθήσουν να καταλάβουν ποιο πρόγραμμα κατάρτισης ενδέχεται να τους ταιριάζει περισσότερο, με βάση τα μαθήματα που θα διδάξουν σε συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης.

Στο **Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία)**, η ιστοσελίδα «Μάθε για τη Διδασκαλία» (*Get Into Teaching*) παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πώς οι υποψήφιοι μπορούν να υποβάλουν αίτηση για τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, ποιες δοκιμασίες δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού και αριθμητισμού πρέπει να περάσουν με επιτυχία πριν από την έναρξη της κατάρτισης, και ποιες χρηματοδοτικές ρυθμίσεις υπάρχουν για τους ασκούμενους εκπαιδευτικούς.

Οι περισσότερες εκστρατείες αποσκοπούν στην προσέλκυση εκπαιδευτικών όλων των αντικειμένων διδασκαλίας και για όλες τις γεωγραφικές περιοχές. Ωστόσο, ενίοτε παρατηρείται και κάποια εστίαση σε συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα, όπως στην περίπτωση της εκστρατείας «Διδασκαλία στις Βρυξέλλες» που υλοποιήθηκε από τη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου στις Βρυξέλλες για την αντιμετώπιση της έλλειψης ολλανδόφωνων εκπαιδευτικών, ή στην περίπτωση της προαναφερθείσας σουηδικής εκστρατείας «Διαδώστε το» που στόχευε κυρίως στην προσέλκυση εκπαιδευτικών με ειδίκευση στις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία. Μολονότι οι εκστρατείες που περιγράφονται εδώ αναμένεται να ενισχύσουν την ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ο αντίκτυπός τους έχει αξιολογηθεί μόνο στη Δανία, τη Λετονία, και τη Σουηδία.

5.3.2. Περιβάλλον εργασίας

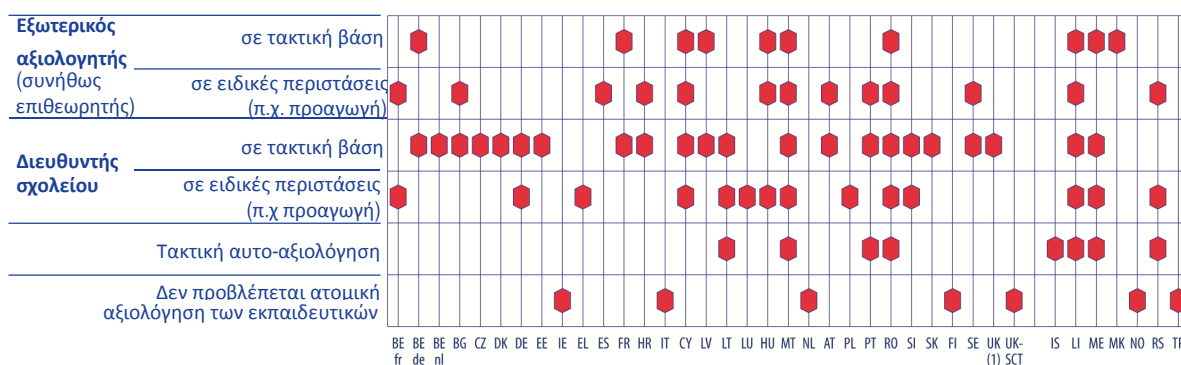
Το εργασιακό ή σχολικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών επηρεάζει τον βαθμό ικανοποίησής τους και την άποψή τους σχετικά με το πώς η κοινωνία αντιλαμβάνεται το επάγγελμά τους. Ως εκ τούτου, πέρα από τις εκστρατείες ενίσχυσης της ελκυστικότητας, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής λαμβάνουν επίσης υπόψη και βελτιώσεις που αφορούν στο περιβάλλον του σχολείου, και οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην αναζωογόνηση της εικόνας του επαγγέλματος, αλλά και στην προσέλκυση και διατήρηση των εκπαιδευτικών. Οι τρεις πτυχές που αναλύονται εδώ είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο, και οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών. Η επίδραση κάθε στοιχείου αξιολογείται σε σχέση με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία και το σχολείο τους, καθώς και σε σχέση με την αντίληψή τους για τη στάση της κοινωνίας

απέναντι στο επάγγελμά τους.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η ανακοίνωση «Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης» του 2012 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, τονίζει ότι η καλά οργανωμένη συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει την παροχή τακτικής ανάδρασης και υποστήριξης από τους εκπαιδευτές διδασκόντων. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τα δυνατά τους σημεία, αλλά και να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους σε ό,τι αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας τους. Η στήριξη αυτή ενισχύει επίσης την αυτοεκτίμησή τους στην κοινωνία. Στο Σχήμα 5.4 απεικονίζονται οι διάφορες μορφές αξιολόγησης στις οποίες μπορεί να υποβληθούν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε χώρα. Η αξιολόγηση μπορεί να διενεργείται από τον διευθυντή του σχολείου ή κάποιον εξωτερικό αξιολογητή, σε τακτική βάση ή σε ειδικές περιστάσεις, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει επίσης και την αυτο-αξιολόγηση των εν λόγω εκπαιδευτικών.

Σχήμα 5.4: Ευθύνη ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2), σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς, 2013/14



Πηγή: Ευρυδίκη.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Ισπανία: Οι εκπαιδευτικοί στην Αυτόνομη Κοινότητα της Καταλονίας αξιολογούνται από τον διευθυντή του σχολείου σε τακτική βάση, αλλά και από τον εξωτερικό αξιολογητή.

Ιταλία: Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται μία φορά κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους –μετά την ολοκλήρωση της περιόδου δοκιμαστικής υπηρεσίας.

Λετονία: Τα επίπεδα ποιότητας της απόδοσης κυμαίνονται από 1 έως 5. Τα επίπεδα 1-3 αξιολογούνται εντός του σχολείου, το επίπεδο 4 αξιολογείται από δημοτικούς υπαλλήλους, και το επίπεδο 5 από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών.

Ουγγαρία: Από τον Σεπτέμβριο του 2013, έχει θεσπιστεί ένα νέο σύστημα διαβάθμισης. Υπάρχουν τρεις διαδοχικές κατηγορίες στις οποίες μπορεί να προαχθεί ένας εκπαιδευτικός μετά το πρώτο επίπεδο της Δοκιμαστικής Διδασκαλίας, δηλαδή τα επίπεδα του Διδάσκοντος I, Διδάσκοντος II, και Ανώτατου Διδάσκοντος. Μετά τη συμπλήρωση τουλάχιστον έξι ετών στο επίπεδο του Διδάσκοντος I, μπορούν να ζητήσουν εξωτερική αξιολόγηση ώστε να προαχθούν στο επίπεδο του Διδάσκοντος II. Σε κάθε περίπτωση, υποβάλλονται σε εξωτερική αξιολόγηση μετά από εννέα χρόνια στο επίπεδο αυτό. Όσοι επιθυμούν να γίνουν Ανώτατοι Διδάσκοντες μπορούν να υποβάλουν αίτηση για να περάσουν από διαδικασία αξιολόγησης που εποπτεύεται από εξωτερικό φορέα, υπό την προϋπόθεση ότι ολοκλήρωσαν με επιτυχία τις μεταπτυχιακές επαγγελματικές εξετάσεις και έχουν τουλάχιστον έξι χρόνια στο επίπεδο του Διδάσκοντος II.

Τουρκία: Η ετήσια αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές των σχολείων καθίσταται υποχρεωτική, βάσει του νέου κανονισμού με ισχύ από το 2015.

Σε όλες τις χώρες, εκτός από την Ιρλανδία, την Ιταλία, την Ολλανδία, τη Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), τη Νορβηγία, και την Τουρκία, υπάρχει κάποιας μορφής ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ρυθμιζόμενη σε κεντρικό επίπεδο. Ακόμα και στις χώρες αυτές, όμως, τα σχολεία είναι ελεύθερα να οργανώνουν δικές τους διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Στην **Ιρλανδία**, δεν προβλέπεται αξιολόγηση κάθε εκπαιδευτικού ατομικά. Ωστόσο, τα σχολεία υπάγονται σε συστήματα αξιολόγησης, με κεντρική οργάνωση (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Στην **Ολλανδία**, παρά την απουσία ρυθμίσεων σε κεντρικό επίπεδο, η απόδοση των εκπαιδευτικών αξιολογείται τακτικά μέσω συνεντεύξεων με τον διευθυντή του σχολείου ή άλλα μέλη του διοικητικού προσωπικού.

Η **Φινλανδία** διευκρινίζει ότι οι «συζητήσεις ανάπτυξης» δεν αποτελούν αξιολογήσεις προηγούμενων επιδόσεων, αλλά συμφωνίες που εστιάζουν σε μέτρα βελτίωσης με προσανατολισμό προς το μέλλον.

Στο **Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)**, κατά κανόνα, οι διαχειριστές πραγματοποιούν επίσημες επαγγελματικές συναντήσεις επανεξέτασης και ανάπτυξης με τους εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια των οποίων συμφωνείται το πλάνο επαγγελματικής εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας (CLPL), με βάση την εκτίμηση των αναγκών. Στις συμβάσεις των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται τουλάχιστον 35 ώρες τον χρόνο για αυτού του είδους την εκπαίδευση, πέραν των συνολικών ωρών

εργασίας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαραίτητη στήριξη για να αξιολογήσουν τη δική τους επαγγελματική εκπαίδευση και εξέταση, από κοινού με τον προϊστάμενό τους.

Στην **Τουρκία**, κατά τη συνήθη πρακτική, ο διευθυντής του σχολείου προβαίνει σε εξέταση των επιδόσεων στην περίπτωση που εκφραστούν παράπονα για κάποιον εκπαιδευτικό (από πηγή εσωτερικά ή εξωτερικά του σχολείου).

Η έλλειψη ενός συστήματος αξιολόγησης που να υπάγεται σε κεντρική ρύθμιση δίνει στα σχολεία την ελευθερία να αξιολογούν το διδακτικό προσωπικό τους, κατά τον τρόπο και τον χρόνο που οι διευθυντές των σχολείων θεωρούν σκοπιμότερο. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα είτε οι εκπαιδευτικοί να στερούνται της απαραίτητης εποικοδομητικής κριτικής και της καθοδήγησης ώστε να βελτιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, είτε, από την άλλη πλευρά, να δημιουργηθεί ένα ευέλικτο και εξατομικευμένο σύστημα αξιολόγησης. Επιπλέον, υπό αυτές τις συνθήκες, η διαχείριση του προσωπικού και η παρακολούθηση της ποιότητας της διδασκαλίας εμπίπτουν αποκλειστικά στην αρμοδιότητα των διευθυντών των σχολείων, και δεν αποτελούν κοινή ευθύνη με τις διοικητικές αρχές.

Στις περισσότερες χώρες όπου υπάρχει σύστημα αξιολόγησης, ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είτε σε τακτική βάση είτε σε ορισμένες περιστάσεις, όπως η αλλαγή του καθεστώτος απασχόλησής τους, οι αποφάσεις προαγωγών, ή η χρήση προβληματικών μεθόδων διδασκαλίας.

Στην **Ελλάδα**, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται μόνο από τους διευθυντές των σχολείων μετά την ολοκλήρωση της περιόδου δοκιμαστικής υπηρεσίας, ώστε να προσδιοριστεί το κατά πόσον μπορούν να διοριστούν ως μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι.

Στην **Ουγγαρία**, οι διευθυντές σχολείων μπορούν, αν χρειαστεί, να εκκινήσουν διαδικασία αξιολόγησης είτε γενικώς της διδασκαλίας είτε συγκεκριμένων εκπαιδευτικών του σχολείου. Ωστόσο, τις διαδικασίες αυτές συμπληρώνουν εξωτερικές αξιολογήσεις που λαμβάνουν χώρα είτε κάθε πέντε χρόνια, είτε κατόπιν αιτήματος των εκπαιδευτικών, ανά χρονικά διαστήματα που εξαρτώνται από τον βαθμό τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τους κανονισμούς, πριν από την προαγωγή, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταρτίσουν χαρτοφυλάκιο αυτο-αξιολόγησης, στο οποίο να περιγράφονται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και τα επαγγελματικά τους επιτεύγματα.

Μολονότι στην **Πολωνία** δεν διενεργούνται αξιολογήσεις σε τακτική βάση, ο διευθυντής του σχολείου, οι περιφερειακές αρχές, η διοικούσα αρχή του σχολείου, το σχολικό συμβούλιο, το συμβούλιο των γονέων ή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (όχι όμως οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί) μπορούν να ζητήσουν αξιολόγηση οποιαδήποτε στιγμή μετά το πέρας ενός έτους από την προηγούμενη. Στις περιπτώσεις αυτές, η αξιολόγηση πραγματοποιείται πάντοτε από τον διευθυντή του σχολείου.

Στη **Σερβία**, οι αξιολογήσεις διενεργούνται είτε από τον διευθυντή του σχολείου, σε περίπτωση θέσης υποψηφιότητας για προαγωγή, είτε από εξωτερικό αξιολογητή, όταν υπάρχουν ενδείξεις ότι κάποιος εκπαιδευτικός παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις. Δίδεται, ωστόσο, έμφαση στην αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στα σχέδια συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης..

Σε 17 εκπαιδευτικά συστήματα, η αξιολόγηση διενεργείται από εξωτερικό αξιολογητή είτε σε τακτική είτε σε ad hoc βάση. Σε όλες αυτές τις χώρες, με εξαίρεση την Ισπανία (για όλες σχεδόν τις Αυτόνομες Κοινότητες) και την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, στην εν λόγω εξωτερική αξιολόγηση συμμετέχει και ο διευθυντής του σχολείου. Διασφαλίζεται, έτσι, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βασίζεται και στη γνώμη του προσώπου εκείνου που φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη για την εξασφάλιση της ποιότητας στην καθημερινή τους εργασία. Αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προβλέπεται σε οκτώ χώρες, στο σύνολο των οποίων εκτός από την Ισλανδία συνδυάζεται και με άλλες μεθόδους αξιολόγησης.

Σε μερικές χώρες, ο έλεγχος των επιδόσεων των εκπαιδευτικών συνδέεται με μισθολογικές αυξήσεις. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία), ενώ μέχρι προσφάτως οι προσαυξήσεις στους μισθούς των εκπαιδευτικών πραγματοποιούνταν σχεδόν αυτομάτως, με την επιφύλαξη της ικανοποιητικής αξιολόγησης, από το 2014 οποιαδήποτε αύξηση στον μισθό συνδέεται με τις ατομικές επιδόσεις κάθε εκπαιδευτικού. Η Βόρεια Ιρλανδία έχει διατηρήσει το σύστημα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί κάθε χρόνο ανεβαίνουν επίπεδο στη μισθολογική κλίμακα. Στη Λετονία και την Αυτόνομη Κοινότητα των Αστουριών στην Ισπανία, η θετική αποτίμηση των επιδόσεων οδηγεί επίσης σε οικονομικές ανταμοιβές. Στη Γαλλία, η θετική αξιολόγηση των επιδόσεων μπορεί να οδηγήσει στην ταχύτερη κλιμάκωση της αύξησης των μισθών. Στη Σουηδία, οι ατομικές αξιολογήσεις και το επίπεδο ευθύνης των εκπαιδευτικών λαμβάνονται υπόψη κατά τις διαπραγματεύσεις του διευθυντή του σχολείου και των εκπροσώπων συνδικάτων των εκπαιδευτικών επί των μισθών. Σε άλλες χώρες, όπως το Λουξεμβούργο και την Ουγγαρία, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται όταν είναι επιλέξιμοι για προαγωγή και επακόλουθη αύξηση των αποδοχών τους.

Αποτέλεσμα της αξιολόγησης

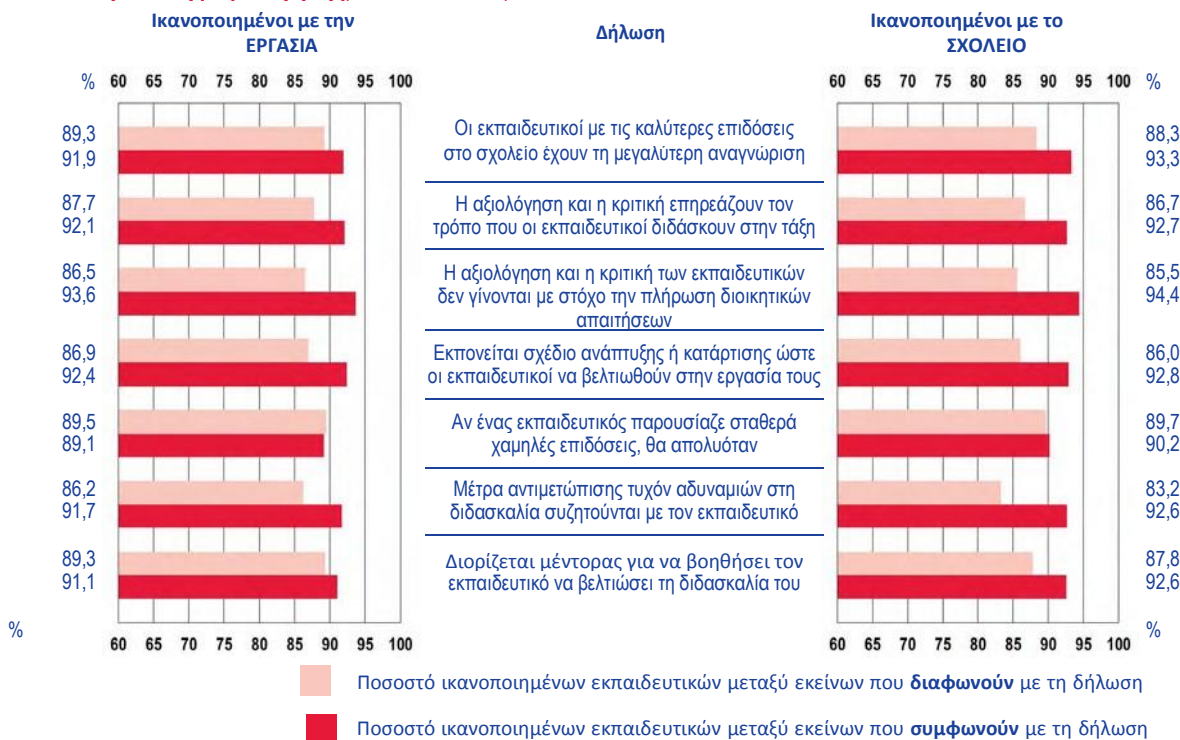
Στην ενότητα αυτή εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο αποτέλεσμα της αξιολόγησης επηρεάζουν το επίπεδο ικανοποίησής τους από την εργασία και το σχολείο, καθώς και την άποψή τους σχετικά με την εκτίμηση που τρέφει η κοινωνία για το επάγγελμά τους.

Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS 2013, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να δηλώσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με επτά πιθανά αποτελέσματα της αξιολόγησης (εκτίμηση και κριτική) που εφαρμόζεται στο σχολείο τους. Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να είναι οικονομικά, από την άποψη των ανταμοιβών ή της εργασιακής ασφάλειας, ή μη οικονομικά, συνδεδεμένα δηλαδή με διδακτικές πρακτικές, σχέδια κατάρτισης, διορισμό μέντορα, ή μέτρα αντιμετώπισης των αδυναμιών των εκπαιδευτικών.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 5.5, στην ΕΕ, η σύμφωνη γνώμη με τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να σχετίζεται με υψηλά ποσοστά εκπαιδευτικών που δηλώνουν ικανοποιημένοι ή πολύ ικανοποιημένοι με την εργασία τους και με το περιβάλλον του σχολείου. Μόνη εξαίρεση αποτελεί το γεγονός ότι η ικανοποίηση δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την πιθανότητα απόλυσης ενός εκπαιδευτικού με σταθερά χαμηλές επιδόσεις. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι, σε πολλές χώρες, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπό καθεστώς μονιμότητας. Η μονιμότητα συνεπάγεται ότι απαιτούνται ουσιαστικά αποδεικτικά στοιχεία επαγγελματικής ανεπάρκειας ή απρεπούς συμπεριφοράς για τον τερματισμό της σύμβασής τους, κάτι που υπάγεται στην αρμοδιότητα των κρατικών αρχών και όχι του σχολείου. Ο κίνδυνος απόλυσης, λοιπόν, δεν συνδέεται συνήθως με τη διαδικασία αξιολόγησης, ούτε με την ικανοποίηση από την εργασία ή το σχολείο.

Σχήμα 5.5: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που εκφράζουν ικανοποίηση από την εργασία και το σχολείο τους, σε σχέση με την αντίληψή τους για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, σε επίπεδο ΕΕ, 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακες 5.5.α. και 5.5.β. στο Παράρτημα, που περιέχουν δεδομένα ανά χώρα).

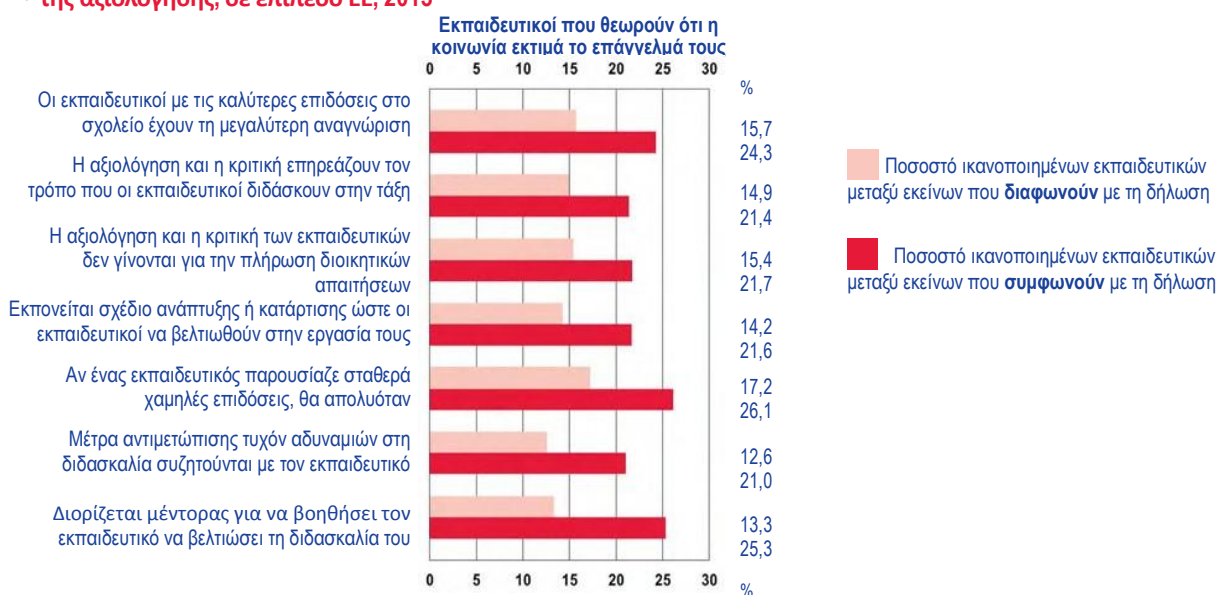
Μεταξύ των πιθανών αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, τρία ασκούν σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία και το σχολείο τους. Η αντίληψη ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς διοικητικό καθήκον, αλλά είναι χρήσιμη και ωφέλιμη, είναι το αποτέλεσμα με τη μεγαλύτερη επιρροή στην αντίληψη για την εργασιακή ικανοποίηση (7,1 ποσοστιαίες μονάδες) και για

την ικανοποίηση από το σχολείο (8,9 ποσοστιαίες μονάδες). Ακολουθούν οι αντιλήψεις ότι η αξιολόγηση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων, την αντιμετώπιση των αδυναμιών, και την εκπόνηση σχεδίων ανάπτυξης ή κατάρτισης.

Η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξία που η κοινωνία αποδίδει στο επάγγελμά τους

Δεδομένου ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην ΕΕ που θεωρούν ότι η κοινωνία εκτιμά το επάγγελμά τους είναι χαμηλό (18,4 %), είναι σκόπιμο να δοθεί έμφαση στους παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην αύξηση αυτού. Το Σχήμα 5.6 δείχνει ότι, αναγνωρίζοντας πως η αξιολόγηση έχει οποιοδήποτε από τα αναφερόμενα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να πιστεύουν ότι το επάγγελμά τους τυγχάνει κοινωνικής εκτίμησης. Η αξιολόγηση που οδηγεί στην εκπόνηση σχεδίων ανάπτυξης ή κατάρτισης και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές μεθόδους τους ενισχύει την ιδέα ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαίρει εκτίμησης.

Σχήμα 5.6: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που θεωρούν ότι το επάγγελμά τους τυγχάνει κοινωνικής εκτίμησης, σε σχέση με την αντίληψή τους για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, σε επίπεδο ΕΕ, 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 5.5.γ στο Παράρτημα, που περιέχει δεδομένα ανά χώρα).

Το πιθανό, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, αποτέλεσμα της αξιολόγησης που αφορά στον διορισμό μέντορα παρουσιάζει τις περισσότερες πιθανότητες επίδρασης στην αντίληψη που έχουν για το πώς η κοινωνία κρίνει το επάγγελμά τους: το 25,3 % των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το ανωτέρω αποτέλεσμα είναι πιθανό, θεωρούν ότι η κοινωνία εκτιμά το επάγγελμά τους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για εκείνους που το θεωρούν απίθανο ανέρχεται στο 13,3 %. Μολονότι ο κίνδυνος απόλυσης, ως αντιλαμβανόμενο αποτέλεσμα της αξιολόγησης, δεν επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, βρίσκεται στη δεύτερη θέση μεταξύ των αποτελεσμάτων που είναι πιθανότερο να επηρεάσουν την αντίληψή τους σχετικά με την κοινωνική εκτίμηση για το επάγγελμά τους. Η σχέση ανάμεσα στις χαμηλές επιδόσεις και τον κίνδυνο απόλυσης αυξάνει κατά 8,9 % το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το επάγγελμά τους τυγχάνει κοινωνικής εκτίμησης.

Ο Πίνακας 5.5.γ στο Παράρτημα δείχνει ότι οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που προσδιορίζονται για την ΕΕ στο σύνολό της δεν ισχύουν για κάποιες χώρες. Για παράδειγμα, οι ερωτηθέντες στη Δανία, την Κύπρο, και τη Φινλανδία που πιστεύουν ότι η απόλυση, ως συνέπεια των σταθερά χαμηλών επιδόσεων, αποτελεί πιθανό αποτέλεσμα της αξιολόγησης, δεν παρουσιάζουν μεταβολές στις αντιλήψεις τους σχετικά με το επίπεδο κοινωνικής εκτίμησης για το επάγγελμά τους. Το ίδιο ισχύει και για τους ερωτηθέντες στη Γαλλία, για τους οποίους πιθανότερη έκβαση της αξιολόγησης είναι ο διορισμός μέντορα.

Σε γενικές γραμμές, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς και η αντίληψή τους για το πώς η κοινωνία κρίνει το επάγγελμά τους επηρεάζονται θετικά, όταν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση έχει ευεργετική δράση βοηθώντας τους να βελτιώσουν τις διδακτικές μεθόδους και δεξιότητές τους. Η

πεποίθηση ότι αυτό θα συνεπάγεται ενδεχομένως τον διορισμό μέντορα αποτελεί –μεταξύ όλων των παραγόντων που έχουν εξεταστεί μέχρι στιγμής– το αναμενόμενο αποτέλεσμα της αξιολόγησης με τις περισσότερες πιθανότητες να επηρεάσει την αντίληψή τους για το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματός τους. Μολονότι η αναγνώριση από την άποψη των οικονομικών ανταμοιβών ή της ανάληψης επιπλέον ευθυνών ενισχύει επίσης την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την εικόνα του επαγγέλματός τους στην κοινωνία, η επίδρασή της δεν είναι τόσο καθοριστική.

Συνεργατική κουλτούρα

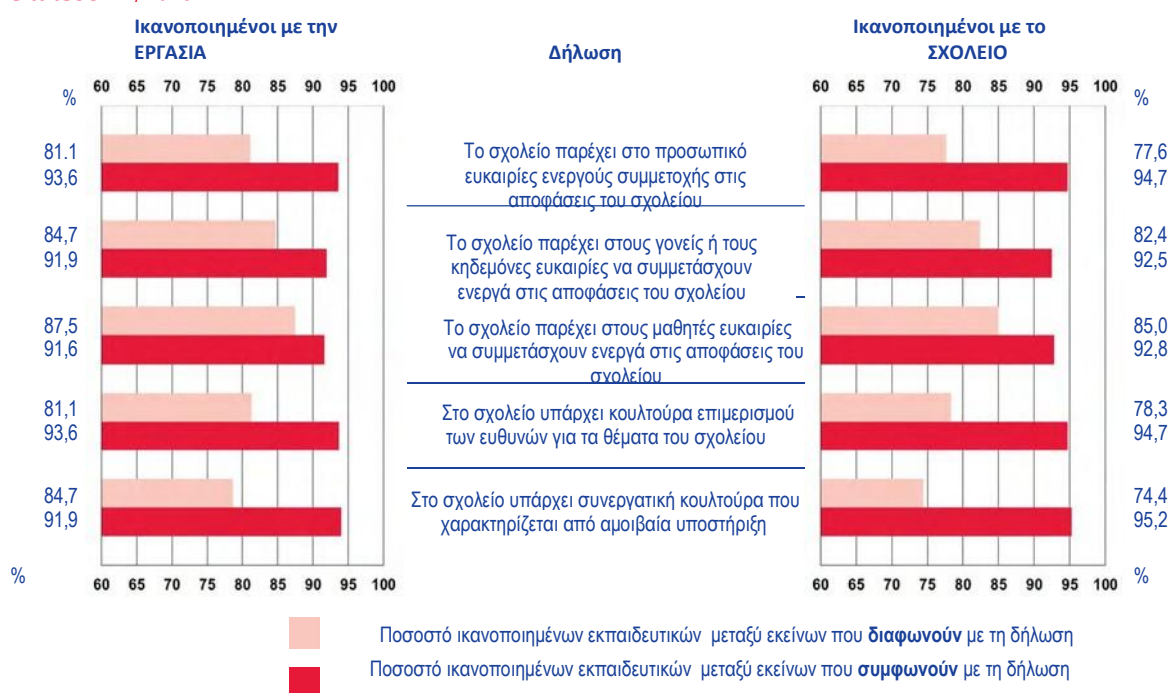
Η συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και να επηρεάσει θετικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Πραγματοποιήθηκε συσχετισμός των μεταβλητών αυτών, προκειμένου να προσδιοριστεί ο τρόπος με τον οποίο οι διάφορες μορφές αμοιβαίας υποστήριξης επιδρούν στο αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στην αντίληψή τους για το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματός τους.

Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 5.7, οι συνεργατικές πρακτικές (όπως ορίζονται μέσω των ερωτημάτων της έρευνας TALIS 2013 που παρατίθενται παρακάτω) στα σχολεία ενδέχεται να ασκούν μέτρια ή ισχυρή επιρροή στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους ή το σχολικό περιβάλλον. Φαίνεται ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι σε ένα σύστημα όπου προσωπικό, γονείς, και μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη λειτουργία του σχολείου, και στο οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν στη διαχείριση του σχολείου και αντιστρόφως.

Τη στιγμή, λοιπόν, που όλες οι συνεργατικές πρακτικές τείνουν να αυξάνουν την ικανοποίηση, η σχολική κουλτούρα που συνεπάγεται την αμοιβαία υποστήριξη –τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ εκείνων και του διευθυντή του σχολείου– παρουσιάζει τον ισχυρότερο δυνητικό αντίκτυπο στην εργασιακή ικανοποίησή τους. Ακολούθως, αυτό δίνει τη δυνατότητα στο προσωπικό να έχει ενεργό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου. Αν και όλες οι χώρες αναφέρουν θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές αυτές, η σύνδεση φαίνεται ισχυρότερη στη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Εσθονία, την Κροατία, την Κύπρο, τη Ρουμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), και τη Σερβία (βλέπε Πίνακες 5.6.α και 5.6.β στο Παράρτημα).

Σχήμα 5.7: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που εκφράζουν ικανοποίηση από την εργασία και το σχολείο τους, σε σχέση με τις μορφές συνεργατικών πρακτικών, σε επίπεδο ΕΕ, 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακες 5.6.α και 5.6.β στο Παράρτημα, που περιέχουν δεδομένα ανά χώρα).

Η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξία που η κοινωνία αποδίδει στο επάγγελμά τους

Το Σχήμα 5.8 δείχνει ότι οι διάφορες συνεργατικές πρακτικές στα σχολεία τείνουν να ενισχύουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι το επάγγελμά τους χαίρει κοινωνικής αναγνώρισης.

Όλες οι μορφές αποκεντρωμένης σχολικής ηγεσίας συντελούν στις πιο θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματός τους, ενώ στο Σχήμα φαίνεται ότι η συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο, που χαρακτηρίζεται από αμοιβαία υποστήριξη, παρουσιάζει την ισχυρότερη θετική επίδραση στις εν λόγω αντιλήψεις, ακολουθούμενη από την κουλτούρα επιμερισμού των ευθυνών για τα θέματα του σχολείου. Ωστόσο, η επίδραση των δύο παραγόντων κυμαίνεται στα ίδια περίπου επίπεδα, αυξάνοντας το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η κοινωνία εκτιμά το επάγγελμά τους κατά μέσο όρο, σε επίπεδο ΕΕ, περίπου 8,7 ποσοστιαίων μονάδων για κάθε περίπτωση.

Μολονότι σε όλες τις χώρες οι υποστηρικτικές αυτές προσεγγίσεις ασκούν κάποια, τουλάχιστον επίδραση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), τη Βουλγαρία, τη Λετονία, την Ολλανδία, τη Ρουμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), και τη Σερβία, οι αντιλήψεις αυτές τείνουν να ενισχύονται πιο άμεσα από τις ανωτέρω κουλτούρες της αμοιβαίας υποστήριξης και της κοινής ευθύνης.

Σχήμα 5.8: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που θεωρούν ότι το επάγγελμά τους τυγχάνει κοινωνικής εκτίμησης, σε σχέση με τις μορφές συνεργατικών πρακτικών, σε επίπεδο ΕΕ, 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 5.6.γ στο Παράρτημα, που περιέχει δεδομένα ανά χώρα).

Όπως ήταν αναμενόμενο, η πρακτική της συλλογικής ηγεσίας του σχολείου μέσω του επιμερισμού των ευθυνών και των αποφάσεων μεταξύ όλων των αλληλοϋποστηριζόμενων εκπαιδευτικών και διευθυντών έχει ισχυρό αντίκτυπο στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην άποψή τους για την εικόνα του επαγγέλματος στην κοινωνία. Η συλλογική αυτή προοπτική μπορεί επίσης να ελαττώσει το όποιο αίσθημα απομόνωσης, ενισχύοντας την πεποίθησή τους ότι αποτελούν πολύτιμα μέλη του σχολείου και της κοινωνίας, και, άρα, ενισχύοντας την αφοσίωσή τους στο κοινό συμφέρον.

Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

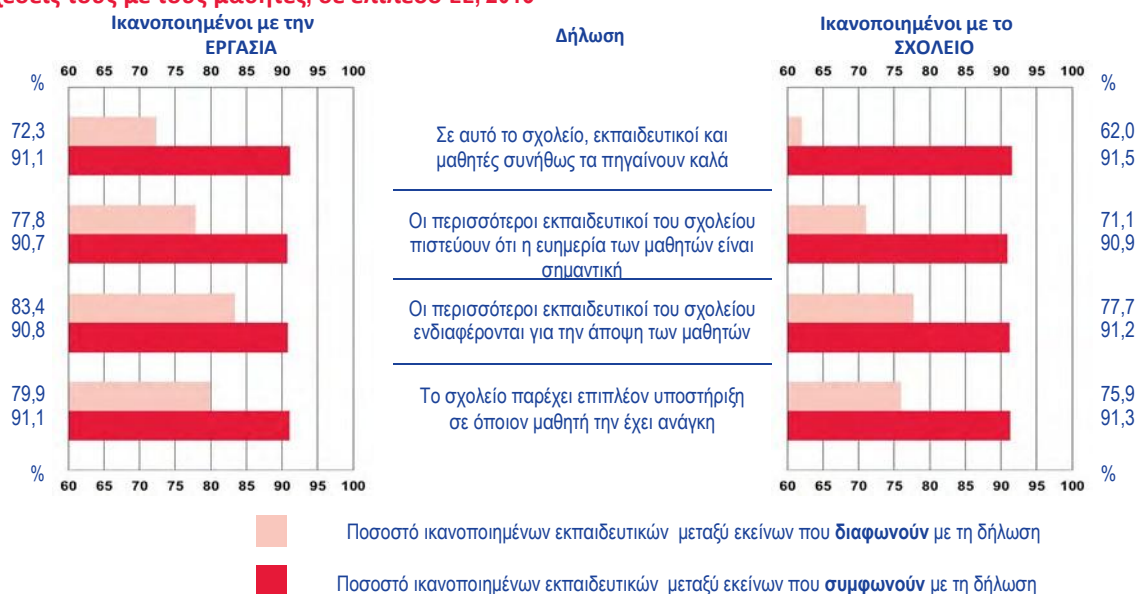
Μια άλλη πτυχή του σχολικού περιβάλλοντος είναι η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η έρευνα TALIS 2013 περιελάμβανε διάφορα ερωτήματα σχετικά με αυτό.

Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Το Σχήμα 5.9 δείχνει ότι, σε επίπεδο ΕΕ, η σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών επί οποιασδήποτε από τις τέσσερις αναφερόμενες δηλώσεις ενδέχεται να αυξησει την ικανοποίησή τους από την εργασία και το σχολείο. Αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, δεδομένου ότι είναι πιθανό να θεωρούν τους δεσμούς που δημιουργούν με τους μαθητές ως επιβράβευση.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία και το σχολείο τους συσχετίζεται θετικά με την αντίληψη ότι έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους. Αυτή η πτυχή, μάλιστα, της ποιότητας των μεταξύ τους σχέσεων τείνει να επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή του σχολικού περιβάλλοντος, όπως αυτό εξετάζεται εδώ.

Σχήμα 5.9: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που εκφράζουν ικανοποίηση από την εργασία και το σχολείο τους, σε σχέση με την άποψή τους για τις σχέσεις τους με τους μαθητές, σε επίπεδο ΕΕ, 2013



Πηγή: Ευρυδίκη, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακες 5.7.α και 5.7.β στο Παράρτημα, που περιέχουν δεδομένα ανά χώρα).

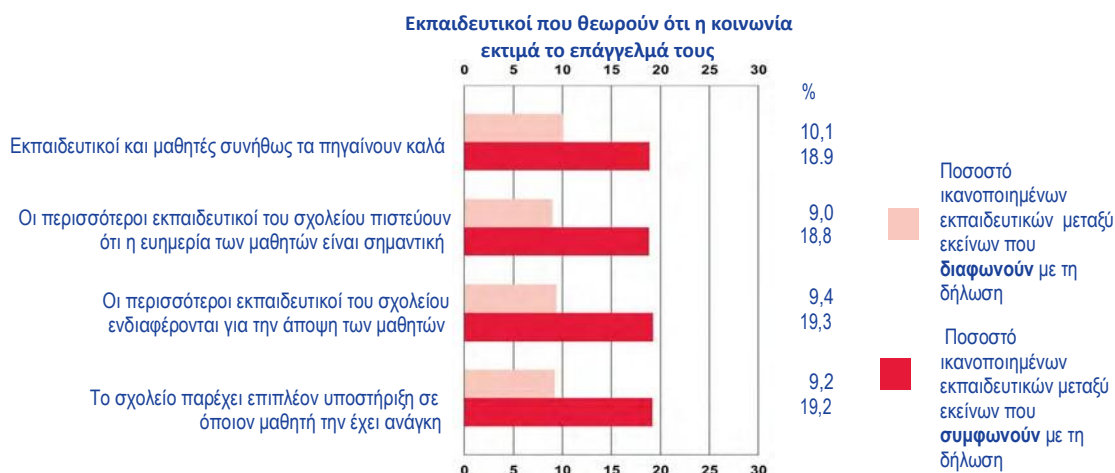
Σε όλες τις χώρες, το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την αντίληψη ότι συνήθως τα πηγαίνουν καλά με τους μαθητές τους, η σχέση αυτή, ωστόσο, είναι εντονότερη στη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Κύπρο, την Ολλανδία, τη Ρουμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), και τη Νορβηγία (βλέπε Πίνακες 5.7.α και 5.7.β στο Παράρτημα).

Η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξία που η κοινωνία αποδίδει στο επάγγελμά τους

Το Σχήμα 5.10 δείχνει ότι, στην ΕΕ, η αναγνώριση οποιασδήποτε από τις τέσσερις αναφερόμενες δηλώσεις έχει ουσιαστικά την ίδια επίδραση στην αντίληψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο κοινωνικό κύρος της διδασκαλίας.

Η έκφραση σύμφωνης γνώμης για καθένα από τα κριτήρια αυτά τείνει να αυξάνει, κατά 10 ποσοστιαίες μονάδες κατά μέσο όρο, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το επάγγελμά τους τυγχάνει κοινωνικής εκτίμησης. Μολονότι σε όλες τις χώρες η ταύτιση με όλες τις δηλώσεις αυτές επηρεάζει θετικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, παρατηρούνται μερικές διαφορές από χώρα σε χώρα, με τον αντίκτυπο να είναι ισχυρότερος στη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, τη Δανία, την Κύπρο, τη Ρουμανία, τη Φινλανδία, και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία).

Σχήμα 5.10: Ποσοστό εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) που θεωρούν ότι το επάγγελμά τους τυχάνει κοινωνικής εκτίμησης, σχέση με την άποψή τους για τις σχέσεις τους με τους μαθητές, σε επίπεδο ΕΕ, 2013



Πηγή: Ευρυδική, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 5.7.γ στο Παράρτημα, που περιέχει δεδομένα ανά χώρα).

5.3.3. Συνθήκες εργασίας

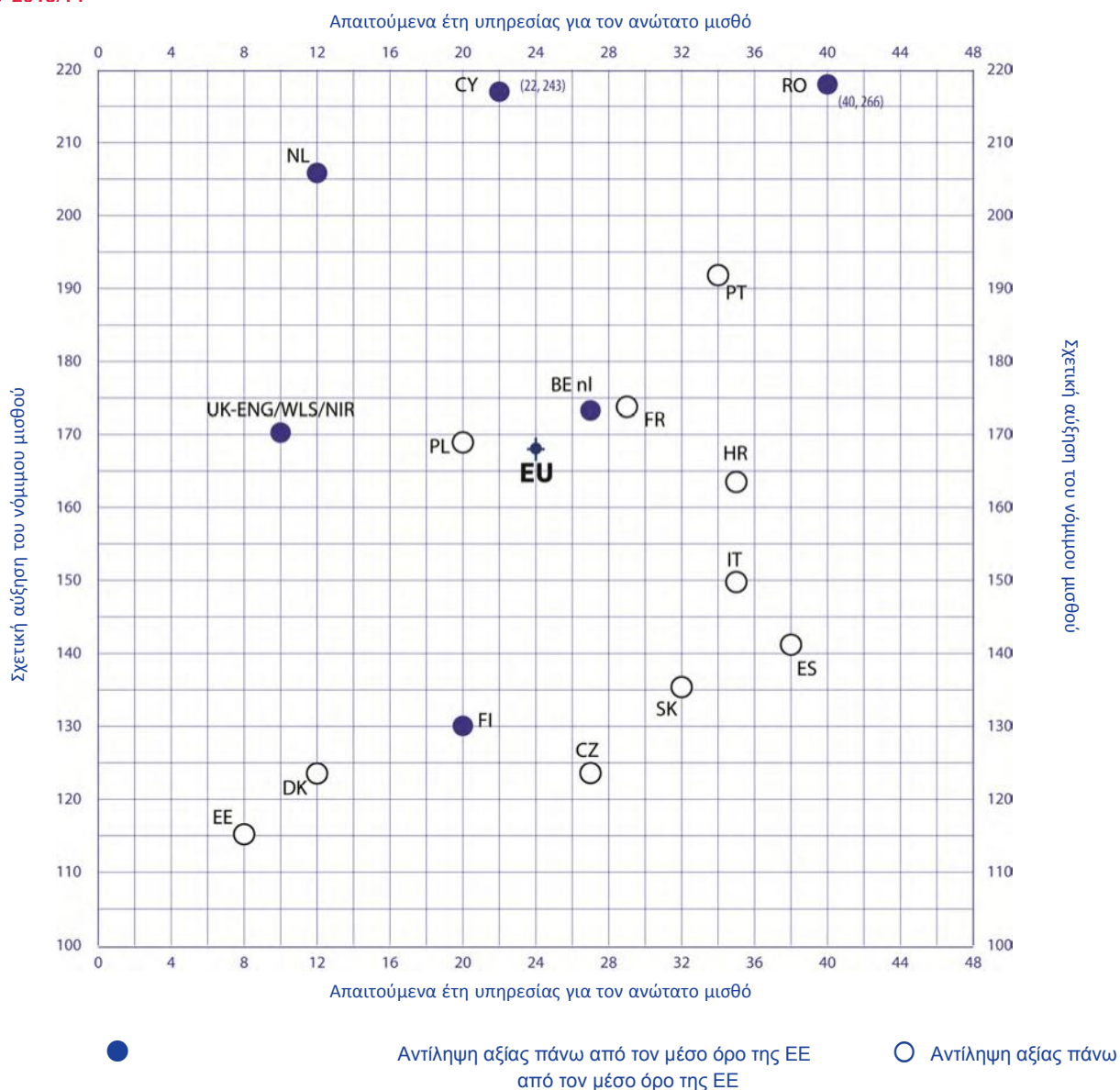
Αλλα μέσα για την προσέλκυση και τη διατήρηση των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να επικεντρώνονται στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας. Στην παρούσα ενότητα διερευνάται το κατά πόσον η εργασιακή ικανοποίηση και η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματός τους επηρεάζονται από τις εξής ρυθμίσεις (δεδομένα Δικτύου Ευρυδική): το καθεστώς απασχόλησης, το ωράριο εργασίας, τον νόμιμο βασικό μισθό, και τον χρόνο υπηρεσίας που απαιτείται για να κερδίσουν τον ανώτατο νόμιμο μισθό.

Κατ' αρχάς, το καθεστώς απασχόλησης φαίνεται να μην ασκεί σημαντική επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην Ευρώπη, πάνω από το 90 % των συμμετεχόντων στην έρευνα TALIS 2013 δήλωσαν ικανοποιημένοι με την εργασία τους, ανεξάρτητα από το αν εργάζονταν ως «συμβασιούχοι», «δημόσιοι υπάλληλοι» ή «μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι» (βλέπε Κεφάλαιο 1, Ενότητα 1.2.1). Όσον αφορά στην άποψή τους για την αξία που η κοινωνία αποδίδει στο επάγγελμά τους, τα στοιχεία δεν επαρκούν για να συναχθεί οποιοδήποτε συμπέρασμα σχετικά με τυχόν επίδραση του καθεστώτος απασχόλησης.

Σε ό,τι αφορά τον συμβατικώς καθορισμένο χρόνο εργασίας (βλέπε Κεφάλαιο 1, Ενότητα 1.2.), δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί με βεβαιότητα η σχέση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην ύπαρξη κεντρικών ρυθμίσεων σχετικά με τον συνολικό χρόνο εργασίας, τον χρόνο διαθεσιμότητας στο σχολείο, ή τον χρόνο διδασκαλίας.

Μολοντί ο νόμιμος βασικός μισθός δεν σχετίζεται, κατά κανόνα, με τον συμβατικώς καθορισμένο συνολικό χρόνο εργασίας, τις ώρες διαθεσιμότητας, ή τον χρόνο διδασκαλίας, η αύξηση του μισθού ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας μπορεί να ασκεί επιρροή στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός τους. Το Σχήμα 5.11 απεικονίζει, για κάθε χώρα, τον αριθμό των ετών που απαιτούνται για πρόσβαση στον νόμιμο ανώτατο βασικό μισθό. Παράλληλα, επισημαίνονται οι χώρες στις οποίες το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το επάγγελμά τους τυχάνει κοινωνικής εκτίμησης είναι κάτω ή πάνω από τον μέσο όρο της ΕΕ.

Σχήμα 5.11: Σχέση ανάμεσα στη σχετική αύξηση των νόμιμων μισθών στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), στον χρόνο υπηρεσίας που απαιτείται ώστε οι εκπαιδευτικοί να κερδίσουν τον ανώτατο μισθό, και στην αντίληψή τους για την αξία που η κοινωνία αποδίδει στο επάγγελμά τους, 2013/14



Πηγή: Ευρυδική. Για την αντίληψη της αξίας: Ευρυδική, με βάση την έρευνα TALIS 2013 (βλέπε Πίνακα 5.8 στο Παράρτημα).

Επεξηγηματικό σημείωμα

Το Σχήμα αφορά μόνο στις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2013. Ωστόσο, ο μέσος όρος της ΕΕ υπολογίζεται με βάση όλες τις χώρες του Δικτύου Ευρυδική, για τις οποίες υπήρχαν διαθέσιμα στοιχεία (βλέπε European Commission/EACEA/Eurydice, 2014b).

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Ισπανία: Τα δεδομένα αφορούν μόνο στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν καθεστώς *Catedráticos*.

Ιταλία: Τα στοιχεία για τους μισθούς αφορούν μόνο στους εκπαιδευτικούς με *Laurea magistrale* (μεταπτυχιακό δίπλωμα).

Αυστρία: (α) Εκπαιδευτικοί σε *Hauptschule* και *Neue Mittelschule* (β) Εκπαιδευτικοί σε *Allgemeinbildende Höhere Schule*.

Το Σχήμα δείχνει ότι, κατά μέσο όρο στην ΕΕ, ο νόμιμος κατώτατος μισθός φτάνει στο ανώτατο επίπεδο νόμιμου βασικού μισθού μετά από αύξηση κατά 69 % και 24 χρόνια υπηρεσίας. Για να πραγματοποιηθεί σύγκριση μεταξύ των απαιτούμενων, σε κάθε χώρα, ετών υπηρεσίας για τον ανώτατο μισθό, έχει υπολογιστεί ένας «συντελεστής ετήσιας αύξησης του μισθού». Ο μέσος όρος της ΕΕ για τον συντελεστή αυτόν είναι 2,31 %, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην ΕΕ εξασφαλίζουν κατά μέσο όρο αύξηση ύψους 2,31 % στον νόμιμο βασικό μισθό τους, για κάθε έτος υπηρεσίας που συμπληρώνουν.

Ο Πίνακας 5.8 στο Παράρτημα παρουσιάζει τον «συντελεστή σχετικής ετήσιας αύξησης του μισθού» για τα εκπαιδευτικά συστήματα που φαίνονται στο Σχήμα 5.11. Στις περισσότερες χώρες από όσες συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2013 με συντελεστή χαμηλότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ, παρατηρείται επίσης μικρότερη του μέσου όρου της ΕΕ αντίληψη της αξίας (βλέπε Πίνακα 5.1 στο Παράρτημα), όπως στη Δημοκρατία της Τσεχίας (0,82 %), την Ισπανία (0,94 %), τη Σλοβακία (0,98 %), την Ιταλία (1,20 %), την Κροατία (1,46 %), τη Δανία (1,94 %), τη Γαλλία (1,99 %), την Πορτογαλία (1,99 %), και την Εσθονία (2,04 %). Αντιθέτως, σε μερικά εκπαιδευτικά συστήματα με συντελεστή μεγαλύτερο από τον μέσο όρο της ΕΕ, σημειώνονται υψηλότερα ποσοστά εκπαιδευτικών που εκφράζουν θετική αντίληψη για το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματός τους, όπως στη Ρουμανία (2,54 %), την Κύπρο (4,32 %), το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, 6,09 %), και την Ολλανδία (6,78 %). Το Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), η Λετονία, και η Φινλανδία δεν ακολουθούν το ίδιο μοντέλο, καθώς ο συντελεστής ετήσιας αύξησης του μισθού είναι κάτω από τον μέσο όρο της ΕΕ, αλλά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το επάγγελμά τους τυγχάνει κοινωνικής εκτίμησης. Από την άλλη πλευρά, ο συντελεστής της Πολωνίας είναι μεγαλύτερος του μέσου όρου της ΕΕ, όμως λιγότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κοινωνία εκτιμά το επάγγελμά τους.

Μια πιο προσεκτική εξέταση της σχέσης ανάμεσα στον μισθό και στο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δείχνει ότι όσο υψηλότερος είναι ο αρχικός μισθός σε μια χώρα, τόσο περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών ($r=0,48$), ή με λιγότερο από πέντε χρόνια εμπειρία ($r=0,50$), δηλώνουν ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους (βλέπε Πίνακες 5.9 και 5.10 στο Παράρτημα). Ωστόσο, η συσχέτιση ανάμεσα στα ανώτατα επίπεδα μισθού και στην εργασιακή ικανοποίηση των μεγαλύτερης ηλικίας ή πιο έμπειρων εκπαιδευτικών είναι αμελητέα ($r=-0,13$ και $0,22$ αντιστοίχως). Οι ανώτατοι μισθοί, όμως, ενδέχεται να έχουν σημασία σε ό,τι αφορά την ελαχιστοποίηση τυχόν αποκλίσεων στα επίπεδα ικανοποίησης. Έτσι, μολονότι τα ανώτατα επίπεδα μισθών ενδέχεται να μην αυξάνουν σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών, φαίνεται να δρουν εξισορροπητικά σε ό,τι αφορά τη διατήρηση σταθερών επιπέδων ικανοποίησης ανεξάρτητα από την ηλικία ή την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ

Κωδικοί χωρών

EU	Ευρωπαϊκή Ένωση	NL	Ολλανδία
BE	Βέλγιο	AT	Αυστρία
BE fr	Βέλγιο – Γαλλόφωνη Κοινότητα	PL	Πολωνία
BE de	Βέλγιο – Γερμανόφωνη Κοινότητα	PT	Πορτογαλία
BE nl	Βέλγιο – Φλαμανδική Κοινότητα	RO	Ρουμανία
BG	Βουλγαρία	SI	Σλοβενία
CZ	Δημοκρατία της Τσεχίας	SK	Σλοβακία
DK	Δανία	FI	Φινλανδία
DE	Γερμανία	SE	Σουηδία
EE	Εσθονία	UK	Ηνωμένο Βασίλειο
IE	Ιρλανδία	UK-ENG	Αγγλία
EL	Ελλάδα	UK-WLS	Ουαλία
ES	Ισπανία	UK-NIR	Βόρεια Ιρλανδία
FR	Γαλλία	UK-SCT	Σκωτία
HR	Κροατία		
IT	Ιταλία	IS	Ισλανδία
CY	Κύπρος	LI	Λιχτενστάιν
LV	Λετονία	ME	Μαυροβούνιο
LT	Λιθουανία	MK*	Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας
LU	Λουξεμβούργο	NO	Νορβηγία
HU	Ουγγαρία	RS	Σερβία
MT	Μάλτα	TR	Τουρκία

* Κωδικός ISO 3166. Προσωρινός κωδικός που δεν προδικάζει κατά κανέναν τρόπο την οριστική ονομασία της χώρας αυτής, η οποία θα συμφωνηθεί μετά την ολοκλήρωση των διαπραγματεύσεων που διεξάγονται επί του ζητήματος αυτού στα Ηνωμένα Έθνη (http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm [accessed 25.9.2014]).

Στατιστικοί Κωδικοί

: Δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία (–) Δεν ισχύει S.E. Στατιστικό λάθος

Συνομογραφίες και Αρκτικόλεξα

ΣΕΑ	Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη	ISCED	Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης
ΕCET	Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Διδακτικών Μονάδων	ITE	Αρχική Κατάρτιση Εκπαιδευτικών
ELET	Πρόωρη Εγκατάλειψη της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης	ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΑΕΠ	Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν	TALIS	Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση (ΟΟΣΑ)
ΤΠΕ	Τεχνολογία Πληροφορίας & Επικοινωνιών	UOE	Unesco/ΟΟΣΑ/Eurostat

Ταξινομήσεις

Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED 1997 και 2011)

Η Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED) είναι ένα ειδικό εργαλείο συλλογής στατιστικών στοιχείων για την εκπαίδευση σε διεθνή κλίμακα. Καλύπτει δύο μεταβλητές ταξινόμησης: τις βαθμίδες και τους τομείς εκπαίδευσης με τις συμπληρωματικές διαστάσεις του γενικού/επαγγελματικού/προ-επαγγελματικού προσανατολισμού, και τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Στην τρέχουσα έκδοση ISCED 2011 γίνεται διάκριση μεταξύ οκτώ επιπέδων εκπαίδευσης. Με εμπειρικό τρόπο, η ISCED προϋποθέτει ότι υπάρχουν διάφορα κριτήρια που μπορούν να συμβάλουν στην κατάταξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδα εκπαίδευσης. Ανάλογα με το επίπεδο και τον τύπο της εκπαίδευσης, καθίσταται αναγκαία η καθιέρωση ενός ιεραρχικού συστήματος κατάταξης μεταξύ κύριων και επικουρικών κριτηρίων (τυπικά προσόντα εισαγωγής, ελάχιστες προϋποθέσεις εισαγωγής, ελάχιστο ηλικιακό όριο, προσόντα προσωπικού κλπ.).

Στην παρούσα έκθεση, χρησιμοποιείται η κατάταξη ISCED 2011, εκτός εάν ορίζεται διαφορετικά. Τα δεδομένα της Ευρυδίκης και της Eurostat έχουν συλλεχθεί σύμφωνα με την ISCED 2011, ενώ τα δεδομένα της TALIS 2013 σύμφωνα με την ISCED 1997.

κατάταξη ISCED 2011

κατάταξη ISCED 1997

ISCED 0: Προσχολική εκπαίδευση

Τα προγράμματα του επιπέδου αυτού σχεδιάζονται συνήθως με βάση μια ολιστική προσέγγιση για την υποστήριξη της πρώιμης γνωστικής, φυσικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, και την εισαγωγή τους στην οργανωμένη διδασκαλία έξω από το πλαίσιο της οικογένειας. Το επίπεδο ISCED 0 αναφέρεται σε προγράμματα προσχολικής αγωγής που εστιάζουν στην εκούσια μάθηση.

ISCED 0: Προσχολική εκπαίδευση

Ως προσχολική εκπαίδευση ορίζεται το αρχικό στάδιο οργανωμένης διδασκαλίας. Έχει ως βάση το σχολείο ή το εκπαιδευτικό κέντρο, και έχει σχεδιαστεί για παιδιά ηλικίας τουλάχιστον τριών ετών.

ISCED 1: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Τα προγράμματα αυτού του επιπέδου έχουν συνήθως ως στόχο να εφοδιάσουν τους μαθητές με βασικές δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, και μαθηματικών (ήτοι αλφαριθμητισμός και αριθμητισμός) και να θέσουν τα θεμέλια για τη μάθηση και κατανόηση βασικών γνωστικών τομέων και για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, προετοιμάζοντάς τους για την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μόνη προϋπόθεση εισαγωγής στο επίπεδο αυτό είναι η ηλικία. Η συνήθης ή νόμιμη ηλικία είναι μεταξύ 5 και 7 ετών. Το επίπεδο αυτό είναι υποχρεωτικό σε όλες τις χώρες και η διάρκειά του δύναται να κυμαίνεται από τέσσερα έως επτά χρόνια, αν και συνήθως τοποθετείται στα έξι χρόνια.

ISCED 2: Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην περαιτέρω ανάπτυξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων του επιπέδου ISCED 1. Οι μαθητές εισάγονται στο επίπεδο ISCED 2 συνήθως μεταξύ 10 και 13 ετών (συνηθέστερη είναι η ηλικία των 12 ετών).

ISCED 3: Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τα προγράμματα σε αυτό το επίπεδο σχεδιάζονται με στόχο την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την προετοιμασία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ή με στόχο την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, ή και τα δύο. Οι μαθητές εισάγονται συνήθως μεταξύ 14 και 16 ετών.

ISCED 4: Μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση προβλέπει την απόκτηση μαθησιακών εμπειριών βάσει της πρότερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την προετοιμασία για την είσοδο στην αγορά εργασίας αλλά και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα προγράμματα του επιπέδου ISCED 4 σχεδιάζονται ώστε να παράσχουν στους μαθητές που ολοκληρώνουν το επίπεδο ISCED 3 τα προσόντα που απαιτούνται για μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή στην αγορά εργασίας, όταν τα προσόντα που έχουν αποκτηθεί στο επίπεδο ISCED 3 δεν προσφέρουν δυνατότητα πρόσβασης. Η ολοκλήρωση ενός προγράμματος επιπέδου ISCED 3 είναι υποχρεωτική για την εισαγωγή στο επίπεδο ISCED 4.

κατάταξη ISCED 2011

κατάταξη ISCED 1997

ISCED 5: Τριτοβάθμια εκπαίδευση σύντομης διάρκειας

Τα προγράμματα αυτού του επιπέδου έχουν ως στόχο να παράσχουν στους συμμετέχοντες επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες, και ικανότητες. Συνήθως βασίζονται στην πρακτική εξάσκηση, έχουν επαγγελματικό προσανατολισμό, και προετοιμάζουν τους φοιτητές για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, τα προγράμματα αυτά μπορεί επίσης να αποτελούν και δίοδο πρόσβασης σε άλλα προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την εισαγωγή στο επίπεδο ISCED 5 απαιτείται η επιτυχής ολοκλήρωση κάποιου προγράμματος επιπέδου ISCED 3 ή 4 που να παρέχει πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

ISCED 6: Πτυχίο ή ισοδύναμο επίπεδο

Τα προγράμματα αυτού του επιπέδου έχουν ως στόχο να παράσχουν στους συμμετέχοντες ενδιάμεσες ακαδημαϊκές ή/και επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες, και ικανότητες, που οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου ή ισοδύναμου τίτλου σπουδών. Για την εισαγωγή στα προγράμματα αυτά απαιτείται συνήθως η επιτυχής ολοκλήρωση ενός προγράμματος επιπέδου ISCED 3 ή 4 που να παρέχει πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εισαγωγή μπορεί να εξαρτάται από τα επιλεγμένα μαθήματα ή/και τις μονάδες που συγκεντρώθηκαν στο επίπεδο ISCED 3 ή/και 4. Επιπλέον, μπορεί να απαιτείται η συμμετοχή και επιτυχία σε εισαγωγικές εξετάσεις. Ενίοτε, υπάρχει δυνατότητα εισαγωγής ή μετάβασης στο επίπεδο ISCED 6 μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του επιπέδου ISCED 5.

ISCED 7: Μεταπτυχιακό ή ισοδύναμο επίπεδο

Τα προγράμματα αυτού του επιπέδου έχουν ως στόχο να παράσχουν στους συμμετέχοντες προηγμένες ακαδημαϊκές ή/και επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες, και ικανότητες, που οδηγούν στην απόκτηση δεύτερου πτυχίου ή ισοδύναμου τίτλου σπουδών. Συνήθως, βασίζονται στη θεωρία, αλλά μπορεί να έχουν και πρακτικό περιεχόμενο, ενώ στηρίζονται στην πλέον προηγμένη έρευνα ή/και τη βέλτιστη επαγγελματική πρακτική. Παρέχονται, κατά παράδοση, από τα πανεπιστήμια και άλλα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εισαγωγή στο επίπεδο ISCED 7, που οδηγεί σε δεύτερο ή περαιτέρω πτυχίο, απαιτεί, κατά κανόνα, την επιτυχή ολοκλήρωση ενός προγράμματος επιπέδου ISCED 6 ή 7. Στην περίπτωση μακράς διάρκειας προγραμμάτων που οδηγούν στην απόκτηση πρώτου πτυχίου ισοδύναμου με μεταπτυχιακό δίπλωμα, για την εισαγωγή απαιτείται επιτυχής ολοκλήρωση προγράμματος επιπέδου ISCED 3 ή 4 που να παρέχει πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εισαγωγή μπορεί να εξαρτάται από τα επιλεγμένα μαθήματα ή/και τις μονάδες που συγκεντρώθηκαν στο επίπεδο ISCED 3 ή/και 4. Επιπλέον, μπορεί να απαιτείται η συμμετοχή και επιτυχία σε εισαγωγικές εξετάσεις.

ISCED 5: Τριτοβάθμια εκπαίδευση (πρώτο στάδιο)

Η εισαγωγή σε αυτά τα προγράμματα απαιτεί κανονικά την επιτυχή ολοκλήρωση του επιπέδου ISCED 3 ή 4. Το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με **ακαδημαϊκό προσανατολισμό** (τύπος A) που βασίζονται, κατά κύριο λόγο, στη θεωρία, και προγράμματα με **επαγγελματικό προσανατολισμό** (τύπος B) που συνήθως είναι μικρότερης διάρκειας από τα προγράμματα τύπου A και είναι προσαρμοσμένα για την είσοδο στην αγορά εργασίας.

ISCED 6: Τριτοβάθμια εκπαίδευση (δεύτερο στάδιο)

Αυτό το επίπεδο σπουδών προορίζεται για προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία οδηγούν στην απόκτηση τίτλου σπουδών προηγμένης έρευνας (Ph.D. ή διδακτορικό).

Ορισμοί

Ώρες διαθεσιμότητας: Οι ώρες κατά τις οποίες ένας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι διαθέσιμος στο σχολείο για διδασκαλία ή για άσκηση μη διδακτικών δραστηριοτήτων όπως είναι η προετοιμασία των μαθημάτων, η παροχή συμβουλών στους μαθητές, η διόρθωση γραπτών, η συνάντηση με γονείς και συναδέλφους, ή οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός του σχολείου όπως η παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή διαλέξεων.

Νόμιμος ετήσιος βασικός μεικτός μισθός: Το ποσό που καταβάλλεται μέσα σε ένα έτος από τον εργοδότη, και στο οποίο περιλαμβάνονται οι γενικές αυξήσεις στη μισθολογική κλίμακα, και ο 13ος μισθός και το επίδομα αδείας (όπου ισχύουν), εξαιρουμένων των εισφορών κοινωνικής ασφάλισης και συνταξιοδότησης των εργαζομένων. Ο μισθός αυτός δεν περιλαμβάνει άλλα μισθολογικά επιδόματα ή παροχές (που σχετίζονται, για παράδειγμα, με τα επιπλέον προσόντα, τους επαίνους, τις υπερωρίες, τις επιπρόσθετες ευθύνες, τη γεωγραφική τοποθεσία, τη διδασκαλία σε δυσχερείς συνθήκες, ή τα έξοδα διαμονής, την ιατρική κάλυψη και τα μεταφορικά έξοδα).

Κεντρικοί κανονισμοί/συστάσεις: Διάφορα είδη επίσημων εγγράφων που εμπεριέχουν κατευθυντήριες οδηγίες, υποχρεώσεις, ή/και συστάσεις και απευθύνονται στις τοπικές κρατικές αρχές, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους ιδιώτες. Οι κανονισμοί είναι νόμοι, κανόνες ή άλλες αποφάσεις που προβλέπονται από το κράτος και έχουν ρυθμιστικό ρόλο. Οι συστάσεις είναι επίσημα έγγραφα που προτείνουν τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων, μεθόδων, ή/και στρατηγικών στον τομέα της διδασκαλίας και της μάθησης. Δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Δημόσιος υπάλληλος: Εκπαιδευτικός που προσλαμβάνεται από τις κρατικές αρχές (σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο), σύμφωνα με νομοθεσία άλλη από αυτήν που διέπει τις εργασιακές σχέσεις στον δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα. Σε μερικές χώρες, οι εκπαιδευτικοί διορίζονται ως **μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι** από τις αρμόδιες κεντρικές ή περιφερειακές αρχές όπου αυτές είναι οι ανώτατες εκπαιδευτικές αρχές.

Ταυτόχρονο μοντέλο: Η θεωρητική και πρακτική επαγγελματική κατάρτιση παρέχεται ταυτόχρονα με τη γενική εκπαίδευση. Απαιτούμενη προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε προγράμματα αυτού του μοντέλου είναι το απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, σε ορισμένες περιπτώσεις, το πιστοποιητικό ικανότητας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εισαγωγή μπορεί να πραγματοποιείται και μέσω άλλων διαδικασιών επιλογής.

Διαδοχικό μοντέλο: Η θεωρητική και πρακτική επαγγελματική κατάρτιση έπεται της γενικής εκπαίδευσης. Οι φοιτητές που παρακολουθούν πρόγραμμα ανώτατης εκπαίδευσης για συγκεκριμένο πεδίο σπουδών προχωρούν, σε επόμενο στάδιο, στην επαγγελματική κατάρτιση.

Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη: Δραστηριότητες τυπικής και μη τυπικής επαγγελματικής ανάπτυξης που μπορεί να περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, την κατάρτιση με βάση το διδακτικό αντικείμενο ή την παιδαγωγική κατάρτιση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να οδηγούν στην απόκτηση πρόσθετων προσόντων.

Καθεστώς συμβασιούχου: Ο εκπαιδευτικός με καθεστώς συμβασιούχου απασχολείται με σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου, σύμφωνα με τη γενική νομοθεσία περί απασχόλησης, και σύμφωνα ή όχι με κεντρικούς κανονισμούς σχετικά με τον μισθό και τις συνθήκες εργασίας.

Σχέδιο ανάπτυξης αναγκών/κατάρτισης: Η ανάλυση ανάπτυξης αναγκών αποτελεί μια επανεξέταση των απαιτήσεων μάθησης και ανάπτυξης. Συνήθως καθορίζει το απαιτούμενο επίπεδο βασικών ικανοτήτων ή δεξιοτήτων, αξιολογεί το τρέχον επίπεδο δεξιοτήτων και στη συνέχεια επισημαίνει τους τομείς που χρήζουν ανάπτυξης. Το σχέδιο κατάρτισης καθορίζει τις στρατηγικές, τις πρακτικές, και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν για την κάλυψη των αναγκών ανάπτυξης.

Εργαζόμενος με καθεστώς συμβασιούχου: Εκπαιδευτικός που προσλαμβάνεται από τις τοπικές ή σχολικές αρχές με σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου, σύμφωνα με τη γενική νομοθεσία περί απασχόλησης, και σύμφωνα ή όχι με κεντρικούς κανονισμούς σχετικά με τον μισθό και τις συνθήκες εργασίας.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών σε ατομική βάση: Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τη διαμόρφωση κρίσης για το έργο τους, με στόχο την καθοδήγηση και βελτίωσή τους. Ο εκπαιδευτικός που υπόκειται σε αξιολόγηση λαμβάνει ατομικά προφορικά ή γραπτά σχόλια. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να λάβει χώρα κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης του σχολείου ως παρόχου εκπαίδευσης (περίπτωση όπου καταλήγει συνήθως σε προφορικά σχόλια), ή να διεξαχθεί ανεξάρτητα (οδηγώντας, κατά πάσα πιθανότητα, σε επίσημη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού).

Μελλοντικός προγραμματισμός αναγκών διδακτικού προσωπικού: βασίζεται στην παρατήρηση των τάσεων και στον προσδιορισμό των πιθανότερων σεναρίων σε ό,τι αφορά τη μελλοντική προσφορά και ζήτηση εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα που εξετάστηκαν περιλαμβάνουν δημογραφικές προβλέψεις, όπως τα ποσοστά γεννήσεων και τη μετανάστευση, καθώς και τις διακυμάνσεις στον αριθμό των ασκούμενων εκπαιδευτικών και τις μεταβολές στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (αριθμός

υπαλλήλων που συνταξιοδοτούνται, μεταθέσεις σε θέσεις μη διδακτικού προσωπικού, κλπ). Ο μελλοντικός προγραμματισμός των αναγκών διδακτικού προσωπικού μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μακροπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη, ή/και βραχυπρόθεσμη βάση. Αυτή η πολιτική προγραμματισμού αναπτύσσεται είτε σε εθνικό είτε σε περιφερειακό επίπεδο (ή και στα δύο), ανάλογα με τον σχετικό συγκεντρωτισμό (ή την αποκέντρωση) του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος.

Γενική εκπαίδευση: Στο ταυτόχρονο μοντέλο, αναφέρεται στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης και στη γνώση του αντικείμενου που οι ασκούμενοι θα διδάξουν μετά την ολοκλήρωση της κατάρτισής τους. Σκοπός των μαθημάτων αυτών, λοιπόν, είναι να παράσχουν στους ασκούμενους ενδεδειγμένες γνώσεις σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και ευρύτερη γενική παιδεία. Στο διαδοχικό μοντέλο, αναφέρεται στο πτυχίο που αποκτήθηκε σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Εξαρτώμενα από το κράτος ιδιωτικά ιδρύματα: Ίδρυμα που λαμβάνει πάνω από το 50 % της βασικής του χρηματοδότησης από κρατικούς φορείς. Ο όρος «βασική χρηματοδότηση» αφορά στα κονδύλια που στηρίζουν τις βασικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες του ιδρύματος. Δεν περιλαμβάνει τα κονδύλια που προβλέπονται ειδικά για την υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων, την πληρωμή υπηρεσιών που αγοράζονται ή συνάπτονται με ιδιωτικούς φορείς, ή τα ποσά και τις επιδοτήσεις που λαμβάνονται για παρεπόμενες υπηρεσίες, όπως η στέγαση και η σίτιση. Ο όρος «εξαρτώμενο από το κράτος» αναφέρεται μόνο στον βαθμό εξάρτησης από κρατικές χρηματοδοτικές πηγές· δεν αφορά στον βαθμό κυβερνητικής καθοδήγησης ή ρύθμισης.

Ανεξάρτητα ιδιωτικά ιδρύματα: Ίδρυμα που λαμβάνει κάτω από το 50 % της βασικής του χρηματοδότησης από κρατικούς φορείς. Ο όρος «βασική χρηματοδότηση» αφορά στα κονδύλια που στηρίζουν τις βασικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες του ιδρύματος. Δεν περιλαμβάνει τα κονδύλια που προβλέπονται ειδικά για την υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων, την πληρωμή υπηρεσιών που αγοράζονται ή συνάπτονται με ιδιωτικούς φορείς, ή τα ποσά και τις επιδοτήσεις που λαμβάνονται για παρεπόμενες υπηρεσίες, όπως η στέγαση και η σίτιση. Ο όρος «ανεξάρτητο» αναφέρεται μόνο στον βαθμό εξάρτησης από κρατικές χρηματοδοτικές πηγές· δεν αφορά στον βαθμό κυβερνητικής καθοδήγησης ή ρύθμισης.

Ένταξη: Ένα δομημένο στάδιο στήριξης που προβλέπεται για τους προσφάτως πλήρως καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Δεν λαμβάνεται υπόψη η ένταξη ως μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης κατά την επίσημη αρχική κατάρτιση, ακόμη και αν είναι αμειβόμενη. Κατά τη διάρκεια της ένταξης, οι νεοεισερχόμενοι εκτελούν εξ ολοκλήρου ή εν μέρει τα καθήκοντα των έμπειρων εκπαιδευτικών, και αμειβονται για την εργασία τους. Κατά κανόνα, η ένταξη περιλαμβάνει κατάρτιση και αξιολόγηση, ενώ ορίζεται ένας μέντορας ο οποίος παρέχει προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική στήριξη στους νέους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο ενός δομημένου συστήματος. Το στάδιο έχει διάρκεια τουλάχιστον μερικών μηνών, και μπορεί να λάβει χώρα κατά την περίοδο δοκιμαστικής υπηρεσίας.

Τοποθέτηση σε σχολείο: Τοποθέτηση (αμειβόμενη ή μη) σε πραγματικό περιβάλλον εργασίας, που συνήθως δεν διαρκεί περισσότερο από μερικές εβδομάδες. Εποπτεύεται από εκπαιδευτικό, και αξιολογείται τακτικά από εκπαιδευτικούς του ιδρύματος κατάρτισης. Οι τοποθετήσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης.

Παρακολούθηση αγοράς εργασίας: Εξετάζει τις γενικές τάσεις του εργατικού δυναμικού, αλλά δεν συνδέεται με επίσημα κυβερνητικά σχέδια. Μολονότι μπορεί να δώσει στους πολιτικούς ιθύνοντες μια εικόνα των μεταβολών στην προσφορά και τη ζήτηση εκπαιδευτικών, δεν δύναται να θεωρηθεί ως επίσημος μελλοντικός προγραμματισμός.

Ανώτατος μισθός: Ο νόμιμος ετήσιος βασικός μεικτός μισθός που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνταξιοδότησή τους ή μετά από ορισμένο αριθμό ετών υπηρεσίας. Περιλαμβάνει μόνο τις αυξήσεις που σχετίζονται με τη διάρκεια υπηρεσίας ή/και την ηλικία (βλέπε επίσης «Νόμιμος ετήσιος βασικός μεικτός μισθός»).

Καθοδηγητική υποστήριξη: αναφέρεται στην επαγγελματική καθοδήγηση που παρέχεται σε νέους εκπαιδευτικούς από πιο έμπειρους συναδέλφους τους. Η καθοδήγηση μπορεί να αποτελεί μέρος του σταδίου ένταξης για νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς, ή μπορεί να προσφέρεται σε οποιονδήποτε εκπαιδευτικό χρειάζεται στήριξη.

Ελάχιστος αριθμός ετών υπηρεσίας: δείχνει τον ελάχιστο αριθμό ετών που πρέπει να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να έχουν δικαίωμα πλήρους σύνταξης, έχοντας επίσης συμπληρώσει την ελάχιστη ηλικία συνταξιοδότησης.

Ελάχιστη ηλικία συνταξιοδότησης με πλήρες συνταξιοδοτικό δικαίωμα: προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα συνταξιοδότησης πριν από τη συμπλήρωση της επίσημης ηλικίας συνταξιοδότησης. Το δικαίωμα αυτό εξαρτάται από τη συμπλήρωση των απαιτούμενων ετών υπηρεσίας.

Κατώτατος μισθός: Ο νόμιμος ετήσιος βασικός μεικτός μισθός που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της σταδιοδρομίας τους (βλέπε επίσης «Νόμιμος ετήσιος βασικός μεικτός μισθός»).

Αριθμός ωρών διαθεσιμότητας στο σχολείο: Αναφέρεται στον διαθέσιμο χρόνο (όπως ορίζεται στις συμβάσεις) για την εκτέλεση καθηκόντων στο σχολείο ή σε άλλο μέρος που προσδιορίζεται από τον διευθυντή του σχολείου. Σε μερικές περιπτώσεις, αφορά σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα πέραν των καθορισμένων ωρών διδασκαλίας, ενώ, σε άλλες, σε έναν συνολικό αριθμό ωρών διαθεσιμότητας που περιλαμβάνουν και τις ώρες διδασκαλίας. Μπορεί να ορίζεται σε εβδομαδιαία ή ετήσια βάση.

Αριθμός ωρών διδασκαλίας: Αναφέρεται στον χρόνο που περνούν οι εκπαιδευτικοί με ομάδες μαθητών, όπως ορίζεται στις συμβάσεις. Σε μερικές χώρες, είναι ο μόνος συμβατικά καθορισμένος χρόνος εργασίας. Μπορεί να ορίζεται σε εβδομαδιαία ή ετήσια βάση.

Επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης: Ορίζει την ηλικία στην οποία οι εκπαιδευτικοί σταματούν να εργάζονται. Σε κάποιες χώρες, μπορούν να συνεχίσουν να εργάζονται και πέραν αυτού του ορίου ηλικίας.

Συνολικές ώρες εργασίας: Ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας ή ο αριθμός των ωρών διαθεσιμότητας στο σχολείο, και ο χρόνος εργασίας που αφιερώνεται στην προετοιμασία και τη βαθμολόγηση δραστηριοτήτων (όπως ορίζεται στις συμβάσεις) και που δύναται να δαπανάται εκτός σχολείου. Ο αριθμός των ωρών μπορεί είτε να καθορίζεται συγκεκριμένα για διάφορες δραστηριότητες είτε να προσδιορίζεται σε γενική βάση. Μπορεί να ορίζεται σε εβδομαδιαία ή ετήσια βάση.

Μετ' αποδοχών άδεια σπουδών: Μεσοπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη άδεια από την εργασία, χορηγούμενη, χωρίς διακοπή του κανονικού μισθού, σε εκπαιδευτικούς που θέλουν να συμμετάσχουν σε επίσημες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης για την απόκτηση τίτλου σπουδών (διδακτορικό, μεταπτυχιακό, ή άλλο). Η βραχεία απουσία (λίγων ημερών ή και για μία εβδομάδα) για την υποχρεωτική ή προαιρετική κατάρτιση δεν θεωρείται ως μετ' αποδοχών άδεια σπουδών.

Ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα: Ένα ίδρυμα χαρακτηρίζεται ως ιδιωτικό, εφόσον ο πλήρης έλεγχος αυτού υπάγεται στην αρμοδιότητα κάποιου μη κυβερνητικού οργανισμού (π.χ. εκκλησία, συνδικαλιστική οργάνωση, εμπορική επιχείρηση), ή εφόσον το διοικητικό συμβούλιο του απαρτίζεται κυρίως από μέλη που δεν έχουν επιλεγεί από δημόσιο φορέα. Τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί να είναι «εξαρτώμενα από το κράτος» ή «ανεξάρτητα». Οι όροι αυτοί αναφέρονται μόνο στον βαθμό εξάρτησης από κρατικές χρηματοδοτικές πηγές δεν αφορούν στον βαθμό κυβερνητικής καθοδήγησης ή ρύθμισης.

Επαγγελματική κατάρτιση: Παρέχει στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς τις θεωρητικές και πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διδασκαλία. Δεν περιλαμβάνει τις ακαδημαϊκές γνώσεις του αντικειμένου διδασκαλίας. Πέραν των μαθημάτων ψυχολογίας, και μεθόδων και μεθοδολογίας της διδασκαλίας, προβλέπει και τοποθετήσεις σε σχολεία.

Δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα: Ένα ίδρυμα χαρακτηρίζεται ως δημόσιο, εφόσον ο πλήρης έλεγχος αυτού υπάγεται στην αρμοδιότητα (1) μιας κρατικής εκπαιδευτικής αρχής ή υπηρεσίας ή, (2) ενός διοικητικού οργάνου (Συμβούλιο, Επιτροπή, κλπ) τα περισσότερα μέλη του οποίου διορίζονται από δημόσια αρχή ή εκλέγονται κατά δημόσια παραχώρηση.

Ειδική αγωγή: Η κάθε χώρα διαθέτει διάφορα προγράμματα και μηχανισμούς για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε νοητικά, σωματικά, ή συναισθηματικά μη προνομιούχους μαθητές και άλλες ομάδες με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Υπάρχουν διαφορές ως προς τους ορισμούς, τα προσφερόμενα προγράμματα, τον βαθμό στον οποίο η ειδική αγωγή ενσωματώνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, την κατάσταση των μαθητών ειδικής αγωγής, και τον τύπο της παρεχόμενης στήριξης. Στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2013, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ορίζονται ως «εκείνοι για τους οποίους έχει εντοπισθεί επισήμως ειδική μαθησιακή ανάγκη, καθώς βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω νοητικών, σωματικών, ή συναισθηματικών αιτιών. [Ενίοτε είναι εκείνοι για τους οποίους διατίθενται επιπλέον δημόσιοι ή ιδιωτικοί πόροι (σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού, ή υλικών και οικονομικών πόρων) με σκοπό τη στήριξη της εκπαίδευσής τους.]

Ώρες διδασκαλίας: Ο αριθμός των ωρών που δαπανώνται για τη διδασκαλία σε μια ομάδα ή τάξη μαθητών.

Συνολικές ώρες εργασίας: Το κανονικό ωράριο εργασίας ενός εκπαιδευτικού πλήρους απασχόλησης συμπεριλαμβανομένου του χρόνου που σχετίζεται άμεσα με τη διδασκαλία, καθώς και με τις μη διδακτικές δραστηριότητες όπως η προετοιμασία των μαθημάτων, η παροχή συμβουλών στους μαθητές, η διόρθωση γραπτών, η συνάντηση με γονείς και συναδέλφους, ή οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός του σχολείου όπως η παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή διαλέξεων.

Διακρατική κινητικότητα: Η φυσική κινητικότητα, για επαγγελματικούς σκοπούς, προς χώρα άλλη από τη χώρα κατοικίας (είτε κατά την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είτε κατά την περίοδο υπηρεσίας τους). Δεν λαμβάνεται υπόψη η ιδιωτική κινητικότητα, όπως τα μη επαγγελματικά ταξίδια στο εξωτερικό κατά την περίοδο των διακοπών. Επιπλέον, η έρευνα TALIS 2013 περιορίζει τον ανωτέρω ορισμό στη χρονική περίοδο, διάρκειας μιας εβδομάδας ή περισσότερο, που δαπανάται σε ξένο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή σχολείο, και δεν λαμβάνει υπόψη τη μετάβαση στο εξωτερικό για παρακολούθηση συνεδρίων ή σεμιναρίων.

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η παρούσα έκθεση περιέχει στατιστικά στοιχεία από τη βάση δεδομένων της έρευνας TALIS 2013. Όλα τα στατιστικά στοιχεία της TALIS που παρουσιάζονται σε γραφήματα ή αναφέρονται στο κείμενο, μαζί με τα τυπικά σφάλματα και τα επεξηγηματικά σημειώματα αυτών, είναι διαθέσιμα σε ηλεκτρονικό Παράρτημα στη διεύθυνση:

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies).

Το Παράρτημα περιλαμβάνει επίσης τους κωδικούς αναφοράς των ερωτημάτων που χρησιμοποιήθηκαν για τον υπολογισμό των στατιστικών στοιχείων. Για να δείτε τη διατύπωση κάθε ερωτήματος, παρακαλούμε ανατρέξτε στα ερωτηματολόγια της έρευνας TALIS 2013, που είναι διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>.

Διεθνής έρευνα TALIS 2013

Στην έρευνα TALIS 2013 (Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση) συμμετείχαν εκπαιδευτικοί κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) και διευθυντές των σχολείων τους. Η πρώτη έκδοση της έρευνας πραγματοποιήθηκε το 2008. Στην TALIS 2013, πήραν μέρος 34 χώρες συνολικά, 22 εκ των οποίων είναι ευρωπαϊκά κράτη. Αναπτύχθηκαν ξεχωριστά ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς και για τους διευθυντές των σχολείων. Από τις συμμετέχουσες χώρες, επιλέχθηκε τυχαίο δείγμα σχολείων, καθώς και διδακτικού προσωπικού αυτών. Για κάθε χώρα, το δείγμα αποτελείτο από τουλάχιστον 200 σχολεία και 20 εκπαιδευτικούς αυτών. Η TALIS 2013 επικεντρώθηκε στις ακόλουθες βασικές πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος, οι οποίες επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία:

- σχολική ηγεσία
- κατάρτιση εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής ανάπτυξης
- αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολιασμός σχετικά με αυτήν
- παιδαγωγικές πεποιθήσεις, στάσεις, και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών
- αίσθημα αυτεπάρκειας, εργασιακή ικανοποίηση, και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και την τάξη όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα όσα οι ίδιοι αναφέρουν
- κινητικότητα εκπαιδευτικών.

Τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 βασίζονται στην αυτό-αξιολόγηση, και, ως εκ τούτου, συνιστούν υποκειμενικές πληροφορίες και όχι παρατηρηθείσες πρακτικές. Επιπλέον, οι σχέσεις μεταξύ των στοιχείων που βασίζονται σε στατιστικές αναλύσεις δεν προϋποθέτουν την ύπαρξη αιτιώδους συνάφειας μεταξύ τους. Επίσης, δεδομένου ότι πρόκειται για διεθνή έρευνα, η συμπεριφορά των ερωτηθέντων ενδέχεται να επηρεάζεται από πολιτισμικά και γλωσσικά ζητήματα. Περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας TALIS 2013 παρέχονται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ 2014, σ. 29).

Η βάση δεδομένων της έρευνας The TALIS 2013 είναι διαθέσιμη στη διεύθυνση:

http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Μεθοδολογία

Δημόσια και ιδιωτικά σχολεία

Τα δεδομένα της έρευνας TALIS 2013 αφορούν τόσο σε δημόσια όσο και σε ιδιωτικά σχολεία (εξαρτώμενα από το κράτος ή ανεξάρτητα –βλέπε το Γλωσσάριο). Εξετάστηκε το ενδεχόμενο περιορισμού της ανάλυσης μόνο στα δημόσια σχολεία, για την καλύτερη συγκρισιμότητα με τα δεδομένα του Δικτύου Ευρυδίκη. Ωστόσο, οι ελλιπείς πληροφορίες σχετικά με τη μεταβλητή του τύπου σχολείων αντιστοιχούν σε περισσότερο από το 5 % των εκπαιδευτικών σε οκτώ από τις 22 συμμετέχουσες ευρωπαϊκές χώρες/περιφέρειες. Το ποσοστό των ελλειπουσών καταχωρίσεων είναι ακόμα υψηλότερο στην Δανία (17,2 %), την Ισλανδία (19,2 %), και τη Νορβηγία (23,1 %).

Τόσο η απόρριψη όσο και η διατήρηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν ελλιπή στοιχεία σχετικά με τον τύπο του σχολείου, και η παράβλεψη των δεδομένων που αφορούν σε κάποιον από τους δύο τύπους, θα είχε μειώσει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Επιπλέον, δεδομένου του συνολικού στατιστικού βάρους των εξαρτώμενων από το κράτος ιδιωτικών σχολείων, αποφασίστηκε να συμπεριληφθούν όλες οι καταχωρίσεις της βάσης δεδομένων της έρευνας TALIS 2013. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα μπορεί να είναι υψηλότερο σε μερικές χώρες και για ορισμένες ηλικιακές ομάδες (βλέπε Πίνακες 1.5 και 1.6 στο Παράρτημα). Έχουν επισημανθεί οι περιπτώσεις στις οποίες ο παράγοντας αυτός επηρεάζει τη στατιστική ανάλυση.

Βάρος

Για τις περισσότερες χώρες, το σχέδιο δειγματοληψίας της έρευνας TALIS 2013 αφορούσε σε στρωματοποιημένο δείγμα δύο σταδίων, στο πλαίσιο του οποίου επιλέχθηκαν πρώτα τα σχολεία, και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί εντός των συμμετεχόντων σχολείων. Ως εκ τούτου, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν περισσότερο ή λιγότερο μεταβλητές πιθανότητες να επιλεγθούν.

Προκειμένου να αντισταθμιστεί αυτή η μεταβλητότητα των πιθανοτήτων επιλογής, τα δεδομένα έπρεπε να σταθμιστούν, ώστε να προκύψουν αμερόληπτες εκτιμήσεις των παραμέτρων του πληθυσμού. Στη βάση δεδομένων της TALIS 2013, λοιπόν, το άθροισμα του βάρους των εκπαιδευτικών αποτελεί αμερόληπτη εκτίμηση του μεγέθους του πληθυσμού-στόχου, δηλαδή του αριθμού των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) σε μια χώρα.

Τα δεδομένα των κρατών μελών της ΕΕ συγχωνεύθηκαν, ώστε να καταστεί δυνατός ο υπολογισμός δεικτών για το σύνολο της Ένωσης. Οι σταθμίσεις δεν υπέστησαν καμία μετατροπή, έτσι ώστε η συνεισφορά κάθε χώρας στην εκτίμηση του ευρωπαϊκού στατιστικού δείκτη να είναι ανάλογη με το μέγεθος της χώρας, δηλαδή με τον αριθμό των εκπαιδευτικών στο επίπεδο ISCED 2. Οι τιμές του δείκτη σε ευρωπαϊκό επίπεδο επηρεάζονται, λοιπόν, σε μεγάλο βαθμό από τις χώρες με τον μεγαλύτερο πληθυσμό όπως είναι η Γερμανία, η Ισπανία, η Γαλλία, η Ιταλία, και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία).

Τυπικά σφάλματα

Η έρευνα TALIS 2013, όπως κάθε άλλη έρευνα μεγάλης κλίμακας στον τομέα της εκπαίδευσης (ΟΟΣΑ/PISA, IEA/PIRLS, IEA/TIMSS, κλπ), εξετάζει μόνο ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού-στόχου. Γενικώς, υπάρχει άπειρος αριθμός πιθανών δειγμάτων για κάθε δεδομένο πληθυσμό. Εξ αυτού προκύπτει ότι οι εκτιμήσεις για μια παράμετρο του πληθυσμού (μέσος όρος, ποσοστό, συσχέτιση, κλπ) μπορεί να ποικίλλουν μεταξύ των δειγμάτων. Αυτή η αβεβαιότητα της δειγματοληψίας προσδιορίζεται ποσοτικά μέσω του τυπικού σφάλματος που σχετίζεται με την εκτίμηση μιας παραμέτρου του πληθυσμού. Με βάση αυτήν την εκτιμηθείσα παράμετρο και το αντίστοιχο τυπικό σφάλμα, είναι δυνατόν να προσδιοριστεί το διάστημα αξιοπιστίας που αντανάκλα τον βαθμό στον οποίο η υπολογιζόμενη τιμή ενός δείγματος μπορεί να διαφέρει. Σύμφωνα με αυτά, αν υποθέσουμε ότι ο εκτιμώμενος μέσος όρος είναι 50 και ότι το τυπικό σφάλμα του είναι 5. Το διάστημα αξιοπιστίας, για σφάλμα τύπου I στο 5 %, ισούται με $[50 - (1.96 \times 5), 50 + (1.96 \times 5)]$, δηλαδή περίπου [40, 60]. Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι έχουμε μόνο 5 στις 100 πιθανότητες να κάνουμε λάθος, αν πούμε ότι ο μέσος όρος του πληθυσμού βρίσκεται εντός του διαστήματος αυτού.

Όλα τα τυπικά σφάλματα που καταγράφονται στην παρούσα έκθεση υπολογίστηκαν μέσω μεθόδων επαναδειγματοληψίας, και σύμφωνα με τη μεθοδολογία διαφόρων τεχνικών εγγράφων της έρευνας TALIS.

Τα τυπικά σφάλματα των στατιστικών πινάκων παρατίθενται στο ηλεκτρονικό παράρτημα.

Συντελεστής συσχέτισης

Ο συντελεστής συσχέτισης χρησιμοποιείται για τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα σε δύο συνεχείς μεταβλητές. Ο δείκτης αυτός, που κυμαίνεται από -1 έως +1, μετρά την ένταση της σχέσης δύο μεταβλητών. Ένας θετικός συντελεστής σημαίνει ότι όταν ένα φαινόμενο αυξάνεται, αυξάνεται και το άλλο, π.χ. υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους και του βάρους ενός ατόμου, αφού οι ψηλοί άνθρωποι είναι –κατά μέσο όρο– βαρύτεροι από τους κοντούς. Μια συσχέτιση κοντά στο 0 εκφράζει την απουσία εξάρτησης. Τέλος, αν ένα φαινόμενο μειώνεται, όταν μειώνεται και το άλλο, η συσχέτιση είναι αρνητική, π.χ. με τη γήρανση το προσδόκιμο ζωής μειώνεται.

Όσο ο συντελεστής συσχέτισης τείνει προς το 1, σε απόλυτη τιμή, η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές εντείνεται.

Στην παρούσα έκθεση, παρουσιάζονται ορισμένοι συντελεστές συσχέτισης που υπολογίστηκαν σε επίπεδο χώρας. Δεδομένου ότι ο αριθμός των παρατηρήσεων (δηλαδή ο αριθμός των χωρών) είναι αρκετά μικρός, οι ακραίες παρατηρήσεις ενδέχεται να επηρεάσουν σημαντικά την τιμή του συντελεστή συσχέτισης. Για να αποφευχθεί το ζήτημα αυτό, υπολογίστηκαν, σε επίπεδο χώρας, μόνο οι συντελεστές συσχέτισης Spearman. Δεδομένου ότι τα κράτη μέλη της ΕΕ δεν μπορούν να θεωρηθούν τυχαίο δείγμα χωρών, η στατιστική επαγωγή δεν έχει ουσιαστικό νόημα. Ωστόσο, προκειμένου να αποφευχθεί η υπερ-ερμηνεία των αποτελεσμάτων, στην παρούσα έκθεση παρουσιάζονται μόνο συντελεστές συσχέτισης που είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο 0,05 ή 0,10.

Λογιστική παλινδρόμηση

Στην παρούσα έκθεση, οι λογιστικές παλινδρομήσεις υπολογίστηκαν προκειμένου να προσδιοριστεί η σχέση ανάμεσα σε μια μεταβλητή που πρέπει να εξηγηθεί και που μπορεί να πάρει μόνο δύο τιμές – 0 και 1, και σε μία ή περισσότερες μεταβλητές που μπορούν να την επηρεάσουν. Ως εκ τούτου, στο κεφάλαιο για την κινητικότητα, οι διάφορες μεταβλητές παρουσιάστηκαν, μία προς μία, σε πίνακα διπλής εισόδου, σύμφωνα με το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει (τιμή 1) ή δεν έχει (τιμή 0) ταξιδέψει στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς.

Υποθέτουμε την ακόλουθη κατανομή ως προς το φύλο και την κινητικότητα των εκπαιδευτικών:

Κατανομή ως προς το φύλο και την κινητικότητα 100 εκπαιδευτικών

%	Μετακινούμενοι	Μη μετακινούμενοι
Άνδρες εκπαιδευτικοί	30	10
Γυναίκες εκπαιδευτικοί	30	30

Για τους άνδρες, η πιθανότητα να έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς ισούται με:

$$p_H = \frac{30}{30+10} = 0,75. \quad \text{Για τις γυναίκες ισούται με} \quad p_F = \frac{30}{30+30} = 0,5.$$

Με τη λογιστική παλινδρόμηση υπολογίζεται αυτό που ονομάζεται λόγος πιθανοτήτων, και ισούται με:

$$OR = \frac{\left(\frac{p_H}{1-p_H}\right)}{\left(\frac{p_F}{1-p_F}\right)} = \frac{\left(\frac{0,75}{1-0,75}\right)}{\left(\frac{0,50}{1-0,50}\right)} = \frac{\left(\frac{0,75}{0,25}\right)}{\left(\frac{0,50}{0,50}\right)} = \frac{3}{1} = 3$$

Σε σύγκριση με τις γυναίκες, οι άνδρες έχουν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να ταξιδέψουν στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς από ό,τι να μην το κάνουν. Το ενδιαφέρον της λογιστικής παλινδρόμησης έγκειται στη δυνατότητα υπολογισμού του δείκτη αυτού, υπό την επιρροή των άλλων μεταβλητών. Ας υποθέσουμε ότι οι άνδρες είναι μεγαλύτερης ηλικίας από τις γυναίκες, και ότι τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα παρουσιάζουν υψηλότερη κινητικότητα. Με τη λογιστική παλινδρόμηση μπορεί να υπολογιστεί η σχέση ανάμεσα στην ηλικία και στην κινητικότητα ενός ατόμου, υπό την επιρροή της ηλικίας. Με άλλα λόγια, ποια θα ήταν η τιμή του δείκτη *OR*, αν οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν κατά μέσο όρο την ίδια ηλικία.

Στους πίνακες με τα αποτελέσματα των λογιστικών παλινδρομήσεων, παρέχονται μόνο οι τιμές *OR* που είναι στατιστικά διαφορετικές του 0, με σφάλμα τύπου I σε επίπεδο 0,05.

Συντελεστής Cronbach's α για την εσωτερική συνοχή

Σε πολλά σημεία μέσα στην έκθεση, διάφορες μεταβλητές συντέθηκαν είτε με τη μορφή ενός μέσου όρου είτε με τη μορφή ενός αθροίσματος. Προκειμένου να διασφαλιστεί ότι ορισμένα στοιχεία δεν ομαδοποιούνται, αν δεν χρειάζεται, υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach's α. Ο δείκτης αυτός, που κυμαίνεται από 0 έως 1, αξιολογεί την εσωτερική συνοχή της μέτρησης, δηλαδή τη μονοδιαστατικότητα αυτής. Όσο πιο μονοδιάστατη είναι η μέτρηση, τόσο περισσότερο ο δείκτης τείνει προς το 1.

Για κάθε δείκτη που δημιουργήθηκε κατ' αυτόν τον τρόπο, επαληθεύσαμε, τόσο σε επίπεδο χώρας όσο και σε επίπεδο ΕΕ, αν η τιμή του εκάστοτε δείκτη ικανοποιεί τα επιστημονικά πρότυπα, δηλαδή αν η τιμή του είναι πάνω από 0,60 στο πλαίσιο των μη γνωστικών δεδομένων.

Όλοι οι δείκτες με τιμές κάτω του 0,60 δεν λήφθηκαν υπόψη.

Για τους σκοπούς της παρούσας έκθεσης εξήχθησαν πέντε δείκτες. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία που συνθέτουν τους διάφορους αυτούς δείκτες, καθώς και η τιμή του συντελεστή Cronbach's α, υπολογιζόμενη σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Για το ερώτημα σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση, τρία στοιχεία έχουν αντιστραφεί, δηλαδή τα C, D, και F. Στον πίνακα, τα στοιχεία αυτά ακολουθούνται από το σύμβολο (I).

Σύνθεση των δεικτών και της τιμής του Cronbach's α

Τίτλος	Ερωτήματα	α
Εργασιακή ικανοποίηση ⁽¹⁾	Ερώτημα TT2G46, στοιχεία A,B,C(I),D(I),E,F(I),G,I,J	0,85
Συνεργατική προσέγγιση διδασκαλίας	Ερώτημα TT2G33, στοιχεία A έως H	0,71
Κοινωνικοδομητική προσέγγιση διδασκαλίας	Ερώτημα TT2G32, στοιχεία A έως H	0,69
Συνολική ανάγκη για ΣΕΑ	Ερώτημα TT2G26, στοιχεία A έως H	0,90
Συμμετοχή στη ΣΕΑ κατά τους 12 τελευταίους μήνες	Ερώτημα TT2G21, στοιχεία A έως I	0,61

⁽¹⁾ Ισχύει μόνο για το Κεφάλαιο 4, «Διακρατική Κινητικότητα». Για την ανάλυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο Κεφάλαιο 5, «Ελκυστικότητα του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού», χρησιμοποιήθηκαν τρία διαφορετικά στοιχεία του ερωτήματος TT2G46. Η «εργασιακή ικανοποίηση» υπολογίστηκε με βάση το στοιχείο J' η «ικανοποίηση από το σχολείο» με βάση το στοιχείο E' και η «αντίληψη της αξίας» με βάση το στοιχείο H.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

European Commission, 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. I. Final report. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://bookshop.europa.eu/en/study-on-policy-measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe-pbNC3112379/> [Accessed 15 June 2015].

European Commission, 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. II. Final report. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://bookshop.europa.eu/en/study-on-policy-measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe-pbNC0113029/> [Πρόσβαση στις 15 Ιουνίου 2015].

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012. Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2012 Edition. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://bookshop.europa.eu/en/key-data-on-teaching-languages-at-school-in-europe-pbECXA12001/> [Πρόσβαση στις 15 Ιουνίου 2015].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2014a. Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://bookshop.europa.eu/en/tackling-early-leaving-from-education-and-training-in-europe-pbEC0414859/> [Πρόσβαση στις 15 Ιουνίου 2015].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2014b. Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe, 2013/14. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://bookshop.europa.eu/en/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-in-europe-2013-14-pbECAM15001/> [Πρόσβαση στις 15 Ιουνίου 2015].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://bookshop.europa.eu/en/assuring-quality-in-education-pbEC0414939/> [Πρόσβαση στις 15 Ιουνίου 2015].

European Parliament, 2008. Mobility of School Teachers in the European Union. Study. [pdf] Διαθέσιμο στο: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET\(2008\)_408964_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008)_408964_EN.pdf) [Πρόσβαση στις 15 Ιουνίου 2015].

OECD, 2014. TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD.

**ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ**

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΝΕΟΛΑΙΑ

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1049 Brussels
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Αρχισυνταξία

Arlette Delhaxhe

Συγγραφείς

Peter Birch (συντονισμός), Marie-Pascale Balcon,
Olga Borodankova, Olga Ducout,
Shuveta Sekhri

Εξωτερικός Εμπειρογνώμονας

Christian Monseur

Σχεδιασμός και Γραφικά

Patrice Brel

Συντονισμός Παραγωγής

Gisèle De Lel

ΕΘΝΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΔΙΚΤΥΟΥ ΕΥΡΥΔΙΚΗ

ΑΥΣΤΡΙΑ

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. Internationale multilaterale Angelegenheiten
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution of the Unit: Joint responsibility

ΒΕΛΓΙΟ

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contribution of the Unit: Joint responsibility

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/

Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribution of the Unit: Eline De Ridder (coordination);
experts from the Flemish Department of Education and
Training: Liesbeth Hens, Marc Leunis, Elke Peeters and
Isabelle Erauw

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contribution of the Unit: Thomas Ortmann and
Stéphanie Nix

ΒΟΣΝΙΑ ΚΑΙ ΕΡΖΕΓΟΒΙΝΗ

Ministry of Civil Affairs
Department for Education B&H
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribution of the Unit: Milijana Lale

ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribution of the Unit: Svetomira Apostolova –
Kaloyanova (expert)

ΚΡΟΑΤΙΑ

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contribution of the Unit: Duje Bonacci

ΚΥΠΡΟΣ

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribution of the Unit: Christiana Haperi;
expert: Yiannis Ioannou (Department of Secondary
General Education, Ministry of Education and Culture)

ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΤΗΣ ΤΣΕΧΙΑΣ

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribution of the Unit: Joint responsibility;
expert: Pavel Šimáček

ΔΑΝΙΑ

Eurydice Unit
The Agency for Higher Education
Bredgade 43
1260 København K
Contribution of the Unit: The Danish Agency for Higher
Education and the Danish Ministry of Education

ΕΣΘΟΝΙΑ

Eurydice Unit
Analysis Department
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu
Contribution of the Unit: Kersti Kaldma (coordination);
expert: Vilja Saluveer (Teacher Education Department,
Ministry of Education and Research)

ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ

Eurydice Unit
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution of the Unit: Kristiina Volmari, Hanna Laakso
and Timo Kumpulainen

ΠΡΩΗΝ ΓιΟΥΓΟΣΛΑΒΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΤΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

National Agency for European Educational Programmes
and Mobility
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje
Contribution of the Unit: Joint responsibility

ΓΑΛΛΙΑ

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, 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: experts: Maria Camila Porras
Rivera (economist); Céline HEIN (research analyst,
Ministry of National Education, Higher Education and
Research)

ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU Bureau of the German Ministry for Education and
Research, PT-DLR
Rosa-Luxemburg-Str.2
10178 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contribution of the Unit: Thomas Eckhardt and
Brigitte Lohmar

ΕΛΛΑΔΑ

Μονάδα Δικτύου Ευρυδική
Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων
Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας & Θρησκευμάτων
Ανδρέα Παπανδρέου 37 (Γραφείο 2172)
15180 Μαρούσι (Αττική)
Συμβολή Μονάδας: Μάγδα Τρανταλλίδη,
Νικόλ Αποστολοπούλου

ΟΥΓΓΑΡΙΑ

Eurydice National Unit
Hungarian Institute for Educational Research and
Development
Szobránc utca 6-8
1143 Budapest
Contribution of the Unit: Csilla Stéger (expert)

ΙΣΛΑΝΔΙΑ

Eurydice Unit
Education Testing Institute
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Contribution of the Unit: Joint responsibility

ΙΡΛΑΝΔΙΑ

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution of the Unit: Kate Shortall (Teacher Education
Section, Department of Education & Skills)

ΙΤΑΛΙΑ

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribution of the Unit: Simona Baggiani;
expert: Francesca Brotto (*Dirigente tecnico, Ministero
dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*)

ΛΕΤΟΝΙΑ

Eurydice Unit
State Education Development Agency
Vajņu street 3
1050 Riga
Contribution of the Unit: Joint responsibility; expert:
Aleksandrs Vorobjovs – Teacher and *Iespējāmā misija* –
Latvian branch of *Teach for All* – Board Member

ΛΙΧΤΕΝΣΤΑΙΝ

Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribution of the Unit: National Eurydice Information
Centre

ΛΙΘΟΥΑΝΙΑ

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contribution of the Unit: Audronė Albina Razmantienė
(expert)

ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
58, boulevard Grande-Duchesse Charlotte
1330 Luxembourg
Contribution of the Unit: Kathleen Lapie; Erik Goerens
(MENJE Luxembourg)

ΜΑΛΤΑ

Eurydice Unit
Research and Development Department
Ministry for Education and Employment
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribution of the Unit: Karen Grixti and
Lawrence Azzopardi

ΜΑΥΡΟΒΟΥΝΙΟ

Eurydice Unit
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contribution of the Unit: Mijajlo Djurić, Dušanka Popović,
Tamara Tovjanin and Biljana Mišović

ΟΛΛΑΝΔΙΑ

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribution of the Unit: Joint responsibility

ΝΟΡΒΗΓΙΑ

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribution of the Unit: Joint responsibility

ΠΟΛΩΝΙΑ

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution of the Unit: Beata Maluchnik; national expert:
Anna Smoczyńska in consultation with the Ministry of
National Education

ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribution of the Unit: Isabel Almeida; outside the unit:
Aida Castilho

ΡΟΥΜΑΝΙΑ

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field
of Education and Vocational Training
Universitatea Politehnică
Bucureş ti Biblioteca Centrală
Splaiul Independenţ ei, nr.
313 Sector 6
060042 Bucureş ti
Contribution of the Unit: Veronica – Gabriela Chirea; in
cooperation with experts: *Eugenia Popescu*, Ministry of
Education and Scientific Research (expert, Teachers
Continuing Education Department), *Nicoleta Liţ oi*,
University Polytechnic of Bucharest (Ph.D. Associate
Professor, Teacher Training Department and Director,
Career Counselling and Guidance Centre), *Gheorghe
Bunescu*, Valahia University of Târgovişte (PhD
Professor), *Cătălina Ulrich* (PhD Professor), *Oana
Moş oi* (Ph.D. Lecturer), *Mihaela Stîngu* (Ph.D. Assistant
Lecturer), University of Bucharest, Faculty of Psychology
and Educational Sciences

ΣΕΡΒΙΑ

Eurydice Unit Serbia
Foundation Tempus
Resavska 29
11000 Belgrade
Contribution of the Unit: Joint responsibility;
expert: Desanka Radunovic (National Education Council of
the Republic of Serbia)

ΣΛΟΒΑΚΙΑ

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Contribution of the Unit: Joint responsibility

ΣΛΟΒΕΝΙΑ

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Education Development Office
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribution of the Unit: Barbara Kresal Sterniša;
expert: Andreja Schmuck (Ministry of Education, Science
and Sport)

ΙΣΠΑΝΙΑ

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribution of the Unit: Inmaculada Egido Gálvez,
Flora Gil Traver

ΣΟΥΗΔΙΑ

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/The Swedish Council for
Higher Education
Universitets- och högskolerådet
Box 45093
104 30 Stockholm
Contribution of the Unit: Joint responsibility

ΤΟΥΡΚΙΑ

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribution of the Unit: Osman Yıldırım Uğur,
Dilek Güleçyüz

ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contribution of the Unit: Claire Sargent and Hilary Grayson

Eurydice Unit Scotland
c/o Learning Analysis
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribution of the Unit: Catriona Rooke, Scottish
Government; experts: John Gunstone, Ann Hunter,
Fiona MacDonald and Helen Reid, People and Leadership
Unit, Scottish Government; Nicholas Morgan, Education
Scotland

Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές

Η παρούσα έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη αναλύει τη σχέση ανάμεσα στις πολιτικές που ρυθμίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη και στις στάσεις, τις πρακτικές, και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση καλύπτει πτυχές όπως η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, η διακρατική κινητικότητα, καθώς και τα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν στους εκπαιδευτικούς, οι συνθήκες εργασίας, και η ελκυστικότητα του επαγγέλματος.

Το ενδιαφέρον της έκθεσης επικεντρώνεται στα σχεδόν δύο εκατομμύρια εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στα 28 κράτη μέλη της ΕΕ, στην Ισλανδία, το Λιχτενστάιν, το Μαυροβούνιο, την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, τη Νορβηγία, τη Σερβία, και την Τουρκία. Βασίζεται σε στοιχεία της Ευρυδίκης και της Eurostat/ΥΟΕ, καθώς και στη δευτερογενή ανάλυση της έρευνας TALIS 2013, συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Έτος αναφοράς είναι το 2013/14.

Αποστολή του Δικτύου Ευρυδίκη είναι η κατανόηση και ερμηνεία του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης. Το Δίκτυο παρέχει περιγραφές των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, συγκριτικές μελέτες επί ειδικών θεμάτων, δείκτες και στατιστικά στοιχεία. Όλες οι εκδόσεις του Δικτύου διατίθενται δωρεάν στην ιστοσελίδα του Δικτύου Ευρυδίκη ή σε έντυπη μορφή κατόπιν αιτήσεως. Μέσω του έργου του, το Δίκτυο Ευρυδίκη αποσκοπεί στην προώθηση της κατανόησης, της συνεργασίας, της εμπιστοσύνης και της κινητικότητας σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Το Δίκτυο αποτελείται από εθνικές μονάδες των αντίστοιχων ευρωπαϊκών χωρών, ενώ τις εργασίες του συντονίζει ο Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το Δίκτυο Ευρυδίκη, επισκεφθείτε το <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

