



Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

**ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ: ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟΝ «ΟΛΟ ΑΝΘΡΩΠΟ» ΚΑΤΩ Α
ΠΟ ΕΝΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟ ΦΑΚΟ**

ΤΟΜΟΣ Β

Μαρία Φιλίππου

*Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών
στο Πανεπιστήμιο Κύπρου*

Απρίλιος 2021

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (1)

Κριτήρια επιλογής του ερευνητικού υλικού

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Κυπριακή Δημοκρατία

	<p>Σημειώσεις</p> <p>Οι εγκύκλιοι αποτελούν γραπτό μέσο μεταφοράς εκπαιδευτικής πολιτικής προς τις σχολικές μονάδες, στο μικροπεπεδο της τάξης, στο επίπεδο της καθημερινότητας. Πέραν από τον καθάρά πληροφοριακό τους ρόλο, λαμβάνουν τη μορφή οδηγίων και απαιτήσεων, γεγονός που τους αποοιδι ένα εκτελεστικό χαρακτήρα.</p>
	<p>Όλες οι εγκύκλιοι ανακτήθηκαν από την ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και συγκεκριμένα από τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης – Ενημέρωση Σχολείων: enimerosi.moes.gov.cy/d/dde. Η επιλογή έγινε κατόπιν επισκόπησης όλων των εγκυκλίων που βρίσκονται αναρτημένες στη σελίδα αυτή, και οι οποίες αριθμούν συνολικά 4,901 (± 1%), με την ακόλουθη κατανομή κατά έτος (1 Ιανουαρίου – 31 Δεκεμβρίου): 2004 (254), 2005 (246), 2006 (345), 2007(348), 2008 (390), 2009 (510), 2010 (466), 2011(452), 2012 (450), 2013 (417), 2014 (426), 2015 (400) και 2016 (197 για την περίοδο 1/1/2016 – 15/8/2016) – σε παρένθεση ο αριθμός των εγγράφων.</p>
	<p>Βασικά κριτήρια επιλογής που εφαρμόστηκαν:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Προέλευση του εγγράφου. 	<p>Από την κορυφή της πυραμίδας: τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού και το Γραφείο της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης (αποκλειστηκαν, δηλαδή, εγκύκλιοι που προέρχονταν από Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας, ή άλλους χώρους).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Καθολικότητα. 	<p>Το περιεχόμενο τους να αφορά όλους ανεξαιρέτα τους δασκάλους δημοτικής εκπαίδευσης. Αποκλείστηκαν, επομένως, εγκύκλιοι που αφορούσαν συγκεκριμένους κλάδους εκπαιδευτικών, όπως της φυσικής αγωγής, των μαθηματικών, για παράδειγμα.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Περιεχόμενο του εγγράφου. Να αφορά: <ul style="list-style-type: none"> • όλα τα παιδιά που φοιτούν στη δημόσια δημοτική εκπαίδευση και όχι συγκεκριμένες κατηγορίες, όπως, για παράδειγμα, τα αλλογλώσσα. • στη διδασκαλία, τη μάθηση (άμεσα ή έμμεσα), την παιδεία γενικά, τον ρόλο και το όραμα της. • την Ενωσιακή εκπαιδευτική πολιτική με οιονδήποτε τρόπο ή/και να γίνεται οποιαδήποτε σύνδεση της χώρας με την Ευρωπαϊκή Ένωση. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Λέξεις-κλειδιά. 	<p>Παρουσία λέξεων-κλειδιά στη βάση των αξόνων-χαρακτηριστικών της ταυτότητας που έχουν επίλεγει. Πέραν από τα χαρακτηριστικά αυτά καθ'αυτά, δηλαδή: αποτελεσματικότητα, αυθεντικότητα, αυτονομία, δημοκρατικότητα, με αγάπη για τα παιδιά, η διερεύνηση κάλυψε συγγενικές προς αυτές έννοιες, όπως, για παράδειγμα, καινοτομία, καθώς και λέξεις που σχετίζονταν με συνασθήματα, με την εσωτερικότητα του ανθρώπου γενικά.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Όσο το δυνατό ισότιμη αντιπροσώπευση του εκπαιδευτικού λόγου των τριών κυβερνήσεων στην υπό διερεύνηση περίοδο (2004 μέχρι τις μέρες μας): <ul style="list-style-type: none"> • 2004-2008 διακυβέρνηση Τάσσου Παπαδόπουλου • 2008-2012 διακυβέρνηση Δημήτρη Χριστόφια • 2013-τις μέρες μας διακυβέρνηση Νίκου Αναστασιάδη 	
<ul style="list-style-type: none"> • Χρονικά να είναι εντός της υπό διερεύνησης περιόδου. 	
<p>Γενικά χαρακτηριστικά των εγγράφων που επιλέγηκαν</p>	
<p>Τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται κατά κατηγορία εγγράφων όπως προκύπτει μέσα από μια θεματική ταξινόμηση τους.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Έναρξη σχολικής χρονιάς – εγκύκλιοι από τον Δευδοθητή Δημοτικής Εκπαίδευσης <ul style="list-style-type: none"> • Δίνεται ένα ιδιαίτερο στίγμα για την αποστολή των δασκάλων καθώς και τους στόχους της Δημοτικής Εκπαίδευσης όσον αφορά στη διαμόρφωση του ανθρώπου-πολίτη. • Αναφορές στο όραμα παιδείας. • Συνοδεύονται από οδηγίες και πληροφορίες για την ομαλή λειτουργία των σχολείων, με παραπομπές/αναφορές σε κανονισμούς, γεγονός που διαμορφώνει το πλαίσιο εντός του οποίου είναι επιτρεπτό να κινείται ο δάσκαλος. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Έναρξη σχολικής χρονιάς – εγκύκλιοι από τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού Αναφορές για: <ul style="list-style-type: none"> • τη στρατηγική κατεύθυνση της εκπαίδευσης • τον ρόλο της παιδείας γενικά • το όραμα παιδείας • τους στόχους της εκπαίδευσης • τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι δάσκαλοι στην εκπαίδευση των στόχων 	
<ul style="list-style-type: none"> • Στόχοι σχολικής χρονιάς <ul style="list-style-type: none"> • εκπαιδευτικοί στόχοι που αφορούν στη διαμόρφωση του ανθρώπου-πολίτη. • αναδύονται ο ευρύτερος ρόλος της παιδείας όπως και οι κατευθύνσεις προς τις οποίες κινείται η εκπαίδευση • ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού στην επίτευξη των στόχων που καθορίζονται • παροχή κατευθύνσεων, οδηγιών, προτάσεων προς τα σχολεία, τον δάσκαλο, για την επίτευξη αυτών των στόχων – οικοδόμηση των ορίων του χώρου μέσα στον οποίο τοποθετείται ο δάσκαλος 	
<ul style="list-style-type: none"> • Μηνύματα από τους Υπουργούς Παιδείας και Πολιτισμού για την Παγκόσμια Μέρα του Εκπαιδευτικού <ul style="list-style-type: none"> • Αναδύεται ο ρόλος του δασκάλου στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης. • Σκιαγραφείται ουσιαστικά το προφίλ του ιδανικού δασκάλου για την κυπριακή πολιτεία. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Εγκύκλιοι με παρουσία του Ενωσιακού στοιχείου <ul style="list-style-type: none"> • Σύνδεση του τοπικού εκπαιδευτικού λόγου με τον Ενωσιακό, μέσω των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται. • Δημιουργικότητα <ul style="list-style-type: none"> • Αναδύεται η οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται η δημιουργικότητα. • Ο ρόλος του δασκάλου στην ανάπτυξη της.
	<p>Μειωόμενα έγγραφα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γενικές οδηγίες για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων του Ανάλυτικού Προγράμματος Δημοτικής Εκπαίδευσης <ul style="list-style-type: none"> • Οδηγίες για την πιο σωστή και αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. • Ανωμαλόμενοι τρόποι διδασκαλίας για αποτελεσματικότητα. • Επαγγελματική μάθηση εκπαιδευτικών <ul style="list-style-type: none"> • Στοιχεία για το επιδιωκόμενο, ιδανικό προφίλ του δασκάλου. • Ο ρόλος και η χρησιμότητα της επαγγελματικής μάθησης για τους εκπαιδευτικούς και την παιδεία.

(II)	Νομοθεσία
A/A	Τίτλος του Νόμου
01.	Ο Περί Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως Νόμος Ανεπίσημη ενοποίηση (ΚΔΠ 225/2008, ΚΔΠ 276/2009, ΚΔΠ 253/2012) – Κανονισμοί σύμφωνα με το άρθρο 5 (Οι περί Δετρουργίας των Δημοσίων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμοί του 2008 – 2012).
02.	Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969 (10/1969) – 28. Προσόντα διορισμού
03.	Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969 (10/1969) – 48. Θεμελιώδη καθήκοντα εκπαιδευτικών λειτουργών.
04.	Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969 (10/1969) – Πειθαρχικά αδικήματα.
05.	Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969 (10/1969) – Πρώτος πίναξ (άρθρον 71): Μέρος Ι – Αδικήματα εκπαιδευτικού λειτουργού τα οποία δύνανται να εκδικασθούν υπό της Αρμοδίας Αρχής και Μέρος ΙΙ – Ποιναι αι οποιαι δύνανται να επιβληθώσιν υπό της Αρμοδίας Αρχής.

	Αποστάγματα ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού που αφορούν στη Δεύθυνη Δημοτική Εκπαίδευσης
	Για το έτος
01.	2007 επί διακυβέρνησης Τάσσου Παπαδόπουλου
02.	2012 επί διακυβέρνησης Δημήτρη Χριστόφια
03.	2015 επί διακυβέρνησης Νίκου Αναστασιάδη
	Σημειώσεις
	Θα αναλυθούν τα Μέρη 1.1 (Δεύθυνη Δημοτικής Εκπαίδευσης) και 1.1.2 Δημοτική Εκπαίδευση, στις οποίες γίνεται αναφορά στους άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής, την αποστολή και τον ρόλο της Δημοτικής Εκπαίδευσης καθώς και τους στόχους της.

	Βασικά κριτήρια επίλογής που εφαρμόστηκαν:	Ευρωπαϊκή Ένωση
	<ul style="list-style-type: none"> Προέλευση του εγγράφου. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης θεωρήθηκαν ως εκφραστές του Ενωσιακού λόγου, αφού από κοινού αποστέλνουν τα βασικά όργανα λήψης αποφάσεων της Ένωσης. Ως εκφραστής αυτού του λόγου, θεωρήθηκε και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με τις αρμοδιότητές της να υποβάλλει νομοσχέδια στα προαναφερόμενα δύο θεσμικά όργανα. Από τα 65 έγγραφα που επισκοπήθηκαν αποκλείστηκαν έγγραφα που κινούνταν στο στάδιο της διαβούλευσης για τη διαμόρφωση προτάσεων, όπως περιπτώσεις κατά τις οποίες η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ζήτησε και δεχόταν απόψεις και θέσεις από Επιτροπές του Κοινοβουλίου, για παράδειγμα, για εκπαιδευτικά θέματα. Παρόλο που στόχος ήταν η ανεύρεση εγγράφων που να αναφέρονται στη δημοτική εκπαίδευση και στον δάσκαλο σε αυτή τη βαθμίδα, αυτό δεν κατέστη δυνατό. Κάποια έγγραφα που έφεραν τη σφραγίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και αναφέρονταν στη δημοτική εκπαίδευση αποκλείστηκαν αφού είχαν στατιστικό/πληροφοριακό περιεχόμενο, ενώ άλλα ήταν αποτελέσματα ερευνών. Να οικοδομούν το ευρύτερο πλαίσιο μέσα από το οποίο αναδύεται και στα όρια του οποίου κινείται ο εκπαιδευτικός της λόγος. Να αναφέρονται συγκεκριμένα στον δάσκαλο, τη διδασκαλία, την εκπαίδευση του δασκάλου, τη διαμόρφωση του ανθρώπου-πολίτη. Παρουσία λέξεων-κλειδιά. Παρουσία λέξεων-κλειδιά στη βάση των αξόνων-χαρακτηριστικών της ταυτότητας που έχουν επίλεγει. Πέραν από τα χαρακτηριστικά αυτά καθ'αυτά, δηλαδή: αποτελεσματικότητα, αυθεντικότητα, αυτονομία, δημοκρατικότητα, με αγάπη για τα παιδιά, η διερεύνηση κάλυψε συγγενικές προς αυτές έννοιες, όπως, για παράδειγμα, καινοτομία, καθώς και λέξεις που σχετίζονταν με συναισθήματα, με την εσωτερικότητα του ανθρώπου γενικά. Να καταδεικνύεται ή/και να καταγράφεται ρητά ένα κάλεσμα προς τα κράτη μέλη για εναρμόνιση με τον Ενωσιακό λόγο. 	

- Χρονικά να είναι εντός της υπό διερεύνησης περιόδου.

Παγκόσμια Τράπεζα

Βασικά κριτήρια επιλογής που εφαρμόστηκαν:

Όλα τα κείμενα ανακτήθηκαν από την ιστοσελίδα της Παγκόσμιας Τράπεζας (www.worldbank.org), η δε επιλογή τους, ανάμεσα στα 60 έγγραφα που επισκοπήθηκαν, βασίστηκε στα ακόλουθα κριτήρια:

- Να αντιπροσωπεύουν πραγματικά τον εκπαιδευτικό λόγο της Τράπεζας ως οργανισμό. Να φέρουν ή να υποδηλώνεται ότι φέρουν την έγκριση του Διοικητικού Συμβουλίου (Board of Governors), οι οποίοι είναι οι απόλυτοι διαμορφωτές των πολιτικών της, ή των Εκτελεστικών Διευθυντών (Boards of Directors), οι οποίοι έχουν την εξουσία και την ευθύνη στον αφορά την έγκριση δανείων, διαμόρφωση νέων πολιτικών, τη διαμόρφωση και την επίβλεψη στρατηγικών που αφορούν βοήθεια σε χώρες-μέλη.
- Έγγραφα που έφεραν δήλωση δυναμικής αποποίησης ευθύνης του λόγου που εκφραζόταν σε αυτά, με την έννοια ότι ο λόγος ανήκε ουσιαστικά στους συγγραφείς τους και δεν αντιπροσώπευε κατά ανάγκη τις απόψεις του Διοικητικού Συμβουλίου, των Εκτελεστικών Διευθυντών της Τράπεζας ή/και των κυβερνήσεων που αυτοί αντιπροσώπευον αποκλείστηκαν.
- Έγγραφα στα οποία δεν υπάρχει τέτοια δήλωση και στα οποία αναφέρονται, ωστόσο, οι συγγραφείς (όπως η περίπτωση του SABER, 96450) θεωρήθηκαν ότι αντιπροσώπευον τον λόγο της Τράπεζας, λόγω ακριβώς αυτής της απουσίας.
- Να οικοδομούν το ευρύτερο πλαίσιο μέσα από το οποίο αναδύεται και στα όρια του οποίου κινείται ο εκπαιδευτικός της λόγος.
- Να αναφέρονται συγκεκριμένα στον δάσκαλο, τη δασκαλία, την εκπαίδευση του δασκάλου.
- Να δημιουργείται μέσα από την επιλογή στο σύνολο της μια μετακίνηση του λόγου, δηλαδή: από το «θεωρητικό» με τη μορφή γραπτου κειμένου, στην προώθηση του λόγου στη συμβουλευτική του μορφή, με κατάληξη το στάδιο της εφαρμογής με την παροχή δανείων για εκτέλεση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών έργων.
- Να υπάρχει μια γεωγραφική διασπορά περιπτώσεων.
- Να υπάρχει παρουσία λέξεων-κλειδιά στη βάση των αξόνων-χαρακτηριστικών της ταυτότητας που έχουν επιλεγεί. Πέραν από τα χαρακτηριστικά αυτά καθ'αυτά, δηλαδή: αποτελεσματικότητα, αυθεντικότητα, αυτονομία, δημοκρατικότητα, με αγάπη για τα παιδιά, η διερεύνηση κάλυψε συγγενικές προς αυτές έννοιες, όπως, για παράδειγμα, καινοτομία, καθώς και λέξεις που σχετίζονταν με συνασθλήματα, με την εσωτερικότητα του ανθρώπου γενικά.
- Χρονικά να είναι εντός της υπό διερεύνησης περιόδου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (2)

Χαρακτηριστικά αυθεντικότητας

[Kreber, C., Klampfleitner, M., McCune, V., Bayne, S. & Knottenbelt, M. (2007)]

Χαρακτηριστικά της αυθεντικότητας	
1.	Έγνοια για τους φοιτητές.
2.	Έγνοια για το θέμα του, τους φοιτητές και ενδιαφέρον στο να εμπλέξει τους φοιτητές με το θέμα γύρω από ιδέες που έχουν σημασία.
3.	Λαμβάνει εκπαιδευτικές αποφάσεις και ενεργεί με τρόπους που είναι προς το σημαντικό συμφέρον των φοιτητών.
4.	Παρουσιάζει ένα γνήσιο εαυτό ως δάσκαλος (να είναι ειλικρινής και γνήσιος).
5.	Εφαρμογή μιας κονστρουβιστικής αναπτυξιακής παιδαγωγικής.
6.	Προαγωγή της «αυθεντικότητας» των άλλων (τουλάχιστον τη μάθησή τους και πιθανό την ανάπτυξή τους με μια ευρύτερη έννοια).
7.	Νοιάζεται για το πώς θα πρέπει να είναι η ζωή του ως δάσκαλος.
8.	Αναστοχάζεται για τους σκοπούς (και τις δικές του μοναδικές δυνατότητες – αυτές που έχουν μεγαλύτερη σημασία) της παιδείας και της διδασκαλίας.
9.	Συνοχή μεταξύ αξιών και των πράξεων του.
10.	Αυτοπροσδιορισμός μέσα από διάλογο γύρω από ορίζοντες σημαντικότητας.
11.	Αυτογνωσία και αυτοπροσδιορισμός (παρά μέσα από τις προσδοκίες των άλλων).
12.	Αυτογνωσία και αντιμετώπιση της αλήθειας όσον αφορά στον εαυτό του.
13.	Αναστοχάζεται για το πώς διάφορες νόρμες και πρακτικές έχουν δημιουργηθεί.

Kreber, C., Klampfleitner, M., McCune, V., Bayne, S. & Knottenbelt, M. (2007)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (3)

Αρ. φακ.: 4.2.09.1, ημερ. 2 Ιανουαρίου 2004



Φακ.: 4.2.09.1
Τηλ.: 22800665
Φαξ: 22428277

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΓΡΑΦΕΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
1434 ΛΕΥΚΩΣΙΑ

2 Ιανουαρίου, 2004

Διευθυντές/Διευθύντριες
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Θέμα: Εκπαίδευση για τη δημοκρατική και ανοικτή ευρωπαϊκή πολιότητα
(*Education for democratic and open European citizenship*)**

Αναφέρομαι στο πιο πάνω θέμα και σας πληροφορώ ότι το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, μέσα στα πλαίσια της πολιτικής του για συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τομείς και δράσεις που αφορούν διεθνείς και σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις, έχει προχωρήσει στην ετοιμασία σχετικού υλικού που επισυνάπτεται στο Παράρτημα Α.

Παρακαλώ **να κοινοποιήσετε την εγκύκλιο σε όλο το προσωπικό του σχολείου σας, το περιεχόμενο της οποίας να αποτελέσει θέμα ειδικής συνεδρίας προσωπικού.** Η αξιοποίηση των ιδεών που αναφέρονται στην εγκύκλιο θα βοηθήσει σημαντικά στην ποιοτική αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης και θα ενισχύσει τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς στην προσπάθεια που καταβάλλεται για προετοιμασία όλων για την ομαλότερη και αποδοτικότερη ένταξή μας στην ενιαία ευρωπαϊκή οικογένεια. Όσοι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να ενδιατρίψουν περαιτέρω στα εγχειρόμενα θέματα μπορούν να ανατρέξουν στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις που δίνονται στο τέλος της εγκυκλίου. Αν από τις συνεδρίες προσωπικού προκύψουν συγκεκριμένες εισηγήσεις που θα βοηθήσουν το Τμήμα στη διαμόρφωση της πολιτικής του, μπορείτε να τις υποβάλετε, ακολουθώντας την ιεραρχία.

Για οποιοσδήποτε επιπρόσθετες πληροφορίες ή διευκρινίσεις, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον οικείο Επιθεωρητή του σχολείου σας, τον Πρώτο Λειτουργό Εκπαίδευσης της επαρχίας σας ή με το Λειτουργό του Γραφείου μου, κύριο Ανδρέα Τσιάκκίρο.

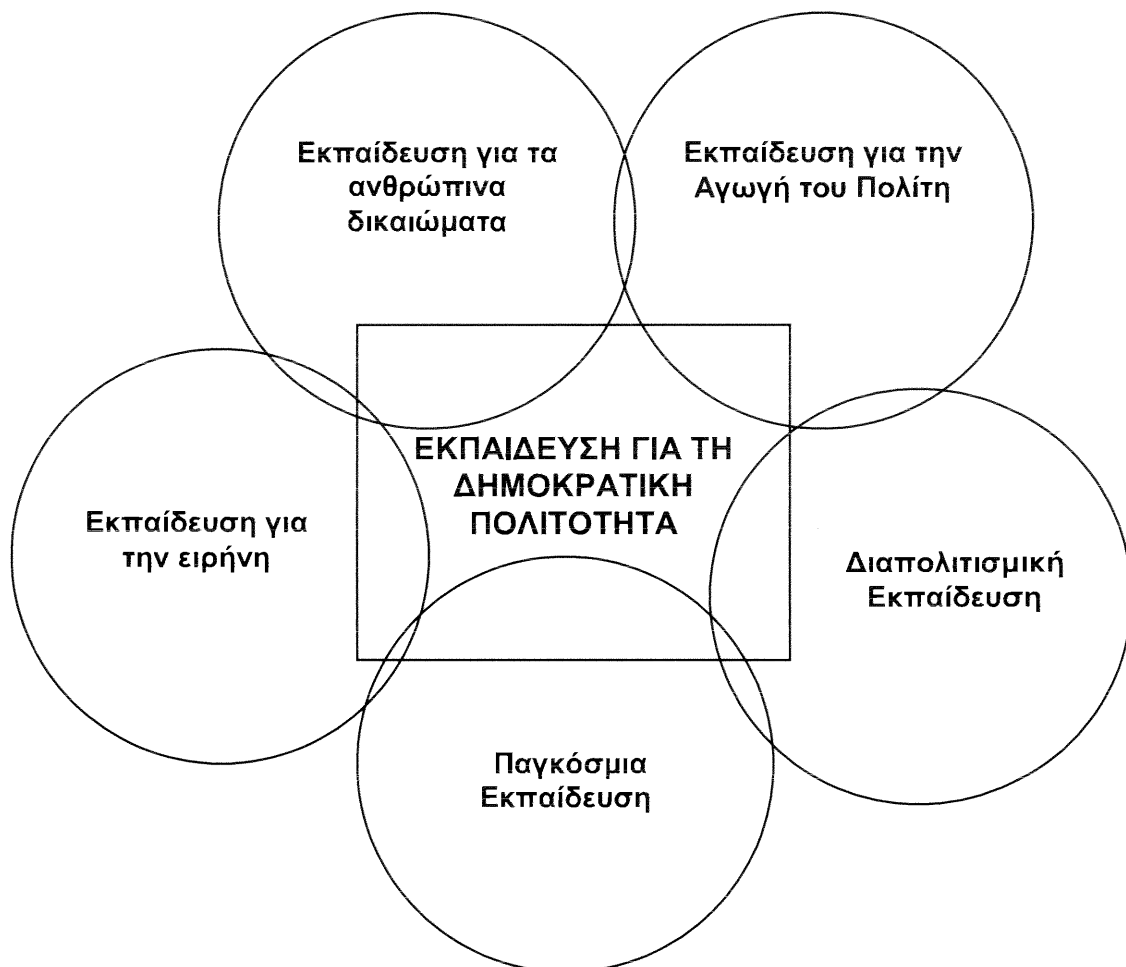

(Γρ. Χόπλαρος)
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Κοιν.: Γ.Ε.Δ.Ε.
: Π.Λ.Ε.
Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας
: Π.Ο.Ε.Δ.
Λεωφόρος Μακαρίου Γ' 18, 1065 Λευκωσία
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών
Συνδέσμων Γονέων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

AT/AT EGIKLI2001-2002-2004

Η έννοια της δημοκρατικής πολιτότητας είναι πολυδιάστατη, αφού έχει κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές, περιβαλλοντικές και πνευματικές διαστάσεις. Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική και ανοικτή ευρωπαϊκή πολιτότητα είναι μια διαδικασία διά βίου μάθησης χωρίς απαγορεύσεις και αποκλεισμούς και στηρίζεται στις θεμελιώδεις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της πλουραλιστικής δημοκρατίας. Αυτή η μάθηση μπορεί να πάρει τη μορφή των τυπικών και μη τυπικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και επικεντρώνεται στους ακόλουθους στόχους: συμμετοχικότητα, συνεταιρισμός, κοινωνική συνοχή, πρόσβαση, δικαιοσύνη, λογοδοσία και αλληλεγγύη.

Οι βασικές ικανότητες της δημοκρατικής πολιτότητας ουσιαστικά περιλαμβάνουν ένα πλέγμα γνώσεων, στάσεων, δεξιοτήτων και αξιών που πρέπει να καλλιεργούνται συστηματικά στους μαθητές. Σχηματικά, η έννοια της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιτότητα και οι σχετιζόμενες με αυτή προσεγγίσεις θα μπορούσε να παρασταθεί γραφικά όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1:

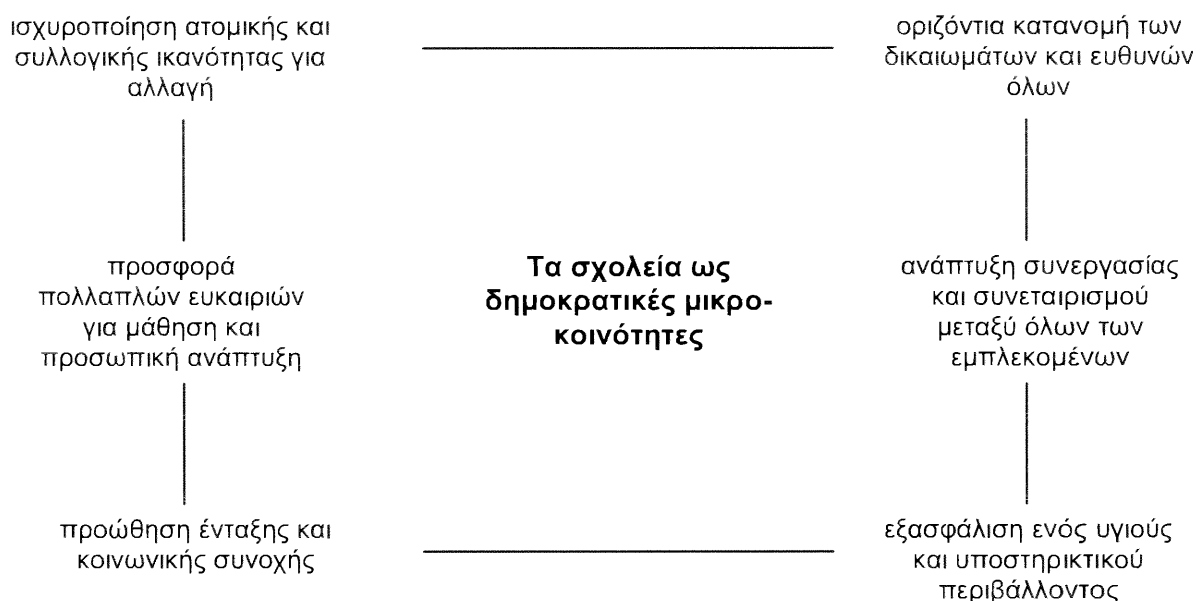


Διάγραμμα 1. Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτότητα και οι σχετικές προσεγγίσεις

Η δημοκρατική πολιτότητα θα πρέπει να είναι μια παγκόσμια έννοια και όχι μόνο ευρωπαϊκή, αφού μεταξύ των κρατών υπάρχουν κοινοί στόχοι και κοινά προβλήματα. Η ανάγκη για διάλογο και η ανοχή προς το διαφορετικό αποτελούν στις μέρες μας έννοιες που πρέπει να καλλιεργούνται στους μαθητές και να προκαλούν την ενεργητική εμπλοκή τους. Για παράδειγμα, στη σημερινή εποχή ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων των μειονοτήτων καθίσταται μια αναγκαιότητα που πρέπει όλοι να αποδεχτούν και να προωθήσουν.

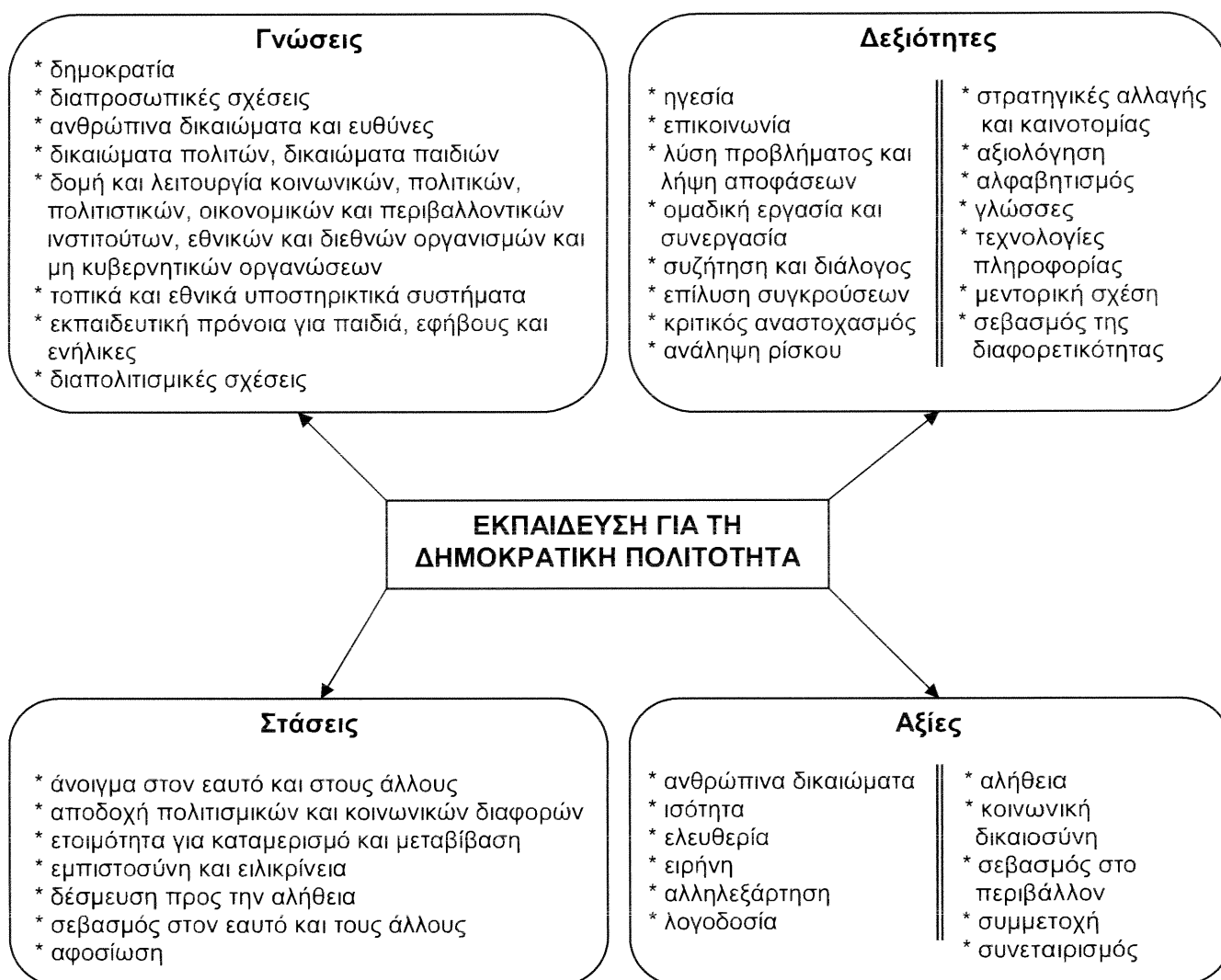
Στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες το θέμα της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική και ανοικτή ευρωπαϊκή πολιτότητα μπορεί να διδάσκεται είτε ως ξεχωριστό μάθημα, είτε να διαποτίζει διάφορα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Στη χώρα μας, λόγω και της ιδιομορφίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, προσεγγίζουμε και πραγματευόμαστε τις έννοιες αυτές μέσα από διάφορα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, διαθεματικά, αφού προς τον παρόν δε φαίνεται να υπάρχει η δυνατότητα για εισαγωγή ξεχωριστού μαθήματος στα σχολεία.

Οι μαθητές προχωρούν με μικρά βήματα και σε κάθε σχολείο υπάρχουν διάφορες δραστηριότητες που μπορεί να γίνουν προς τη σωστή κατεύθυνση. Τα σχολεία πρέπει να εφαρμόζουν αυτά που διδάσκουν. Ακόμη και ένας δάσκαλος μπορεί να κάνει τη διαφορά. Με την παροχή διαφοροποιημένου περιεχομένου και μέσων για ενεργητική μάθηση σε ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό κλίμα, τα σχολεία μετατρέπονται σε «δημοκρατικές μικροκοινότητες», στις οποίες τα δικαιώματα και οι ευθύνες όλων των εμπλεκόμενων κατανέμονται εξίσου και ασκούνται καθημερινά, με στόχο τη διασφάλιση της ατομικής και συλλογικής ενδυνάμωσης. Οι πτυχές αυτές παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 2:



Διάγραμμα 2. Πτυχές της λειτουργίας των σχολείων ως «δημοκρατικές μικροκοινότητες»

Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική και ανοικτή ευρωπαϊκή πολιότητα, καθώς και η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων πρέπει να διέπονται από τις αρχές της συνεργατικής και εμπειρικής μάθησης και τη συμμετοχικότητα. Η διοίκηση των σχολείων πρέπει πλέον να βασίζεται στον ενεργητικό ρόλο των γονέων και των μαθητών και η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένας σημαντικός παράγοντας ανάπτυξης. Είναι γι' αυτό το λόγο που το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης υιοθετεί ως φιλοσοφία και πολιτική του τη θέση ότι πρέπει να δοθεί περισσότερη αυτονομία και ευελιξία στις σχολικές μονάδες, αφού αναγνωρίζονται οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες, που γνωρίζουν να κάνουν καλά τη δουλειά τους, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους. Οι πυρηνικές ικανότητες της δημοκρατικής πολιότητας θα μπορούσαν να παρουσιαστούν ως ακολούθως, στο Διάγραμμα 3:



Διάγραμμα 3. Πυρηνικές ικανότητες της δημοκρατικής πολιότητας

Στη συνέχεια, αναλύονται οι διάφοροι παράγοντες που συνθέτουν την έννοια της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιότητα:

1. Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα (*Education for Human Rights*)

Τα ανθρώπινα δικαιώματα σχετίζονται τόσο με την ανάπτυξη των ανθρώπων στον πλήρη δυναμισμό τους όσο και με τη σχέση τους με άλλους, καθώς έχουν να κάνουν με τη

γνωστοποίηση των ευθυνών του Κράτους απέναντι στα άτομα. Σημαντικά έγγραφα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελούν η Παγκόσμια Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η Ευρωπαϊκή Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Παραδοσιακά, τα ανθρώπινα δικαιώματα χωρίζονταν σε κατηγορίες: αστικά, πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά. Οι κατηγορίες αυτές συχνά σχετίζονται με συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, με τα αστικά και πολιτικά δικαιώματα να θεωρούνται ως «πρώτης γενιάς», ακολουθούμενα από τα κοινωνικά και οικονομικά ως «δεύτερης γενιάς» και τα πολιτιστικά ή αναπτυξιακά δικαιώματα να θεωρούνται ως «τρίτης γενιάς». Παρά τη σημασία της κατηγοριοποίησης των δικαιωμάτων, η ευρωπαϊκή δημοκρατική πολιότητα επιζητά την προώθηση μιας ενωποιημένης κατανόησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δίνει εξίσου έμφαση σε όλες τις κατηγορίες. Έτσι, επιχειρεί να ισορροπήσει την τάση που υπήρξε να θεωρούνται ορισμένα δικαιώματα ως πιο σημαντικά από κάποια άλλα.

Είναι επίσης σημαντικό να αναγνωριστεί ότι, παρά το γεγονός ότι παραδοσιακά τα ανθρώπινα δικαιώματα σχετίζονταν με το Κράτος και τη σχέση του με το άτομο, μέσα στα πλαίσια της ευρωπαϊκής δημοκρατικής πολιότητας η γλώσσα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι αυτή που δίνει ολοένα αυξανόμενη έμφαση στα δικαιώματα των «ομάδων» ή των «ανθρώπων». Οι προσπάθειες να περιληφθούν αυτές οι ιδέες στην ευρωπαϊκή δημοκρατική πολιότητα είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της ίδιας της έννοιας, καθώς και για την ανάπτυξη τοπικών εθνικών και περιφερειακών κοινοτήτων.

Βασικός στόχος των διαφόρων προγραμμάτων που εφαρμόζονται είναι η ενημέρωση, τόσο η ατομική όσο και η ομαδική, για θέματα όπως η καθολικότητα και αδιαίρετοτητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών, καθώς και η παροχή βοήθειας στους πολίτες για να αμύνονται στην ανισότητα που βασίζεται στο φύλο, την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την κοινωνική θέση ή άλλες μορφές διάκρισης. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται γύρω από τις ακόλουθες τρεις διαστάσεις:

- ◆ απόκτηση γνώσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα
- ◆ απόκτηση στάσεων και δεξιοτήτων για την προώθηση και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- ◆ ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που προωθεί τη μάθηση και τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα αποκτά ξεχωριστή σημασία στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω της καταπάτησης βασικών και θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων του λαού μας από την Τουρκία, όπως είναι τα δικαιώματα της εγκατάστασης, της περιουσίας και της ελεύθερης διακίνησης. Ο τομέας αυτός θα μπορούσε κάλλιστα να ενταχθεί και να συνδυαστεί με το μόνιμο υπό έμφαση στόχο «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι», για να τονίζεται η αγωνιστική πτυχή της εκπαίδευσης μέχρι την ποθητή απελευθέρωση και επανένωση της πατρίδας μας. Προς το σκοπό αυτό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το υφιστάμενο υλικό που υπάρχει στα σχολεία για το θέμα αυτό, καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό «Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πρόσφυγες και UNHCR: Οδηγός για τους Εκπαιδευτικούς», το οποίο ετοιμάστηκε από την Υπάτη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες σε συνεργασία με το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και στάληκε στα σχολεία με σχετική εγκύκλιο με αρ. φак. 4.3.03.4, ημερ. 24 Ιανουαρίου 2003.

2. Εκπαίδευση για την Αγωγή του Πολίτη (Civic Education)

Η εκπαίδευση για την Αγωγή του Πολίτη εφαρμόζεται σήμερα ευρέως στην Ευρώπη τόσο στην επίσημη εκπαίδευση όσο και σε μη επίσημα προγράμματα. Η εκπαίδευση για την Αγωγή του Πολίτη στοχεύει στην προώθηση της ενεργητικής και υπεύθυνης πολιότητας στις μοντέρνες δημοκρατίες και επικεντρώνεται στον καταμερισμό της εξουσίας στην

κοινωνία. Πέρα από την προώθηση της γνώσης για τη λειτουργία της δημοκρατίας και το ρόλο των πολιτών σε μια δημοκρατική κοινωνία, η Αγωγή του Πολίτη τονίζει τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των πολιτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και των ευθυνών τους για το μέλλον της κοινωνίας των πολιτών.

Η δημοκρατία, για να μπορεί να είναι λειτουργική χρειάζεται τους πολίτες. Δεν αρκεί όμως ο πολίτης να γεννηθεί σε μια δημοκρατική κοινωνία, αλλά θα πρέπει να μάθει πώς να ασκεί και να βελτιώνει τη συμμετοχή, την εκπροσώπηση, τη διαφάνεια και τη λογοδοσία. Είναι γι' αυτό το λόγο που στις μέρες μας η εκπαίδευση για τη δημοκρατία κερδίζει συνεχώς έδαφος ως μια πολιτική προτεραιότητας σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Οι κυβερνήσεις, καθώς και οι πολίτες και η κοινωνία απαιτούν να καταβληθούν περισσότερες προσπάθειες για την εδραίωση της δημοκρατίας στην καθημερινή ζωή. Όλοι οι πολίτες των δημοκρατικών κρατών είναι και πελάτες και προμηθευτές της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιότητα. Είναι γνωστό ότι όσον αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν στρατηγικές προτεραιότητες σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η αποτελεσματική εκπαίδευση για την Αγωγή του Πολίτη περιλαμβάνει:

- βασική κατανόηση για τον τρόπο λειτουργίας της δημοκρατίας και των οργάνων της
- κατανόηση του κανόνα δικαίου και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως αυτά αντικατοπτρίζονται στις διεθνείς συνθήκες και άλλες συμφωνίες
- προαγωγή συμμετοχικών δεξιοτήτων που ενδυναμώνουν τους μαθητές για αντιμετώπιση των προβλημάτων της κοινωνίας στην οποία ζουν
- εκτεταμένη χρήση αλληλεπιδρυσών μεθόδων διδασκαλίας και μαθητοκεντρικής μάθησης
- προώθηση δημοκρατικού και ειρηνικού πνεύματος μέσα στο σχολείο και σε όλες τις πτυχές της κοινωνίας.

Συνοπτικά, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η εκπαίδευση για την Αγωγή του Πολίτη θα πρέπει να προετοιμάζει τους νέους ανθρώπους για ενημερωμένη, ενεργητική και υπεύθυνη συμμετοχή στη δημοκρατία, η οποία να βασίζεται στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας, της δικαιοσύνης και του πλουραλισμού. Τα βιβλία «Γίνομαι καλός πολίτης» που αποστέλλονται για την Ε' και Στ' τάξη, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για το σκοπό αυτό.

3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (*Intercultural Education*)

Η βασική πολιτική αρχή που υιοθετείται σήμερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι ότι πρέπει όλοι να εργαστούμε ώστε να κάνουμε πραγματικότητα αυτά που σήμερα φαίνονται ιδεατά. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί μια από τις πολλές προκλήσεις της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα, αφού οι κοινωνίες μας είναι στηριγμένες στη διαφορετικότητα ως αποτέλεσμα της ιστορικής τους εξέλιξης. Σήμερα, σε όλες τις χώρες της Ευρώπης γίνεται μια τεράστια προσπάθεια στον τομέα αυτό, έχοντας υπόψη τη σταθερή θέση για δημιουργία κοινωνιών ανοχής, αλληλεγγύης και σεβασμού της διαφορετικότητας. Υπολογίζεται ότι στα επόμενα 10 χρόνια η Ευρώπη θα κατακλυστεί από 40 εκατομμύρια οικονομικούς μετανάστες. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν είναι ένα μάθημα που διδάσκεται, ούτε ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά διαποτίζει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, χρησιμοποιώντας μια ολιστική – διαθεματική προσέγγιση. Εκείνο που πρέπει να έχουμε υπόψη μας είναι ότι τελικά, ο πλούτος της παράδοσης του ενός θα πρέπει να θεωρείται κοινός πλούτος της παράδοσης όλων μας.

Οι μελλοντικές μας προσπάθειες όσον αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση πρέπει να επικεντρωθούν γύρω από τους βασικούς θεματικούς άξονες των Αναλυτικών Προγραμμάτων, της διαχείρισης του σχολικού περιβάλλοντος και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικά Προγράμματα

Τα Αναλυτικά Προγράμματα πρέπει να εξελίσσονται συνεχώς μέσω της αναθεώρησης και του εμπλουτισμού τους, ώστε να περιλαμβάνουν όλες τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις που θα προετοιμάζουν όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές της Κύπρου για την ενιαία ευρωπαϊκή οικογένεια. Απαραίτητη θεωρείται, επίσης, η συγγραφή κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων τα οποία να έχουν διαπολιτισμικό χαρακτήρα, καθώς και η εξασφάλιση διαφόρων σειρών διδακτικών βιβλίων που κυκλοφορούν στην αγορά γι' αυτό το σκοπό. Έτσι, η στενή συνεργασία που έχουμε με τις αρμόδιες αρχές του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας, επιβάλλεται να ενδυναμωθεί. Τα βιβλία που θα εξασφαλιστούν θα μπορούσαν να δοθούν στους μαθητές ως βασικά σχολικά εγχειρίδια, ενώ τα υπόλοιπα να δοθούν στους εκπαιδευτικούς ως συμπληρωματικό υλικό. Στα σχολεία πρέπει να προωθείται η συμμετοχικότητα και η αποφυγή κάθε αποκλεισμού. Τα πιο πάνω θα μπορούσαν να γίνουν μέσω της συνολικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προωθείται από το Υ.Π.Π.

Διαχείριση σχολικού περιβάλλοντος

Το σχολείο είναι η καρδιά της δημοκρατίας που ακολουθεί μια αργή και συνεχή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές πρέπει να συμβιώνουν ως δημοκρατικοί πολίτες μιας κοινής ευρωπαϊκής κοινωνίας. Δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος διαχείρισης του σχολικού περιβάλλοντος. Στις σχέσεις μεταξύ αυτών που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική, των εκπαιδευτικών, των γονιών, των μαθητών και της κοινότητας θα πρέπει να υπάρχει διαφάνεια καθώς και προσαρμοστικότητα.

Εκείνο που πρέπει να έχουμε υπόψη μας είναι ότι το σχολικό περιβάλλον αποτελεί το χώρο δράσης μέσα στον οποίο θα αναπτυχθούν όλες οι δραστηριότητες που αφορούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο σχολικό χώρο πρέπει να διασφαλιστεί η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης στα αλλόγλωσσα παιδιά, οι οποίες θα τα κάνουν να νιώσουν ότι δεν είναι ένα ξένο σώμα στα σχολεία το οποίο ή θα πρέπει να αφομοιωθεί το ταχύτερο ή θα πρέπει να αποβληθεί. Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, σε στενή συνεργασία και με συστηματική προσπάθεια, μπορούν να πετύχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Η ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς και με άλλους μη κυβερνητικούς οργανισμούς θεωρείται απαραίτητη και η ουσιαστική εμπλοκή τους, όπου αυτό είναι δυνατό, στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να ενθαρρύνεται. Οι περισσότεροι γονείς έχουν, συνήθως, υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες από τα παιδιά τους, αλλά δεν ξέρουν πώς να τα βοηθήσουν. Αναμένουν από το σχολείο να τους βοηθήσει και το σχολείο πρέπει να βρει τρόπους να το πετύχει.

Οι σχολικές μονάδες πρέπει να αναλάβουν περισσότερες πρωτοβουλίες, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών τους. Το Υ.Π.Π. πρέπει, για όλες τις δραστηριότητες των σχολείων, να δίνει το γενικό πλαίσιο και να παρέχει ευελιξία στους σχολικούς οργανισμούς να παίρνουν αποφάσεις για τα θέματα που τους αφορούν άμεσα. Στους εκπαιδευτικούς πρέπει να παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες για ενδυνάμωση του έργου τους.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να θεωρείται απαραίτητη, ώστε να αποκτήσουν πολυπολιτισμική συνείδηση, διαπολιτισμική επάρκεια, κοινωνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες και στάσεις, για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για μια συγκεκριμένη ομάδα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει και μπορεί να αποτελέσει τρόπο αντίστασης στις διαχωριστικές τάσεις που συναντώνται σε κάθε τοπική κοινωνία.

Τα προγράμματα κατάρτισης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι, λοιπόν, απαραίτητο να περιλαμβάνουν και τη διαπολιτισμική διάσταση, γι' αυτό και θα πρέπει να εισαχθεί στην αρχική/εισαγωγική πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική επιμόρφωση

συμβάλλει στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού όχι μόνο ως επαγγελματία, αλλά και ως λειτουργού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλαμβάνουν νέους ρόλους για ετοιμασία των δημοκρατικών πολιτών. Παρόμοια επιμόρφωση πρέπει να γίνει και σε όλους τους υπόλοιπους φορείς που εμπλέκονται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιμόρφωση αυτή πρέπει να περιλαμβάνει τόσο στοιχεία θεωρίας, όσο και πρακτικών εφαρμογών. Οι ανταλλαγές εκπαιδευτικών και η σύσταση διεθνών δικτύων συνεργασίας για ανταλλαγή καλών πρακτικών πρέπει να προωθηθούν το ταχύτερο δυνατό.

Καταληκτικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί τη βασικότερη πρόκληση του 21^{ου} αιώνα, αφού η κοινωνία των πολιτών θέτει τη διαπολιτισμικότητα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της. Για περισσότερες πληροφορίες όσον αφορά την πολιτική του Τμήματος για το θέμα αυτό, καθώς και πρακτικές εισηγήσεις/οδηγίες σε σχέση με τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική υποστήριξη των αλλόγλωσσων παιδιών μπορείτε να ανατρέξετε στη σχετική εγκύκλιο που έχει σταλεί με αρ. φακ. 7.1.19.1/3, ημερ. 29 Οκτωβρίου 2002, καθώς και στη Βασική Τράπεζα Υλικού που υπάρχει σε κάθε Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας.

4. Παγκόσμια Εκπαίδευση (Global Education)

Η Παγκόσμια Εκπαίδευση ορίζεται ως μια καινοτομική προσέγγιση που προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις αρχές και τα προβλήματα της αλληλεξάρτησης μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, καθώς και να αποκτήσουν παγκόσμιο ενδιαφέρον και δεξιότητες αντιμετώπισης παγκόσμιων προβλημάτων, όπως αυτά της παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των ανισοτήτων σε μεγάλη κλίμακα, της πείνας, της φτώχειας και της περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Οι παγκόσμιες αλλαγές έχουν αναπόφευκτα επιδράσει και αλλοιώσει τα κοινωνικά δεδομένα της Κύπρου, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα εμφανείς συνέπειες και στη σχολική πραγματικότητα.

Η Παγκόσμια Εκπαίδευση, όπως είναι φυσικό, δεν εξαντλείται στα στενά όρια του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά επεκτείνεται στην κοινωνία μέσω της διά βίου μάθησης. Υπάρχουν πολλές εναλλακτικές προσεγγίσεις για την Παγκόσμια Εκπαίδευση. Όλες, όμως, περιλαμβάνουν παράγοντες όπως τους ακόλουθους:

- διαπολιτισμική κατανόηση
- πολλαπλές προοπτικές
- ενημέρωση για τα παγκόσμια συστήματα και τις παγκόσμιες δυναμικές
- ενημέρωση για την κατάσταση του πλανήτη
- κατανόηση της παγκόσμιας ιστορίας.

Συμπερασματικά, η Παγκόσμια Εκπαίδευση καλλιεργεί την εκτίμηση τόσο των πολιτισμικών διαφορών όσο και των ομοιοτήτων. Προάγει, επίσης, την ανάπτυξη πολλαπλών προοπτικών και τη συνειδητοποίηση διαφόρων καταστάσεων. Οι κύριες αποστολές της είναι η προώθηση της κατανόησης του κόσμου ως ενός αλληλοεξαρτώμενου και αλληλοσυνδεδεμένου συστήματος δραστηριοτήτων και κουλτούρων, καθώς και κατανόηση εκ μέρους των μαθητών ότι οι τοπικές αποφάσεις επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις παγκόσμιες δυναμικές.

5. Εκπαίδευση για την ειρήνη (Peace Education)

Η προετοιμασία των νεαρών ατόμων για την ειρήνη και τη μη χρήση βίας αποτελεί τον κεντρικό άξονα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ειρήνης. Η εκπαίδευση για την ειρήνη περιλαμβάνει τη δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη, επομένως κινείται πέρα από την ιδέα ότι η ειρήνη είναι η απουσία φόβου, βίας ή πολέμου. Περιλαμβάνει τη δέσμευση για επίλυση συγκρούσεων χωρίς τη χρήση βίας και επιδιώκει την ενθάρρυνση αυτών των ικανοτήτων των ατόμων και ομάδων για αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων με εποικοδομητικό τρόπο. Για τους εκπαιδευτικούς της ευρωπαϊκής δημοκρατικής

πολιτότητας σημαίνει, επίσης, την προώθηση δημοκρατικών διαδικασιών μέσα στην τάξη, εξετάζοντας θέματα εξουσίας ή κατάχρησης εξουσίας. Επιπρόσθετα, σημαίνει την ενθάρρυνση σε όλες τις περιπτώσεις των δεξιοτήτων της ακρόασης, του επικοινωνιακού διαλόγου και της δέσμευσης για επίλυση συγκρούσεων.

Η σημασία της εκπαίδευσης για την ειρήνη αποκτά και πάλι ιδιαίτερη σημασία, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτική κατάσταση που επικρατεί στο νησί μας τα τελευταία 30 περίπου χρόνια και των προσπαθειών που καταβάλλονται για ειρηνική επίλυση του εθνικού μας θέματος.

Οργανισμοί που ασχολούνται με τα θέματα που έχουν αναφερθεί πιο πάνω (ενδεικτικός και όχι εξαντλητικός κατάλογος)

- Ευρωπαϊκή Ένωση
- Συμβούλιο της Ευρώπης
- Κέντρο Βορρά – Νότου
- ΟΥΝΕΣΚΟ
- Οργανισμός για την Ασφάλεια και Συνεργασία στην Ευρώπη
- Διάφοροι άλλοι μη κυβερνητικοί οργανισμοί

Χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις (ενδεικτικός και όχι εξαντλητικός κατάλογος)

Ηλεκτρονική διεύθυνση	Περιεχόμενο
Στα ελληνικά	
www.migrantsingreece.org/default.asp	Παρατηρητήριο του Φόρουμ για κοινωνική συνοχή
users.hol.gr/~diktio/studies.htm	Δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης προσφύγων και μεταναστών
www.cs.dal.ca/~eem/pta/misc/EllhnikhPaideaEjvterikoy.htm	Οδηγός διασποράς: Ελληνική παιδεία εξωτερικού – κατευθύνσεις πολιτικής
www.auth.gr/ins/main/index.htm	Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη – Ελληνικά για Έλληνες και ξένους
www.auth.gr/kesbide/gr/	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Κέντρο έρευνας σχολικών βιβλίων και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
www.keda.gr/	Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
dim-sapon.rod.sch.gr	Διαπολιτισμικό Σχολείο Σαπών Θράκης
www.de.sch.gr/mikrasia/shetwe8.htm	Νεοπρόσφυγες Πόντιοι
www.e21.gr/articles_full.asp?ArticleID=209	Διαπολιτισμική Αγωγή – Εισήγηση Καθηγήτριας κ. Θάλειας Δραγώνα

Στα αγγλικά	
www.coe.int	Συμβούλιο της Ευρώπης
www.coe.int/T/E/human_rights/minorities/	Συμβούλιο της Ευρώπης – Πλαίσιο προστασίας εθνικών μειονοτήτων
www.greekhelsinki.gr/bhr/english/index.html	Ανθρώπινα Δικαιώματα στα Βαλκάνια
www.echr.coe.int	Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων
www.cpt.coe.int	Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την πρόληψη των βασανιστηρίων
www.coe.int/ECRI	Ευρωπαϊκή Επιτροπή εναντίον του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας
www.coe.int/youth	Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα – Πρόγραμμα Νεολαίας
www.unesco.org	ΟΥΝΕΣΚΟ
www.nscentre.org	Κέντρο Βορρά – Νότου
www.earthsummit2002.org/	Διάσκεψη για τη Γη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (4)

Αρ. φακ.: 7.11.09 και 5.13.04.3 ημερ. 16 Αυγούστου 2004



Φακ.: 7.11.09
5.13.04.3
Τηλ. : 22800665
Φαξ : 22428277

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΓΡΑΦΕΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
1434 ΛΕΥΚΩΣΙΑ

16 Αυγούστου 2004

Διευθυντές/Διευθύντριες
και Προσωπικό Σχολείων
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Με την ευκαιρία της έναρξης της νέας σχολικής χρονιάς 2004-2005, επιθυμώ να επικοινωνήσω μαζί σας και να σας ευχηθώ καλή και παραγωγική σχολική χρονιά.

Οι ραγδαίες εξελίξεις που παρατηρούνται στις μέρες μας τόσο στον τομέα της γνώσης όσο και στον τομέα της τεχνολογίας, οι θεαματικές αλλαγές στον ευρύτερο ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο, αλλά και η συνεχιζόμενη κατοχή της πατρίδας μας, επιβάλλουν να εργαστούμε με μεράκι και όρεξη μέσα σε πνεύμα συνεργασίας και αγάπης, ώστε η παρεχόμενη προς τα παιδιά μας εκπαίδευση να συμβάλει θετικά στην ευημερία του τόπου μας, ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και της μεγάλης ευρωπαϊκής οικογένειας στην οποία έχουμε οριστικά ενταχθεί. Όπλο μας σε αυτή την προσπάθεια και στον πρωταρχικό ρόλο που έχουμε αναλάβει ως Δημοτική Εκπαίδευση ας είναι, εκτός από την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων μας, το σύνθημα «σεβασμός και αξιοποίηση του ανθρώπου για τον άνθρωπο» με ό,τι αυτό συνεπάγεται στην καθημερινή μας πράξη.

Είμαι βέβαιος ότι με το σεβασμό και τη σωστή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού που έχετε στη διάθεσή σας και με την ευσυνειδησία και το υψηλό αίσθημα ευθύνης που σας διακρίνει, θα επιτελέσετε στο ακέραιο το καθήκον σας προς τα παιδιά, την εκπαίδευση, την Παιδεία και την ημικατεχόμενη πατρίδα μας.

Συνημμένα, αποστέλλονται πληροφορίες και οδηγίες για την ομαλή λειτουργία των σχολείων και σχετικά έντυπα για συμπλήρωση. Σημειώνεται ότι αρκετά από τα έντυπα έχουν διαφοροποιηθεί γι' αυτό να αντικαταστήσετε όλα τα προηγούμενα με τα συνημμένα. Αποστέλλονται, επίσης, όλα τα έντυπα και σε ηλεκτρονική μορφή ώστε τα σχολεία που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο να τα έχουν για καλύτερη φύλαξη και αξιοποίηση. Παράκληση του Τμήματος είναι τα έντυπα να φυλαχτούν σε *ειδικό φάκελο με δείγματα εντύπων* για εύκολη πρόσβαση σε αυτά όλου του διδακτικού προσωπικού, αλλά και των άλλων Διευθυντών που θα υπηρετήσουν μελλοντικά στο σχολείο σας.

(Σ. Νικολαΐδης)
Αν. Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Κοιν. : Αν. Γ.Ε.Δ.Ε.
: Πρώτους Λειτουργούς Εκπαίδευσης
: Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας
: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας
: Π.Ο.Ε.Δ.
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων
Σχολείων Δημοτικής και Προδημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (5)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου dde 184, ημερ. Οκτώβριος 2004

**ΜΗΝΥΜΑ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
κ.ΠΕΥΚΙΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑΔΗ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΗΜΕΡΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (5 Οκτωβρίου)**

**Αγαπητοί εκπαιδευτικοί, μαθητές και μαθήτριες
σπουδαστές και σπουδάστριες,**

Με την ευκαιρία της φετινής Παγκόσμιας Ημέρας του Εκπαιδευτικού, απευθύνω θερμό και εγκάρδιο χαιρετισμό σε όλους τους εκπαιδευτικούς μας, οι οποίοι υπηρετούν την εκπαίδευση του τόπου και επιτελούν ένα πολύ σημαντικό και αξιόλογο έργο.

Τιμούμε σήμερα τον μαχόμενο εκπαιδευτικό, το δάσκαλο της έδρας αλλά και κάθε εκπαιδευτικό, που επιτελεί με αφοσίωση το υψηλό έργο που του έχει αναθέσει η πολιτεία, και εκφράζουμε ταυτόχρονα την ευγνωμοσύνη μας για τη μεγάλη προσφορά του. Τιμούμε ακόμα τον αληθινό δάσκαλο, που βρίσκεται πάντα δίπλα από τα παιδιά και είναι έτοιμος να διακινδυνεύσει ή και να θυσιάσει ακόμα και τη ζωή του, για να τα βοηθήσει σε δύσκολες ώρες, όπως έπραξε ο ηρωικός Έλληνας δάσκαλος της Μπεσλάν Γιάννης Κανίδης και άλλοι δάσκαλοι της τραγικής αυτής πόλης, που είδε δεκάδες παιδιά της να χάνονται, θύματα μιας παράλογης και ανεπίτρεπτης για την εποχή μας βίας και τρομοκρατίας.

Όλοι γνωρίζουμε ότι το έργο του εκπαιδευτικού γίνεται κάθε μέρα και πιο δύσκολο. Αυτό οφείλεται στις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας από την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να προετοιμάσουν τα σημερινά παιδιά για να μπορέσουν να ζήσουν με επιτυχία σε έναν ανήσυχο και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο.

Όσον αφορά του ρόλο που καλείται σήμερα να διαδραματίσει ο Κύπριος εκπαιδευτικός, τονίζουμε τις ιδιαίτερες ευθύνες που δημιουργούνται για όλους, λόγω της ένταξης της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο εκπαιδευτικός είναι ο φορέας των νέων ιδεών και από αυτόν αναμένει η κοινωνία να μεταδώσει και να εμπεδώσει στις ψυχές των νεαρών μαθητών τις ευρωπαϊκές αξίες και τα ιδανικά της ειρήνης, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της ειρηνικής συνύπαρξης μέσα στην Ενωμένη Ευρώπη της κοινωνίας της γνώσης, της πολυπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας. Ταυτόχρονα, καλείται ο εκπαιδευτικός μας να διαμορφώσει τον ενεργό Ευρωπαϊό Κύπριο πολίτη, που θα πρέπει να κατέχει τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ζωής, για να μπορεί να ανακαλύπτει τη γνώση, να συνεργάζεται και να συμβιώνει ειρηνικά, να αγαπά την πατρίδα του και όλο τον κόσμο, και να ζει δημιουργικά και ευχάριστα ως δραστήριο μέλος της μεγάλης ευρωπαϊκής οικογένειας.

Με αυτές τις σκέψεις χαιρετίζω τη σημερινή Ημέρα του Εκπαιδευτικού και επιθυμώ για άλλη μια φορά να διαβεβαιώσω τους εκπαιδευτικούς μας ότι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού εκτιμά και στηρίζει με κάθε δυνατό τρόπο το έργο που επιτελούν, για το καλό των παιδιών και των νέων μας.



Πεύκιος Γεωργιάδης
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

Οκτώβριος 2004

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (6)

Αρ. φακ.: 7.11.09/02 και 5.13.04.3, ημερ. 16 Αυγούστου 2005



Φακ.: 7.11.09/02
5.13.04.3
Τηλ. : 22800665
Φαξ : 22428277

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΓΡΑΦΕΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
1434 ΛΕΥΚΩΣΙΑ

16 Αυγούστου 2005

Διευθυντές/Διευθύντριες
και Προσωπικό Σχολείων
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Οι διευθύνσεις και το προσωπικό των σχολείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης, ως εκλεκτό μέρος του εκπαιδευτικού δυναμικού του τόπου μας, χαρακτηρίζονταν πάντοτε από ευσυνειδησία, αφοσίωση, πρωτοποριακές ιδέες και ευέλικτο πνεύμα, τόσο κατά την καθημερινή τους εργασία όσο και στις μακροπρόθεσμες και γενικότερες υποχρεώσεις τους. Η ως τώρα συνεργασία μαζί σας μου δίδει το δικαίωμα να είμαι βέβαιος ότι τα πιο πάνω θα συνεχίσουν και φέτος να χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά και τις επαγγελματικές σας ενέργειες.

Οι καιροί σήμερα επιβάλλουν, όσο ποτέ άλλοτε, την εγρήγορση όλων μας αλλά και την επιστράτευση των πολλαπλών δυνατοτήτων που χαρακτηρίζουν το ανθρώπινο δυναμικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης, ώστε τα σημερινά παιδιά να καταστούν ικανά, ως αυριανοί πολίτες, να ανταποκριθούν με επιτυχία στις αυξανόμενες προκλήσεις του μέλλοντος.

Με αυτές τις σκέψεις εύχομαι στον καθένα, για τη νέα σχολική χρονιά 2005-2006, κάθε προσωπική ευτυχία και κάθε επαγγελματική πρόοδο. Ταυτόχρονα, σας διαβεβαιώνω ότι το εποπτικό προσωπικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης θα είναι πάντοτε στη διάθεσή σας για παροχή κάθε διευκόλυνσης και ενθάρρυνση κάθε δημιουργικής πρωτοβουλίας.

Συνημμένα, αποστέλλονται πληροφορίες και οδηγίες για την ομαλή λειτουργία των σχολείων και σχετικά έντυπα για συμπλήρωση. Παράκληση του Τμήματος είναι τα έντυπα να φυλαχτούν σε ειδικό φάκελο με δείγματα εντύπων για εύκολη πρόσβαση σε αυτά όλου του διδακτικού προσωπικού, αλλά και των άλλων Διευθυντών που θα υπηρετήσουν μελλοντικά στο σχολείο σας.

(Σ. Νικολαΐδης)
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Κοιν. : Γ.Ε.Δ.Ε.
: Πρώτους Λειτουργούς Εκπαίδευσης
: Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας
: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας
: Π.Ο.Ε.Δ.
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων
Σχολείων Δημοτικής και Προδημοτικής Εκπαίδευσης

**ΟΔΗΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ 2005-2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ΣΕΛ.
A. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ	4
B. ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ	5
1. Εμβολιασμός παιδιών	5
2. Κατάλογος φοίτησης	5
3. Επιβεβαίωση και συμπλήρωση εγγραφών	5
4. Ανάλψη καθηκόντων διδακτικού προσωπικού	6
5. Συγκρότηση τμημάτων στα δημοτικά σχολεία	6
6. Διδακτικός χρόνος προσωπικού	7
7. Συμπλήρωση πληροφοριακών δελτίων για τα ειδικά μαθήματα	8
8. Εγγραφές και στελέχωση Ολοήμερων Σχολείων	8
9. Ειδική Εκπαίδευση	9
10. Φοίτηση Τουρκοκύπριων και αλλοδαπών μαθητών σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου	9
11. Χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών	10
12. Απαλλαγή από ασκήσεις της Εθνικής Φρουράς	10
13. Ασφάλεια παιδιών	10
14. Διαδικασίες για χειρισμό περιστατικών βίας στην οικογένεια	10
15. Δεδομένα Προσωπικού Χαρακτήρα	11
16. Πλαίσιο Γενικού Κώδικα καλής συμπεριφοράς	11
17. Μαθητική στολή	11
18. Παιδιά από την Ελλάδα	11
19. Κτιριακές ανάγκες	11
20. Εγκεκριμένα διδακτικά μέσα και βιβλία για τη βιβλιοθήκη δασκάλου και μαθητή	12
21. Διδακτικό Προσωπικό	12
Γ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	12
1. Εμφάσεις	12
1.1 «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι»	12
1.2 Εμφάσεις για τη φετινή σχολική χρονιά	13
2. Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα	13
3. Εβδομαδιαία περίοδος βιβλιοθήκης στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα	13
4. Κατ' οίκον εργασία των μαθητών	14
5. Αλφαριθμητισμός-Γραμματισμός	14
6. Θρησκευτική Αγωγή	15
7. Πατριδογνωσία Α' + Β' τάξης	15
8. Αγωγή Υγείας	15
8.1 Οδική Ασφάλεια	15
8.2 Περιβαλλοντική Αγωγή	16
9. Εκδόσεις Υ.Π.Π.	16
Δ. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ	16
1. Διαδικασία επικοινωνίας	16

2. Αιτήματα	17
3. Βαθμολογία- Ενστάσεις	17
4. Άδειες ασθένειας/απουσίας δασκάλων	17
5. Αντικατάσταση δασκάλων	18
6. Μερική ιδιωτική απασχόληση εκπαιδευτικών	19
7. Περιπτώσεις που το σχολείο παραμένει κλειστό	19
8. Ενημέρωση της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης για συνεργασίες με άλλους φορείς	19
Ε. ΔΙΑΦΟΡΑ	20
1. Εκπαιδευτικές επισκέψεις	20
2. Θεατρικές ή κινηματογραφικές παραστάσεις	20
3. Επισκέψεις λειτουργών υγείας στα σχολεία	20
4. Κυλικεία	20
5. Διοργάνωση διαγωνισμών στα σχολεία	20
6. Συνεργασία με τους γονείς	21
7. Σχολική τσάντα	21
8. Εξοικονόμηση νερού	21
9. Εξοικονόμηση χαρτιού φωτοτυπικής	21
10. Μαθητική Κοινότητα	21
11. Εκδηλώσεις του σχολείου	22
12. Επιμορφωτικά Κέντρα	22

Α. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

1. Οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί θα παρουσιαστούν στα σχολεία για ανάληψη καθηκόντων **τη Δευτέρα 5.9.2005**.
2. Κατά την περίοδο από τις **5.9.2005 μέχρι και τις 7.9.2005** θα ολοκληρωθούν όλες οι διαδικασίες που είναι απαραίτητες, ώστε να αρχίσει απρόσκοπτα η λειτουργία των σχολείων την **Πέμπτη 8.9.2005** (εγγραφές, κατανομή παιδιών σε τμήματα, ανάληψη τμημάτων από εκπαιδευτικούς, παροχή βιβλίων στα παιδιά, καταρτισμός Ωρολογίου Προγράμματος, ανάληψη υπευθυνοτήτων και αρμοδιοτήτων από το προσωπικό, ετοιμασία αιθουσών, έλεγχος υλικών και περιουσίας κτλ.).
3. Οι γονείς, πρέπει να επιβεβαιώσουν την εγγραφή των παιδιών τους στο σχολείο όπου θα φοιτήσουν (Δημοτικό/Νηπιαγωγείο) **τη Δευτέρα 5.9.2005 ή την Τρίτη 6.9.2005**. Συμπληρωματικές εγγραφές στο νηπιαγωγείο θα γίνουν από τις **5.9.2005 μέχρι τις 7.9.2005**.
4. Υπενθυμίζεται ότι οι γονείς κατά την επιβεβαίωση της εγγραφής των παιδιών τους στην Α΄ τάξη, θα πρέπει να προσκομίσουν στο σχολείο αντίγραφο της κατάστασης εμβολιασμού του παιδιού τους είτε με τη μορφή αντιγράφου της σχετικής σελίδας του Βιβλιαρίου Υγείας του παιδιού είτε με τη μορφή βεβαίωσης από μέρους του Παιδίατρου/Κέντρου Μητρότητας.
5. Τα παιδιά των δημοτικών σχολείων θα παρουσιαστούν στα σχολεία τους την **Πέμπτη 8.9.2005**, για να κατανεμηθούν σε τμήματα, να πάρουν τα βιβλία τους **και να αρχίσουν κανονικά τα μαθήματά τους**. Θα παραμείνουν στο σχολείο μέχρι τη 1:05 μ.μ.
6. Τα παιδιά των νηπιαγωγείων ηλικίας $4 \frac{8}{12}$ – $5 \frac{8}{12}$ χρόνων καθώς και τα μικρότερα παιδιά που φοιτούσαν και την προηγούμενη χρονιά θα αρχίσουν κανονικά στις 8.9.2005. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για τα παιδιά αυτά θα λειτουργήσει μέχρι τη 1:05 μ.μ.

Τα παιδιά ηλικίας $3 - 4 \frac{8}{12}$ χρόνων που δε φοιτούσαν σε νηπιαγωγείο την προηγούμενη σχολική χρονιά θα αρχίσουν να φοιτούν σταδιακά, σύμφωνα με το πρόγραμμα φοίτησης του κάθε νηπιαγωγείου. Τα παιδιά αυτά θα φοιτήσουν με βάση ατομικό κλιμακωτό ωράριο, με σταδιακή καθημερινή αύξηση του χρόνου μέχρι την πλήρη προσαρμογή τους. Το πρόγραμμα, όμως, θα λειτουργήσει κανονικά από τις 7:30 π.μ. μέχρι τη 1:05 μ.μ., για όλα τα παιδιά, το αργότερο **μέχρι τις 16.9.2005**, ημερομηνία κατά την οποία θα συμπληρωθεί η προσέλευση όλων των παιδιών.

Β. ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

1. Εμβολιασμός παιδιών

Υπενθυμίζεται το περιεχόμενο της εγκυκλίου με αρ. φακ. 21.9.01/2 και ημερ. 21.12.2004. Σχετική είναι και η παράγραφος 4 στις πιο πάνω Ανακοινώσεις.

2. Κατάλογος φοίτησης

Στον κατάλογο φοίτησης περιλαμβάνονται γενικές οδηγίες, η εφαρμογή των οποίων είναι απαραίτητη για την ομαλή λειτουργία των σχολείων. Παρακαλείστε να μελετήσετε με τη δέουσα προσοχή όλες τις παραγράφους και να μεριμνάτε για την εφαρμογή των όσων αναφέρονται. Επισημαίνεται ιδιαίτερα η **παράγραφος 6.2** και παρακαλείστε να **ενημερώνετε αμέσως** και με κάθε λεπτομέρεια το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης, μέσω του οικείου Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας, για την περίπτωση του παιδιού που απουσιάζει αδικαιολόγητα, παραθέτοντας τα προσωπικά στοιχεία του παιδιού και ό,τι άλλο γνωρίζετε για το ίδιο και την οικογένειά του.

3. Επιβεβαίωση και συμπλήρωση εγγραφών

Οι εγγραφές στα δημοτικά σχολεία και στα νηπιαγωγεία πρέπει να συμπληρωθούν **μέχρι τις 7.9.2005**. Την **ίδια ημέρα** πρέπει να ειδοποιηθεί σχετικά, τηλεφωνικά ή με τηλεομοιότυπο, το οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας και Πολιτισμού. Οι Διευθυντές των Δημοτικών και Ειδικών σχολείων παρακαλούνται να συμπληρώσουν υπεύθυνα το συνημμένο έντυπο **Υ.Π.Π. 1** σε δύο αντίτυπα, και να βεβαιωθούν ότι **θα φτάσει στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας και Πολιτισμού** το συντομότερο και **όχι αργότερα από τις 9.9.2005**. Όπου λειτουργεί Περιφερειακό Σχολείο, πρέπει να συμπληρωθεί και ο αναλυτικός πίνακας αριθμού παιδιών στο συνημμένο έντυπο **Υ.Π.Π. 2**.

Οι Διευθύντριες των νηπιαγωγείων παρακαλούνται να συμπληρώσουν τα έντυπα **Υ.Π.Π. 3**, **Υ.Π.Π. 4** και **Υ.Π.Π. 5** και να τα αποστείλουν, **μέχρι τις 30.9.2005**, στο Γραφείο του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης και αντίγραφο στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας (υπόψη οικείας Επιθεωρήτριας). Ο ονομαστικός κατάλογος των παιδιών (**Υ.Π.Π. 6**), αφού συμπληρωθεί, να φυλαχτεί στο αρχείο του σχολείου. Επίσης, θα πρέπει να συμπληρωθεί το συνημμένο έντυπο **Υ.Π.Π. Ν1** και να αποσταλεί στο Γραφείο του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης **μέχρι τις 20.9.2005**.

Σημείωση:

Τονίζεται ιδιαίτερα ότι, σύμφωνα με την εγκύκλιο Υ.Π.Π. 7.11.11.2 με ημερ. 4.3.02, νέες εγγραφές/μετεγγραφές για λόγους μετοίκησης θα γίνονται από τη Διεύθυνση του σχολείου, έπειτα από την προσκόμιση στοιχείων τα οποία να αποδεικνύουν τη μετακίνηση/μετοίκηση των γονέων. Νέες εγγραφές/μετεγγραφές, που δημιουργούν στεγαστικά ή άλλα προβλήματα στο σχολείο, θα γίνονται δεκτές μόνο ύστερα από έγκριση του οικείου Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας και Πολιτισμού. Νοείται, επίσης, ότι σε περίπτωση μετεγγραφών που γίνονται από

το σχολείο, θα ειδοποιείται αμέσως το οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας, ώστε να γίνονται οι αναγκαίες αλλαγές στους αριθμούς των παιδιών κατά τάξη.

4. Ανάλυση καθηκόντων διδακτικού προσωπικού

Μέχρι τις 16.9.2005 πρέπει να υποβληθεί, σε δύο αντίτυπα στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας και Πολιτισμού, πλήρης συνοπτική κατάσταση όλων των μελών του διδακτικού προσωπικού, περιλαμβανομένων και των δασκάλων της Ειδικής Εκπαίδευσης, που θα παρουσιαστούν για ανάληψη καθηκόντων στο σχολείο σας, στο σχετικό συνημμένο έντυπο **Υ.Π.Π. 7**.

Για τους νεοδιοριζόμενους επί δοκιμασία εκπαιδευτικούς, για τους έκτακτους με ετήσια σύμβαση απασχόλησης και για τους εκπαιδευτικούς που επανέρχονται από ετήσια άδεια απουσίας με ή χωρίς απολαβές **πρέπει να συμπληρώνεται και το έντυπο Υ.Π.Π.8** (Δήλωση Ανάληψης Καθηκόντων) το οποίο και να αποστέλλεται στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας. Το οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας μονογράφει το έντυπο και στη συνέχεια το αποστέλλει στην Υπηρεσία Προσωπικού του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. **Η διαδικασία αυτή πρέπει να διεκπεραιώνεται αμέσως, με την παραλαβή του εντύπου, ώστε να μην παρουσιάζεται καθυστέρηση στην πληρωμή των εκπαιδευτικών.**

Επισημαίνεται, επίσης, ότι σε περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτικός μετά την αποστολή του εντύπου Υ.Π.Π. 8 δεν παρουσιάζεται στο σχολείο σας, θα πρέπει να ενημερώσετε αμέσως την Υπηρεσία Προσωπικού του Υπουργείου Παιδείας και Προσωπικού.

5. Συγκρότηση τμημάτων στα δημοτικά σχολεία

- 5.1** Σε σχολεία με 3-5 δασκάλους συγκροτούνται τμήματα με συνδιδασκόμενες γειτονικές τάξεις, με ανώτατο αριθμό 24 παιδιά.
- 5.2** Σε σχολεία με 6 ή περισσότερα τμήματα ο μέγιστος αριθμός παιδιών κατά τμήμα είναι 30 για όλες τις τάξεις νοουμένου ότι δε δημιουργούνται στεγαστικά προβλήματα.
- 5.3** Οι συνδιδασκαλίες σε γειτονικές τάξεις (Α' - Β', Γ' - Δ', Ε' - Στ'), σε πολυδιδάσκαλα σχολεία, θα γίνονται νοουμένου ότι οι αριθμοί θα είναι τέτοιοι, ώστε στα τμήματα συνδιδασκαλίας ο αριθμός των παιδιών να μην υπερβαίνει τα 24 παιδιά. Νοείται ότι τα αμιγή τμήματα θα έχουν ίσο, κατά το δυνατό, αριθμό παιδιών.

Τα συνδιδασκόμενα μαθήματα θα είναι η Μουσική, η Φυσική Αγωγή και η Τέχνη.

- 5.4** Σε οποιαδήποτε περίπτωση λειτουργίας συνδιδασκόμενων τμημάτων ή συγκρότησης τμημάτων, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τα μονοθέσια και τα διθέσια ενισχυμένα σχολεία, ο Διευθυντής του σχολείου θα συνεργάζεται με τον οικείο Επιθεωρητή και η τελική ρύθμιση που θα προτείνεται θα εγκρίνεται από τον οικείο Πρώτο Λειτουργό Εκπαίδευσης.

6. Διδακτικός χρόνος προσωπικού

Διδακτικός χρόνος	Περίοδοι
Διευθυντών	
Τύπος σχολείου:	
• Με τρεις δασκάλους	21
• Με τέσσερις δασκάλους	19
• Με πέντε δασκάλους	17
• Με έξι δασκάλους	15
• Με επτά, οκτώ και εννέα δασκάλους	13
• Με δέκα ή περισσότερους δασκάλους	11
Βοηθών Διευθυντών	23
Δασκάλων	
• Δάσκαλοι που βρίσκονται στο 1ο μέχρι και το 14ο έτος της υπηρεσίας τους	29
• Δάσκαλοι που βρίσκονται στο 15ο μέχρι και το 20ό έτος της υπηρεσίας τους	27
• Δάσκαλοι που βρίσκονται στο 21ο έτος υπηρεσίας τους και άνω	25
• Δάσκαλοι που βρίσκονται στο 50ό έτος της ηλικίας τους και άνω	25

Σημειώσεις:

1. Οι διαφοροποιήσεις στο διδακτικό χρόνο, με βάση τον πιο πάνω πίνακα, εφαρμόζονται κάθε χρόνο από την 1η Σεπτεμβρίου, σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας που κάθε μέλος του προσωπικού έχει συμπληρώσει την 31η Αυγούστου.
2. Όσοι δάσκαλοι διορίζονται κατά τους μήνες Σεπτέμβριο και Οκτώβριο θεωρείται, για σκοπούς μείωσης του διδακτικού τους χρόνου, ότι συμπληρώνουν ένα χρόνο υπηρεσίας την 31η Αυγούστου του επόμενου χρόνου.
3. Ο χρόνος του Διευθυντή υπολογίζεται με βάση τον αριθμό των δασκάλων και των δασκάλων της ειδικής εκπαίδευσης που έχουν ως έδρα το σχολείο του.
4. Ο περιττός αριθμός περιόδων στο χρόνο του διδακτικού προσωπικού μπορεί να αντιμετωπιστεί με ανάληψη διδασκαλίας Βιβλιοθήκης (Α', Β', Γ' και Δ') και Δραστηριοτήτων.
5. Ύστερα από συμφωνία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, του Υπουργείου Οικονομικών και της ΠΟΕΔ, οι δάσκαλοι υποχρεούνται να αναπληρώνουν συναδέλφους τους που απουσιάζουν μέχρι 10 περιόδους τη σχολική χρονιά. Οι αναπληρώσεις αυτές θα ισχύουν μετά την οριστικοποίηση του διδακτικού προσωπικού.

7. Συμπλήρωση πληροφοριακών δελτίων για τα ειδικά μαθήματα

Παρακαλείστε, **μόλις** οριστικοποιηθεί το πρόγραμμα του Σχολείου σας, να συμπληρώσετε στα έντυπα **Υ.Π.Π.17 – Υ.Π.Π.21** τις πληροφορίες που ζητούνται για τα ειδικά μαθήματα.

- _____ - Σχεδιασμός και Τεχνολογία (έντυπο Υ.Π.Π.17)
- _____ - Αγγλικά (έντυπο Υ.Π.Π.18)
- _____ - Επιστήμη (έντυπο Υ.Π.Π.19)
- _____ - Μουσική (έντυπο Υ.Π.Π. 20)
- _____ - Οικιακή Οικονομία (έντυπο Υ.Π.Π.21)
- _____ - Τέχνη (έντυπο Υ.Π.Π.22)
- _____ - Φυσική Αγωγή (έντυπο Υ.Π.Π.23).

Τα πληροφοριακά δελτία θα πρέπει να αποσταλούν, το συντομότερο, σε δύο αντίγραφα, στο **οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας**.

Σημειώνεται ότι η Επιστήμη διδάσκεται από την Α΄ μέχρι την Στ΄ τάξη σε όλους τους τύπους των σχολείων.

8. Εγγραφές και στελέχωση Ολοήμερων Σχολείων

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, κατά τη σχολική χρονιά 2005-2006 θα εφαρμόσει το θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου σε 130 σχολεία, συνολικά. Σε 14 από αυτά θα συνεχιστεί η εφαρμογή του Ολοήμερου Σχολείου για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Α΄ - Στ΄). Τα παιδιά που ενδιαφέρονται να φοιτήσουν στο Ολοήμερο Σχολείο πρέπει να συμπληρώσουν και να αποστείλουν στο σχολείο τους το έντυπο Υ.Π.Π. ΟΣ.5 (*Έντυπο εγγραφής μαθητή*), το οποίο μπορούν να προμηθευτούν από το σχολείο τους. Οι εγγραφές στα Ολοήμερα Σχολεία θα γίνονται από τη **Δευτέρα 5.9.2005 μέχρι και την Παρασκευή 9.9.2005**.

Οι δάσκαλοι ή άλλοι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να εργαστούν στα Ολοήμερα Σχολεία πρέπει να αποστείλουν, ορθά συμπληρωμένο, το έντυπο Υ.Π.Π. ΟΣ.6 (*Δήλωση ενδιαφέροντος δασκάλου ή άλλου εκπαιδευτικού*) στα οικεία Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας **το αργότερο μέχρι την Τετάρτη 14.9.2005**. Το έντυπο Υ.Π.Π. ΟΣ.6 θα συμπεριληφθεί στη σχετική ανακοίνωση και εγκύκλιο που θα αποσταλεί με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς.

9. Ειδική Εκπαίδευση

Για τα καθήκοντα των δασκάλων Ειδικής Εκπαίδευσης, τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις αναστολής φοίτησης και παράτασης φοίτησης καθώς και για τις αίθουσες Ειδικής Εκπαίδευσης παρακαλώ να μελετήσετε με προσοχή τη σχετική εγκύκλιο με αρ. φακ. 7.16.07 και ημερ. 12.8.2004 και να αποστείλετε τα έντυπα αναστολής φοίτησης και παράτασης φοίτησης **έγκαιρα**.

Η διαδικασία πρόσληψης των σχολικών βοηθών και συνοδών περιγράφεται σε αναλυτική εγκύκλιο του Γενικού Διευθυντή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού με αρ. φακ.

7.16.21 με ημερ. 5.8.2003 η οποία σας έχει αποσταλεί. Παρακαλείστε όπως, αφού μελετήσετε πολύ προσεκτικά την πιο πάνω εγκύκλιο, τηρείτε τις διαδικασίες και αποστέλλετε τα σχετικά έντυπα προς το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού **έγκαιρα**.

Σε ό,τι αφορά την Προδημοτική Εκπαίδευση, τονίζεται ότι παιδιά που έχουν δικαίωμα εγγραφής σε δημόσιο νηπιαγωγείο, και θεωρούνται παιδιά με ειδικές ανάγκες με βάση έκθεση της Επαρχιακής Επιτροπής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, προηγούνται για φοίτηση σε δημόσιο νηπιαγωγείο, ανεξάρτητα από την κατηγορία ηλικίας στην οποία ανήκουν.

10. Φοίτηση Τουρκοκύπριων και αλλοδαπών μαθητών σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου

Υπενθυμίζεται ότι το δικαίωμα εκπαίδευσης διασφαλίζεται από το Σύνταγμα της Κύπρου και καλύπτει όχι μόνο τους πολίτες της Δημοκρατίας αλλά και οποιοδήποτε άλλο πολίτη ανεξάρτητα αν διαμένει παράνομα ή όχι στο νησί μας. Σχετική είναι η εγκύκλιος με αρ. φακ.7.1.19.1 και ημερ. 12.8.2004 την οποία παρακαλείστε να διαβάσετε προσεκτικά, καθώς και οι εγκύκλιοι με αρ. φακ. 3.1.04/2 και ημερ. 2.11.2004 και 2.12.2004.

Λόγω του αναπτυξιακού προγράμματος για τη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση που εφαρμόζεται από το 2001 και των μέτρων στήριξης που εξήγγειλε η Κυβέρνηση προς τους Τουρκοκύπριους, χρειάζεται να γνωρίζουμε τον **ακριβή αριθμό** Ελληνοκύπριων, Ελλαδιδών, Τουρκοκύπριων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα δημόσια σχολεία. Για το σκοπό αυτό, θα πρέπει **το αργότερο μέχρι τις 30.9.2005** να συμπληρωθεί το συνημμένο έντυπο **Υ.Π.Π. 9** και να αποσταλεί στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας και Πολιτισμού. Στη συνέχεια, το κάθε Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας και Πολιτισμού θα πρέπει να καταρτίσει αναλυτική (κατά σχολείο) και συγκεντρωτική κατάσταση όλων των μαθητών της επαρχίας, με βάση τα δεδομένα που θα αποστείλει το κάθε σχολείο, και να αποστείλει τα σχετικά έγγραφα στο Γραφείο του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης **μέχρι την Παρασκευή 14.10.2005**.

Με βάση σχετική απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου όλοι οι Τουρκοκύπριοι μαθητές που φοιτούν στα δημόσια σχολεία, καθώς και όλοι οι μαθητές που φοιτούν στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) δικαιούνται δωρεάν συσσίτιο. Παρακαλούνται οι Διευθυντές/Διευθύντριες των σχολείων που επηρεάζονται, να δηλώσουν τον ακριβή αριθμό των δικαιούχων μαθητών του σχολείου τους στον αρμόδιο λειτουργό του Γραφείου μου κ. Ανδρέα Τσιάκκίρο (τηλ. 22800665), το αργότερο μέχρι τη Δευτέρα 12.9.2005. Αυτό είναι απαραίτητο για σκοπούς έγκαιρης προώθησης των απαιτούμενων δεδομένων στο Λογιστήριο του Υ.Π.Π. για έκδοση των σχετικών επιταγών προς τις Σχολικές Εφορείες, για την πρώτη δόση (Σεπτεμβρίου-Δεκεμβρίου 2005). Πριν κλείσουν τα σχολεία για τις διακοπές των Χριστουγέννων θα πρέπει να γίνει επιβεβαίωση ή διαφοροποίηση του αριθμού αυτού για να εκδοθεί το ποσό της δεύτερης δόσης (Γενάρη – Ιουνίου 2006).

11. Χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, θα πρέπει να φροντίσετε για την τοποθέτηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στις αίθουσες διδασκαλίας, ώστε να μπορεί να αρχίσει αμέσως η αξιοποίησή τους.

Περισσότερες πληροφορίες για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές μπορείτε να βρείτε στην εγκύκλιο με αρ. φακ.7.11.12.8.1 και ημερ. 12.8.2004.

12. Απαλλαγή από ασκήσεις της Εθνικής Φρουράς

Για να αποφεύγεται το κλείσιμο μονοδιδάσκαλων σχολείων, κάθε φορά που οι δάσκαλοι καλούνται σε άσκηση της Εθνικής Φρουράς, οι επηρεαζόμενοι πρέπει να υποβάλουν **μέχρι τις 16.9.2005** αίτηση απαλλαγής προς το Υπουργείο Άμυνας, μέσω του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης.

13. Ασφάλεια παιδιών

Η ασφάλεια των παιδιών είναι πρωταρχικής και ουσιώδους σημασίας για όλους. Θεωρείται αναγκαίο να κάνουμε όλοι μας ό,τι μπορούμε, για την αποφυγή ατυχημάτων μέσα στο σχολείο. Καθοδηγητικοί προς την κατεύθυνση αυτή είναι οι «*Κανονισμοί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης του 1997*» Κ.Δ.Π. 223/97. Για οποιοδήποτε ατύχημα/ παράπτωμα/ κρούσμα σοβαρής αντικοινωνικής συμπεριφοράς σημειωθεί στο σχολείο σας, **θα πρέπει να ετοιμάζεται, αμέσως, σχετική έκθεση γεγονότων καθώς και έκθεση διαγωγής του επηρεαζόμενου ή εμπλεκόμενου μαθητή και να αποστέλλονται το ταχύτερο στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας, μέσω του οικείου Επιθεωρητή.**

Υπενθυμίζεται, επίσης, το περιεχόμενο της εγκυκλίου με αρ. φακ. 5.28.34.3.1 και ημερ. 18.11.2002.

Παράλληλα, **θα πρέπει να αναθεωρηθεί το Σχέδιο Πολιτικής Άμυνας του σχολείου σας** με βάση τα νέα δεδομένα του διδακτικού προσωπικού. Παρακαλείστε να μελετήσετε με προσοχή τη σχετική εγκύκλιο με αρ. φακ. 6.12.09 και ημερ. 12.8.2004, για να είστε σε θέση να αντιμετωπίσετε οποιαδήποτε έκτακτη ανάγκη.

14. Διαδικασίες για χειρισμό περιστατικών βίας στην οικογένεια

Υπενθυμίζεται ότι πρέπει να οριστεί και κατά τη νέα σχολική χρονιά η Ενδοτμηματική Ομάδα Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Βίας στην Οικογένεια και στο Σχολείο, με βάση τις εγκυκλίους με αρ. φακ. 11.2.06.1/2 με ημερ. 30.8.2002 και αρ. φακ 11.2.06.2 με ημερ. 30.1.2003.

15. Δεδομένα Προσωπικού Χαρακτήρα

Υπενθυμίζεται ότι για εφαρμογή του Νόμου 138(1)/2001 περί Επεξεργασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα πρέπει να τηρείται το περιεχόμενο των εγκυκλίων με αρ. φακ. 12.6.05 και ημερ. 19.9.2002 και 21.10.2002. Επισημαίνεται, επίσης, ότι απαγορεύεται η φωτογράφιση των παιδιών χωρίς την άδεια των γονιών.

16. Πλαίσιο Γενικού Κώδικα καλής συμπεριφοράς

Υπενθυμίζεται ότι θα πρέπει να διαμορφώσετε τον κώδικα καλής συμπεριφοράς του σχολείου σας και η κάθε τάξη να αποφασίσει για τον ειδικό κώδικα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να βρείτε στις Κ.Δ.Π. 223/97 και στην εγκύκλιο Υ.Π.Π. 386/68/A με ημερ. 5.8.1998.

17. Μαθητική στολή

Υπενθυμίζεται το περιεχόμενο της εγκυκλίου Υ.Π.Π.379/68/2 με ημερ. 8.9.1999. Ύστερα από τις συμφωνίες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού με τη Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων Δημοτικής Εκπαίδευσης, αναμένεται πλήρης συμμόρφωση από όλα τα σχολεία.

18. Παιδιά από την Ελλάδα

Παρακαλούνται οι διευθυντές να ενημερώνουν τους γονείς των παιδιών από την Ελλάδα, τα οποία φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου, ότι σε περίπτωση που θα επαναπατριστούν, πρέπει να προσκομίζουν στο Γραφείο του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης τα ενδεικτικά που παίρνουν τα παιδιά τους από τα δημοτικά μας σχολεία, για επικύρωση. Μετά από σχετική σύμβαση Κύπρου-Ελλάδας, δε χρειάζεται η επικύρωση των ενδεικτικών και από την Πρεσβεία της Ελλάδας, όπως ίσχυε τα προηγούμενα χρόνια. Υπενθυμίζεται ότι τόσο στα ενδεικτικά όσο και στα απολυτήρια των παιδιών από την Ελλάδα που επαναπατρίζονται, αναγράφεται και η επίδοσή τους, χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-10.

19. Κτιριακές ανάγκες

Οποιαδήποτε αιτήματα για κτιριακές ανάγκες ή άλλα βελτιωτικά έργα που είναι αναγκαία να γίνουν στο σχολείο, θα πρέπει να συζητούνται και να προγραμματίζονται με τις οικείες Σχολικές Εφορείες.

Αιτήματα που αφορούν βελτιώσεις, συντηρήσεις, ανέγερση αποθηκών, ανέγερση αποχωρητηρίων κτλ. θα πρέπει να αποστέλλονται από τις Σχολικές Εφορείες προς τις Τεχνικές Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, με κοινοποίηση στο Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Αιτήματα που αφορούν επέκταση του σχολικού κτιρίου με ανέγερση αιθουσών διδασκαλίας ή ανέγερση νέου σχολικού κτιρίου θα πρέπει να υποβάλλονται από το Διευθυντή του σχολείου, μέσω του οικείου Επιθεωρητή και του Πρώτου Λειτουργού Εκπαίδευσης, προς το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Όλα τα αιτήματα προς τις Τεχνικές Υπηρεσίες και προς το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να υποβληθούν, το αργότερο, **μέχρι το τέλος Ιανουαρίου 2006**. Αιτήματα που θα υποβληθούν έγκαιρα θα ληφθούν υπόψη κατά την ετοιμασία των Προϋπολογισμών του 2007, ενώ αιτήματα που θα υποβληθούν μετά τις 30.1.2006 θα ληφθούν υπόψη κατά την ετοιμασία των Προϋπολογισμών του 2008.

20. Εγκεκριμένα διδακτικά μέσα και βιβλία για τη βιβλιοθήκη δασκάλου και μαθητή

_____ Συνημμένα, σας αποστέλλεται ο κατάλογος των διδακτικών μέσων (ψηφιακοί δίσκοι, βιντεοταινίες, κασέτες) και ο κατάλογος των βιβλίων για τη βιβλιοθήκη του δασκάλου ή και του μαθητή, που εγκρίθηκαν κατά τη σχολική χρονιά 2004-2005. Παρακαλείστε να δημιουργήσετε ειδικό φάκελο στον οποίο να προστίθενται οι νέοι κατάλογοι εγκεκριμένων διδακτικών μέσων και βιβλίων που θα σας αποστέλλονται κάθε φορά.

21. Διδακτικό Προσωπικό

_____ Παρακαλείστε, αφού ολοκληρωθεί η στελέχωση του σχολείου σας, αλλά **όχι αργότερα από τις 23.9.2005**, να συμπληρώσετε τα συνημμένα έντυπα **Υ.Π.Π. 10, Υ.Π.Π. 11, Υ.Π.Π. 12** και να τα αποστείλετε, σε δύο αντίγραφα, στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας.

Γ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

1. Εμφάσεις

1.1 «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγώνίζομαι»

Παραμένει μόνιμος στόχος υπό έμφαση για να τονίζει την αγωνιστική πτυχή της εκπαίδευσής μας μέχρι την ποθητή απελευθέρωση και επανένωση της πατρίδας μας. Μέσα στα πλαίσια αυτά, επιβάλλεται η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση όλων των σχετικών με το θέμα βιβλίων, ενοτήτων, διαφανειών, ταινιών, ζωντανών πηγών, επισκέψεων και εκδηλώσεων, ώστε να δοθεί νέα πνοή και διάσταση στο αγωνιστικό φρόνημα των παιδιών και του λαού μας, γενικότερα. Υπενθυμίζεται το περιεχόμενο της εγκυκλίου με αρ. φακ. 7.1.03.1 και ημερ. 10.10.2002.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς καλείται κάθε σχολική μονάδα να καταρτίσει πρόγραμμα δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων, το οποίο θα υλοποιήσει στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το πρόγραμμα αυτό να αποσταλεί στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας το αργότερο μέχρι τέλος Οκτωβρίου. Στις δραστηριότητες/εκδηλώσεις να εμπλακούν όλα τα τμήματα του σχολείου και όπου είναι δυνατόν και οι γονείς.

1.2 Εμφάσεις για τη φετινή σχολική χρονιά

Οι υπό έμφαση στόχοι της σχολικής χρονιάς 2005-2006 έχουν οριστεί οι ακόλουθοι:

α) Επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση

Για την επίτευξη του στόχου αυτού θα πρέπει να επιδιωχθεί:

- η ανάπτυξη των σχετικών προσωπικών χαρισμάτων/ ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στην ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος, όπως: αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα, πρωτοβουλία, κριτική σκέψη, ανεξαρτησία και αυτονομία, υπευθυνότητα, συνεργασία, προγραμματισμός κτλ.
- η ανάπτυξη των γνώσεων για τον κόσμο των επιχειρήσεων μέσα από επισκέψεις σε μικρές επιχειρήσεις, εκπαιδευτικά παιχνίδια και υπόδυση ρόλων.

β) Ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης

Για την επίτευξη του στόχου αυτού θα πρέπει να επιδιωχθούν τα πιο κάτω:

- Διαφοροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας
- Εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και λειτουργική ένταξή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας/μάθησης
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σύγχρονης Παιδαγωγικής και στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και άλλων πολυμέσων στη διδασκαλία

γ) Καλλιέργεια οδικής συνείδησης

Για την επίτευξη του στόχου αυτού μπορούν να πραγματοποιηθούν επισκέψεις στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής, να διοργανωθούν διαγωνισμοί ανάμεσα στα παιδιά, συνέδρια εκπαιδευτικών, διαλέξεις από εκπροσώπους της Αστυνομίας προς τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς κτλ.

Για τους υπό έμφαση στόχους της σχολικής χρονιάς 2005-2006, θα αποσταλεί σχετική εγκύκλιος. Σημειώνεται ότι κάθε σχολείο ή και τάξη/τμήμα μπορεί να θέσει παράλληλα και τους δικούς του στόχους σε συνεργασία με τους μαθητές και το Σύνδεσμο Γονέων.

Στα νηπιαγωγεία, παράλληλα με τις γενικές εμφάσεις, συνεχίζουν να είναι υπό έμφαση:

- α) οι Φυσικές Επιστήμες στο νηπιαγωγείο
- β) οι δεξιότητες αλφαριθμητισμού.

2. Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα

Υπενθυμίζεται το περιεχόμενο των εγκυκλίων Υ.Π.Π. 223/68/4Α με ημερ. 25.5.1999 και 7.11.14 με ημερ. 17.3.2004. Αποτελεί ευθύνη των Διευθυντών των σχολείων η εφαρμογή του Αναλυτικού και του Ωρολογίου Προγράμματος. Δεν επιτρέπεται η κατάργηση κανενός μαθήματος ή η μείωση του χρόνου του.

3. Εβδομαδιαία περίοδος βιβλιοθήκης στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα

Μέσα στα πλαίσια των προσπαθειών για καλλιέργεια και ανάπτυξη θετικών στάσεων στα παιδιά μας έναντι του καλού βιβλίου και συνηθειών φιλιαναγνωσίας, έχει καθιερωθεί, από τη

σχολική χρονιά 1998-99, εβδομαδιαία περίοδος (40 λεπτά) βιβλιοθήκης στο πρόγραμμα των τάξεων Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄.

Ο χρόνος αυτός θα διατίθεται για την αξιοποίηση της βιβλιοθήκης της τάξης ή του σχολείου (δανεισμός βιβλίων, σιωπηρή ανάγνωση), καθώς και για ανακοινώσεις, κρίσεις και σχολιασμό βιβλίων που διαβάστηκαν.

Για τα μεγαλύτερα παιδιά της Ε΄ και Στ΄ τάξης, παρόλο που δεν προνοείται τακτός χρόνος βιβλιοθήκης, εξυπακούεται ότι ο σκοπός της ανάπτυξης της φιλιαναγνωσίας εξακολουθεί να ισχύει. Αναμένεται από τους δασκάλους των τάξεων αυτών να προβαίνουν στις κατάλληλες διευθετήσεις, ανάλογα με τις συνθήκες εργασίας τους, ώστε και τα μεγαλύτερα παιδιά να συνεχίσουν να δανείζονται, να διαβάζουν βιβλία και να επεξεργάζονται δημιουργικά το περιεχόμενό τους.

Η φιλιαναγνωσία καλλιεργείται και στο νηπιαγωγείο με την υιοθέτηση του θεσμού της δανειστικής βιβλιοθήκης.

4. Κατ' οίκον εργασία των μαθητών

Επισημαίνεται ότι το θέμα απασχόλησε ιδιαίτερα και επανειλημμένα το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Υπενθυμίζεται το περιεχόμενο της εγκυκλίου Υ.Π.Π. 116/69 με ημερομηνία 14.1.1999 και 8.9.1999 και παρακαλείστε να φροντίσετε ώστε οι σχετικές πρόνοιες της εγκυκλίου να τηρούνται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό.

5. Αλφαβητισμός-Γραμματισμός

Παρακαλείστε να εξακολουθήσετε να δίνετε ιδιαίτερη έμφαση στους στόχους που τέθηκαν κατά τη διάρκεια του 1990, το οποίο κηρύχθηκε ως Διεθνές Έτος Αλφαβητισμού. Στόχος μας είναι να μην αποφοιτά παιδί αναλφάβητο από το Δημοτικό Σχολείο. Στα πλαίσια αυτά, το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης σχεδίασε και προώθησε Αναπτυξιακό Πρόγραμμα σε σχέση με την Ανάγνωση και τη Γραφή στην Πρώτη Δημοτικού με πρωταρχικό στόχο και επιδίωξη τη μεγιστοποίηση των ποσοστών σχολικής επιτυχίας όλων των παιδιών και τη σημαντική μείωση των ποσοστών του λειτουργικού αναλφαβητισμού στη Δημοτική Εκπαίδευση, μέσω του εκσυγχρονισμού της μάθησης και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην πρώτη τάξη.

Τονίζεται ότι το Τμήμα θεωρεί και χειρίζεται το θέμα του γλωσσικού αλφαβητισμού, ειδικά, ως μόνιμο στόχο της παρεχόμενης στα παιδιά εκπαίδευσης, και με τη δική σας εμπλοκή και συνεργασία θα επιδιώξει ακόμα πιο συστηματικά και οργανωμένα να καταστήσει κάθε παιδί ικανό να λειτουργεί αποτελεσματικά στην απαιτητική εγγράμματη κοινωνία μας, προς όφελος του ιδίου και των άλλων. Η καλλιέργεια του λειτουργικού αλφαβητισμού πρέπει να είναι συνεχής προσπάθεια σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Όσον αφορά την Προδημοτική Εκπαίδευση, όλες οι προσπάθειες Αλφαβητισμού-Γραμματισμού έχουν ως πυρήνα ανάπτυξής τους τον «*αναδυόμενο αλφαβητισμό*» και όχι την τυπική συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής.

6. Θρησκευτική Αγωγή

Η Θρησκευτική Αγωγή συνεχίζει να αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους των σχολείων μας. Μέσα στα πλαίσια της όλης προσπάθειας εντάσσεται και η οργάνωση ομάδων με παιδιά για προσφορά βοήθειας, κατά την τέλεση της Θείας Λειτουργίας. Παράλληλα, γίνεται εισήγηση να προχωρήσετε, αν βέβαια υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και δυνατότητες, στη δημιουργία παιδικής εκκλησιαστικής χορωδίας σε συνεργασία με τις εκκλησιαστικές αρχές.

7. Πατριδογνωσία Α΄ + Β΄ τάξης

Για την Πατριδογνωσία της Α΄ και Β΄ τάξης διατίθενται τέσσερις περίοδοι. Δύο περίοδοι να διατίθενται για τη Σπουδή Περιβάλλοντος και οι υπόλοιπες δύο για το μάθημα της Επιστήμης. Για το μάθημα της Επιστήμης να αξιοποιείται το βιβλίο «Πρώτα Βήματα στην Επιστήμη».

8. Αγωγή Υγείας

Αγωγή Υγείας είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που αποσκοπεί στη διαμόρφωση προτύπων συμπεριφοράς που προάγουν τη σωματική, πνευματική και κοινωνική ευεξία του ατόμου. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εντάσσουν στην καθημερινή διδακτική πρακτική θέματα αγωγής υγείας. Δεν πρέπει να επικεντρώνονται μόνο στη μετάδοση γνώσεων σχετικά με το τι είναι ωφέλιμο και τι βλαβερό για την υγεία, αλλά και στον εντοπισμό μαζί με τους μαθητές των διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν την υγιεινή συμπεριφορά μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες. Είναι καλό, επίσης, να δοθεί η ευκαιρία στους γονείς να αισθανθούν ότι μπορούν να συμβάλουν και να βοηθήσουν στις δραστηριότητες Αγωγής Υγείας του σχολείου. Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής Υγείας και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ζωής (Μέντωρ) είναι δύο από τα προγράμματα αγωγής υγείας που προσφέρει η Δημοτική Εκπαίδευση. Τα προγράμματα αυτά προσφέρουν παραδείγματα δραστηριοτήτων αγωγής υγείας που μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε σχολείο.

8.1 Οδική Ασφάλεια

Στην Κύπρο, όπως και σε πολλές άλλες σύγχρονες κοινωνίες, τα τροχαία δυστυχήματα αποτελούν μια από τις μεγαλύτερες απειλές για την καθημερινή ζωή. Συνεπώς, η οδική ασφάλεια είναι ένα θέμα το οποίο, διαθεματικά, μπορεί και πρέπει να ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων.

Το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης έχει, ήδη, ετοιμάσει σχέδιο Αναλυτικού Προγράμματος για την Οδική Ασφάλεια στο δημοτικό σχολείο και προωθεί την έκδοση βιβλίων δασκάλου και μαθητή σχετικών με την κυκλοφοριακή αγωγή. Διοργανώνονται, επίσης, περιφερειακά συνέδρια που στόχο έχουν την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών για το θέμα με απώτερο στόχο την καλλιέργεια οδικής συνείδησης από τα μαθητικά κιόλας χρόνια.

Μέσα στα πλαίσια αυτά, προτρέπονται τα σχολεία να διοργανώνουν διαλέξεις από κλιμάκια της Αστυνομίας ή και επισκέψεις στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής της Αστυνομίας στη Λευκωσία.

8.2. Περιβαλλοντική Αγωγή

Το φυσικό περιβάλλον αποτελεί το κοινό σπίτι όλων μας, γι' αυτό και πρέπει τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν, έτσι ώστε να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση. Η ευαισθητοποίηση αυτή, ασφαλώς, πρέπει να αρχίζει από το σεβασμό των παιδιών προς το άμεσο σχολικό τους περιβάλλον. Στις εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις πρέπει να διασφαλίζεται η προστασία του περιβάλλοντος, με κάθε δυνατό τρόπο και μέσο.

Εισηγούμαστε με τη νέα σχολική χρονιά, σε όλα τα δημοτικά σχολεία είτε είναι ενταγμένα σε οργανωμένα περιβαλλοντικά προγράμματα είτε όχι, να λειτουργήσει περιβαλλοντική επιτροπή με τη συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών, μελών του βοηθητικού προσωπικού, εκπροσώπων του Συνδέσμου Γονέων και της Κοινότητας/Δήμου, η οποία αφού κάνει επισκόπηση του περιβάλλοντος του σχολείου να καταστρώσει σχέδιο για βελτίωσή του.

9. Εκδόσεις Υ.Π.Π.

Παρακαλείστε να φροντίσετε ώστε το διδακτικό προσωπικό να έχει υπόψη του τις εγκυκλίους 7.22.02.2 με ημερ. 19.12.2002 και 13.11.08 με ημερ. 26.4.2005, ώστε να γίνεται η καλύτερη αξιοποίηση των διδακτικών βιβλίων.

Δ. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

1. Διαδικασία επικοινωνίας

Προτρέπονται όλοι οι εκπαιδευτικοί, όταν επικοινωνούν με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, **να ακολουθούν την κανονική διαδικασία και να εξαντλούν την ιεραρχία.** Αυτό επιβάλλεται όχι μόνο για ενημέρωση των άμεσα προϊσταμένων αλλά και για ταχύτερη διεκπεραίωση του θέματος. Υπενθυμίζεται το περιεχόμενο της εγκυκλίου Υ.Π.Π. 434/68/2, με ημερ. 30.1.2001.

Επίσης, οι επιστολές που αποστέλλονται στο Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να διαβιβάζονται σε αυτόν μέσω των οικείων Διευθυντών, Επιθεωρητών και Πρώτων Λειτουργών Εκπαίδευσης, οι οποίοι και θα διατυπώνουν γραπτώς σχετικές παρατηρήσεις ή και σχόλιά τους.

Κάθε εκπαιδευτικός που απευθύνεται σε υπηρεσίες του Υπουργείου για θέμα που τον αφορά, να αναγράφει στην αριστερή άνω γωνία της επιστολής του **τον αριθμό του προσωπικού του φακέλου και τον αριθμό των κοινωνικών ασφαλίσεων του και στη δεξιά άνω γωνία το πλήρες ονοματεπώνυμό του, τη διεύθυνση και τον ταχυδρομικό**

κώδικα, το σχολείο στο οποίο υπηρετεί καθώς, επίσης, και τον αριθμό του προσωπικού του τηλεφώνου. Σημειώνεται ότι οι επιστολές, είτε αυτές γράφονται στο χέρι είτε στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, θα πρέπει απαραίτητα να φέρουν την υπογραφή του αποστολέα.

Όταν δεν υπάρχει αποχρών λόγος από μέρους του αποστολέα, στο φάκελο της υπηρεσιακής επιστολής να αναγράφεται η υπηρεσία στην οποία απευθύνεται η επιστολή (π.χ. Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας ...) και **όχι το όνομα του αρμόδιου λειτουργού**. Αυτή η πρακτική επιτρέπει στο γραμματειακό προσωπικό να ανοίγει την επιστολή, να την καταχωρεί στον αντίστοιχο φάκελο και να τη διαβιβάζει στον αρμόδιο λειτουργό για άμεση προώθηση.

2. Αιτήματα

Τα διάφορα αιτήματα υποβάλλονται με την πληρέστερη δυνατή τεκμηρίωση από το **Διευθυντή του σχολείου** προς τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης ή και τη Σχολική Εφορεία, ανάλογα, και **όχι από το Σύνδεσμο Γονέων**. Τα αιτήματα πρέπει να είναι σύμφωνα με την υφιστάμενη πολιτική τουλάχιστον στους τομείς όπου υπάρχει καθορισμένη πολιτική.

3. Βαθμολογία- Ενστάσεις

Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα να γνωρίζει τη βαθμολογία του. Οι βαθμολογίες πρέπει να ζητούνται με γραπτή επιστολή από τον άμεσα ενδιαφερόμενο προς το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι ενστάσεις για τις βαθμολογίες πρέπει να υποβάλλονται προς το Γενικό Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης, σε δύο αντίτυπα, μέσα σε 15 μέρες από την κοινοποίηση της βαθμολογίας.

4. Άδειες ασθένειας/απουσίας δασκάλων

- 4.1 Οι αιτήσεις για **άδεια ασθένειας και άδεια απουσίας** να υποβάλλονται **σε δύο αντίτυπα** στον οικείο Επιθεωρητή, στο σχετικό έντυπο για την κάθε περίπτωση (**Υ.Π.Π. 13, Υ.Π.Π. 14, Υ.Π.Π. 15**). Είναι πολύ σημαντικό οι Διευθυντές να βεβαιώνονται ότι έχει συμπληρωθεί **το σωστό έντυπο**, ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Σημειώνεται ότι σε περίπτωση απουσίας λόγω ξαφνικής ασθένειας θα πρέπει να ενημερώνεται, τηλεφωνικώς, ο Διευθυντής του σχολείου το συντομότερο. Υπενθυμίζεται και τονίζεται το περιεχόμενο της εγκυκλίου με αρ. φακέλου Υ.Π.Π 531/71/Β και Υ.Π.Π. 123/70/2 ημερομηνίας 15 Φεβρουαρίου 2001 (επισυνάπτεται για εύκολη αναφορά). Παρακαλείστε να ακολουθείτε τις πρόνοιες των πιο πάνω εγκυκλίων σε ό,τι αφορά τη χορήγηση αδειών με απολαβές για προσωπικούς ή οικογενειακούς λόγους. Τονίζεται επίσης η ανάγκη για όσο το δυνατό πιο έγκαιρη ενημέρωση τόσο του σχολείου όσο και της υπηρεσίας, ειδικά σε περίπτωση που χρειάζεται αντικαταστάτης.

- 4.2 **Εκπαιδευτική άδεια ή άδεια απουσίας χωρίς απολαβές** θα παραχωρείται με βάση τις σχετικές εγκύκλιες οδηγίες. Υπενθυμίζεται και τονίζεται η εγκύκλιος Υ.Π.Π. 7.5.01 ημερομηνίας 6 Δεκεμβρίου 2002 . Περαιτέρω έμφαση δίνεται στην ανάγκη για **ετήσια ανανέωση** των αδειών απουσίας χωρίς απολαβές και των εκπαιδευτικών αδειών, όταν αυτές υπερβαίνουν το ένα σχολικό έτος. Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές άδειες υπενθυμίζεται ότι αυτές πρέπει, χωρίς εξαίρεση, να συνοδεύονται από τα απαραίτητα πιστοποιητικά/δικαιολογητικά.
- 4.3 **Άδεια τοκετού:** Στον 3^ο μήνα της εγκυμοσύνης οι δασκάλες πρέπει να αποστέλλουν επιστολή, αναφέροντας την ημερομηνία του αναμενόμενου τοκετού, στην Υπηρεσία Προσωπικού **με κοινοποίηση στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας.**
- 4.4 **Τονίζεται ιδιαίτερα στους Διευθυντές των σχολείων** ότι σε περιπτώσεις που απαιτείται να απουσιάσουν την ίδια μέρα πάνω από ένας δάσκαλοι το έντυπο για άδεια απουσίας **Υ.Π.Π.15** που θα συμπληρώσουν οι δάσκαλοι θα πρέπει να συνοδεύεται από δική του επιστολή προς το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης (μέσω οικείου Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας) στην οποία να αναφέρει το λόγο της απουσίας των δασκάλων και τα ονόματα των δασκάλων που θα απουσιάσουν (π.χ. διδυμοποίηση σχολείων, εκπαιδευτική αποστολή στα πλαίσια του Σωκράτη/Comenius, συμμετοχή σε συνέδριο κτλ.). Κανένας δάσκαλος δε θα μπορεί να απουσιάσει αν δεν πάρει πρώτα τη σχετική έγκριση από το Υ.Π.Π. Τονίζεται, επίσης, ότι η σχετική επιστολή και οι αιτήσεις για άδεια απουσίας θα πρέπει να αποστέλλονται έγκαιρα (**τουλάχιστον 3 εβδομάδες πριν από την αναμενόμενη απουσία**).

Υπενθυμίζονται οι σχετικές εγκύκλιοι Υ.Π.Π.123/70 με ημερ. 17.10.2000 και αρ. φακ. 15.1.02 με ημερ. 26.11.2003.

Οποιαδήποτε διαφοροποίηση της πολιτικής για τα θέματα εκπαιδευτικών αδειών ή αδειών απουσίας θα σας κοινοποιείται έγκαιρα με σχετική εγκύκλιο.

5. Αντικατάσταση δασκάλων

Για την αντικατάσταση δασκάλων, που απουσιάζουν προσωρινά, οι διευθυντές πρέπει να απευθύνονται στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας. Σημειώνεται ότι αντικαταστάσεις γίνονται σε περιπτώσεις κατά τις οποίες οι δάσκαλοι απουσιάζουν περισσότερο από τρεις εργάσιμες μέρες. Σχετική βεβαίωση (**Υ.Π.Π. 16**), για σκοπούς πληρωμής του αντικαταστάτη, πρέπει να υποβάλλεται στην Υπηρεσία Προσωπικού του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. **Το έντυπο πρέπει να κοινοποιείται στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας.**

Διευκρινίζεται ότι, για να μπορούν οι πληρωμές να διενεργούνται έγκαιρα, πρέπει:

- α) Για αντικαταστάσεις μικρής διάρκειας (μικρότερης του ενός μηνός), το σχετικό έντυπο να αποστέλλεται με τη λήξη της αντικατάστασης.
- β) Για αντικαταστάσεις μακράς διάρκειας (μεγαλύτερης του ενός μηνός), το έντυπο να αποστέλλεται απαραίτητα στο τέλος του κάθε μήνα, για τον οποίο ο αντικαταστάτης έχει εργαστεί.

6. Μερική ιδιωτική απασχόληση εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με το άρθρο 54 των περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμων του 1969 έως 2004, η ιδιωτική απασχόληση εκπαιδευτικών λειτουργών δεν επιτρέπεται. Σε **εξαιρετικές περιπτώσεις** η αρμόδια αρχή μπορεί να χορηγήσει άδεια σε εκπαιδευτικό λειτουργό για μερική ιδιωτική απασχόληση, εφόσον τούτο δεν επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα την εκτέλεση των καθηκόντων του, κάτω από όρους.

Για το λόγο αυτό έχει αποσταλεί με σχετική εγκύκλιο (αρ. φακ. 15.6.16/2, ημερ. 6.4.2005) έντυπο αίτησης το οποίο μπορούν να συμπληρώνουν οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί λειτουργοί και να υποβάλλουν απευθείας στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (αρ. φαξ: 22305118).

Το πιο πάνω έντυπο πρέπει, **απαραιτήτως**, να συνοδεύεται με επιστολή την οποία ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξασφαλίσει από την ιδιωτική επιχείρηση ή ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα που ενδιαφέρεται να τον εργοδοτήσει. Στην επιστολή χρειάζεται να αναφέρονται τα ακόλουθα:

- Οι διαδικασίες που έχουν ακολουθηθεί για εξεύρεση συνεργατών για τη διδασκαλία του θέματος ή την διεκπεραίωση της εργασίας που επιθυμούν να διδάξουν / διεκπεραιώσουν οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί
- Οι λόγοι που οδήγησαν το ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα / ιδιωτική επιχείρηση στην επιλογή του εν λόγω εκπαιδευτικού έναντι ενδεχομένως άλλων υποψηφίων.

Το σχετικό έντυπο θα πρέπει να συμπληρώνεται ακόμα και στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός προσφέρει τις υπηρεσίες του δωρεάν.

7. Περιπτώσεις που το σχολείο παραμένει κλειστό

Στην περίπτωση που το σχολείο θα παραμείνει κλειστό, λόγω εκδρομής/επίσκεψης, παρακολούθησης θεατρικής ή κινηματογραφικής παράστασης, κακοκαιρίας κτλ., **ο Διευθυντής οφείλει να ειδοποιεί έγκαιρα το οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας.**

8. Ενημέρωση της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης για συνεργασίες με άλλους φορείς

Υπενθυμίζεται το περιεχόμενο της εγκυκλίου με αρ. φακ. 5.13.01.2 και ημερ. 10.3.2005, σύμφωνα με την οποία τα σχολεία έχουν υποχρέωση να ενημερώνουν και να εξασφαλίζουν την έγκρισή του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης πριν από την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος ή πριν από τη συνεργασία με άλλους φορείς.

Ε. ΔΙΑΦΟΡΑ

1. Εκπαιδευτικές επισκέψεις

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, η σημασία των οποίων είναι αναμφισβήτητη, ενθαρρύνονται. Πρέπει, όμως, να προγραμματίζονται με επιμέλεια και κατά τη διάρκειά τους να λαμβάνονται όλα τα ενδεδειγμένα μέτρα για την ασφάλεια των παιδιών. Τονίζεται ιδιαίτερα ότι θα πρέπει να προβαίνετε στην πραγματοποίηση της επίσκεψης ή εκδρομής μόνο αν οι καιρικές συνθήκες είναι καλές και δεν υπάρχει περίπτωση επιδείνωσής τους σύμφωνα με τις προβλέψεις της μετεωρολογικής υπηρεσίας. Υπενθυμίζεται το περιεχόμενο των εγκυκλίων Υ.Π.Π.7.27.11.1 με ημερ. 17.7.2001, Υ.Π.Π.126/70/5πρ. με ημερ. 19.12.1999, Υ.Π.Π.363/68 με ημερ. 20.10.1999 και 7.27.11.1 με ημερ. 20.1.2005.

2. Θεατρικές ή κινηματογραφικές παραστάσεις

Κάθε τμήμα παιδιών μπορεί να παρακολουθήσει συνολικά μέχρι τρεις παραστάσεις εγκεκριμένων έργων κατά τη διάρκεια του χρόνου, αν είναι δυνατό μετά τις 11:00 π.μ. Υπενθυμίζεται, επίσης, το περιεχόμενο της εγκυκλίου Υ.Π.Π.637/68/14 με ημερ. 15.10.1999.

3. Επισκέψεις λειτουργών υγείας στα σχολεία

Καλείστε όπως προβαίνετε στην έγκαιρη ενημέρωση των γονιών για τις εξετάσεις στις οποίες πιθανόν να προβούν τα παιδιά τους από τους επισκέπτες υγείας. Μόνο τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν δώσει τη γραπτή συγκατάθεσή τους μπορούν να υποβληθούν σε οποιαδήποτε εξέταση.

4. Κυλικεία

Εφιστάται η προσοχή όλων στα είδη που διατίθενται από τα κυλικεία των σχολείων. Η αυστηρή τήρηση των προνοιών των εγκυκλίων Υ.Π. 167/69/B με ημερ. 23.10.1990 και Υ.Π.Π. 167/69/Γ με ημερ. 19.9.2000, έχει τεράστια σημασία για την υγεία των παιδιών.

5. Διοργάνωση διαγωνισμών στα σχολεία

Υπενθυμίζεται το περιεχόμενο της εγκυκλίου με αρ. φακ. 7.24.10 και ημερ. 22.10.2002, σύμφωνα με την οποία οι μόνοι διαγωνισμοί που θα διεξάγονται σε εργάσιμο χρόνο είναι ο Διαγωνισμός των Σχολείων της Ευρώπης και της Ελληνικής Πρεσβείας. Οι άλλοι διαγωνισμοί θα διεξάγονται επί εθελοντικής βάσης και αποκλειστικά στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Σε περίπτωση που η Αρμόδια Αρχή παραχωρήσει άδεια, κατ' εξαίρεση, για διεξαγωγή κάποιου διαγωνισμού σε εργάσιμο χρόνο θα ενημερώνεστε με σχετική εγκύκλιο.

6. Συνεργασία με τους γονείς

Η συνεργασία με τους Συνδέσμους Γονέων και την κοινότητα γενικά, επιλύει διάφορα προβλήματα που έχουν άμεση σχέση με την ομαλή λειτουργία των σχολείων. Παράλληλα, η συνεργασία αυτή διευκολύνει το έργο του δασκάλου και σε τελευταία ανάλυση, εξυπηρετεί το καλώς νοούμενο συμφέρον των παιδιών. Συνιστάται, επομένως, να καταβληθεί ιδιαίτερη προσπάθεια στον τομέα της ενημέρωσης και της επιμόρφωσης των γονιών. Η Σχολή Γονέων, τα Επιμορφωτικά Κέντρα και το περιοδικό «Οικογένεια και Σχολείο» μπορούν να συμβάλουν σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή.

7. Σχολική τσάντα

Συνιστάται όπως η σχολική τσάντα περιλαμβάνει μόνο βιβλία που τα παιδιά θα χρησιμοποιήσουν στα μαθήματα του Ωρολογίου Προγράμματος της συγκεκριμένης ημέρας, για να αποφεύγεται το υπερβολικό βάρος της. Βιβλία που δε χρειάζονται πρέπει να μένουν είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι. Υπενθυμίζεται το περιεχόμενο των εγκυκλίων Υ.Π.Π.114/97 με ημερ. 15.2.1999 και 28.9.2000.

8. Εξοικονόμηση νερού

Είναι γνωστά τα προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη του νερού. Γι' αυτό, επιβάλλεται η ευαισθητοποίηση και εγρήγορση των παιδιών για το όλο πρόβλημα και η εξοικονόμηση του νερού μέσα στα σχολεία. Το θέμα μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Αγωγής και να προσεγγιστεί διαθεματικά. Υπενθυμίζεται ότι λειτουργεί πρόγραμμα επιχορήγησης νέων γεωτρήσεων, το οποίο μπορείτε, σε συνεργασία με την οικεία Σχολική Εφορεία, να αξιοποιήσετε για τις ανάγκες των σχολικών κήπων, καθώς και σύνδεσης των αποχωρητηρίων του σχολείου με τη γεώτρηση.

9. Εξοικονόμηση χαρτιού φωτοτυπικής

Προτρέψτε να περιορίσετε τη χρήση της φωτοτυπικής μηχανής, πολλαπλασιάζοντας μόνο τις απόλυτα απαραίτητες συμπληρωματικές γραπτές εργασίες, γιατί η τιμή του χαρτιού έχει αυξηθεί σημαντικά. Επιπλέον, τονίζεται ότι ο πίνακας και το τετράδιο εξακολουθούν να θεωρούνται αποτελεσματικά διδακτικά μέσα που σε αρκετές περιπτώσεις μπορούν να αποδειχθούν θαυμάσια ή και αποτελεσματικότερα υποκατάστατα των φυλλαδίων. Σημειώνονται, επίσης, ότι σε μερικές περιπτώσεις γίνεται σπατάλη χαρτιού για εκδόσεις που δε φαίνεται να εξυπηρετούν κανένα ουσιαστικό σκοπό.

10. Μαθητική Κοινότητα

Η οργάνωση της μαθητικής κοινότητας του σχολείου είναι διαδικασία που πρέπει να επιδιωχθεί και στηριχθεί κατάλληλα. Είναι επιθυμητό να δίνεται η ευκαιρία σε όσο το δυνατό περισσότερα παιδιά του σχολείου να αναλαμβάνουν την ευθύνη της διοίκησης της μαθητικής κοινότητας, ως μέλη επιτροπών. Συνιστάται η εναλλαξιμότητα στις διάφορες

θέσεις τόσο του Μαθητικού Συμβουλίου της τάξης όσο και του Κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου, στα πλαίσια της ίδιας σχολικής χρονιάς, για να δίνεται η ευκαιρία σε όσο το δυνατό περισσότερα παιδιά να εμπλέκονται στα θέματα της μαθητικής αυτοδιοίκησης.

11. Εκδηλώσεις του σχολείου

Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δίνεται η ευκαιρία για ποικίλες εκδηλώσεις που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Όπως τονίστηκε και στην εγκύκλιο με αρ. φακ. 5.9.02.1 και ημερ. 26.5.2004, συνιστάται:

- α) Το διδακτικό προσωπικό να καταβάλλει κάθε προσπάθεια, ώστε να παρέχεται η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν σε κάποια ή κάποιες από τις εκδηλώσεις αυτές.
- β) Το περιεχόμενο των εκδηλώσεων να αποτελεί φυσική απόρροια της καθημερινής εργασίας του σχολείου.
- γ) Τα παιδιά που συμμετέχουν στις εκδηλώσεις να παρουσιάζονται με ευπρέπεια, σύμφωνα με την ηλικία τους. Το βάσιμο του προσώπου και το προκλητικό ντύσιμο δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών και σίγουρα δε βοηθά στην καλλιέργεια του ήθους που επιδιώκεται στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνικής αγωγής τους.
- δ) Η διάρκεια των εκδηλώσεων που απευθύνονται κυρίως προς τους γονείς, **δε θα πρέπει να υπερβαίνει τη μια ώρα.**
- ε) Να καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να χρησιμοποιείται όσο το δυνατό λιγότερος διδακτικός χρόνος για την προετοιμασία των εκδηλώσεων.
- στ) Οι εκδηλώσεις δε γίνονται για να εντυπωσιάσουν κανένα, αλλά γίνονται, πρωτίστως, για να διευρυνθεί το γνωσιολογικό υπόβαθρο των παιδιών μέσα από την παρουσίαση ιστορικών, θρησκευτικών, περιβαλλοντικών και άλλων θεμάτων ή γεγονότων και να καλλιεργηθούν ορθές στάσεις (συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, αλληλοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης). Γι' αυτό, οι συγκεκριμένες εκδηλώσεις πρέπει να είναι σύντομες, με ποιοτικό περιεχόμενο, ανάλογες προς την ηλικία των παιδιών και σχετικές με θέματα που συνάδουν με τους στόχους του σχολείου, την πολιτιστική μας κληρονομιά και τους ευρύτερους ευρωπαϊκούς μας προσανατολισμούς.

12. Επιμορφωτικά Κέντρα

Όπως είναι γνωστό, τα Επιμορφωτικά Κέντρα προσφέρουν ανεκτίμητες υπηρεσίες στον τόπο μας και συμβάλλουν σημαντικά στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και στην οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική πρόοδο του λαού μας. Παρακαλείστε να παρέχετε κάθε δυνατή διευκόλυνση στους λειτουργούς των Επιμορφωτικών Κέντρων και να συνεργάζεστε στενά με τον Επιθεωρητή των Επιμορφωτικών Κέντρων, για την εύρυθμη λειτουργία των Κέντρων και την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που παρουσιάζονται.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (7)

Αρ. φακ. 7.1.05.18, ημερ. 23 Αυγούστου 2005



Αρ. Φακ. 7.1.05.18

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
1434 ΛΕΥΚΩΣΙΑ

23 Αυγούστου 2005

Διευθυντές/ντριες
Σχολείων Δημοτικής, Μέσης
και Τεχνικής Εκπαίδευσης**Θέμα : Στόχοι της σχολικής χρονιάς 2005- 2006**

Σας αποστέλλουμε τους στόχους της Σχολικής χρονιάς 2005-2006 και εισηγήσεις για τους τρόπους προώθησής τους.

1. Επιχειρηματικότητα στην Εκπαίδευση

Η ένταξη της Κύπρου στην Ενωμένη Ευρώπη με την απρόβλεπτη εξέλιξη της αγοράς εργασίας απαιτεί και ανάλογες αλλαγές στο Εκπαιδευτικό μας σύστημα. Οι νέοι της Κύπρου πρέπει να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταγωνιστούν τους υπόλοιπους νέους της Ευρώπης και να ανταποκριθούν στο νόμο της προσφοράς και της ζήτησης.

Η Ε.Ε. έχει από την αρχή του 2003 εγκρίνει *Πράσινη βίβλο* ειδικά για την επιχειρηματικότητα. Αυτό έγινε με στόχο την εισαγωγή μέτρων και πολιτικών από όλα τα κράτη μέλη για να ενθαρρύνουν και ν' αναπτύξουν την επιχειρηματικότητα. Ο λόγος που ώθησε την Ε.Ε. να διαμορφώσει την πράσινη βίβλο για την επιχειρηματικότητα ήταν η διαπίστωσή της πως η επιχειρηματικότητα καταλήγει στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας και κατά συνέπεια ενισχύει την οικονομία.

Η εκπαίδευση έχει την ευθύνη να προετοιμάσει τα παιδιά ώστε, αν επιλέξουν να γίνουν επιχειρηματίες, να έχουν όλα τα εφόδια. Η σωστή και άρτια προετοιμασία τους αποτελεί την υγιή βάση πάνω στην οποία οι ίδιοι, αργότερα, θα κτίσουν τη δική τους επιχείρηση.

Το σχολείο του σήμερα οφείλει να διαπλάσει το σωστό αυριανό επιχειρηματία, στοχεύοντας στα πιο κάτω:

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

1. Ανάπτυξη των σχετικών προσωπικών χαρακτηρισμάτων / ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος, όπως
 - την αυτοπεποίθηση
 - τη δημιουργικότητα
 - την πρωτοβουλία

- την κριτική σκέψη
 - την ανεξαρτησία και την αυτονομία
 - την επίλυση προβλημάτων
 - την υπευθυνότητα
 - ηγετικές ικανότητες
 - τον προγραμματισμό
 - την επικοινωνία – Ξένες Γλώσσες
 - τη συνεργασία
 - την κοινωνικότητα- διαπροσωπικές σχέσεις
2. Ανάπτυξη των γνώσεών τους για τον κόσμο των επιχειρήσεων
- με επισκέψεις σε μικρές επιχειρήσεις
 - Με σχετικά εκπαιδευτικά παιχνίδια
 - Με υπόδυση ρόλου.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1. Περαιτέρω ανάπτυξη των σχετικών προσωπικών χαρισμάτων / ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αναφέρονται πιο πάνω και συμβάλλουν στην ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος.
2. Παροχή βασικών γνώσεων σε σχέση με τη δημιουργία επιχειρήσεων.
3. Ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης για τη σημασία της αυτοαπασχόλησης ως επαγγελματικής προοπτικής.
4. Επισκέψεις σε τοπικές επιχειρήσεις.
5. Διαλέξεις από ειδικούς, επιχειρηματίες, τραπεζικούς κλπ.
6. Καλύτερη αξιοποίηση της Εβδομάδας Εργασίας.
7. Ανάθεση εργασιών σε μαθητές που θα τους υποχρεώνουν να έρθουν σε επαφή με επιχειρηματικό κόσμο ή να αξιοποιούν οικονομικές σελίδες εφημερίδων και περιοδικών.
8. Επισκέψεις σε εκθέσεις προϊόντων και υπηρεσιών.

2. Ποιοτική αναβάθμιση της Εκπαίδευσης

2.1 Διαφοροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας

Η έκρηξη των γνώσεων που παρατηρείται στις μέρες μας διαφοροποιεί τον μέχρι χτες πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης, την παροχή γνώσεων, δίνοντας έμφαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα. Ο σημαντικότερος στόχος του σύγχρονου σχολείου θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για αυτομόρφωση και ανεξάρτητη μάθηση, ώστε όχι μόνο να επιθυμούν να αποκτήσουν τη νέα γνώση σε όλη τους τη ζωή, αλλά κυρίως να είναι σε θέση να την ανακαλύπτουν. **Να μάθει, δηλαδή, τους μαθητές πώς να μαθαίνουν.**

Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί αν οι εκπαιδευτικοί:

- Βοηθήσουν τους μαθητές τους ν' αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους μάθουν **πώς να μαθαίνουν, πώς να ενεργούν, πώς να συνεργάζονται και πώς να ζουν** (τέσσερις Πυλώνες της Εκπαίδευσης) αλλά και πώς ν' αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

- Εγκαταλείψουν τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας με τη μετωπική διδασκαλία και εφαρμόσουν μαθητοκεντρικές μεθόδους, όπως τη Διαθεματική Προσέγγιση, τις Εργασίες τύπου των μικρών εργασιών (project), τη Διερεύνηση, τη Λύση Προβλήματος, την Υπόδυση ρόλου κλπ.
- Εφαρμόζουν σύγχρονους τρόπους οργάνωσης της τάξης (βλέπε σχετικό έντυπο για τις Αίθουσες Γλωσσών), με ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργατική / συνεταιριστική μάθηση, αφού προηγουμένως βοηθήσουν τους μαθητές τους να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για αποτελεσματική συνεργασία.

2.2 Εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και λειτουργική ένταξή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας/ μάθησης

Η τεράστια ανάπτυξη της τεχνολογίας και η εισαγωγή της σε όλες τις πτυχές της ζωής απαιτεί όχι μόνο την εισαγωγή του μαθήματος των Η.Υ. σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και την πλήρη αξιοποίηση των τεράστιων δυνατοτήτων αυτομόρφωσης που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία στη διαδικασία της διδασκαλίας/ μάθησης.

Τα πολυμέσα δίνουν απεριόριστες δυνατότητες τόσο στο διδάσκοντα όσο και στο μαθητή. (Μέσο για δημιουργία κατάλληλου κλίματος δεκτικότητας, εύκολη πρόσβαση σε πληροφορίες, εποπτικό τρόπο παρουσίασης της γνώσης, ισότητα ευκαιριών και για μαθητές σχολείων της υπαίθρου, εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση, συνεργατική διδασκαλία, ανατροφοδότηση κλπ.

Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί:

- Με τον καλύτερο εξοπλισμό και την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των Ειδικών Αιθουσών
- Με περαιτέρω επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών
- Με αγορά ή και δημιουργία νέων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων
- Με εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας με χρήση πολυμέσων και με την ανάθεση στους μαθητές εργασιών που προϋποθέτουν την αξιοποίησή τους

2.3 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

2.3.1 Σε θέματα Σύγχρονης Παιδαγωγικής ώστε :

- Να αντιληφθούν ότι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που κατόρθωσε να μετακινηθεί από το μοντέλο μετάδοσης της γνώσης στο μοντέλο οικοδόμησής της, και ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να «γεμίσει με γνώσεις το άδειο κεφάλι των μαθητών του» αλλά να τους μάθει πώς μια ολόκληρη ζωή θα ανακαλύπτουν τη γνώση (*Αν θέλεις να χορτάσεις κάποιον πρόσφερε του ένα ψάρι. Αν θέλεις να είναι πάντα χορτάτος, μάθε τον πώς να ψαρεύει., Κινέζικη παροιμία*)
- Να συνειδητοποιούν τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, να διαπιστώνουν τη μορφή νοημοσύνης του, να διαγνώνουν το μαθησιακό του στυλ και να τον βοηθούν να αξιοποιεί στο έπακρο όλες τις κρυμμένες μέσα τους ικανότητες.
- Να αποδεχτούν αυτό που η σύγχρονη παιδαγωγική υποστηρίζει, ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, ακόμη και οι πιο αδύνατοι και ότι στα

παιδαγωγικά δεν υπάρχει η λέξη αποτυχία αλλά η λέξη καθυστερημένη επιτυχία.

- Να εφαρμόζουν αποτελεσματικά σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας (Διερεύνηση, Λύση προβλήματος, Υπόδυση ρόλου κλπ.)

Τρόποι με τους οποίους μπορούν να επιτευχθούν οι πιο πάνω στόχοι:

- Σεμινάρια Επιμόρφωσης από ΕΜΕ
- Σεμινάρια Επιμόρφωσης από Π.Ι.
- Διαλέξεις σε Παιδαγωγικές Συνεδρίες
- Κλπ.

2.3.2 Στη χρήση / δυνατότητες των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και των άλλων Πολυμέσων στη διδασκαλία

- Σεμινάρια Επιμόρφωσης στη Χρήση των Η.Υ.
- Σεμινάρια Επιμόρφωσης για την αποτελεσματική αξιοποίηση των Πολυμέσων στην Εκπαίδευση
- Δειγματικές Διδασκαλίες
- Κλπ.

3. Καλλιέργεια Οδικής Συνείδησης

Στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Οδηγίας για μείωση των οδικών δυστυχημάτων κατά 50% μέχρι το 2010, το Υ.Π.Π. θέτει ως στόχο τόσο για την Πρωτοβάθμια όσο και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση την καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να καλλιεργήσουν οδική συνείδηση και ν' αποκτήσουν επιθυμητή οδική συμπεριφορά.

Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί με τις πιο κάτω δραστηριότητες:

- Δημιουργία Ομίλων Οδικής Ασφάλειας
- Επίσκεψη στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής
- Διοργάνωση Διαγωνισμών Δοκιμίου, Δηγήματος, Ποίησης, Ζωγραφικής, Αφίσας, Σύνθεσης κτλ. (Διαθεματική Προσέγγιση)
- Διαλέξεις από εκπροσώπους της Αστυνομίας
- Συνέδρια
- Προγράμματα Επιμόρφωσης Εθελοντών Εκπαιδευτικών Μέσης που προτίθενται να εμπλακούν στο Πρόγραμμα Αγωγής Οδικής Ασφάλειας
- κλπ.



Α. Σκοτεινός
Διευθυντής
Μέσης Εκπαίδευσης



Χ. Κωνσταντίνου
Διευθυντής
Τεχνικής Εκπαίδευσης



Σ. Νικολαΐδης
Διευθυντής
Δημοτικής
Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (8)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: dde 406, ημερ. Οκτώβριος 2005

**ΜΗΝΥΜΑ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
κ.ΠΕΥΚΙΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑΔΗ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΗΜΕΡΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (5 Οκτωβρίου)**

*Αγαπητοί εκπαιδευτικοί, μαθητές και μαθήτριες
σπουδαστές και σπουδάστριες,*

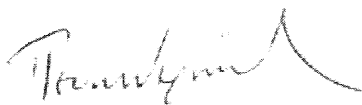
Η 5^η Οκτωβρίου γιορτάζεται κάθε χρόνο σε περισσότερες από 100 χώρες ως η Παγκόσμια Ημέρα του Εκπαιδευτικού. Με το σύνθημα «η ποιοτική εκπαίδευση απαιτεί και εκπαιδευτικούς ποιότητας», τονίζεται στις φετινές διακηρύξεις η αναγκαιότητα για την όσο το δυνατό καλύτερη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η ικανοποιητική κατάρτιση και η συνεχής επιμόρφωση, την οποία πάντοτε επιδιώκει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ποιοτική βελτίωση των εκπαιδευτικών μας και την αύξηση της επιτυχίας και της αποτελεσματικότητας του δημόσιου σχολείου.

Πέρα από την κατοχή του γνωστικού του αντικειμένου, ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα οφείλει να εφαρμόζει σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας και να έχει πλήρη συναίσθηση της αποστολής του. Ο ποιοτικός εκπαιδευτικός (quality teacher) καταθέτει καθημερινά την ψυχή του για το καλό των παιδιών και του σχολείου γενικότερα. Στόχος του είναι να βοηθήσει τα παιδιά και τους νέους να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να αποκτήσουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον ολοκληρωμένο άνθρωπο και τον ενεργό, υπεύθυνο και δημοκρατικό πολίτη. Αποτελεί ο ίδιος πρότυπο ηθικών αρχών και αξιών, σέβεται και τιμά τους νόμους της πολιτείας, συμμετέχει ενεργά στα κοινά και είναι άτομο ευαισθητοποιημένο για τα προβλήματα της κοινότητας, του κράτους και του κόσμου γενικότερα.

Αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες,

Τιμώντας σήμερα την Παγκόσμια Μέρα του Εκπαιδευτικού, απευθύνω θερμό και εγκάρδιο χαιρετισμό σε όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν με αφοσίωση την εκπαίδευση του τόπου και συμβάλλουν με το έργο τους στην αναβάθμιση και την ποιοτική βελτίωση του δημόσιου σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι άξιοι κάθε τιμής και κάθε επαίνου. Τιμούμε ακόμα σήμερα τους εκπαιδευτικούς που πρωτοστάτησαν και θυσιάστηκαν σε όλους τους εθνικούς και κοινωνικούς αγώνες του λαού μας. Ταυτόχρονα, υποκλινόμαστε μπροστά σε όλους τους όπου γης εκπαιδευτικούς, που βρίσκονται στην πρωτοπορία των αγώνων ενάντια στη βία και την καταπίεση, για την προάσπιση της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, μεταδίδοντας τα φώτα τους στη νέα γενιά, με το όραμα ενός καλύτερου κόσμου.

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της ευρωπαϊκής Κύπρου, μέσα στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης που σταδιακά υλοποιεί, έχει ως πρωταρχικό του στόχο την ποιοτική βελτίωση της παιδείας, μέσα από τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Θεωρεί επίσης βασική προϋπόθεση τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών μας, η οποία θα επιτευχθεί τόσο μέσα από τη συστηματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, όσο και με άλλα μέτρα που ήδη προωθούνται για υλοποίηση. Επιθυμώ, τέλος, να διαβεβαιώσω όλους, ότι το φετινό σύνθημα της Παγκόσμιας Ημέρα του Εκπαιδευτικού για το 2005 «ποιοτικοί εκπαιδευτικοί για ποιοτική εκπαίδευση», αποτελεί όραμα και βασικό στόχο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και της κυπριακής πολιτείας, και είναι, ταυτόχρονα, μια επιτακτική κοινωνική αναγκαιότητα.



Πεύκιος Γεωργιάδης
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

Οκτώβριος 2005

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (9)

Αρ. φακ.: 7.1.03, ημερ. 12 Οκτωβρίου 2006



Φακ.: 7.1.03
Τηλ.: 22800663
Φαξ : 22428277

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΓΡΑΦΕΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
1434 ΛΕΥΚΩΣΙΑ

12 Οκτωβρίου 2006

Διευθυντές/ Διευθύντριες
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

Θέμα: Σκοποί και στόχοι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού δέχτηκε, πρόσφατα, καταγγελίες γονιών σύμφωνα με τις οποίες εκπαιδευτικοί αποδίδουν ύψιστη σημασία στην ύλη, που πρέπει να καλύψουν, αγνοώντας τον πρωταρχικό στόχο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που είναι το ίδιο το παιδί.

Το σχολείο, κατά τα πρώτα χρόνια φοίτησης του παιδιού, καλείται να συμπληρώσει το έργο της οικογένειας, να στηρίξει, με κάθε τρόπο, την πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη του παιδιού, να ικανοποιήσει τις βασικές ανάγκες της προσωπικότητάς του και μέσα από την έκθεσή του σε υποστηρικτικές και εποικοδομητικές εμπειρίες να το βοηθήσει να συνειδητοποιήσει τις ικανότητες και δυνατότητές του και να αναπτύξει θετική αυτοϊδέα.

Έμφαση, επομένως, πρέπει να δίνεται στην απόδοση προσωπικής σημασίας στο κάθε παιδί ξεχωριστά, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τα χαρίσματα και τις ανάγκες του, στην αγάπη, στην υποστήριξη, στην εμπιστοσύνη, στην αποδοχή, στην ασφάλεια και στο σεβασμό της ατομικής διαφορετικότητας, ιδιαιτερότητας και ετερότητας.

Στόχος της Δημοτικής Εκπαίδευσης πρέπει είναι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών με τη δημιουργία καταστάσεων οι οποίες θα βοηθήσουν στην κατάκτηση της γνώσης, στην ανάπτυξη ορθών στάσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, καθιστώντας τα έτσι ικανά για μελλοντική ανάληψη ευθυνών και δράση στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο μας.

Επισημαίνεται, ιδιαίτερα, το θέμα της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου όπου τα παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται εξατομικευμένα και ανάλογα με τις δυνατότητες και την ετοιμότητα του καθενός. Στόχος μας στην πρώτη τάξη είναι τα παιδιά να κατακτήσουν το μηχανισμό της ανάγνωσης και γραφής, αλλά όχι βεβιασμένα και όχι μέσα σε στεγανά χρονικά πλαίσια. Δεν πρέπει, για κανένα λόγο, να αναμένεται ή να πιέζονται όλα τα παιδιά να μάθουν την ίδια χρονική περίοδο τα ίδια πράγματα.

Επαναλαμβάνεται και πάλι ότι η διδασκαλία στη Δημοτική Εκπαίδευση πρέπει να είναι παιδοκεντρική ώστε να δίνεται έμφαση στην εξατομίκευση και ομαδοποίηση της εργασίας, στον καταρτισμό ευέλικτων προγραμμάτων και μαθημάτων, στην υιοθέτηση κυρίως συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων, στην απόδοση σημασίας στο *πώς* παρά στο *πόσο* θα καλυφθεί από την ύλη.

Άλλωστε έχει τονιστεί πολλές φορές ότι σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, από την Προδημοτική Εκπαίδευση μέχρι την Εκπαίδευση Ενηλίκων, έμφαση πρέπει να δίνεται στο "να μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε". Αξίζει εδώ να θυμηθούμε ότι «Εκπαίδευση είναι ό,τι έχει παραμείνει μετά που κάποιος έχει ξεχάσει ό,τι έμαθε στο σχολείο» (Άλμπερτ Άινσταϊν).

(Σ. Νικολαΐδης)
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Κοιν.: Γ.Ε.Δ.Ε.
: Π.Λ.Ε., Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας
: Π.Ο.Ε.Δ.
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (10)

Αρ. φακ.: 7.11.09/4, ημερ. 8 Αυγούστου 2007



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Αρ. Φακ.: 7.11.09/4
Αρ. Τηλ. : 22800663
Αρ. Φαξ : 22428277
E-mail : dde@moe.gov.cy

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

8 Αυγούστου 2007

Διευθυντές/Διευθύντριες
και Προσωπικό Σχολείων
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2007-2008, επιθυμώ να ευχηθώ στον καθένα κάθε προσωπική και οικογενειακή ευτυχία και κάθε επαγγελματική καταξίωση.

Είμαι βέβαιος ότι με την ευαισθησία και το υψηλό αίσθημα ευθύνης που σας διακρίνει θα επιτελέσετε και φέτος, όπως και κάθε σχολική χρονιά, στο ακέραιο το καθήκον σας προς τα παιδιά των σχολείων μας και προς την ημικατεχόμενη πατρίδα μας.

Όλοι εμείς οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καλούμαστε να συμπληρώσουμε το έργο της οικογένειας. Με το χαμόγελο, την επιμονή, την υπομονή, το κουράγιο, τη θέληση, τη δύναμη, μα πάνω απ' όλα την αγάπη που θα επιδείξουμε, μπορούμε να αλλάξουμε προς το καλύτερο τα μικρά παιδιά που η πολιτεία μάς εμπιστεύεται. Εδώ ακριβώς βρίσκεται η ομορφιά του «επαγγέλματος» του δασκάλου, αλλά και η μεγάλη ευθύνη που πηγάζει από αυτό.

Στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο δεν επιδιώκουμε να κάνουμε επιστήμονες αλλά ανθρώπους που χαίρονται τη ζωή, που ξέρουν να μιλούν, να πράττουν, να συμπεριφέρονται, να δημιουργούν, να ονειρεύονται, που θέλουν να μάθουν και αγαπούν να μαθαίνουν. Στόχος μας, ως δάσκαλοι της προδημοτικής, δημοτικής και ειδικής εκπαίδευσης, πρέπει να είναι η χαρά της δημιουργίας και μάθησης και η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Μπορούμε, αν το θελήσουμε, να δώσουμε νόημα στη μάθηση και όραμα στη ζωή των παιδιών.

Συνημμένα, σας αποστέλλονται οδηγίες και πληροφορίες για την ομαλή λειτουργία των σχολείων, όπως και σχετικά έντυπα για συμπλήρωση. Σημειώνεται ότι μερικά έντυπα έχουν διαφοροποιηθεί από την περσινή σχολική χρονιά. Επίσης, αφαιρέθηκαν μερικά και προστέθηκαν άλλα, γι' αυτό, σε μερικές περιπτώσεις, έχουν αλλάξει και οι αύξοντες αριθμοί των εγγράφων. Παρακαλώ να χρησιμοποιείτε τα νέα έντυπα, που σας αποστέλλονται με την παρούσα εγκύκλιο.



(Στ. Στυλιανού)
Αν. Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Κοιν. : Αν. Γ.Ε.Δ.Ε.
: Π.Λ.Ε. Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας
: Ο.Ε.Δ.Ε.
: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Υ.Π.Π.
: Υπηρεσία Προσωπικού Υ.Π.Π.
: Λογιστήριο Υ.Π.Π.
: Ιατρικές Υπηρεσίες Υπουργείου Υγείας
: Π.Ο.Ε.Δ.
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων
Σχολείων Δημοτικής και Προδημοτικής Εκπαίδευσης
: Κλιμάκιο Πληροφορικής Υ.Π.Π.

APEGIKLIOI2007-2008.ENARXI

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (11)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: dde 1373, ημερ. 3 Μαρτίου 2008

Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Αντρέα Δημητρίου με την ευκαιρία της ανάληψης των καθηκόντων του

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί, μαθητές και μαθήτριες, φοιτητές και φοιτήτριες,

Με την ευκαιρία της ανάληψης των καθηκόντων μου στο τιμητικό αξίωμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας, απευθύνω θερμό χαιρετισμό σε όλους τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους φοιτητές, με τη διαβεβαίωση ότι θα εργαστώ με όλες μου τις δυνάμεις, με μοναδικό γνώμονα το καλό της παιδείας, των παιδιών και των νέων μας. Έχοντας υπηρετήσει την παιδεία ως πανεπιστημιακός δάσκαλος και ως ερευνητής, αναλαμβάνω το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού με πλήρη συναίσθηση της μεγάλης ευθύνης για το έργο που αναμένεται. Οφείλουμε όλοι να εργαστούμε, για να πετύχουμε τις αλλαγές που χρειάζεται η παιδεία μας, σε όλες τις βαθμίδες της, ώστε να δικαιώσουμε τις προσδοκίες του κυπριακού λαού από το νέο Πρόεδρο και τη νέα Κυβέρνηση.

Το ζητούμενο είναι να φτάσουμε βαθμιαία, μέσα από την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, στο επίπεδο ποιότητας που χρειάζονται τα παιδιά και οι νέοι μας, ώστε να καταστήσουν την Κύπρο μας περήφανη για τη συμβολή της στον ελληνικό, τον ευρωπαϊκό και τον παγκόσμιο πολιτισμό και την επιστήμη. Έχω μεγάλη εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του εκπαιδευτικού κόσμου της Κύπρου και στη βούληση όλων για διαρκή βελτίωση. Στόχος της πολιτικής μας θα είναι να αναδείξει τις δυνατότητες και τα χαρίσματα όλων, μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών. Για να γίνει το όραμα πραγματικότητα, χρειάζεται αποφασιστικότητα, αφοσίωση στους στόχους και σκληρή δουλειά από τον καθένα μας. Από τη θέση μου θα εργαστώ για να κάνουμε την παιδεία μας, σε όλες τις βαθμίδες της, αντάξια του πολιτισμού μας και του λαού μας, ώστε μέσα από αυτήν να καταστήσουμε την Κύπρο διεθνώς σεβαστή και ισχυρή.

Ο Υπουργός δεν μπορεί να κάνει πολλά πράγματα από μόνος του. Καλώ για τούτο τις εκπαιδευτικές οργανώσεις, τον κάθε εκπαιδευτικό, τους συνδέσμους και τις ομοσπονδίες γονέων, τις φοιτητικές και τις μαθητικές οργανώσεις και όλους γενικά τους φορείς της εκπαίδευσης, να εργαστούμε μαζί, ώστε μέσα από το διάλογο και την καθημερινή συνεργασία και σκληρή δουλειά να φτιάξουμε τη νέα εκπαίδευση που μας αξίζει. Σε αυτή μας την προσπάθεια θα πρέπει να κτίσουμε νέους μηχανισμούς επικοινωνίας και συνεργασίας και θα πρέπει να συνηθίσουμε στην ιδέα ότι η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται για να λύνει προβλήματα και να αναδεικνύει δυνατότητες που συζητούνται και τεκμηριώνονται δημοσίως, επιστρατεύοντας την επιστημονική γνώση που είναι διαθέσιμη.

Σας καλώ, τέλος, όλους να συνταχθείτε από σήμερα σε μια προσπάθεια συνεχούς και ισορροπημένης εκπαιδευτικής αλλαγής, με στόχο η νέα Παιδεία μας να δημιουργεί σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες του κόσμου, που παράγουν πολιτισμό, γνώση, και ευημερία, και είναι έτοιμοι να σταδιοδρομήσουν σε ό,τι επιλέξουν, συνεισφέροντας δυναμικά στην ανάπτυξη της κοινωνίας του μέλλοντός μας.



Αντρέας Δημητρίου
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

Λευκωσία, 3 Μαρτίου 2008

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (12)

Αρ. φακ.: 7.11.09/4, ημερ. 12 Αυγούστου 2008



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ**

**ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Αρ. Φακ.: 7.11.09/4
Αρ. Τηλ. : 22800663
Αρ. Φαξ : 22428277
E-mail : dde@moe.gov.cy

12 Αυγούστου 2008

Διευθυντές/Διευθύντριες και Διδακτικό Προσωπικό
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, επιθυμώ να ευχηθώ στον καθένα κάθε προσωπική και οικογενειακή ευτυχία, καλή και παραγωγική σχολική χρονιά.

Είμαι βέβαιος ότι με την επαγγελματική κατάρτιση, το μεράκι, την ευαισθησία και το υψηλό αίσθημα ευθύνης που σας διακρίνει, θα επιτελέσετε και φέτος στο ακέραιο το καθήκον σας προς τα παιδιά και την Παιδεία γενικότερα αλλά, κυρίως, προς την ημικατεχόμενη πατρίδα μας.

Φέτος, ειδικά, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι έχει αποφασιστεί η ανακήρυξη της σχολικής χρονιάς 2008-2009 ως «Έτος Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης», θα πρέπει όλοι, ο καθένας από τη δική του θέση, με όραμα, δημιουργικότητα και θέληση, να καταβάλουμε κάθε προσπάθεια ώστε να πετύχουμε τη μεταρρύθμιση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Απώτερος στόχος μας είναι η δημιουργία τέτοιων σχολείων που θα παρέχουν σε όλα τα παιδιά, χωρίς καμιά διάκριση, τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να ολοκληρωθούν ως άνθρωποι και ενεργοί πολίτες, για να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Για την ομαλή λειτουργία των σχολείων σας αποστέλλονται, συνημμένα, οδηγίες και πληροφορίες όπως και σχετικά έντυπα για συμπλήρωση.

(Αλ. Κουράτος)
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Κοιν. : Γ.Ε.Δ.Ε.
: Π.Λ.Ε. Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας
: Ο.Ε.Δ.Ε.
: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Υ.Π.Π.
: Υπηρεσία Προσωπικού Υ.Π.Π.
: Λογιστήριο Υ.Π.Π.
: Κλιμάκιο Πληροφορικής Δημοτικής Εκπαίδευσης, Υ.Π.Π.
: Π.Ο.Ε.Δ.
: Ιατρικές Υπηρεσίες Υπουργείου Υγείας, 1449 Λευκωσία
: Παγκύπρια Σημοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων
Σχολείων Δημοτικής και Προδημοτικής Εκπαίδευσης

APEGIKLIOI2008-2009.ENARXI

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (13)

Αρ. φακ.: 7.1.05.21, ημερ. 27 Αυγούστου 2008



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Αρ. Φακ.: 7.1.05.21

27 Αυγούστου 2008

Διευθυντές/ ντριες
Σχολείων Τεχνικής, Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης

Θέμα: Στόχοι σχολικής χρονιάς 2008 – 2009

Σας αποστέλλουμε τους στόχους της σχολικής χρονιάς 2008-2009 και εισηγήσεις για τρόπους προώθησής τους.

1ος Στόχος: Καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων με στόχο την απαλλαγή από την κατοχή και την επανένωση της πατρίδας και του λαού μας

Η παιδεία του τόπου δεν μπορεί και ούτε πρέπει να αγνοεί τις ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί. Από την εποχή της διαμόρφωσης της παιδείας στην Κύπρο ως κοινωνικού αγαθού μπορούμε να ξεχωρίσουμε δυο βασικά κατευθύνσεις. Εκείνη την παιδεία που απευθύνεται στους Ελληνοκύπριους και την παιδεία που απευθύνεται στους Τουρκοκύπριους. Αυτό το γεγονός οφείλεται στη σύνθεση του κυπριακού λαού, ο οποίος αποτελείται βασικά από δυο εθνικές κοινότητες που έχουν τις καταβολές τους, την ιστορία τους, τα ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά τους και τον ιδιαίτερο χαρακτήρα τους.

Η ιδιαιτερότητα αυτή στην παιδεία της Κύπρου θα συνεχίσει να υπάρχει ακόμα και όταν κατορθώσουμε να επανενώσουμε την Κύπρο υπό τη στέγη ενός κοινά αποδεχτού, ανεξάρτητου και κυρίαρχου ομοσπονδιακού κράτους. Η ελληνοκυπριακή παιδεία θα εξακολουθήσει να είναι ελληνική παιδεία γιατί θα καλλιεργεί την ελληνική γλώσσα, τις παραδόσεις και τα ιδιαίτερα πολιτιστικά γνωρίσματα που μας χαρακτηρίζουν ως Ελληνοκύπριους. Αναμένεται ότι ανάλογη θα εξακολουθήσει να είναι και η τουρκοκυπριακή παιδεία. Ταυτόχρονα, όμως, η παιδεία στην Κύπρο πρέπει να καλλιεργεί και τα στοιχεία εκείνα που μας ενώνουν και που μας χαρακτηρίζουν ως ένα λαό.

Οι σχέσεις Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σύγχρονης ιστορίας της Κύπρου, ενώ συνεχίζουν να επηρεάζουν

σε μεγάλο βαθμό τις παρούσες και μελλοντικές πολιτικές εξελίξεις του τόπου μας. Κύριο και συχνά καθοριστικό ρόλο στην πρόσφατη ιστορία του νησιού μας είχαν ασφαλώς οι ξένες επεμβάσεις, με αποκορύφωμα την παράνομη και βάρβαρη τουρκική εισβολή και τη συνεχιζόμενη μέχρι σήμερα κατοχή του 37% του εδάφους της Κυπριακής Δημοκρατίας.

Στο σημερινό στάδιο του αγώνα μας για απαλλαγή από την κατοχή και τα τετελεσμένα της και για επανένωση της πατρίδας και του λαού μας, η καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων αποτελεί κρίσιμη παράμετρο, που βοηθά την επίτευξη των επιδιώξεών μας. Είναι, επίσης, και βασική προϋπόθεση, για να λειτουργήσει στην πράξη η λύση που ενδεχομένως θα προκύψει από την πολιτική διαδικασία που βρίσκεται σε εξέλιξη.

Ο ρόλος της παιδείας σ' αυτή την κατεύθυνση είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η σημερινή νέα γενιά δεν έχει μνήμες ειρηνικής συμβίωσης και κοινών δραστηριοτήτων, εκδηλώσεων, πολιτικών και κοινωνικών αγώνων που έχουν οι παλιότερες γενιές που φεύγουν. Αυτές οι πραγματικότητες, εναποθέτουν στην παιδεία μας το βαρύ φορτίο και το καθήκον της προετοιμασίας των παιδιών και των νέων μας για την ειρηνική συμβίωση και τη συνεργασία Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων. Κάθε κοινώς αποδεκτή λύση έχει ως προϋπόθεση για την επιτυχία της τον αλληλοσεβασμό και την εποικοδομητική συνεργασία.

Αυτό φυσικά δεν μπορεί να επιτευχθεί με την παραγραφή όσων κατά καιρούς έχουν προκαλέσει εντάσεις, συγκρούσεις και αιματοχυσία ανάμεσα στο λαό μας. Στην πραγματικότητα όλες οι μνήμες πρέπει να διατηρούνται, για να αποφευχθούν στο μέλλον τα λάθη του παρελθόντος. Τόσο η μία όσο και η άλλη κοινότητα στην Κύπρο πρέπει να αναγνωρίσουν τα λάθη τους, αν επιθυμούμε να επικρατήσει η ειρήνη μόνιμα στην πατρίδα μας.

Επίσης, όμως, πρέπει να αναδειχθούν και τα κοινά στοιχεία Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων, όλα όσα ένωσαν και ενώνουν τη μοίρα τους ως παιδιών της κυπριακής γης. Θα πρέπει, επίσης, να αποφεύγονται από όλες τις κοινότητες της Κύπρου οι αφορισμοί και η καλλιέργεια αρνητικών στερεοτύπων για τους άλλους.

Κατά συνέπεια, το σχολείο, ως χώρος ανάπτυξης του διαπολιτισμικού διαλόγου και αποδοχής της διαφορετικότητας, καλείται να αναπτύξει στους νέους μας τις αξίες της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της κατανόησης και του αλληλοσεβασμού. Η ενίσχυση της διδασκαλίας θεμάτων που αφορούν τη λαϊκή παράδοση, τα ήθη, τα έθιμα και την ιστορία της Κύπρου θα συμβάλει αποφασιστικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Οι εκπαιδευτικοί μας καλούνται πρώτοι να πλησιάσουν και να γνωρίσουν την πολιτισμική έκφραση των δύο κοινοτήτων, έτσι ώστε να μπορέσουν να τη μεταδώσουν στους μαθητές. Αρχές, που μπορούν να βοηθήσουν το πιο πάνω έργο και οι οποίες εκπορεύονται από τις σύγχρονες διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, είναι η καλλιέργεια της δυνατότητας να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση των άλλων για να δούμε τον κόσμο μέσα από την προοπτική τους, της αλληλεγγύης, του διαπολιτισμικού σεβασμού, των αξιωμάτων της ισοτιμίας των πολιτισμών και της παροχής ίσων ευκαιριών. Τα σχολικά προγράμματά μας επιβάλλεται να διαποτιστούν με αυτές τις αρχές. Επιβάλλεται, επίσης, να παραμείνουν προσηλωμένα στις διαχρονικές αξίες της ισότητας, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ειρήνης, της αξιοπρέπειας και της δικαιοσύνης.

Οι πιο πάνω αξίες θα πρέπει να διαχέονται σ' ολόκληρο το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη σχολική ζωή, τόσο μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη όσο και μέσα από τις ενδοσχολικές και άλλες εκδηλώσεις που διοργανώνονται στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Μαθήματα όπως είναι η Ιστορία, η Πολιτική Αγωγή, τα Νέα Ελληνικά, τα Θρησκευτικά και οι Ξένες Γλώσσες, παρέχουν ευκαιρίες για την καλύτερη γνωριμία της ιστορίας, της παράδοσης και του πολιτισμού της Κύπρου, όπου όλες οι κοινότητες (Ελληνοκύπριοι, Τουρκοκύπριοι, Μαρωνίτες, Αρμένιοι και Λατίνοι) είχαν και έχουν τη δική τους συμμετοχή και συμβολή (κοινοί αγώνες και θυσίες, κοινά γλωσσικά στοιχεία, έθιμα, παραδόσεις, επιτεύγματα στην τέχνη, τη λογοτεχνία, τη μουσική, το θέατρο, κτλ.).

Προτεινόμενες ενέργειες και δραστηριότητες:

1. Ενδοσχολικές Δραστηριότητες:

- Ανάληψη εργασιών στα πλαίσια των μαθημάτων που να αναφέρονται σε θέματα όπως: κοινή συμβίωση, επιτεύγματα, κοινοί αγώνες, επαγγέλματα, αρχιτεκτονική – κατοικία, διατροφικές συνήθειες, μουσική, χορός, ελεύθερος χρόνος, παιχνίδια, τρόποι διασκέδασης κ.ά., που να αγγίζουν και τις δύο κοινότητες.
- Ανάληψη εργασιών που να έχουν σχέση με το μέλλον, όπως πιθανές δυσκολίες συμβίωσης και πώς θα αντιμετωπιστούν.
- Ανάληψη εξειδικευμένων εργασιών από μαθητές των Λυκείων που διδάσκονται την τουρκική γλώσσα σχετικά με τη σύγκριση των δύο γλωσσών, την αλληλεπίδρασή τους, κτλ.
- Δημιουργία Ομίλου Δραστηριοτήτων, που θα προωθεί την ειρηνική συνύπαρξη, τον αμοιβαίο σεβασμό και τη συνεργασία Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων.
- Διοργάνωση καλλιτεχνικών εκδηλώσεων ή εκθέσεων δικοινοτικού περιεχομένου όπου κάθε ομάδα ή κοινότητα μπορεί να προβάλει τη δική της κουλτούρα, καθώς και στοιχεία από την κοινή μας πολιτιστική κληρονομιά (χορός, μουσική, θέατρο, ζωγραφική, τραγούδι).
- Διοργάνωση διαγωνισμών (π.χ. εκθέσεις ιδεών, τέχνης, φωτογραφίας) σχετικά με τις επαφές των δύο κοινοτήτων.

2. Διδακτική Πράξη:

- Διδασκαλία τουρκοκυπριακών λογοτεχνικών και άλλων κειμένων, που προάγουν την καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συνύπαρξης των δύο κοινοτήτων στα πλαίσια των δράσεων των ομίλων, της βιβλιοθήκης, κτλ.
- Ένταξη έργων Τουρκοκύπριων λογοτεχνών ως παράλληλα κείμενα.

3. Εξωσχολικές δραστηριότητες με εμπλοκή εκπαιδευτικών και μαθητών:

- Διοργάνωση μαθητικών συνεδρίων με περιεχόμενο που θα προωθεί το πνεύμα της ειρηνικής συνύπαρξης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων (είτε σε σχολεία, είτε σε διάφορα σημεία επαφής, όπως το Λήδρα Πάλας και η Πύλα)
- Διοργάνωση κοινών προγραμμάτων επιμόρφωσης Ελληνοκύπριων και Τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών και γενικότερα επαφών, που να συνεισφέρουν

στη δημιουργία κοινών εμπειριών και προσεγγίσεων (είτε σε σχολεία, είτε σε διάφορα σημεία επαφής όπως το Λήδρα Πάλας και η Πύλα).

- Συναντήσεις γνωριμίας εκπαιδευτικών και μαθητών (αθλητικές ημερίδες, συμμετοχή σε κοινά συνέδρια και σεμινάρια στην Κύπρο και το εξωτερικό, συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις, κτλ.)
- Συμμετοχή εκπροσώπων των δύο κοινοτήτων σε ευρωπαϊκές δράσεις και προγράμματα.
- Δημοσιεύσεις σε μαθητικά έντυπα.

4. Αξιοποίηση των ΤΠΕ και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού:

- Επιλογή και πολλαπλασιασμός ψηφιακών δίσκων με τραγούδια Κυπρίων δημιουργών, που αναφέρονται στις σχέσεις των δύο κοινοτήτων.
- Επιλογή και εκτύπωση μεταφρασμένων ποιημάτων Τουρκοκύπριων λογοτεχνών.
- Επιλογή και εκτύπωση ποιημάτων Ελληνοκύπριων ποιητών.

Παράλληλα, θα συνεχιστούν οι εκδηλώσεις και δραστηριότητες των σχολείων για την προώθηση του **Διαπολιτισμικού Διαλόγου**, που ήταν βασικός στόχος της περσινής σχολικής χρονιάς, μέσα στα πλαίσια της ανακήρυξης του 2008 ως ευρωπαϊκού έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου.

2ος Στόχος: Η προαγωγή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας

A. Το πλαίσιο

Ο στόχος αυτός εντάσσεται στις δράσεις που αναλαμβάνει το Υπουργείο στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έτους Δημιουργικότητας και Καινοτομίας. Το έτος 2009 κηρύχτηκε ως «Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας», επειδή οι έννοιες αυτές συνδέονται άμεσα με την κοινωνία της γνώσης, στην οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση στοχεύει. Σκοπός του Έτους είναι να προάγει και αναδείξει τη δημιουργικότητα και την ικανότητα για καινοτομία ως βασικές ικανότητες για όλους. Επιπλέον, θεωρείται αναγκαιότητα η απόκτηση στάσεων, δεξιοτήτων και γνώσεων «που θα επιτρέπουν στα άτομα να εκλαμβάνουν την αλλαγή ως ευκαιρία και να είναι δεκτικά σε νέες ιδέες που προάγουν την καινοτομία και την ενεργό συμμετοχή σε μια πολιτιστικά πολύμορφη κοινωνία βασισμένη στη γνώση».

Καθοριστικός στα πλαίσια αυτά είναι ο ρόλος της παιδείας, η οποία καλείται να ενισχύσει και να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα και την καινοτόμο δράση. Η κυπριακή πολιτεία υιοθετεί το σκοπό του έτους, αφού η ίδια στοχεύει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα αναπτύσσει τον ενεργό πολίτη-δημιουργό, που προάγει την επιστήμη, την τέχνη, τον πολιτισμό και την οικονομία, με νέες ιδέες χρήσιμες για το κοινωνικό σύνολο.

B. Η αναγκαιότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της ικανότητας για καινοτομία

Η δημιουργικότητα και η καινοτομία είναι έννοιες που κατεξοχήν συνδέονται με τη δημιουργία πνευματικού, τεχνικού και κοινωνικού πολιτισμού. Στη σύγχρονη, μάλιστα, εποχή της παγκοσμιοποίησης και της ταχύτατης διακίνησης των πληροφοριών και των γνώσεων, η ικανότητα της κριτικής σκέψης για την επιλογή του ουσιώδους και η ικανότητα καινοτόμου αξιοποίησης των πληροφοριών και των γνώσεων, γίνονται προϋποθέσεις για την επίτευξη της βούλησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αναδειχθεί σε παγκόσμια δύναμη επιστήμης, πολιτισμού, ευημερίας και σταθερότητας.

Η δυνατότητα του εντοπισμού της ιδέας που μπορεί να μεταποιηθεί σε δημιουργία και η δυνατότητα αξιοποίησης της γνώσης για την παραγωγή νέων πολιτισμικών, κοινωνικών ή υλικών αγαθών, αποτελούν ουσιώδεις παραμέτρους για την ανάπτυξη και την πρόοδο. Εξάλλου, η εμπειρία δείχνει ότι η γνώση, αν και συνθήκη αναγκαία, δεν είναι επαρκής για την ανάπτυξη. Είναι χαρακτηριστικό ότι η ατμομηχανή, ενώ ανακαλύφθηκε αιώνες πριν από τη Βιομηχανική Επανάσταση, παρέμεινε ανεκμετάλλευτη μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που δεν ευνοούσε την καινοτομία και τη δημιουργική υπέρβαση.

Για να υπάρξει μια τέτοια πρόοδος είναι απαραίτητο κατ'αρχήν να δημιουργήσουμε ένα κλίμα πρόσφορο για τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Θα πρέπει πρώτα να εμπεδωθεί η αντίληψη ότι οι κλίσεις και τα ταλέντα, η αποκλίνουσα σκέψη και η φαντασία είναι εξίσου σημαντικές ικανότητες με αυτές της γλωσσικής ή της μαθηματικής ικανότητας. Επιπλέον, θα πρέπει να ενθαρρύνουμε στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες ενισχύουν ένα φιλικό περιβάλλον για τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο σεβασμός της πολυπολιτισμικότητας και η παραδοχή του γεγονότος ότι ο πολιτισμός δεν είναι μονοδιάστατη αλλά πολυσήμαντη έννοια θα μπορούσαν να αναδειχτούν σε πυλώνες μιας τέτοιας προσπάθειας.

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού στα πλαίσια της ευρύτερης φιλοσοφίας της ανθρωπιστικής παιδείας θεωρεί ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της φαντασίας, των κλίσεων και των ταλέντων και της συνολικής ευφυΐας του ανθρώπου πρέπει να αποτελούν σημαντικές στοχεύσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Γ. Ο ρόλος της εκπαίδευσης

Είναι αυτονόητο ότι η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει ουσιώδη ρόλο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και καινοτομίας. Οι ικανότητες αυτές αναπτύσσονται σε προσωπικό, διαπροσωπικό και διαπολιτισμικό επίπεδο και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα στάδια της ζωής. Η καλλιέργεια της νοητικής ευελιξίας, της αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων σε ένα πρόβλημα και της αξιολόγησης της κάθε λύσης ανάλογα με την ανάγκη που μπορεί να εξυπηρετήσει, η μεταγνωστική ικανότητα που επιτρέπει σε κάποιον να κατανοεί τους περιορισμούς και τις δυνατότητές του και η ικανότητα αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με άλλους, είναι σημαντικές διαστάσεις της δημιουργικότητας.

Επισημαίνεται ότι οι βασικές ικανότητες που καθορίστηκαν για την προώθηση της δια βίου μάθησης σχετίζονται άμεσα με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Ως τέτοιες ικανότητες καθορίζονται οι εξής:

1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, με ευελιξία και ποικιλία.
2. Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, ως μέσο προσαρμογής και επικοινωνίας ανάλογα με τις ανάγκες.
3. Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία.
4. Ικανότητα χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας.
5. Μεταγνωστικές ικανότητες (μάθηση για το πώς μαθαίνω).
6. Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.
7. Πρωτοβουλία και πνεύμα νεωτερισμού.
8. Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

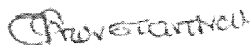
Δ. Θεματικοί άξονες στους οποίους μπορούν να κινηθούν οι σχολικές μονάδες:

- Ανάπτυξη του προσωπικού δημιουργικού δυναμικού όλων των μαθητών, για την προσωπική τους ολοκλήρωση και για την επιτυχή ένταξή τους στο σχολείο και την κοινωνία.
- Τόνωση της αισθητικής ευαισθησίας, της συναισθηματικής ανάπτυξης, της εναλλακτικής σκέψης και της διαίσθησης και έκφρασης της δημιουργικότητας όλων των παιδιών.
- Προώθηση στην εκπαίδευση των βασικών ικανοτήτων που καθορίστηκαν για την προώθηση της δια βίου μάθησης.
- Πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους και ενίσχυση των δημιουργικών μορφών αυτοέκφρασης.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων σχετικών με τη δημιουργικότητα, όπως περιέργεια, διαίσθηση, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, αξιοποίηση της φαντασίας.
- Προώθηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας ως μέσου για την τόνωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.
- Προώθηση των δεξιοτήτων για την ενεργό πολιτεότητα και την αγωγή στην ανοχή και τα ανθρώπινα δικαιώματα.
- Προβολή της καινοτομίας ως μέσου για σταθερή ανάπτυξη και ως προϋπόθεση για ευημερία.
- Προώθηση της κουλτούρας της μάθησης μέσω της ανάπτυξης ευρύτερων μαθησιακών κοινοτήτων, με τη διευκόλυνση και την υποστήριξη δικτύων και συνεργασιών –με τη συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών και άλλων ενδιαφερόμων φορέων- μεταξύ της εκπαίδευσης, της τοπικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας.
- Προώθηση των συνεργασιών σε ευρωπαϊκό επίπεδο με την αξιοποίηση ειδικών Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων.

Ε. Προτεινόμενες ενέργειες και δραστηριότητες:

- Προώθηση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας - μάθησης που προάγουν τη δημιουργικότητα (π.χ. λύση προβλήματος, ανακάλυψη, διαφοροποίηση της διδασκαλίας - μάθησης, διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, κλπ).
- Ένταξη του προγράμματος Δ.Δ.Κ. ή άλλων σχολικών προγραμμάτων στο Έτος και σχεδιασμός των δράσεων τους, ώστε αυτές να προάγουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.

- Ανάθεση εργασιών που προάγουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στους μαθητές (σχέδια εργασίας, αναζήτηση καινοτόμων λύσεων για θέματα που απασχολούν τις τοπικές κοινωνίες, όπως περιβαλλοντικά ή πολιτιστικά θέματα, σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, αυτόνομες ομαδικές εργασίες, κλπ).
- Καλλιέργεια της συλλογικής εργασίας για την επίλυση προβλημάτων, ώστε να κατανοηθεί ότι η λύση μιας ομάδας μπορεί να διαφέρει από τη λύση του καθενός και για την καλλιέργεια της δυνατότητας για συζήτηση και ανάπτυξη επιχειρημάτων.
- Ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας μέσα από δραστηριότητες που οδηγούν στην γνωριμία με τα έργα τέχνης του κυπριακού και ευρωπαϊκού πολιτισμού και με την ενίσχυση υφισταμένων δράσεων (π.χ. διαγωνισμός μαθητικού θεάτρου, προγράμματα σε συνεργασία με τοπικούς φορείς).
- Ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προβολή του πλούτου των πολιτισμών με συγκεκριμένες δράσεις στα σχολεία, για να κατανοηθεί πως διαφορετικοί πολιτισμοί καλλιέργησαν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.
- Ενθάρρυνση σχετικών με το θέμα εκδηλώσεων στις οποίες συμμετέχουν ενεργά τοπικοί και εκπαιδευτικοί φορείς.
- Προβολή πρωτότυπων εργασιών των μαθητών γενικά και ειδικά αυτές των μαθητών του Μουσικού Σχολείου του Αθλητικού Σχολείου και των Τεχνικών Σχολών.
- Πραγματοποίηση συνεδρίων, εκδηλώσεων και πρωτοβουλιών για την προώθηση της συζήτησης και την ευαισθητοποίηση όσον αφορά τη σημασία της δημιουργικότητας και της ικανότητας καινοτομίας.
- Άλλες δράσεις, οι οποίες κρίνονται σχετικές.



Χαράλαμπος Κωνσταντίνου
Διευθυντής
Τεχνικής Εκπαίδευσης



Δρ Ζήνα Πουλλή
Διευθύντρια
Μέσης Εκπαίδευσης



Αλέξανδρος Κουράτος
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (14)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: dde 1482, ημερ. Σεπτέμβριος 2008



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

**Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Ανδρέα Δημητρίου
προς τους Εκπαιδευτικούς, για την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2008-2009**

Αγαπητές και αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Με την ευκαιρία της έναρξης της νέας σχολικής χρονιάς 2008-2009 σας απευθύνω τις πιο θερμές ευχές μου για μια γόνιμη και δημιουργική χρονιά. Εύχομαι μέσα στη χρονιά αυτή να πραγματοποιηθούν, με τη συνεργασία όλων, τόσο οι στόχοι της κυπριακής εκπαίδευσης όσο και οι προσωπικοί στόχοι και προσδοκίες της κάθε μιας και του καθενός από σας.

Η φετινή σχολική χρονιά βρίσκει και πάλι την πατρίδα μας να βιώνει την τουρκική κατοχή. Ελπίζουμε ότι η νέα διαδικασία διαπραγματεύσεων, που άρχισε πρόσφατα, θα οδηγήσει στην εξεύρεση μιας ειρηνικής, δίκαιης και βιώσιμης λύσης του κυπριακού προβλήματος. Η επανένωση της πατρίδας μας και η ειρηνική και αρμονική συνύπαρξη Ελληνοκυπρίων, Τουρκοκυπρίων και όλων γενικά των νόμιμων κατοίκων του νησιού μας αποτελούν σήμερα τις κύριες επιδιώξεις μας.

Ο ρόλος της Παιδείας σε αυτή την κατεύθυνση είναι σημαντικός. Με στόχο πάντοτε την απαλλαγή από την κατοχή και την επανένωση της πατρίδας και του λαού μας, έχει αποφασιστεί ότι ένας από τους στόχους της φετινής σχολικής χρονιάς θα είναι η καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων. Με αγάπη προς την ιστορία μας, με σεβασμό προς την ιστορική αλήθεια αλλά και με πνεύμα υπέρβασης των συγκρούσεων του παρελθόντος, έχουμε χρέος απέναντι στην πατρίδα μας να εργαστούμε συστηματικά, ώστε να αναπτύξουμε στους νέους μας τη βούληση για συνεργασία, αλληλεγγύη, κατανόηση και αλληλοσεβασμό.

Παράλληλα, στοχεύουμε στην επιτάχυνση των ρυθμών υλοποίησης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η επίσπευσή της αποτελεί σήμερα γενικό κοινωνικό αίτημα. Οι συνθήκες για την υλοποίησή της έχουν πλέον ωριμάσει και η κοινωνία αναμένει την πραγματοποίηση του μεγάλου ποιοτικού άλματος στη δημόσια δωρεάν εκπαίδευση. Σε αυτή την προσπάθεια θέλουμε τη συνεργασία και τη στήριξη των φορέων της εκπαίδευσης αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας. Κυρίως, όμως, θέλουμε τη δική σας στήριξη, γιατί αποτελείτε την κινητήρια δύναμη του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Είναι άλλωστε γενικά παραδεκτό ότι χωρίς τη δική σας συμβολή οι εκπαιδευτικές πολιτικές, οι μεταρρυθμίσεις και οι καινοτομίες στο χώρο της εκπαίδευσης παραμένουν άψυχα προγραμματικά σχέδια.

Στα πλαίσια της επιτάχυνσης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης έχουν ληφθεί ήδη αποφάσεις για τη φετινή σχολική χρονιά αναφορικά με την επέκταση του θεσμού του Υπεύθυνου Τμήματος στην Α' Γυμνασίου, την επέκταση και πρόσθετη στήριξη των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, την εφαρμογή προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών, την επέκταση του προαιρετικού ολοήμερου νηπιαγωγείου, την επέκταση της εργαστηριοποίησης μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, τη σύσταση επιστημονικής επιτροπής για τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των τάξεων, τη

σύσταση Επιστημονικού Συμβουλίου, τη δημιουργία Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και την εφαρμογή προγράμματος ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για αλλόγλωσσους μαθητές στη δημοτική και μέση εκπαίδευση.

Οφείλουμε όλοι να εργαστούμε, για να πετύχουμε τις αλλαγές που χρειάζεται η παιδεία μας, σε όλες τις βαθμίδες της. Ο εκσυγχρονισμός και η αναβάθμιση της δομής και του περιεχομένου της εκπαίδευσης θα αποτελέσει μια από τις προτεραιότητες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τη φετινή σχολική χρονιά. Επίσης, θέματα που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση, την αναβάθμιση των σχολικών μονάδων, την αξιοποίηση της τεχνολογίας, την εισαγωγή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας αλλά και την παραπέρα ανάπτυξη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και της έρευνας θα αρχίσουν να συζητούνται προκειμένου να ληφθούν και να θεσμοθετηθούν τα αναγκαία μέτρα από τα αρμόδια όργανα της πολιτείας.

Δεσμεύομαι ότι η προώθηση των αλλαγών θα γίνεται πάντοτε μέσα από ένα συνεχή, ειλικρινή και δημιουργικό διάλογο μαζί σας. Σε αυτή μας την προσπάθεια θα πρέπει να κτίσουμε νέους μηχανισμούς επικοινωνίας και συνεργασίας και θα πρέπει να συνηθίσουμε στην ιδέα ότι η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται για να λύνει προβλήματα και να αναδεικνύει δυνατότητες που συζητούνται και τεκμηριώνονται δημοσίως, επιστρατεύοντας την επιστημονική γνώση που είναι διαθέσιμη.

Με αυτές τις σκέψεις απευθύνω σε όλους σας, αγαπητοί εκπαιδευτικοί, τα θερμά συγχαρητήρια και τις ευχαριστίες μου για το σημαντικό έργο που επιτελείτε. Προσωπικά πιστεύω ότι εσείς οι εκπαιδευτικοί και οι οργανώσεις που σας εκπροσωπούν νοιάζεστε για την παιδεία μας και είστε έτοιμοι να δώσετε τον καλύτερό σας εαυτό στην προσπάθεια αναβάθμισης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Έχω εμπιστοσύνη στο έργο και επενδύω στη συνεισφορά σας, για να θεμελιώσουμε από κοινού ένα σύστημα δημόσιας εκπαίδευσης που θα δίνει στα δικά μας παιδιά όλα εκείνα τα εφόδια που χρειάζονται για να κατακτήσουν το μέλλον.

Σας διαβεβαιώνω ταυτόχρονα, για άλλη μια φορά, ότι τόσο εγώ προσωπικά όσο και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, θα στηρίζουμε πάντοτε με κάθε δυνατό τρόπο το έργο σας. Θα είμαστε δίπλα σας σε ό,τι μας χρειαστείτε και για να ακούσουμε τις απόψεις, τους προβληματισμούς, τις διαφωνίες και την κριτική σας, η οποία μας είναι απαραίτητη, προκειμένου να προχωρήσουμε ασφαλέστερα σε ριζικές αλλαγές και καινοτόμες πρωτοβουλίες.

Με την εμπιστοσύνη που απορρέει από τη συνεργασία όλων, σας εύχομαι ολόψυχα καλή χρονιά, κουράγιο και δύναμη για να μπορέσετε να αντεπεξέλθετε με επιτυχία στον αγώνα της μάθησης, της αγωγής και της κοινωνικής συμμετοχής. Σας καλώ όλους να συνταχθείτε από σήμερα σε μια προσπάθεια συνεχούς και ισορροπημένης εκπαιδευτικής αλλαγής, με στόχο η Παιδεία μας να δημιουργεί σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες του κόσμου, που παράγουν πολιτισμό, γνώση, και ευημερία και είναι έτοιμοι να σταδιοδρομήσουν σε ό,τι επιλέξουν, συνεισφέροντας δυναμικά στην ανάπτυξη της κοινωνίας του μέλλοντός μας.



Αντρέας Δημητρίου
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

Λευκωσία,
Σεπτέμβριος 2008

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (15)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: dde 1483, ημερ. Σεπτέμβριος 2008



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Ανδρέα Δημητρίου προς τους
μαθητές/τριες και τους φοιτητές/τριες, για την έναρξη της νέας
Σχολικής Χρονιάς 2008-2009

Αγαπητοί Μαθητές και Μαθήτριες, Φοιτητές και Φοιτήτριες,

Με την ευκαιρία της νέας σχολικής χρονιάς θέλω να σας καλωσορίσω στα σχολεία και τα πανεπιστήμια και να σας ευχηθώ καλή επιτυχία στις απαιτήσεις των σπουδών σας. Εύχομαι, στη νέα σχολική χρονιά, να χαρείτε τη μάθηση, να νιώσετε τη χαρά της επιτυχίας και της διάκρισης στο σχολείο και την ικανοποίηση που προσφέρει μια επιτυχημένη πορεία. Εύχομαι, επίσης, ότι στη νέα χρονιά το σχολείο θα είναι ένας τόπος, στον οποίο θα περάσετε ευχάριστες ώρες με τους φίλους και τους εκπαιδευτικούς σας.

Βασικός σκοπός της εκπαίδευσής μας είναι να μορφώνει ενεργούς και δημιουργικούς πολίτες. Εύχομαι στη νέα σχολική χρονιά να επεκτείνετε τις γνώσεις και τις εμπειρίες σας και να έρθετε πιο κοντά σε αυτόν τον «ενεργό πολίτη» που μαθαίνει και εργάζεται με τους άλλους, δημιουργώντας το καλύτερο στους τομείς των ενδιαφερόντων του.

Δυστυχώς, και η φετινή χρονιά βρίσκει την Κύπρο μοιρασμένη από την κατοχή. Ελπίζω ότι αυτή η χρονιά θα είναι η τελευταία. Εύχομαι, οι συνομιλίες που άρχισαν να φέρουν την επανένωση και την ειρήνη στο νησί μας. Σε αυτή την προσπάθεια θέλουμε να συμμετέχετε και εσείς. Ένας από τους στόχους της φετινής χρονιάς είναι να μάθετε για την ιστορία των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ακόμη η πατρίδα μας. Να μάθετε, όμως, και για τα χρόνια που οι κάτοικοι της Κύπρου ζούσαν και εργάζονταν μαζί και να ετοιμαστείτε για ένα ειρηνικό μέλλον σε μια ενωμένη πατρίδα.

Με την ευκαιρία αυτής της επικοινωνίας θα ήθελα να απευθυνθώ ιδιαίτερα στους μαθητές της κάθε βαθμίδας. Στα παιδιά του δημοτικού σχολείου και ειδικά αυτά της πρώτης τάξης, θέλω να υποσχεθώ ότι θα έχουν την αγάπη των δασκάλων τους για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του σχολείου, ώστε να το αγαπούν και να το ζουν σαν προέκταση της οικογένειας και της γειτονιάς τους και να θέλουν να έρχονται κάθε μέρα σε αυτό.

Στα παιδιά του Γυμνασίου, θέλω να υποσχεθώ ότι θα έχουν τη στήριξη και τη φροντίδα των καθηγητών τους, ώστε να νιώσουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, μαθαίνοντας ακόμη πιο πολλά και ανακαλύπτοντας τη χαρά που δίνει το ενδιαφέρον για τα κοινά και η κριτική στάση για τη γνώση και την κοινωνία.

Στους μαθητές των Λυκείων και των Τεχνικών Σχολών, λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία και τη γνώση που έχουν ήδη αποθησαυρίσει, θέλω να υποσχεθώ ότι θα έχουν

όλη τη βοήθεια που χρειάζονται για να επιλέξουν τους προσανατολισμούς και τις κατευθύνσεις που τους ταιριάζουν, καθώς θα ετοιμάζονται για σπουδές στο Πανεπιστήμιο ή για επιλογή επαγγέλματος.

Τέλος, στους πρωτοετείς φοιτητές των Πανεπιστημίων, πέραν από τα θερμά μου συγχαρητήρια για την επιτυχία τους, θέλω να υποσχεθώ ότι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού θα συνεχίσει να εργάζεται για τη διατήρηση και ενίσχυση του ήδη υψηλού επιπέδου σπουδών, ώστε να ανοίγονται συνεχώς δρόμοι για μια επιτυχή σταδιοδρομία στην επιστήμη ή το επάγγελμα που ο καθένας θα επιλέξει, στην Κύπρο, στην Ευρώπη και αλλού.

Αγαπητοί φίλοι και φίλες,

Επίκεντρο της εκπαίδευσης είστε εσείς. Οι αλλαγές που προωθούνται στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης έχουν ως στόχο τη βελτίωση της παιδείας μας, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται όσο γίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις σας. Σε αυτό τον αγώνα είμαι βέβαιος ότι θα έχουμε και τη δική σας συνεργασία, ώστε να οικοδομήσουμε μαζί ένα Σχολείο που θα καλλιεργεί την ολόπλευρη μόρφωση και τις υψηλές επαγγελματικές ικανότητες, για να μπορούμε να προχωρούμε με σιγουριά στο δύσκολο αλλά γεμάτο προκλήσεις δρόμο της κοινωνικής και προσωπικής προόδου. Μέσα στο πιο πάνω πλαίσιο έχει ήδη αποφασιστεί για τη φεινή σχολική χρονιά η δωρεάν μεταφορά του 60% των μαθητών μέσης εκπαίδευσης με σχολικά λεωφορεία, η ίδρυση Ιατρικής Σχολής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, η επέκταση του θεσμού του Υπεύθυνου Τμήματος στην Α' Γυμνασίου, η επέκταση και πρόσθετη στήριξη των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, η εφαρμογή προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών, η επέκταση του προαιρετικού ολοήμερου νηπιαγωγείου, η επέκταση της εργαστηριοποίησης μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, η σύσταση επιστημονικής επιτροπής για τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των τάξεων, η σύσταση Επιστημονικού Συμβουλίου, η δημιουργία Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και την εφαρμογή προγράμματος ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για αλλόγλωσσους μαθητές στη δημοτική και μέση εκπαίδευση.

Με εμπιστοσύνη στις ικανότητες και την ισχυρή σας βούληση, σας εύχομαι ολόψυχα καλή χρονιά, με έμπνευση, δύναμη και αλληλεγγύη.



Αντρέας Δημητρίου
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

Λευκωσία,
Σεπτέμβριος 2008

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (16)

Αρ. φακ. 4.25.03.2, ημερ. 21 Οκτωβρίου 2008



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ
2252 Λευκωσία

Αρ. Φακ.: 4.25.03.2
Αρ. Τηλ.: 22402374
Αρ. Φαξ: 22480505
e-mail: info@cyearn.pi.ac.cy

21 Οκτωβρίου 2008

Διευθυντές/ντριες
Σχολείων Δημοτικής,
Μέσης Γενικής και
Μέσης Τεχνικής/Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
και Ιδιωτικών Σχολείων

**Θέμα: Πρόσκληση για δήλωση ενδιαφέροντος συμμετοχής σε Σεμινάριο με θέμα:
«Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας κατά τη Μαθησιακή Διαδικασία»**

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα πλαίσια των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για το ευρωπαϊκό έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας και την επίτευξη του αντίστοιχου στόχου της φετινής σχολικής χρονιάς 2008-2009, διοργανώνει Σεμινάριο με θέμα: **Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας κατά τη Μαθησιακή Διαδικασία.**

Το Σεμινάριο θα αναπτυχθεί σε **τρεις φάσεις:**

Α' φάση: Ημερίδα που θα πραγματοποιηθεί την Παρασκευή, 28 Νοεμβρίου 2008 (πρωί και απόγευμα, με προσφορά γεύματος το μεσημέρι). Η ημερίδα θα περιλαμβάνει εισηγήσεις από ακαδημαϊκούς και βιοματικά εργαστήρια.

Β' φάση: Οι εκπαιδευτικοί που θα λάβουν μέρος στην ημερίδα (Α' φάση) θα εφαρμόσουν στη διδακτική πράξη μεθόδους που θα γνωρίσουν στο σεμινάριο. Στη φάση αυτή θα έχουν τη στήριξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Γ' φάση: Οι εκπαιδευτικοί θα παρουσιάσουν τις εργασίες τους στη σχολική τους μονάδα ή/και σε συνέδριο ως «καλές πρακτικές» .

Παρακαλούμε να ενημερώσετε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας ότι η Οργανωτική Επιτροπή του Σεμιναρίου καλεί όσους επιθυμούν να παρακολουθήσουν την Α' φάση του Σεμιναρίου, δηλαδή την Ημερίδα στις 28 Νοεμβρίου 2008, να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά τη δήλωση ενδιαφέροντος για συμμετοχή μέσω της ιστοσελίδας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στη διεύθυνση <http://www.pi.ac.cy> το αργότερο μέχρι και τις **10 Νοεμβρίου 2008.**

Την Ημερίδα θα κληθούν να παρακολουθήσουν 120 εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα ονόματα των εκπαιδευτικών που θα επιλεγούν θα αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στις 20 Νοεμβρίου 2008.

Σημειώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που θα παρακολουθήσουν την Ημερίδα **θα κληθούν να λάβουν μέρος και στις άλλες δύο φάσεις**, όπως προαναφέρονται, και επομένως αναλαμβάνουν την υποχρέωση της εφαρμογής και του πολλαπλασιασμού μεθόδων ή πρακτικών προαγωγής της δημιουργικότητας που θα γνωρίσουν.

Ευελπιστούμε στη θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών για την επιτυχία του Σεμιναρίου.



Δρ Κυριάκος Πιλλάς
Αν. Διευθυντής
για Γενική Διευθύντρια

Κοιν.: ΔΔΕ
ΔΜΕ
ΔΤΕΕ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (17)

Αρ. εγγράφου: Υ.Π.Π.7.1.05.21.2, ημερ. 20 Φεβρουαρίου 2009

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Υπουργός

Υ.Π.Π. 7.1.05.21.2

20 Φεβρουαρίου 2009

Διευθυντές/ντιριες Σχολείων
Μέσης Γενικής, Μέσης Τεχνικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης

Θέμα: Η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης στα σχολεία: σκέψεις, εισηγήσεις και προσδοκίες

Ο στόχος για την προαγωγή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας που έχει τεθεί από το ξεκίνημα της φετινής ακαδημαϊκής χρονιάς είναι ένας δύσκολος όσο και φιλόδοξος στόχος. Δύσκολος γιατί τόσο ο ορισμός όσο και η καλλιέργεια και αξιολόγηση της δημιουργικότητας ως ατομικό χαρακτηριστικό μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πρακτικής αποτελούν ιδιαίτερα ευρείες γνωστικές περιοχές με κίνδυνο η ασάφεια και οι παρερμηνείες να θολώνουν ή να διαστρεβλώνουν την εικόνα και κατ' επέκταση τις όποιες προσπάθειες. Ταυτόχρονα, όμως, ο στόχος αυτός είναι φιλόδοξος για όλους όσοι εμπλέκονται. Το ΥΠΠ ως διοικητική αρχή έχει, αφενός, θέσει αυτό το στόχο μέσα στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού έτους Δημιουργικότητας και Καινοτομίας και, αφετέρου, θεωρεί πως ο στόχος αυτός δεν μπορεί να περιοριστεί στο στενό χρονικό ορίζοντα του ενός έτους και έτσι θέτει ως γενικό και διαρκή στόχο της εκπαίδευσης την καλλιέργεια κουλτούρας δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Συνεπώς το ΥΠΠ θα συνεχίσει να προωθεί αυτό το στόχο μέσα από διάφορες επιμέρους και εστιασμένες δράσεις αλλά κυρίως μέσα από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα.

Ο στόχος της καλλιέργειας κουλτούρας δημιουργικότητας και καινοτομίας αναφέρεται πρώτιστα στους εκπαιδευτικούς. Αυτοί καλούνται να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν τις δικές τους δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες για τη δημιουργία ολοένα καλύτερων και αποτελεσματικότερων συνθηκών μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών τους. Ταυτόχρονα καλούνται να καλλιεργήσουν κουλτούρα δημιουργικότητας, καινοτομίας και κριτικής σκέψης στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι μαθητές έχουν κάθε δικαίωμα στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους καταστήσουν αξιόλογα μέλη της κοινωνίας. Οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας επιβάλλουν την αποτελεσματική διαχείριση πληροφοριών, τη γρήγορη προσαρμογή σε συνεχώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Συνεπώς, κάθε προσπάθεια που γίνεται οφείλει να έχει ως τελικό στόχο την ανάπτυξη ανώτερων μορφών σκέψης στους μαθητές μας και την ενθάρρυνση της καινοτομίας σε όλους τους τομείς της ζωής. Στόχος αυτού του σημειώματος είναι αφενός η άρση των δυσκολιών που προκαλούν οι ασαφείς και γενικόλογες θέσεις περί του τι είναι, πώς καλλιεργούνται και πώς αξιολογούνται η κριτική και η δημιουργική σκέψη και αφετέρου η γνωστοποίηση προς τους εκπαιδευτικούς του τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν.

Η κριτική και η δημιουργική σκέψη ως ανώτερες μορφές σκέψης

Η κριτική και η δημιουργική σκέψη αποτελούν ανώτερες μορφές σκέψης. Η μεν κριτική σκέψη χαρακτηρίζεται ως πειθαρχημένη και κατευθυνόμενη σκέψη, η δε δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζεται ως πρωτότυπη σκέψη. Η αντίληψη ότι αυτές αποτελούν κατά κάποιο τρόπο αντίθετες, ως προς τη λειτουργία τους, μορφές σκέψης είναι πλέον ξεπερασμένη. Η σύγχρονη ψυχολογική και παιδαγωγική έρευνα γύρω από το θέμα εισηγείται τη θεώρηση αυτών των μορφών σκέψης ως λειτουργίες συχνά αλληλοσυμπληρούμενες και αλληλοεξαρτώμενες, ενώ τα κοινά τους γνωστικά χαρακτηριστικά επιτρέπουν την καλλιέργεια και ανάπτυξή τους κυρίως μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Η ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης στους μαθητές αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό στόχο αφού αυτές οι μορφές σκέψης αποτελούν ισχυρά γνωστικά εργαλεία για αποτελεσματική διαχείριση των πληροφοριών, των περιορισμών που συχνά θέτει το περιβάλλον, των ανατροπών και των αλλαγών που προκύπτουν ως αποτέλεσμα διαφοροποίησης ή εξέλιξης των δεδομένων. Είναι σαφές ότι τόσο η κριτική όσο και η δημιουργική σκέψη δεν περιορίζονται σε ένα πεδίο ή γνωστική περιοχή αλλά αναπτύσσονται και εφαρμόζονται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής και συνεπώς απαιτείται το εκπαιδευτικό μας σύστημα να προσαρμοστεί σε αυτή την πραγματικότητα και να προετοιμάζει τους μαθητές κατά τρόπο ώστε να καταστούν ικανοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και να αντιμετωπίσουν με επιτυχία όλες τις προκλήσεις που ως μαθητές και κυρίως ως ενήλικες θα συναντήσουν. Ενδεικτικό της δυνατότητας ανάπτυξης των ανώτερων μορφών σκέψης σε όλους τους τομείς της ζωής αποτελεί ο ορισμός από την Ευρωπαϊκή Ένωση προσωπικότητων από ένα ευρύ φάσμα επιστημών και τεχνών ως πρέσβων του Έτους Δημιουργικότητας και Καινοτομίας, δηλαδή ανθρώπων των οποίων η ζωή και το έργο τους χαρακτηρίζονται ως καινοτόμα. Σίγουρα τέτοιες προσωπικότητες αναμένουμε να καλλιεργηθούν μέσα στα σχολεία μας. Προσωπικότητες ικανές για κριτική και δημιουργική σκέψη μέσα και έξω από τα πλαίσια των σχολικών δραστηριοτήτων. Θεωρούμε ότι ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση τέτοιων προσωπικότητων είναι σημαντικός αφού πρώτιστα αυτοί μπορούν να διασφαλίζουν ότι κάθε μαθητής θα εκτίθεται σε περιβάλλον ενθαρρυντικό και ενισχυτικό ως προς την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης.

Η κριτική σκέψη

Η κριτική σκέψη έχει τις ρίζες της στην κλασική παιδεία με τη θεμελίωση της Λογικής από τον Αριστοτέλη και την ανάπτυξη της Ρητορικής από το Σωκράτη, και στην Αναγέννηση και το Διαφωτισμό. Σήμερα, εξακολουθεί να αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης γιατί αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα και η αξία του να καλλιεργούνται άνθρωποι ικανοί να διαχειριστούν επιτυχώς τις κοινωνικές, τεχνολογικές, οικονομικές, πολιτικές και άλλες προκλήσεις της εποχής και να προσαρμόζονται σε νέες συνθήκες και ιδιαιτερότητες σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Λέγεται κατά κόρον ότι στο σύγχρονο κόσμο η μόνη σταθερά που μένει είναι η μεταβολή. Οι ρυθμοί και τα γεγονότα της ζωής το επιβεβαιώνουν συνεχώς. Οι σημερινοί μαθητές είναι οι αυριανοί πολίτες και ηγέτες αυτού του τόπου. Φεύγοντας από το σχολείο απαιτείται να είναι

εφοδιασμένοι με γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να δημιουργούν, να κρίνουν και να αξιολογούν με ανοιχτό μυαλό και αυστηρά κριτήρια εναλλακτικές επιλογές σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και να παίρνουν αποφάσεις που θα οδηγούν τους ίδιους ή και το σύνολο σε ανάπτυξη και πρόοδο.

Η δυνατότητα καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και η πεποίθηση ότι αυτή μπορεί να διδαχθεί επιβεβαιώνεται ερευνητικά. Σήμερα θεωρείται ότι η διδασκαλία της κριτικής σκέψης μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη εξειδικευμένων χαρακτηριστικών της σκέψης όπως είναι η καθαρότητα, η σαφήνεια, η ακρίβεια, η συνέπεια, η λογικότητα, η εμβάθυνση, η ολοκλήρωση, η αμεροληψία και η επάρκεια. Προϋπόθεση για την ανάπτυξη αυτών των χαρακτηριστικών της σκέψης είναι η εκτεταμένη εξάσκηση και η μακροχρόνια καλλιέργεια ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης των μαθητών ξεκινώντας από τις μικρότερες ηλικίες, θέτοντας στόχους και χρησιμοποιώντας μέσα κατάλληλα προσαρμοσμένα στην κάθε ηλικία ή ομάδα. Όμως, οι ατομικές και κοινωνικές παράμετροι καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας χρησιμοποιεί ή όχι αυτά τα εξειδικευμένα χαρακτηριστικά της σκέψης και συχνά συμβάλλουν στην επιλεκτική χρήση τους. Δύσκολα οι κοινωνίες ή οι οργανωμένες ομάδες αποδέχονται τα μέλη τους που αναγνωρίζουν λογικότητα ή αντικειμενικότητα ή δικαιοσύνη στα επιχειρήματα ή τις θέσεις αντιπάλων. Η σκέψη είναι εργαλείο δύναμης και επικράτησης αλλά η κριτική σκέψη, με τον τρόπο που την αντιλαμβανόμαστε στις δίκαιες και δημοκρατικές κοινωνίες, μπορεί να συμβάλει στην ακύρωση της υποκειμενικότητας και την άρση της προκατάληψης. Θέλουμε να διαμορφώσουμε μαθητές με κρίση και ανοιχτό μυαλό, δεκτικούς στις προκλήσεις, πρόθυμους να αναγνωρίσουν το δικαίωμα των άλλων και συνεπώς του εαυτού τους στη διαφορετικότητα, αναζητητές και δημιουργούς του νέου, του πρωτότυπου και του καλύτερου, ενήμερους και ώριμους να διαχειριστούν το απρόβλεπτο, να δαμάσουν το άγνωστο και να διαβλέψουν τα επερχόμενα.

Το παράγωγο της κριτικής σκέψης είναι όχι μόνο η διατύπωση μιας κρίσης ή μιας απόφασης αλλά και η παρακολούθηση και η τροποποίησή της με στόχο τη βελτίωση και την ανάπτυξή της. Για να γίνει αυτό απαιτείται η συνέργεια μια ομάδας πυρηνικών λειτουργιών όπως η ανάλυση των δεδομένων, η γνώση και η ερμηνεία των παραμέτρων που συνθέτουν την κατάσταση, η ικανότητα λογικού συμπερασμού απαλλαγμένου από προσωπικές προκαταλήψεις, η επεξήγηση των θέσεων με σαφήνεια και ακρίβεια, η αυστηρή αξιολόγηση των επιμέρους θέσεων ή κρίσεων και η αυτορρύθμιση του ατόμου ώστε να μπορεί με θάρρος και ευελιξία να προσαρμόσει ή να αναθεωρήσει αρχικές διατυπώσεις, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο. Η κριτική σκέψη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις μεταγνωστικές ικανότητες του ατόμου που του επιτρέπουν να αναστοχάζεται, δηλαδή να μπορεί να παρακολουθεί και να κρίνει όχι μόνο τη σκέψη και την επιχειρηματολογία των άλλων αλλά και τη δική του, οδηγώντας έτσι σε ολοένα και πιο ώριμη και συνειδητοποιημένη σκέψη.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών μπορεί να ειπωθεί μέσα από το τρίπτυχο της οργάνωσης δραστηριοτήτων για καλλιέργεια και εξάσκηση, της διδασκαλίας τεχνικών και της αξιολόγησης της κριτικής σκέψης. Συγκεκριμένα αναμένεται οι

εκπαιδευτικοί να οργανώνουν τη διδασκαλία των μαθημάτων με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η εμπλοκή των μαθητών σε καταστάσεις προβληματισμού τέτοιες που να προκαλούν το ενδιαφέρον και να είναι όσο πολύπλοκες και ρεαλιστικές ταιριάζει στην κάθε ηλικία ή ομάδα παιδιών, να ενθαρρύνουν τους μαθητές να διατυπώνουν μέσα στην καθημερινή πρακτική του μαθήματος κρίσεις και αξιολογήσεις βασιζόμενοι σε επιχειρήματα μέτρο της ποιότητας των οποίων να είναι η σαφήνεια, η συνέπεια, η λογικότητα και η αμεροληψία τους και, τέλος, να αναζητούν και να προκαλούν στις αξιολογήσεις που κάνουν ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και διατύπωση κριτικής επιχειρηματολογίας απέναντι σε θέσεις τρίτων, και απέναντι σε κοινωνικά ή ιστορικά γεγονότα. Είναι σαφές ότι προϋπόθεση για σωστή οργάνωση, διδασκαλία και αξιολόγηση της ικανότητας για κριτική σκέψη είναι να γνωρίζουν και να κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τον τρόπο που σκέφτονται οι μαθητές, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο να αναπτύξουν κριτική σκέψη, τι προκαλεί αυτές τις δυσκολίες – αν δηλαδή είναι αποτέλεσμα της αναπτυξιακής φάσης στην οποία βρίσκονται ή των ατομικών τους διαφορών – και τρόπους υπέρβασης των δυσκολιών. Εξάλλου, βασική αρχή για κάθε τέτοια προσπάθεια είναι ότι για να δράσει κανείς προς μια κατεύθυνση πρέπει πρώτα να δει και να γνωρίσει προς τα πού κατευθύνεται. Αν το ζητούμενο είναι η ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων μαθητών, τότε οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τι κάνουν, να θέτουν στόχους, να παρακολουθούν την πρόοδο και να προσαρμόζουν αναλόγως τα επόμενα βήματα. Σαφώς δεν υπάρχει συνταγή σωστής διδασκαλίας των ανώτερων μορφών σκέψης. Αλλά, αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί πέραν από την οργάνωση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση θα είναι ευέλικτοι, θα αναγνωρίζουν και θα σέβονται τις ατομικές διαφορές των μαθητών τους, θα είναι θετικοί προς την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και πρωτίστως θα είναι οι ίδιοι πρότυπα κριτικής σκέψης.

Η δημιουργική σκέψη

Η δημιουργική σκέψη είναι ανώτερη μορφή σκέψης η οποία αναζητεί το καινούριο, ενθαρρύνει τον πειραματισμό, θέτει ερωτήματα, εξετάζει υποθέσεις, τολμά να διαχειριστεί το άγνωστο, αναλύει προφανείς αλλά και συγκεκαλυμμένες πληροφορίες και παράγει έργο που χαρακτηρίζεται ως πρωτότυπο. Η πρωτοτυπία του έργου κρίνεται ως προς τις παραγωγές και τις νόρμες της ευρύτερης γνωστικής περιοχής. Τόσο η πρωτοτυπία όσο και η χρησιμότητα του παραγόμενου έργου αποτελούν τα κριτήρια αξιολόγησης του δημιουργήματος. Θεωρούμε ότι η δημιουργική σκέψη αποτελεί χαρακτηριστικό του ατόμου που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα και έξω από τα πλαίσια των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να εκδηλώνεται σε όλους τους τομείς της ζωής και υπό οποιεσδήποτε συνθήκες. Στην πραγματικότητα, η δημιουργική έκφραση μέσα από τη μουσική, τις εικαστικές τέχνες, τη λογοτεχνία και άλλως πώς, χρησιμοποιήθηκε ως μέσο προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον του. Σημαντικά έργα/δημιουργήματα προέκυψαν ως αποτέλεσμα της ανάγκης ατόμων ή ομάδων για προσαρμογή σε νέο περιβάλλον, όπως είναι η περίπτωση των μεταναστών και των προσφύγων. Χαρακτηριστική είναι και η περίπτωση ατόμων που ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους έξω από τα όρια που το εκπαιδευτικό σύστημα έθετε στη σκέψη τους, όπως είναι για παράδειγμα ο Αϊνστάιν ο οποίος έλεγε ότι το σχολείο περιόριζε τη σκέψη και σκότωνε τη φαντασία την οποία θεωρούσε το κυριότερο συστατικό της δημιουργικότητας. Σαφώς αυτή η εμπειρία

αντανακλά εκπαιδευτικά συστήματα άλλων εποχών αφού το σύγχρονο σχολείο καταργεί τους φραγμούς στη σκέψη και καλλιεργεί ελεύθερα σκεπτόμενες προσωπικότητες.

Στο παρελθόν η δημιουργικότητα είχε ταυτιστεί με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δημιουργικού ατόμου, θέση η οποία έχει απορριφθεί από την πρόσφατη ψυχολογική έρευνα αλλά και από την εκπαιδευτική πράξη. Η σύγχρονη άποψη δέχεται ότι όλοι μπορούν να είναι δημιουργικοί φτάνει να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Στο σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα ορίζεται ως βασικός άξονας η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών με έμφαση στην καλλιέργεια κουλτούρας διερεύνησης και ανάπτυξης. Οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν από νωρίς μέσα από όλες τις γνωστικές περιοχές τη χωρίς προκαταλήψεις αναζήτηση νέων λύσεων ή προσεγγίσεων, την αντικειμενική αμφισβήτηση παραδοχών του παρελθόντος, την υπεύθυνη ανάληψη πρωτοβουλιών και την ευέλικτη προσαρμογή στα δεδομένα και τους περιορισμούς που το περιβάλλον επιβάλλει. Ταυτόχρονα πρέπει να μάθουν να θέτουν στόχους, να σχεδιάζουν την επίτευξή τους, να δοκιμάζουν λύσεις και να μπορούν να αξιολογούν το κάθε στάδιο αυτής της διαδικασίας με κριτήριο την πρωτοτυπία και την αποτελεσματικότητα ή χρησιμότητα του δημιουργήματος. Για να επιτύχουν σε όλα αυτά οι μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν κάποια χαρακτηριστικά όπως την εσωτερική παρώθηση, την αυτοπεποίθηση, την περιέργεια και την ευελιξία.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο να διαμορφώσουν μαθησιακό περιβάλλον που να ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών είναι σημαντικός. Καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν οργανικά στη μαθησιακή διαδικασία στόχους και δραστηριότητες που να επιτρέπουν στους μαθητές να δημιουργήσουν. Τεράστιας σημασίας, όμως, είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν το θέμα της δημιουργικότητας αλλά και το πώς το αντιλαμβάνονται. Η αντίληψη ότι η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί μόνο σε θέματα που αφορούν τις Τέχνες είναι αναχρονιστική. Η δημιουργικότητα μπορεί να βρει εφαρμογή σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η καλλιέργεια κουλτούρας δημιουργικότητας στα σχολεία μας χρειάζεται να ειδωθεί σε σχέση με την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι μαθητές θα διδαχθούν πώς να είναι δημιουργικοί όταν τους παρασχεθούν πολλαπλές ευκαιρίες εμπλοκής σε ποικίλες δραστηριότητες οι οποίες θα στοχεύουν στην αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων στη λύση προβλημάτων, στην αντιμετώπιση προκλήσεων, στη διαχείριση του απρόβλεπτου και κυρίως στη διατύπωση ερωτημάτων. Ο δημιουργός συχνά είναι αυτός που θέτει τα ερωτήματα, ψάχνει για απαντήσεις μέσα από τις οποίες μπορεί να αναδειχθούν καινούρια δεδομένα από τα οποία πιθανόν να προκύψουν νέα ερωτήματα. Για να καταφέρει να προτείνει κάτι νέο, κάτι πέρα από τα προφανή και τα πρόδηλα, ο δημιουργός απαιτείται να γνωρίζει την περιοχή και να μπορεί να συνθέτει πληροφορίες και δεδομένα με τρόπο μοναδικό. Βρίσκεται σε μία αναζήτηση η οποία μπορεί να τον οδηγήσει σε μία ή πολλές λύσεις. Αυτές θα πρέπει να κρίνει και να αξιολογήσει ως προς τη σχέση τους με τους στόχους που είχε θέσει, τη χρησιμότητα και την πρωτοτυπία τους. Βασικά χαρακτηριστικά του δημιουργικού ανθρώπου είναι η θέληση να δοκιμάσει και να πειραματιστεί, η τόλμη να ρισκάρει ή να πάει πέρα από τα γνωστά και

δοκιμασμένα και η αισιοδοξία ότι μετά από κάθε αποτυχία ακολουθεί μια νέα προσπάθεια με λιγότερες πιθανότητες αποτυχίας.

Επειδή το μαθησιακό περιβάλλον αποτελεί μια πολύπλοκη πραγματικότητα η οποία καθορίζεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την ύλη που πρέπει να διδαχθεί, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διερευνήσει τι σημαίνει να είναι κανείς δημιουργικός μέσα στο γνωστικό πεδίο και την ύλη που διδάσκει στους μαθητές, πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται τη δημιουργικότητα, πώς συναντάται η δημιουργικότητα σε αυτό το πεδίο, πώς μπορούν οι μαθητές να γνωρίσουν και να εξασκηθούν σε πρακτικές δημιουργικής σκέψης και πώς μπορούν να δημιουργήσουν οι ίδιοι μέσα στο συγκεκριμένο πεδίο. Αφού προηγηθεί αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώσει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν, να παρουσιάσουν στα υπόλοιπα μέλη τις δημιουργίες τους, να ακούσουν και να σχολιάσουν την κριτική των άλλων. Ο εκπαιδευτικός σε όλη αυτή τη διαδικασία θα πρέπει να αναγνωρίζει, να εκτιμά και να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα κάθε μαθητή και ταυτόχρονα θα πρέπει να διδάξει τους μαθητές του πώς αυτοί με τη σειρά τους θα πρέπει να αναγνωρίζουν, να εκτιμούν και να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα στο περιβάλλον τους. Σε μια τέτοια συνθήκη όπου τα μέλη της ομάδας εκπαιδεύονται πώς να είναι δημιουργικά και ταυτόχρονα πώς να συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των άλλων είναι πολύ πιθανόν να αναπτυχθεί μια κουλτούρα δημιουργίας, αποδοχής και εμπιστοσύνης των άλλων καταργώντας έτσι τις όποιες ατομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές διαφορές που πιθανόν να υπάρχουν.

Είναι φανερό ότι η κριτική και η δημιουργική σκέψη αποτελούν ανώτερες μορφές σκέψης οι οποίες έχουν κοινά στοιχεία. Η μία συμπληρώνει την άλλη σε μια αέναη προσπάθεια διερεύνησης και βελτίωσης των δεδομένων του περιβάλλοντος. Η δημιουργική σκέψη παράγει ιδέες και προτείνει λύσεις τις οποίες η κριτική σκέψη αξιολογεί. Και οι δύο μορφές σκέψης είναι σημαντικές για την ανάπτυξη ενός σκεπτόμενου ανθρώπου που μπορεί να είναι χρήσιμος στον εαυτό του και στην κοινωνία.

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει ανακηρύξει το 2009 ως έτος προώθησης της δημιουργικότητας και της καινοτομίας¹. Ο ρόλος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός τόσο στην ανάπτυξη των ανώτερων μορφών σκέψης όπως αυτές έχουν αναλυθεί πιο πάνω όσο στη δημιουργία γερής βάσης πάνω στην οποία θα οικοδομείται η δια βίου μάθηση των μελλοντικών ενηλίκων. Πολλές είναι οι δράσεις οι οποίες μπορεί να αναπτυχθούν για την καλλιέργεια των ανώτερων μορφών σκέψης τόσο υπό τη μορφή τοπικής σχολικής δράσης όσο και υπό τη μορφή συνεργασίας μεταξύ των σχολείων. Χαρακτηριστική είναι η δράση που η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί οργανώνοντας συζητήσεις, τα γνωστά debates, γύρω από θέματα που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τους συμμετέχοντες με στόχο, πέραν

¹ Η επίσημη ιστοσελίδα της ΕΕ που αναφέρεται στο Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας: <http://create2009.europa.eu>

της προώθησης του ευρύτερου στόχου της ανάπτυξης των ανώτερων μορφών σκέψης, την εισήγηση λύσεων σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος.

Οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες έχουν ή μπορούν να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες να προωθήσουν την ανάπτυξη των ανώτερων μορφών σκέψης μέσα από δράσεις που αρμόζουν σε κάθε ομάδα μαθητών και μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Είμαστε αισιόδοξοι ότι οι εκπαιδευτικοί θα λειτουργήσουν οι ίδιοι ως πρέσβεις κριτικής και δημιουργικής σκέψης διασφαλίζοντας έτσι μαθησιακές συνθήκες τέτοιες που να ενθαρρύνουν και να καλλιεργούν τις ανώτερες μορφές σκέψης στους μαθητές.



Ανδρέας Δημητρίου
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

Κοιν.: Γ.Δ.
Δ.Μ.Ε.
Δ.Μ.Τ.Ε.Ε.
Δ.Δ.Ε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (18)

Αρ. φακ.: 7.1.05.21.2/3, ημερ. 20 Ιανουαρίου 2010



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Αρ. Φακ.: 7.1.05.21.2/3
Αρ. Τηλ.:22800642
Αρ. Φαξ:22800638
E-mail : circularsec@schools.ac.cy

20 Ιανουαρίου 2010

Διευθυντές/ Διευθύντριες
Σχολείων Προδημοτικής, Δημοτικής,
Μέσης Γενικής, Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και
Ειδικών Σχολείων

Θέμα: «Η προαγωγή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας»

Αναφορικά με το πιο πάνω θέμα, θα θέλαμε να σας πληροφορήσουμε τα πιο κάτω:

Ο στόχος της « Προαγωγής της δημιουργικότητας και της καινοτομίας» εξακολουθεί να αποτελεί έναν από τους υπό έμφαση στόχους της σχολικής χρονιάς 2009-2010. Οι δράσεις που αναλήφθηκαν την περσινή σχολική χρονιά μπορούν να συνεχιστούν με κάποιες διαφοροποιήσεις. Μέσα από ένα σφαιρικό προγραμματισμό δράσεων για τους στόχους της σχολικής χρονιάς, παρακαλείστε όπως εντάξετε δράσεις που προωθούν την καινοτομία και δημιουργικότητα.

Μεγαλύτερη βαρύτητα μπορεί να δοθεί, μεταξύ άλλων, στις ακόλουθες δραστηριότητες:

- α. Γνωριμία με καινοτόμους δημιουργούς και εφευρέτες
- β. Ημέρα Δημιουργικότητας στα σχολεία
- γ. Σχολικές Εκθέσεις με δημιουργίες μαθητών
- δ. Υλοποίηση της δημιουργικότητας τόσο από πλευράς εκπαιδευτικών (π.χ. διαφοροποίηση διδασκαλίας) όσο και από πλευράς μαθητών (εργασίες, κατασκευές) μέσα στην τάξη.

α. Γνωριμία με καινοτόμους δημιουργούς και εφευρέτες

Προτρέπεστε όπως προγραμματίσετε επισκέψεις καινοτόμων δημιουργών και εφευρετών στα σχολεία και επισκέψεις μαθητών στα εργαστήριά τους ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν τέτοια πρόσωπα στο χώρο δραστηριοποίησής τους και σε ώρα δημιουργικής δράσης. Παραπέρα, μπορείτε όπως, από τώρα, εντοπίσετε και

αξιοποιήσετε καινοτόμους δημιουργούς και εφευρέτες που δραστηριοποιούνται σε τοπικό επίπεδο και βρίσκονται σε επαφή με την τοπική κοινωνία.

β. Ημέρα Δημιουργικότητας στα σχολεία

Την ημέρα αυτή το κάθε σχολείο θα προγραμματίσει δραστηριότητες που προάγουν το στόχο «Η προαγωγή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας». Τέτοιες δημιουργικές δραστηριότητες μπορεί να είναι έργα τύπου project κατά θεματική ενότητα ή διαθεματικά, έργα τύπου project που προάγουν την καινοτομία και ενισχύουν τη σύνδεση του σχολείου με την οικονομία και την κοινωνία, μικροκατασκευές που μπορούν να εκτεθούν ή και να διατεθούν σε Σχολική Έκθεση. Ως Ημέρα Δημιουργικότητας, για τη φετινή σχολική χρονιά, έχει οριστεί η **16η Μαρτίου 2010**.

γ. Σχολικές εκθέσεις με δημιουργίες μαθητών

Τη φετινή σχολική χρονιά να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη διοργάνωση ενδοσχολικών εκθέσεων από τα σχολεία με δημιουργίες και project (έργα) των μαθητών (π.χ. στα πλαίσια των εορτασμών των εθνικών επετείων, τελικής γιορτής κ.λπ.).

δ. Υλοποίηση της δημιουργικότητας μέσα στην τάξη

Οι διδάσκοντες αναμένεται στα πλαίσια της υλοποίησης του πιο πάνω στόχου να υιοθετήσουν/εφαρμόσουν καινοτόμες προσεγγίσεις (π.χ. λύση προβλήματος, μέθοδος ανακάλυψης, ιδεοθύελλα, καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης, χρήση μέσων ΤΠΕ ή πολυμέσων κ.ά.).

Μπορούν να συζητηθούν θέματα μεθοδολογίας σε κοινές συναντήσεις διδασκόντων με τους οικείους Επιθεωρητές (π.χ. συντονισμός ειδικοτήτων, παρουσιάσεις μαθημάτων).


Μπορούν, επίσης, να γίνουν δειγματικές διδασκαλίες μέσα στο πνεύμα της δημιουργικότητας και της καινοτομίας.



Αλέξανδρος Κουράτος
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης



Δρ Ζήνα Πουλλή
Διευθύντρια
Μέσης Εκπαίδευσης



Χαράλαμπος Λ. Κωνσταντίνου
Διευθυντής Μέσης Τεχνικής και
Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (19)

Αρ. φακ.: 7.1.05.23, ημερ. 23 Αυγούστου 2010



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Αρ.Φακ.: 7.1.05.23

23 Αυγούστου 2010

Διευθυντές/ ντριες
Σχολείων Τεχνικής, Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης

Θέμα: Στόχοι σχολικής χρονιάς 2010 – 2011

Σας αποστέλλουμε τους στόχους της σχολικής χρονιάς 2010-2011 και εισηγήσεις για τρόπους προώθησής τους.

1ος Στόχος: «Η γνωριμία και εξοικείωση με τις βασικές αρχές, τους στόχους και το περιεχόμενο των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων»

Το μεγαλεπήβολο έργο διαμόρφωσης των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, στο οποίο συμμετείχαν περισσότεροι από 50 Πανεπιστημιακοί και 400 μάχιμοι εκπαιδευτικοί, έχει ολοκληρωθεί. Η διαδικασία συγγραφής των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2008 με τη σύσταση Επιστημονικής Επιτροπής και ολοκληρώθηκε με την εργασία των ειδικών επιτροπών ανά γνωστικό αντικείμενο. Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, προϊόν ευρείας κοινωνικής και πολιτικής συναίνεσης, αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της προωθούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο που έχει ως στόχο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τη διαμόρφωση στην Κύπρο του δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου.

Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα ορίζονται η αποστολή και οι σκοποί της εκπαίδευσης, οι θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές, οι αρχές οργάνωσης και εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών, οι ειδικοί στόχοι, το περιεχόμενο, τα προγράμματα σπουδών για κάθε τάξη και γνωστικό αντικείμενο, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, οι δείκτες επιτυχίας και οι τρόποι αξιολόγησης, το μαθησιακό περιβάλλον, οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας και οι συμπληρωματικές δραστηριότητες που απαιτούνται για την επιτυχία της αποστολής που έχει το σχολείο.

Αποστολή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος είναι να συμβάλει στη διαμόρφωση ανθρώπων οι οποίοι: (α) θα κατέχουν ένα επαρκές και συνεκτικό σώμα γνώσεων από όλες τις επιστήμες έτσι ώστε να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα κοινωνικά και φυσικά φαινόμενα, να επικοινωνούν ισότιμα και δημιουργικά με τους συνανθρώπους τους, να συνεχίζουν τις σπουδές τους συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της ανθρώπινης γνώσης και να ασκούν με γνώση οποιοδήποτε επάγγελμα επιλέξουν, (β) θα αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές που διακρίνουν το δημοκρατικό πολίτη έτσι ώστε να χαρακτηρίζονται

από δημοκρατικότητα και κοινωνική υπευθυνότητα, να διαμορφώνουν και βιώνουν συνθήκες ισότητας, να σέβονται και να προστατεύουν το φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον και να θεμελιώνουν την προσωπική ευεξία μέσω της αυτογνωσίας και της ικανότητας διεκδίκησης κατάλληλων συνθηκών υγείας και αντιμετώπισης των πολυποίκιλων μηχανισμών επηρεασμού και χειραγώγησης και (γ) θα διαθέτουν στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο τις κομβικές ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα.

Εντός της σχολικής χρονιάς 2010 – 2011 τόσο οι σχολικές μονάδες όσο και οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί θα έχουν στη διάθεσή τους τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα με απώτερο στόχο την ενημέρωσή τους για τις αρχές, τους στόχους και το περιεχόμενο όλων των Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία θα ξεκινήσουν να εφαρμόζονται σταδιακά από τη σχολική χρονιά 2011 – 2012.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού καθόρισε ως υπό έμφαση στόχο για τη σχολική χρονιά 2010 - 2011 τη **«Γνωριμία και εξοικείωση με τις βασικές αρχές, τους στόχους και το περιεχόμενο των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων».**

Στα πλαίσια της υλοποίησης του πιο πάνω στόχου, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού έχει προγραμματίσει μια σειρά από δράσεις οι οποίες αφορούν στην ενημέρωση και επιμόρφωση επιθεωρητών, στελεχών και μάχιμων εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και στη διοργάνωση σεμιναρίων, συνεδρίων και ενημερωτικών ημερίδων.

Πληροφορίες και λεπτομέρειες αναφορικά με τις δράσεις που θα αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010 -2011 στα πλαίσια της υλοποίησης του 1^{ου} στόχου, τις οποίες θα κληθούν να στηρίξουν οι σχολικές μονάδες, θα αποσταλούν στα σχολεία και θα αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού σε κατοπινό στάδιο.

2ος Στόχος: «Σεβασμός-Ευθύνη-Αλληλεγγύη»

Συχνά σήμερα οι νέοι εγκαλούνται ότι χαρακτηρίζονται από έλλειψη σεβασμού προς τους άλλους, ότι ενεργούν χωρίς ευθύνη και ότι η προτεραιότητά τους είναι η ικανοποίηση των δικών τους επιθυμιών και όχι το καλό του άλλου ή του κοινωνικού συνόλου. Μάλιστα τα φαινόμενα αντικοινωνικής συμπεριφοράς που εκδηλώνονται από νέους σχετίζονται από πολλούς με αυτή την αλλαγή στάσεων και προσανατολισμών στους νέους μας.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια και λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποφάσισε την ανακήρυξη του Έτους 2011 σε **«Ευρωπαϊκό έτος εθελοντικών δραστηριοτήτων που προωθούν την ενεργό συμμετοχή του πολίτη»** το Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, σε μια προσπάθεια προώθησης της **ενεργού συμμετοχής μέσω εθελοντικών δραστηριοτήτων**, αποφάσισε να θέσει ως υπό έμφαση στόχο, για τη σχολική χρονιά 2010-2011, το στόχο **«Σεβασμός-Ευθύνη-Αλληλεγγύη».**

Με το στόχο αυτό επιθυμούμε να δώσουμε τη δυνατότητα στους νέους μας, μέσα από τον εθελοντισμό και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά, να σκεφτούν και να προβληματιστούν πάνω στις τρεις μεγάλες αξίες που διαχρονικά στηρίζουν την

κοινωνική συνοχή, τη δυνατότητα μιας κοινωνίας να λύσει με αποτελεσματικότητα τα προβλήματά της και τελικά να προσφέρει ευτυχία στους πολίτες της.

Ο γενικός σκοπός του ευρωπαϊκού έτους είναι η ενθάρρυνση και η υποστήριξη των προσπαθειών που καταβάλλουν η Κοινότητα, τα κράτη μέλη, οι τοπικές και περιφερειακές αρχές για τη δημιουργία συνθηκών στην κοινωνία των πολιτών που ευνοούν τον εθελοντισμό στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) καθώς και η ενίσχυση της προβολής των εθελοντικών δραστηριοτήτων στην Ε.Ε.

Οι ειδικοί στόχοι του ευρωπαϊκού έτους είναι οι ακόλουθοι:

1. Δημιουργία περιβάλλοντος κατάλληλου για τον εθελοντισμό στην Ε.Ε.
2. Ενίσχυση των διοργανωτών εθελοντικών δραστηριοτήτων για βελτίωση της ποιότητας των εθελοντικών δραστηριοτήτων.
3. Αναγνώριση των εθελοντικών δραστηριοτήτων.
4. Ευαισθητοποίηση όσον αφορά την αξία και τη σημασία του εθελοντισμού.

Προτεινόμενες ενέργειες και δραστηριότητες για τα σχολεία:

Οι ενέργειες και οι δραστηριότητες που μπορούν να αναπτύξουν τα σχολεία για την προώθηση του συγκεκριμένου στόχου μπορούν να ενταχθούν στα πλαίσια της πολιτικής/στρατηγικής που ήδη αναπτύσσεται στις σχολικές μονάδες για την πρόληψη της παραβατικότητας. Αξιοποιώντας την Επιτροπή Αγωγής Υγείας και Πρόληψης της Παραβατικότητας, το κάθε σχολείο, μπορεί να εντάξει τις δράσεις που θα αναπτύξει, σχετικά με τον προτεινόμενο στόχο, στα πλαίσια του σχεδίου δράσης Αγωγής Υγείας και Πρόληψης της Παραβατικότητας που θα ετοιμάσει και θα εφαρμόσει (σχετικές είναι οι εγκυκλίου με Αρ. 1922 για τη Δημοτική, Αρ. 4124 για τη Μέση και Αρ. 286 για τη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση).

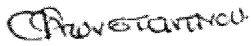
Με βάση τα πιο πάνω οι σχολικές μονάδες μπορούν:


- Να αξιοποιήσουν τα παραδείγματα καλής πρακτικής Αγωγής Υγείας και Πρόληψης της Παραβατικότητας που αναφέρονται στις σχετικές εγκυκλίου.
- Να αξιοποιήσουν υλικό που θα αποσταλεί από το Υ.Π.Π. και το υλικό που αφορά στην Αγωγή Υγείας.
- Να οργανώσουν έρευνες και διαθεματικές εργασίες με θέματα που αφορούν στον εθελοντισμό.
- Να προωθήσουν τη γνωριμία ή/και τη συνεργασία με εθελοντικές οργανώσεις για προβλήματα που εντοπίζουν οι ίδιοι οι μαθητές και αφορούν το σχολείο ή την κοινότητά τους.
- Να οργανώσουν εθελοντικές δραστηριότητες στις σχολικές μονάδες ή στην κοινότητα με την ενεργό εμπλοκή και συνεργασία γονιών/κηδεμόνων, μαθητών ή «άλλων» από την κοινότητα.


- Να προωθήσουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη λήψη και την υλοποίηση αποφάσεων σχετικά με τη δημιουργία κλίματος «Σεβασμού-Ευθύνης-Αλληλεγγύης» εντός του σχολείου.
- Να οργανώσουν τη διεξαγωγή μελετών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το κλίμα του σχολείου και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εισηγηθούν λύσεις τις οποίες θα εφαρμόσουν.
- Να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετάσχουν σε διαγωνισμούς που θα προκηρυχθούν στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Έτους.

3ος Στόχος: «Καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων με στόχο την απαλλαγή από την κατοχή και την επανένωση της πατρίδας και του λαού μας»

Να συνεχιστεί και κατά το νέο σχολικό έτος η έμφαση και στο στόχο της περσινής χρονιάς με βάση την εγκύκλιο με ημερ. 27/08/2008 (Αρ. Φακ. 7.1.05.21) καθώς επίσης και με βάση τα όσα είχαν συμφωνηθεί από την Επιτροπή που είχε συσταθεί με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών οργανώσεων και των οργανωμένων γονέων.


 Χαράλαμπος Κωνσταντίνου
 Διευθυντής
 Μέσης Τεχνικής και
 Επαγγελματικής Εκπαίδευσης


 Δρ Ζήνα Πουλλή
 Διευθύντρια Μέσης
 Εκπαίδευσης


 Στέλιος Στυλιανού
 Γενικός Επιθεωρητής
 Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (20)

Αρ. φακ.: 7.11.09/6 και 5.13.04.3, ημερ. 30 Αυγούστου 2010



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ**

Αρ. Φακ.: 7.11.09/6

5.13.04.3

Αρ. Τηλ. : 22800663

Αρ. Φαξ : 22428277

E-mail : dde@moe.gov.cy

**ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

30 Αυγούστου 2010

Διευθυντές/Διευθύντριες και Διδακτικό Προσωπικό
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2010-2011, επιθυμώ να επικοινωνήσω μαζί σας και να σας ευχηθώ καλή και παραγωγική χρονιά και κάθε προσωπική και οικογενειακή ευτυχία.

Οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής, Προδημοτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης χαρακτηρίζονταν πάντοτε από ευσυνειδησία, αφοσίωση, εργατικότητα και δημιουργικότητα. Είμαι βέβαιος ότι με τη βαθιά πίστη στην αποστολή σας, την ευαισθησία και το υψηλό αίσθημα ευθύνης που σας διακρίνει, θα επιτελέσετε και φέτος στο ακέραιο το καθήκον σας προς την παιδεία της ημικατεχόμενης πατρίδας μας.

Οι καιροί σήμερα επιβάλλουν, όσο ποτέ άλλοτε, την εγρήγορση όλων μας, αλλά και την επιστράτευση των πολλαπλών δυνατοτήτων που χαρακτηρίζουν το ανθρώπινο δυναμικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης, ώστε τα σημερινά παιδιά να καταστούν ικανά, ως αυριανοί πολίτες, να ανταποκριθούν με επιτυχία στις αυξανόμενες προκλήσεις του μέλλοντος και να συμβάλουν έτσι στην ευημερία του τόπου μας. Παράλληλα, όμως, και ακριβώς γιατί η κοινωνία μας ζητά πολλά από εμάς και τα παιδιά, δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι εκτός από τις γνώσεις και τις δεξιότητες έχουμε υποχρέωση να μεταδώσουμε χαρά και ευτυχία στα παιδιά. Έμφαση, επομένως, πρέπει να δίνεται στην απόδοση προσωπικής σημασίας στο κάθε παιδί ξεχωριστά και στην καλλιέργεια της ψυχής των παιδιών, ώστε να γίνουν χρηστοί και ευτυχισμένοι πολίτες.

Για την ομαλή λειτουργία των σχολείων σας αποστέλλονται, συνημμένα, οδηγίες και πληροφορίες όπως και σχετικά έντυπα για συμπλήρωση. Σημειώνεται ότι μερικά έντυπα έχουν διαφοροποιηθεί από την περσινή σχολική χρονιά γι' αυτό παρακαλείστε να χρησιμοποιείτε τα νέα έντυπα. Για εύκολη πρόσβαση στην παρούσα εγκύκλιο και στα σχετικά έντυπα αλλά και σε προηγούμενες σημαντικές εγκυκλίους, που αναφέρονται στην εγκύκλιο, μπορείτε να επισκέπτεστε την ιστοσελίδα της Δημοτικής Εκπαίδευσης www.moe.gov.cy/dde/ (Οδηγίες για τη σχολική χρονιά 2010-2011).

(Στέλιος Στυλιανού)
Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης

- Κοιν. : Π.Λ.Ε. Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας
: Ο.Ε.Δ.Ε.
: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Υ.Π.Π.
: Υπηρεσία Προσωπικού Υ.Π.Π.
: Λογιστήριο Υ.Π.Π.
: Π.Ο.Ε.Δ.
: Ιατρικές Υπηρεσίες Υπουργείου Υγείας, 1449 Λευκωσία
: Παγκύπρια Συνομ. Ομοσπ. Συνδέσμων Γονέων Σχολείων Δημ. και Προδημ. Εκπαίδευσης

ΑΠ/ΑΠ ΕΓΚΛΙΟΙ2010-2011.ΕΝΑΡΧΙ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (21)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: dde 2472, ημερ. Σεπτέμβριος 2010

**Μήνυμα Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Ανδρέα Δημητρίου,
για την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2010-11**

**Αγαπητές και αγαπητοί
εκπαιδευτικοί, μαθήτριες και μαθητές, σπουδάστριες και σπουδαστές,**

Με την ευκαιρία της έναρξης της νέας σχολικής χρονιάς θέλω να σας καλωσορίσω στα σχολεία και τα πανεπιστήμια και να σας απευθύνω τις θερμές μου ευχές για μια δημιουργική χρονιά. Εύχομαι, μέσα στη χρονιά αυτή, να επιτευχθούν τόσο οι συλλογικοί εκπαιδευτικοί στόχοι όλων μας όσο και οι προσωπικοί στόχοι που έχει θέσει ο καθένας και η κάθε μια από σας.

Η φετινή σχολική χρονιά αποτελεί σταθμό για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κυπριακής Δημοκρατίας, η οποία γιορτάζει φέτος τα 50χρονα της. Συμβολική θα χαρακτήριζε ίσως κάποιος τη χρονική στιγμή κατά την οποία σημαντικές αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης εισέρχονται στη φάση ολοκλήρωσης και εφαρμογής τους.

Το μεγαλεπήβολο έργο διαμόρφωσης των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων έχει ολοκληρωθεί. Θεωρούμε ότι τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία είναι ο καρπός μιας συλλογικής προσπάθειας, αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της προωθούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα δεν είναι όμως η μόνη αλλαγή. Η αναδιοργάνωση του σχολικού χρόνου στη Μέση Εκπαίδευση με την εισαγωγή των «Τετραμήνων» συνάδει πλήρως με τους στόχους των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και θα συμβάλει στη διαμόρφωση του σύγχρονου, ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου που επιδιώκουμε. Παράλληλα η προώθηση ενός νέου σχεδίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, καθώς και οι αλλαγές που μελετούνται στο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών θα αναβαθμίσουν ριζικά την προσφερόμενη δημόσια εκπαίδευση.

Φίλες και φίλοι εκπαιδευτικοί,

Κύριοι πρωταγωνιστές της φάσης στην οποία εισέρχεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είσαστε εσείς. Μαζί πορευθήκαμε στη διαδικασία διαμόρφωσης των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, μαζί θα πορευθούμε και στη σταδιακή εφαρμογή τους από τη σχολική χρονιά 2011-2012. Κάθε εκπαιδευτικός θα έχει φέτος την ευκαιρία να γνωρίσει και να εξοικειωθεί με τις βασικές αρχές, τους στόχους και το περιεχόμενο των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων μέσα από τα προγράμματα που θα διοργανώσει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Φίλες και φίλοι μαθήτριες, μαθητές, σπουδάστριες και σπουδαστές,

Το σύγχρονο, δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο που οραματιζόμαστε άρχισε να διαμορφώνεται μέσα από διάφορες αλλαγές που θα εισαχθούν αυτή τη σχολική χρονιά έχοντας πάντα κατά νου εσάς, τους αυριανούς πολίτες. Βασικός μας στόχος είναι η διαμόρφωση ενός ευχάριστου και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα διαμορφωθούν οι ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες του μέλλοντος, εσείς.

Στη φετινή χρονιά έχετε κι εσείς σημαντικό ρόλο να διαδραματίσετε. Πρόθεσή μας είναι να δώσουμε τη δυνατότητα στον καθένα και στη κάθε μια από σας, μέσα από τον εθελοντισμό και την ενεργό εμπλοκή στα κοινά, να σκεφτεί και να προβληματιστεί πάνω στις μεγάλες και διαχρονικές αξίες του σεβασμού, της ευθύνης και της αλληλεγγύης.

Αγαπητοί φίλοι και φίλες,

Η φετινή σχολική χρονιά αποτελεί ορόσημο για την κυπριακή εκπαίδευση. Συνοδοιπόροι στον αγώνα για την αναβάθμισή της καλούμαστε όλοι, από όποια θέση κι αν βρισκόμαστε, να δώσουμε τον καλύτερό μας εαυτό για να επιτύχουμε. Θέλω να σας διαβεβαιώσω, για άλλη μια φορά, ότι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού θα στηρίζει πάντοτε, με κάθε δυνατό τρόπο, το έργο σας. Θα είμαστε δίπλα σας σε ό,τι μας χρειαστείτε προκειμένου να προχωρήσουμε ασφαλέστερα στις ριζικές αλλαγές που έχει ανάγκη η εκπαίδευσή μας.

Οι αγώνες και οι ανησυχίες μας δεν περιορίζονται όμως στη εκπαιδευτική πτυχή της ζωής μας. Συμπληρώνονται φέτος 50 χρόνια από την ανακήρυξη της Κυπριακής Δημοκρατίας κι όμως η σχολική χρονιά 2010-11 βρίσκει την πατρίδα μας να βιώνει την τουρκική κατοχή για 36^η χρονιά. Η εξεύρεση μιας ειρηνικής, δίκαιης και βιώσιμης λύσης του κυπριακού προβλήματος με τον τερματισμό της κατοχής και την επανένωση του εδάφους, του λαού, των θεσμών και της οικονομίας της Κύπρου στα πλαίσια μιας διζωνικής, δικαιοδικής ομοσπονδίας που θα διασφαλίζει την ειρηνική και αρμονική συνύπαρξη Ελληνοκυπρίων, Τουρκοκυπρίων και όλων γενικά των νόμιμων κατοίκων του νησιού μας, αποτελούν την κύρια επιδίωξή μας. Η εκπαίδευσή μας παραμένει πάντοτε εναρμονισμένη με τους στόχους και τις επιδιώξεις της πατρίδας μας, στοχεύοντας στην αγωνιστική διαπαιδαγώγηση των νέων με στόχο την απαλλαγή από την κατοχή.

Με την εμπιστοσύνη που απορρέει από τη συνεργασία όλων, σας εύχομαι ολόψυχα καλή χρονιά, κουράγιο και δύναμη για να μπορέσετε να αντεπεξέλθετε με επιτυχία στον αγώνα της μάθησης, της αγωγής και της κοινωνικής συμμετοχής.



Ανδρέας Δημητρίου
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

Λευκωσία
Σεπτέμβριος 2010

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (22)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: dde 2558, ημερ. Οκτώβριος 2010

**Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Ανδρέα Δημητρίου για την Παγκόσμια
Ημέρα των Εκπαιδευτικών (5 Οκτωβρίου 2010)**

**Αγαπητές/ οί εκπαιδευτικοί, μαθητές και μαθήτριες
σπουδαστές και σπουδάστριες,**

Η 5η Οκτωβρίου γιορτάζεται κάθε χρόνο σε περισσότερες από 100 χώρες του κόσμου ως η Παγκόσμια Ημέρα Εκπαιδευτικών. Η Παγκόσμια Ημέρα Εκπαιδευτικών που καθιερώθηκε το 1994 από την UNESCO και τη Διεθνή Οργάνωση των Εκπαιδευτικών (Education International), δίνει την ευκαιρία να στραφεί η προσοχή του κόσμου στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην οικοδόμηση ενός καλύτερου μέλλοντος για όλους τους μαθητές, είτε εργάζονται σε μία πλούσια πόλη της Δύσης είτε σε μια αυτοσχέδια σχολική αίθουσα κάποιου καταυλισμού προσφύγων.

Η προσφορά των εκπαιδευτικών μας, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την προδημοτική ίσαμε την τριτοβάθμια πανεπιστημιακή, αναγνωρίζεται και εκτιμάται τόσο από την επίσημη πολιτεία όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Είναι μια σημαντική προσφορά στα παιδιά και τους νέους μας, που είναι ό,τι πολυτιμότερο διαθέτουμε ως τόπος και ως λαός.

Ιδιαίτερα στη σύγχρονη κοινωνία, η παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης στη νέα γενιά και η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί βασικό ζητούμενο για την ευημερία και την πρόοδο των κρατών. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές, όμως, οι μεταρρυθμίσεις και οι καινοτομίες στον χώρο της εκπαίδευσης συντελούνται εν κενώ και παραμένουν άψυχα προγραμματικά σχέδια, χωρίς τον βασικό συντελεστή υλοποίησής τους, τους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός, ως ο κύριος διαμεσολαβητής ανάμεσα στο μορφωτικό αγαθό και τον μαθητή, αποτελεί τον άνθρωπο που με τις γνώσεις και την πείρα του συντροφεύει και καθοδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στα συχνά δύσβατα μονοπάτια της γνώσης. Η ευαισθησία, το ενδιαφέρον και προπάντων η αγάπη των εκπαιδευτικών αποτελούν πρότυπο για τους νέους και σταθερό σημείο αναφοράς, όχι μόνο κατά τα μαθητικά χρόνια, αλλά συχνά για ολόκληρη την μετέπειτα πορεία τους.

Σήμερα, Παγκόσμια Ημέρα των Εκπαιδευτικών, οφείλουμε όλοι να τους εκφράσουμε την ευγνωμοσύνη μας για όσα μας προσέφεραν και συνεχίζουν να μας προσφέρουν. Τιμούμε με αισθήματα ευγνωμοσύνης την προσφορά των απανταχού λειτουργών της εκπαίδευσης στην κοινωνικο-πνευματική διαμόρφωση των πολιτών του κόσμου.

Με την ευκαιρία λοιπόν της 5ης Οκτωβρίου απευθύνω θερμό χαιρετισμό σε όλους τους εκπαιδευτικούς της Κύπρου, οι οποίοι έχουν ταχθεί όχι να μεταδώσουν στείρες γνώσεις, αλλά να καλλιεργήσουν δεξιότητες, να διαμορφώσουν συνειδήσεις, και να ετοιμάσουν τους αυριανούς πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας να ζήσουν σ' ένα κόσμο όπου η διαφορετικότητα και ο πλουραλισμός δεν θα αποτελεί εμπόδιο στην οικοδόμηση της κοινωνίας στην οποία θα ζουν, αλλά βάση ανάπτυξης και δημιουργίας.



Ανδρέας Δημητρίου
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (23)

Αρ. φακ.: 7.11.09/8 – 5.13.04.3, ημερ. 1 Σεπτεμβρίου 2011



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
Αρ. Φακ.: 7.11.09/8
5.13.04.3
Αρ. Τηλ.: 22800663
Αρ. Φαξ: 22428277
E-mail: dde@moec.gov.cy

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1 Σεπτεμβρίου 2011

Διευθυντές/Διευθύντριες και Μέλη Διδακτικού Προσωπικού
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2011-2012, επιθυμώ να ευχηθώ στο διδακτικό και το βοηθητικό προσωπικό, όπως και στους μαθητές των σχολείων Δημοτικής, Προδημοτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης καλή και παραγωγική χρονιά και κάθε προσωπική και οικογενειακή ευτυχία.

Η φετινή σχολική χρονιά θα είναι για όλους μας μια απαιτητική χρονιά. Στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, που συνεχίζεται, θα κληθούμε να εφαρμόσουμε τα Νέα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα. Αυτό όχι μόνο δε μας φοβίζει αλλά, αντίθετα, μας δίνει δύναμη για να καταβάλουμε κάθε προσπάθεια, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος μας για τη δημιουργία ενός ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου, όπου όλα τα παιδιά θα χαίρονται, θα έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και θα είναι σε θέση να διεκδικήσουν τη θέση που τους ταιριάζει στη σημερινή κοινωνία. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και εγώ προσωπικά είμαστε βέβαιοι ότι θα πετύχουμε το στόχο μας, χάρη σε σας, τους εκπαιδευτικούς Δημοτικής, Προδημοτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης που έχετε αποδείξει έμπρακτα την αξία, την ευσυνειδησία, την εργατικότητα και την αφοσίωσή σας στο έργο που επιτελείτε.

Το έργο αυτό είναι πολυδιάστατο και, ως εκ τούτου, ιδιαίτερα σημαντικό. Για την επιτυχή επιτέλεσή του απαιτείται υψηλό αίσθημα ευθύνης σε όλους τους τομείς και, κυρίως, ικανότητα για ανάληψη των ποικίλων ευθυνών που απορρέουν από τα καθήκοντα τα οποία καλείστε καθημερινά να φέρετε εις πέρας. Σύμφωνα και με τις πλέον σύγχρονες αντιλήψεις αναφορικά με την Εκπαιδευτική Ηγεσία, ο Σχολικός Ηγέτης οφείλει να λειτουργεί με τρόπο που να διασφαλίζει την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αξιοποιώντας ορθά και σοφά το περιβάλλον, γενικά, και το ανθρώπινο δυναμικό του, ειδικότερα, εμπλέκοντας ουσιαστικά και εποικοδομητικά τη Διευθυντική Ομάδα, όλα τα μέλη του Προσωπικού και τους λοιπούς συνεργάτες και εταίρους του (Σύνδεσμο Γονέων και Κηδεμόνων, Σχολική Εφορεία κ.λπ.) και έχοντας πλήρη επίγνωση του πώς θα επιτύχει να μετατρέψει το όραμα σε πράξη.

Η ημικατεχόμενη πατρίδα μας στηρίζεται στη δική σας προσφορά και συμβολή, ώστε τα σημερινά παιδιά να καταστούν ικανά, ως αυριανοί πολίτες, να ανταποκριθούν με επιτυχία



στις αυξανόμενες προκλήσεις του μέλλοντος και να συμβάλουν έτσι, στην ευημερία του τόπου μας.

Προσβλέποντας στην επίτευξη του κοινού μας στόχου για ομαλή και εύρυθμη λειτουργία των σχολείων μας, σάς αποστέλλονται, συνημμένα, οδηγίες και πληροφορίες, όπως και σχετικά έντυπα για συμπλήρωση. Σημειώνεται ότι αρκετά έντυπα έχουν διαφοροποιηθεί από την περσινή σχολική χρονιά, γι' αυτό παρακαλείστε να χρησιμοποιείτε τα νέα έντυπα. Επίσης, στην παρούσα εγκύκλιο έχουν περιληφθεί έντυπα που για πρώτη φορά τίθενται υπόψη σας προς αξιοποίηση/χρήση. Για εύκολη πρόσβαση στην εγκύκλιο αυτή, στα σχετικά έντυπα, αλλά και σε προηγούμενες σημαντικές εγκυκλίους για τις οποίες γίνεται αναφορά στην εγκύκλιο, μπορείτε να επισκέπτεστε την ιστοσελίδα της Δημοτικής Εκπαίδευσης <http://www.moec.gov.cy/dde/> (Οδηγίες για τη σχολική χρονιά 2011-2012).



(Ελπίδοφόρος Νεοκλέους)
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

- Κοιν. : Γ.Ε.Δ.Ε.
: Π.Λ.Ε.Γρ. Δ.Δ.Ε.
: Π.Λ.Ε., Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας
: Ο.Ε.Δ.Ε.
: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Υ.Π.Π.
: Υπηρεσία Προσωπικού Υ.Π.Π.
: Λογιστήριο Υ.Π.Π.
: Αποθήκη Υ.Π.Π.
: Π.Ο.Ε.Δ.
: Ιατρικές Υπηρεσίες Υπουργείου Υγείας, 1449 Λευκωσία
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Συνδέσμων Γονέων Δημόσιων και Κοινοτικών Νηπιαγωγείων
: Παγκύπρια Συντονιστική Επιτροπή Σχολικών Εφορειών
: Σχολικές Εφορείες Δημοτικής Εκπαίδευσης
: Ιδιωτικά Σχολεία Δημοτικής και Προδημοτικής Εκπαίδευσης

**Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Γιώργου Δημοσθένους
για την Παγκόσμια Ημέρα των Εκπαιδευτικών (5 Οκτωβρίου 2011)**

Αγαπητές και αγαπητοί εκπαιδευτικοί, μαθήτριες και μαθητές, φοιτήτριες και φοιτητές,

Η 5η Οκτωβρίου γιορτάζεται κάθε χρόνο σε περισσότερες από 100 χώρες του κόσμου ως η Παγκόσμια Ημέρα Εκπαιδευτικών. Η Παγκόσμια Ημέρα Εκπαιδευτικών καθιερώθηκε το 1994 από την UNESCO και τη Διεθνή Οργάνωση των Εκπαιδευτικών (Education International) και δίνει την ευκαιρία να στραφεί η προσοχή του κόσμου στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην οικοδόμηση ενός καλύτερου μέλλοντος για όλους τους μαθητές παγκοσμίως.

Το σύνθημα της φετινής Ημέρας των Εκπαιδευτικών, «Εκπαιδευτικοί για την Ισότητα των Φύλων», θεωρώ πως συνάδει πλήρως με το δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο που οικοδομούμε, βασικός στόχος του οποίου είναι η διάπλαση πολιτών, που διαμορφώνουν και βιώνουν συνθήκες ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα και διαχειρίζονται με γνώση και ευαισθησία τα φαινόμενα ετερότητας των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Όλοι μας έχουμε αναμνήσεις από τους εκπαιδευτικούς των παιδικών και εφηβικών μας χρόνων. Οι γνώσεις, η πείρα τους, οι νουθεσίες, οι συμβουλές, αλλά και οι παρατηρήσεις και οι επιπλήξεις τους έχουν χαραχθεί βαθιά στο μυαλό μας και μας συντροφεύουν για ολόκληρη τη ζωή μας, έστω κι αν στιγμιαία μπορεί να αντιδράσαμε ή να μην θέλαμε να παραδεχθούμε ότι είχαν δίκιο.

Με την ευκαιρία λοιπόν της 5ης Οκτωβρίου απευθύνω θερμό χαιρετισμό σε όλους τους εκπαιδευτικούς της Κύπρου, οι οποίοι έχουν ταχθεί να μεταδώσουν γνώσεις, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να διαμορφώσουν συνειδήσεις, ετοιμάζοντας τους αυριανούς πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας. Η προσφορά σας, αγαπητοί συνάδελφοι, από την προδημοτική μέχρι και την πανεπιστημιακή βαθμίδα, αναγνωρίζεται και εκτιμάται. Είναι μια σημαντική και πολύτιμη προσφορά προς τα παιδιά και τους νέους μας, που είναι ό,τι πολυτιμότερο διαθέτουμε ως τόπος και ως λαός.

Σήμερα, Παγκόσμια Ημέρα των Εκπαιδευτικών, οφείλουμε όλοι να τους εκφράσουμε την ευγνωμοσύνη μας για όλα όσα μας πρόσφεραν και συνεχίζουν να μας προσφέρουν. Η αναγνώριση αυτή αποτελεί την καλύτερη δικαίωση για τους εκπαιδευτικούς που ολοκλήρωσαν τα διδακτικά τους καθήκοντα και οπλίζει με δύναμη και ενεργητικότητα αυτούς που ακόμη μάχονται καθημερινά στο πεδίο της εκπαίδευσης εφοδιάζοντας τα παιδιά μας με τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις για ένα πιο ελπιδοφόρο μέλλον.

Φίλες και φίλοι εκπαιδευτικοί

Μαζί πορευτήκαμε μέχρι σήμερα στην οικοδόμηση του νέου, δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου, μαζί θα πορευτούμε και στο μέλλον. Στη σταδιακή εφαρμογή των αλλαγών που έχει ανάγκη η εκπαίδευσή μας και ο τόπος μας, σας καλώ, χωρίς άγχος, να αξιοποιήσετε στο μέγιστο δυνατό βαθμό όλες τις δημιουργικές σας δυνάμεις. Το μέλλον της νέας γενιάς και το μέλλον της πατρίδας μας εξαρτάται από τη δική σας δραστήρια συμμετοχή στο εγχείρημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Εκφράζω την απεριόριστη εμπιστοσύνη μου στον παιδαγωγικό πατριωτισμό σας. Είμαι βέβαιος πως με όλες σας τις δυνάμεις θα στηρίζετε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας, ώστε να συμβάλλετε καθοριστικά στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών και της κοινωνίας του μέλλοντος.



Γιώργος Δημοσθένους
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

Οκτώβριος 2011

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (25)

Αρ. φακ.: 4.2.18.11.18.1, ημερ. 28 Νοεμβρίου 2011



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αρ. Φακ.: 4.2.18.11.18.1
Αρ. Τηλ. : 22800789/22800924/22800661
Αρ. Φαξ : 22428277
E-mail : dde@moec.gov.cy

28 Νοεμβρίου 2011

Διευθυντές/Διευθύντριες
Σχολείων Δημοτικής, Προδημοτικής
και Ειδικής Εκπαίδευσης

Θέμα: Υπό έμφαση στόχος σχολικής χρονιάς 2011-2012 «Η Κύπρος στην Ευρώπη»

Στο πλαίσιο των ισότιμων εταίρων και των ίσων υποχρεώσεων με την Ευρωπαϊκή Ένωση, η Κύπρος θα αναλάβει την Προεδρία του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το δεύτερο εξάμηνο του 2012 (Ιούλιος-Δεκέμβριος 2012). Η επιτυχής άσκηση της Προεδρίας αποτελεί για την πατρίδα μας στόχο ύψιστης σημασίας και προτεραιότητας.

Στο πλαίσιο της ιδιαίτερα μεγάλης και οργανωμένης προσπάθειας που απαιτείται για επίτευξη του πιο πάνω στόχου, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού καλείται να συμβάλει ενεργά και ουσιαστικά με πρωτοβουλίες και δράσεις που εμπίπτουν στην αρμοδιότητά του. Γι' αυτό και το θέμα της Κυπριακής Προεδρίας έχει τεθεί για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ως υπό έμφαση στόχος της τρέχουσας σχολικής χρονιάς 2011-2012 καθώς και της σχολικής χρονιάς 2012-13. Από την όλη αυτή προσπάθεια αναμένεται ότι μέγιστο όφελος θα προκύψει και για το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, αφού θα του δοθεί η δυνατότητα να αναδείξει και να προβάλει το πολυποϊκίλο και πολυεπίπεδο έργο που επιτελείται στα σχολεία μας. Παράλληλα, θα δοθεί ώθηση για μια πιο βαθιά και ουσιαστική γνωριμία όλων με τους εταίρους μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς και με τον πολιτισμό μας, ο οποίος και θα προβληθεί τόσο σε παγκύπριο όσο και σε πανευρωπαϊκό επίπεδο.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού σημαντικό ρόλο θα επιτελέσουν πρωτίστως όλα τα σχολεία που υπάγονται στη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες γενικές αρχές, οι οποίες, σε συνδυασμό με το περιεχόμενο της εγκυκλίου για τους υπό έμφαση στόχους, με αρ. φακ. 7.1.05.23 και ημερ. 23.09.2011 και τη σχετική με το στόχο παρουσίαση που σας αποστάληκε, μέσω της εγκυκλίου, με αρ. φακ. 7.7.03 και ημερ. 19.09.2011, διαμορφώνουν ένα πρωταρχικό πλαίσιο για προγραμματισμό του έργου που καλείστε να αναλάβετε.

- Το όλο έργο στοχεύει καταρχήν στη γνωριμία των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των γονέων τους με τον τόπο μας ως μέρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και στη γνωριμία με την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση (σημαία,

ύμνος, χώρες, όργανα λειτουργίας της, ιστορία εξέλιξής της, μύθος της Ευρώπης, θεσμοί, αξίες, κ.λπ.).

- Στοχεύει, επίσης, στην ουσιαστική ευαισθητοποίησή τους, αναφορικά με τις αρχές και τις αξίες στις οποίες η Ευρωπαϊκή Ένωση αποδίδει σημασία και τις οποίες επιδιώκει να καθιερώσει ως συστατικό στοιχείο της ύπαρξης και της ταυτότητάς της.
- Περαιτέρω, το έργο αυτό είναι επιθυμητό να προσλάβει γνήσια παιδαγωγικό και παιδευτικό χαρακτήρα, συμβάλλοντας καίρια και καθοριστικά στην προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης για όλους ανεξαιρέτα. Ως εκ τούτου, η αποκλειστική εστίαση σε φολκλορικού χαρακτήρα δραστηριότητες συστήνεται να αποφεύγεται.
- Η βιωματική προσέγγιση όλων των προγραμμάτων που θα αναπτυχθούν και των δραστηριοτήτων που θα οργανωθούν είναι αναγκαία, έτσι ώστε η γνωριμία και η ευαισθητοποίηση που θα προκύψουν να αποκτήσουν πιο ουσιαστικό και αποτελεσματικό χαρακτήρα.
- Όλοι οι εμπλεκόμενοι, και ιδιαίτερα τα παιδιά, θα πρέπει να έχουν ενεργό και ουσιαστική εμπλοκή στη λήψη των αποφάσεων που θα αφορούν το σχεδιασμό, την υλοποίηση και προβολή των σχετικών προγραμμάτων. Παράλληλα, θα πρέπει να μετέχουν ποικιλότροπα στα ίδια τα προγράμματα που τελικά θα αποφασιστούν.

Για το λόγο αυτό συστήνεται στην επιτροπή και τις υποεπιτροπές του σχολείου που θα αναλάβουν την ευθύνη σχεδιασμού και οργάνωσης να υπάρχει ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών και, αν είναι δυνατό, και των ίδιων των οργανωμένων γονέων του σχολείου.

- Αναμένεται ότι θα λαμβάνεται πρόνοια ώστε οι δραστηριότητες αυτές και τα παράγωγά τους να κοινοποιούνται σε όλα τα παιδιά και, αν είναι δυνατό, και στους γονείς τους.
- Νοείται ότι οι όποιες δράσεις και προγράμματα αναπτυχθούν, θα υπηρετούν τις προτεραιότητες που έχουν τεθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για την περίοδο της άσκησης της προεδρίας του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι οποίες αφορούν:
 1. στην κοινωνική συνοχή
 2. τον αλφαριθμητισμό
 3. το δημοκρατικό και ενεργό πολίτη
 4. στα ανθρώπινα δικαιώματα
 5. την ισότιμη πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση.

Σημειώνεται ότι δεν είναι απαραίτητο η κάθε σχολική μονάδα να ασχοληθεί με όλους τους πιο πάνω στόχους. Κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να επιλέξει όποιον ή όποιους από τους πιο πάνω στόχους κρίνει ότι εξυπηρετεί καλύτερα τις δικές του επιδιώξεις και ανάγκες.

- Τονίζεται, επίσης, η ανάγκη για διαθεματική προσέγγιση του στόχου, για μια ολιστική όσο και πλουραλιστική θεώρηση των επιμέρους πτυχών του.
- Η άμεση διασύνδεση του συγκεκριμένου στόχου με το στόχο της σταδιακής εισαγωγής των Νέων Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων (ΝΑΠ και

ΝΩΠ) έχει κομβική σημασία, εφόσον οι δύο στόχοι στην πράξη ουσιαστικά συλλειτουργούν και έχουν κοινές εστιάσεις.

- Οι δράσεις που θα αναληφθούν και οι σχετικές με αυτές δραστηριότητες θα πρέπει να απορρέουν μέσα από την καθημερινή εργασία των σχολείων και να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών και των εκπαιδευτικών, ειδικά, και της ίδιας της σχολικής μονάδας, γενικότερα. Οι συγκεκριμένες δράσεις και δραστηριότητες, επομένως, δεν πρέπει να εκληφθούν ως κάτι επιπρόσθετο από ό,τι ήδη επιτελείται στα σχολεία μας. Έχοντας ως γνώμονα ότι αυτές θα αποτελούν μέρος του καθημερινού στοχευμένου έργου των σχολείων, θα πρέπει να αποφεύγεται ο,τιδήποτε συνεπάγεται επιπλέον χρόνο, κόπο και κόστος.
- Η ενεργός εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας και των φορέων που την εκφράζουν, καθώς και η συνεργασία μαζί τους, κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική και επωφελής για την επίτευξη του στόχου, όπου και όταν αυτή είναι δυνατή.
- Η επιτυχία του όλου έργου απαιτεί την ενεργό συμβολή όλων μας ανεξαιρέτα, μέσα σε κλίμα ενθουσιασμού και δέσμευσης που θα προάγει το αίσθημα της περηφάνιας και της αξιοσύνης μας ως λαού και ως κράτους το οποίο μετέχει ισότιμα σε μια τέτοια μεγάλη ομάδα κρατών, αναλαμβάνοντας τη συγκεκριμένη περίοδο την προεδρία του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητες, τις ευαισθησίες, την υπευθυνότητα, τη δημιουργικότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών μας και για το λόγο αυτό δεν επιθυμεί να λειτουργήσει με κανένα τρόπο περιοριστικά στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων, τα οποία μπορεί να υλοποιηθούν στη βάση του προτεινόμενου πλαισίου γενικών αρχών.

Το πλαίσιο αυτό, ως μια πρώτη δεξαμενή σκέψης, η οποία συστήνεται να διαφοροποιηθεί και να εμπλουτιστεί με βάση και τις ιδέες που κάθε σχολείο θα αναπτύξει ξεχωριστά, δίνει ανοίγματα για ενεργοποίηση της σχολικής μονάδας σε κατευθύνσεις όπως, ενδεικτικά είναι οι ακόλουθες:

A. Ενημέρωση/ευαισθητοποίηση εμπλεκόμενων

Προς την κατεύθυνση αυτή, συστήνεται, ανάμεσα σε άλλα, η ποικιλότητα αξιοποίησης:

- του ενημερωτικού υλικού που αναρτάται στην ιστοσελίδα του Γραφείου Ευρωπαϊκών και Διεθνών Υποθέσεων (ΓΕΔΥ), το οποίο είναι το υπεύθυνο γραφείο για το συντονισμό και την παρακολούθηση όλων των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού που αφορούν στην ανάληψη της προεδρίας. Στην ιστοσελίδα <http://www.moec.gov.cy/eiao/el/> έχει αναρτηθεί υλικό που προωθεί τη γνωριμία με την Ευρωπαϊκή Ένωση, υλικό από εμπειρίες άλλων χωρών που έχουν προεδρεύσει του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και άλλες χρήσιμες ιστοσελίδες. Το περιεχόμενο της ιστοσελίδας θα εμπλουτίζεται συνεχώς με υλικό σχετικό με την Κυπριακή Προεδρία, με υλικό που θα ετοιμάζουν τα ίδια τα σχολεία, με ανακοινώσεις για παρακολούθηση διάφορων σχετικών εκδηλώσεων κ.ά.

- υλικού που παράγεται από τα σχολεία στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων/σχολικών συμπράξεων, καθώς και οποιουδήποτε άλλου σχετικού υλικού που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά και οι γονείς εντοπίζουν στο διαδίκτυο ή σε άλλες πηγές (<http://www.cy2012eu.gov.cy>, <http://europa.eu/teachers.corner>)
- σεμιναρίων που οργανώνονται από το Π.Ι. ή και από άλλους φορείς
- εκδόσεων της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Κύπρο και του Γραφείου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, όπως: «Πάμε να εξερευνήσουμε την Ευρώπη», «Ο Ματίας και ο Αμαντού», «Ταξιδέψτε στην Ε.Ε. παίζοντας», «Drawing for Europe», «Get to Know the European Family by reading, travelling and playing», «Fairytale on the EURO», «Kids activity book», «Note diary focusing on climate change & energy»
- των ειδικών λειτουργιών από τα Γραφεία της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (τηλ. 22817770) και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (τηλ. 22451906), ή από το ΓΕΔΥ (τηλ. 22806321, 22806320) για στοχευμένες παρουσιάσεις, είτε στα σχολεία είτε στους δικούς τους χώρους
- σχετικών ενημερωτικών εκπομπών που προβάλλονται από την κρατική ραδιοτηλεόραση ή και από άλλα κανάλια
- του αφιερωματικού τεύχους του περιοδικού της Π.Ο.Ε.Δ. «Παιδική Χαρά», που θα κυκλοφορήσει σε κατοπινόχρονο χρόνο
- σχετικών δημοσιευμάτων των έντυπων μέσων μαζικής επικοινωνίας
- του μόνιμου εκθεσιακού χώρου που ετοιμάζουν τα σχολεία για ανάρτηση σχετικού ενημερωτικού υλικού και προβολή εργασιών και δράσεων των παιδιών
- εκδόσεων-παραγωγών, που μπορούν να συμβάλουν θετικά στην όλη προσπάθεια (βιβλία με λαϊκά παραμύθια από διάφορες χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με έργα τέχνης των παιδιών εστιασμένα σε συγκεκριμένες έννοιες, με παραδοσιακά παιδικά παιχνίδια της Κύπρου και άλλων χωρών κ.λπ.).

Β. Δραστηριότητες και δράσεις προετοιμασίας (καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2011-12)

Δραστηριότητες και δράσεις που μπορεί να υλοποιηθούν προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση είναι οι ακόλουθες:

- καταρτισμός Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε κάθε σχολική μονάδα, με ενεργό δραστηριοποίηση των μαθητικών συμβουλίων και εμπλοκή γονέων και τοπικών φορέων
- ετοιμασία απλού σχεδίου δράσης για το στόχο, στο πλαίσιο του ευρύτερου σχεδίου δράσης κάθε σχολείου (πριν το τέλος του Α΄ Τριμήνου), που θα λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες που παρέχονται από την εφαρμογή των ΝΑΠ και των ΝΩΠ, ώστε να μην υπάρχουν επικαλύψεις ή επιπρόσθετος φόρτος εργασίας
- έμφαση σε έννοιες-κλειδιά που αποτελούν τον οδηγό για τις διάφορες δραστηριότητες των σχολείων, καθώς και στις προτεραιότητες της Κυπριακής Προεδρίας όπως έχουν καθοριστούν το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού π.χ.: ενεργός πολιτότητα, ισότητα, σεβασμός των πολιτικών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αειφόρου ανάπτυξης, καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους, αντιμετώπιση της φτώχειας και προστασία των ευπαθών ομάδων δημοκρατικότητα, κοινωνική συνοχή, διαπολιτισμικότητα, κουλτούρα, παράδοση, πολιτισμός, συνεργασία, αλληλεγγύη, περιβάλλον, κ.ά.
- ποικιλότητα αξιοποίηση των παιδιών και των γονέων που κατάγονται από άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- οργάνωση τακτικών κοινών συγκεντρώσεων για παρουσιάσεις σε όλα τα παιδιά ή/και σε γονείς
- καθιέρωση ημέρας/εβδομάδας/δεκαπενθημέρου Ευρωπαϊκής Ένωσης με σχετικές δραστηριότητες και παρουσιάσεις
- ενθάρρυνση των παιδιών για συμμετοχή σε σχετικούς προαιρετικούς διαγωνισμούς που ενδέχεται να ανακοινώνονται από διάφορους φορείς ή διοργάνωση διαγωνισμών που θα αποφασιστούν αποκλειστικά σε σχολική βάση
- μεγαλύτερη αξιοποίηση των προγραμμάτων που προσφέρει το Ίδρυμα Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (ΙΔΕΠ) ή άλλων συνεργασιών με σχολεία της Ευρώπης τόσο για καλύτερη γνωριμία με την Ευρώπη και τον πολιτισμό της (μέσω εκμάθησης ευρωπαϊκών χορών, τραγουδιών, ιστοριών, θεσμών, κ.ά.) όσο και για προβολή του δικού μας πολιτισμού
- εκμάθηση παραδοσιακών χορών και τραγουδιών, ετοιμασία δρώμενων και άλλων προγραμμάτων για πιθανή αξιοποίησή τους για παρουσιάσεις στο εξάμηνο της προεδρίας
- συλλογή και φύλαξη του υλικού που θα παραχθεί από τα σχολεία (έργα τέχνης, μελέτες/έρευνες, projects) για αξιοποίησή του στο εξάμηνο της προεδρίας
- οργάνωση των τελικών γιορτών των σχολείων στη βάση του συγκεκριμένου στόχου
- οποιοσδήποτε άλλες δραστηριότητες αποφασιστούν από τις σχολικές μονάδες.

Συστήνεται όπως, στις περιπτώσεις που προγραμματίζονται δράσεις οι οποίες θα υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2012-13, προετοιμαστούν μαθητές που να μην είναι τελειόφοιτοι.

Γ. Συμμετοχή σε δράσεις προβολής κατά τη διάρκεια των Επίσημων Εκδηλώσεων που θα διοργανώσει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

Όσον αφορά την πιο πάνω κατεύθυνση, θα αποσταλεί αργότερα νέα ενημερωτική εγκύκλιος ή και άλλες ειδικές εγκύκλιοι που θα ενημερώνουν για τις επίσημες εκδηλώσεις που θα διοργανώσει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού κατά την περίοδο άσκησης της προεδρίας. Με βάση το πρόγραμμα αυτό, θα κληθούν οι σχολικές μονάδες να προβάλουν υλικό το οποίο ήδη θα έχει παραχθεί ή να παρουσιάσουν κάποιο καλλιτεχνικό/πολιτιστικό δρώμενο.

Σημειώνεται ότι η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι έτοιμη να δεχτεί από τα σχολεία οποιεσδήποτε νέες, πρωτότυπες ιδέες και εισηγήσεις έχουν υπόψη τους, αναφορικά με δράσεις, τόσο εντός όσο και εκτός των σχολείων, ώστε, αφού τις συγκεντρώσει, να τις αποστείλει σε όλα τα σχολεία με στόχο τη διάδραση, τον αναστοχασμό, και τον εμπλουτισμό των ιδεών, των σχεδιασμών και των δικών τους δράσεων. Προτάσεις και εισηγήσεις μπορείτε να αποστέλλετε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης (dde@moe.gov.cy), υπόψη των ΕΔΕ Βασιλικής Σαββίδου και Χρίστου Χατζηθανασίου, οι οποίοι έχουν αναλάβει την ευθύνη του γενικού συντονισμού της όλης προσπάθειας.

Την ευθύνη του συντονισμού σε επαρχιακό επίπεδο έχουν αναλάβει οι πιο κάτω ΕΔΕ:

- Ερασμία Ρουσιά, Επαρχιακό Γραφείο Λευκωσίας
- Γιώργος Γεωργίου, Επαρχιακό Γραφείο Λεμεσού
- Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή, Επαρχιακό Γραφείο Λ/κας-Αμ/στου
- Δημήτρης Μικελλίδης, Επαρχιακό Γραφείο Πάφου.

Το συντονισμό για τα ειδικά θέματα έχουν αναλάβει οι ΕΔΕ:

- Άννα Βιολάρη, Προδημοτική Εκπαίδευση
- Ανδρούλα Εγγλεζάκη, Αγγλικά
- Μαρίνα Στεργίδου, Φυσική Αγωγή
- Τερέζα Λαμπριανού Τέχνη
- Ερασμία Ρουσιά, Μουσική,

οι οποίες και θα συνεργάζονται με τους/τις υπόλοιπους/ες ΕΔΕ των γενικών και των ειδικών μαθημάτων σε όλες τις επαρχίες. Για οποιεσδήποτε πληροφορίες, διευκρινίσεις και γενικά για την όποια σχετική επικοινωνία σας με τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης για το θέμα, συστήνεται να επικοινωνείτε πρώτα με τον/την επαρχιακό/ή συντονιστή/συντονίστρια ΕΔΕ ή και τον/την αρμόδια ΕΔΕ, αντίστοιχα.

Η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης εύχεται κάθε επιτυχία στο έργο σας.

(Ελπιδοφόρος Νεοκλέους)
Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (26)

Αρ. φακ.: 7.11.09/10 – 5.13.04.3, ημερ. 27 Αυγούστου 2012



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
Αρ. Φακ.: 7.11.09/10
5.13.04.3
Αρ. Τηλ. : 22800663
Αρ. Φαξ : 22428277
E-mail : dde@moec.gov.cy

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

27 Αυγούστου 2012

Διευθυντές/Διευθύντριες και Μέλη Διδακτικού Προσωπικού
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2012-2013, επιθυμώ να ευχηθώ στο διδακτικό και το βοηθητικό προσωπικό, όπως και στους μαθητές των σχολείων Δημοτικής, Προδημοτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης, καλή και παραγωγική χρονιά και κάθε προσωπική και οικογενειακή ευτυχία.

Η φετινή σχολική χρονιά, όπως και η περσινή, θα είναι για όλους μας μια απαιτητική χρονιά. Στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, που συνεχίζεται, θα κληθούμε να συνεχίσουμε την εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων. Παράλληλα, λόγω της ανάληψης της Προεδρίας του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την Κυπριακή Δημοκρατία, θα πρέπει να οργανώσουμε διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις, για να πετύχουμε τους υπό έμφαση στόχους και, κυρίως, το στόχο «Η Κύπρος στην Ευρώπη».

Είμαι βέβαιος ότι, και τη φετινή σχολική χρονιά θα αναλάβετε δυναμικά τον παιδαγωγικό-μετασχηματιστικό ρόλο σας, στο πλαίσιο των προσπαθειών για προώθηση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, με τρόπους όπως είναι η επιμόρφωση σε σχολική βάση, η αξιοποίηση εκπαιδευτικών-πυρήνων για διάχυση/εφαρμογή νέων ιδεών εντός της σχολικής μονάδας, η δημιουργία δικτύου σχολείων, η ενημέρωση γονέων/κηδεμόνων κ.ο.κ.

Είμαι, επίσης, βέβαιος ότι θα μεριμνήσετε, όπως άλλωστε κάθε χρόνο πράττετε, για να πετύχουμε τους στόχους μας και, πρωτίστως, για να μεταδώσουμε στα παιδιά τη χαρά της μάθησης και τη χαρά της ζωής. Σήμερα χρειαζόμαστε, όσο ποτέ άλλοτε, ενεργούς μαθητές-αυριανούς ενεργούς πολίτες, εργατικούς, ευσυνείδητους, δημιουργικούς αλλά και ευτυχισμένους, χαρούμενους, ζωντανούς. Το έργο του σχολείου και, κατ' επέκταση, εμάς των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατο και δύσκολο. Για την επιτέλεσή του απαιτείται υψηλό αίσθημα ευθύνης σε όλους τους τομείς και, ασφαλώς, ικανότητα για ανάληψη των ποικίλων ευθυνών που απορρέουν από τα καθήκοντα, στα οποία καλείστε καθημερινά να ανταποκριθείτε με επιτυχία.

Η ημικατεχόμενη πατρίδα μας στηρίζεται στη δική σας προσφορά και συμβολή, ώστε τα σημερινά παιδιά να καταστούν ικανά να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μέλλοντος, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά τις ολοένα αυξανόμενες προκλήσεις που αφορούν όλους μας και συμβάλλοντας, με τον τρόπο αυτό, στην ευημερία του τόπου μας.

Έχοντας υπόψη τις πολλαπλές δυνατότητες, που χαρακτηρίζουν το ανθρώπινο δυναμικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης, δεν έχω καμιά αμφιβολία ότι θα ανταποκριθείτε, συλλογικά και υπεύθυνα, τόσο στις γενικές προκλήσεις των καιρών όσο και στις ειδικές προκλήσεις της νέας σχολικής χρονιάς. Σε αυτή σας την προσπάθεια, θεωρείστε δεδομένη τη δική μου προσωπική συμπαράσταση και βοήθεια, καθώς και του εποπτικού και καθοδηγητικού προσωπικού της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Προσβλέποντας στην επίτευξη του κοινού μας στόχου για ομαλή και εύρυθμη λειτουργία των σχολείων μας, σας αποστέλλονται, συνημμένα, οδηγίες και πληροφορίες, όπως και σχετικά έντυπα για συμπλήρωση. Σημειώνεται ότι **αρκετά έντυπα έχουν διαφοροποιηθεί** από την περσινή σχολική χρονιά, γι' αυτό παρακαλείστε **να χρησιμοποιείτε τα νέα έντυπα**. Επίσης, στην παρούσα εγκύκλιο έχουν περιληφθεί έντυπα που για πρώτη φορά τίθενται υπόψη σας προς αξιοποίηση/χρήση. **Για εύκολη πρόσβαση στην εγκύκλιο αυτή, στα σχετικά έντυπα, αλλά και σε προηγούμενες σημαντικές εγκυκλίους για τις οποίες γίνεται αναφορά στην εγκύκλιο, μπορείτε να επισκέπτεστε την ιστοσελίδα της Δημοτικής Εκπαίδευσης: <http://www.moec.gov.cy/dde/> (Οδηγίες για τη σχολική χρονιά 2012-2013).**



(Ελπίδοφόρος Νεοκλέους)
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

- Κοιν. : Γ.Ε.Δ.Ε.
: Π.Λ.Ε. Γρ. Δ.Δ.Ε.
: Π.Λ.Ε., Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας
: Ο.Ε.Δ.Ε.
: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Υ.Π.Π.
: Υπηρεσία Προσωπικού Υ.Π.Π.
: Λογιστήριο Υ.Π.Π.
: Αποθήκη Υ.Π.Π.
: Ιατρικές Υπηρεσίες Υπουργείου Υγείας (Σχολιατρική Υπηρεσία),
Προδρόμου 1 και Χείλωνος 17, 1449 Άγιος Ανδρέας, Λευκωσία
: Π.Ο.Ε.Δ.
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Συνδέσμων Γονέων Δημόσιων
και Κοινοτικών Νηπιαγωγείων
: Παγκύπρια Ομοσπονδία Συνδέσμων Γονέων Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες,
Τ.Θ. 17113, 2261 Λατσία
: Παγκύπρια Συντονιστική Επιτροπή Σχολικών Εφορειών, Τ.Θ. 51550, 3506 Λεμεσός
: Σχολικές Εφορείες Δημοτικής Εκπαίδευσης
: Ιδιωτικά Σχολεία Δημοτικής και Προδημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (27)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: dde 3408, ημερ. Σεπτέμβριος 2012

Μήνυμα Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού, κ. Γιώργου Δημοσθένους, για την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2012-2013

Αγαπητές και αγαπητοί εκπαιδευτικοί, μαθήτριες και μαθητές, φοιτήτριες και φοιτητές,

Μια νέα χρονιά αρχίζει. Μια χρονιά που φέρνει μαζί της νέες προσδοκίες, νέες προκλήσεις, αλλά και νέες ελπίδες για όλους. Ελπίδες για ένα καλύτερο σχολείο, το οποίο έχει αρχίσει να δημιουργείται με τις αλλαγές και τις καινοτομίες που έχουν εφαρμοστεί στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. Ένα σχολείο δημοκρατικό και ανθρώπινο. Ένα σχολείο που προσφέρει ένα επαρκές σώμα γνώσεων από όλες τις επιστήμες σε όλους τους μαθητές. Ένα σχολείο που καλλιεργεί τις κομβικές ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα. Ένα σχολείο που διαμορφώνει ενεργούς και δημιουργικούς πολίτες.

Η φετινή χρονιά ξεκινά σε μια περίοδο ιστορική για τη χώρα μας. Η Κύπρος προεδρεύει κατά το δεύτερο εξάμηνο του 2012 για πρώτη φορά του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ανάληψη της Προεδρίας αποτελεί μια πρώτη τάξεως ευκαιρία για να αναδειχθεί ο πολιτισμός μας, η φιλόξενη διάθεσή μας αλλά και οι δυνατότητες μας να συνεισφέρουμε ουσιαστικά στην οικοδόμηση μιας καλύτερης Ευρώπης. Σας καλώ και σας ενθαρρύνω να δείτε τους εαυτούς σας ως τους πρωταγωνιστές αυτού του ιστορικού εγχειρήματος και να συμβάλετε, ως ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες, στην επιτυχία της Κυπριακής Προεδρίας, στην επιτυχία της Κύπρου μας, για να κάνουμε και τον τόπο μας περήφανο και όλη την Ευρώπη περήφανη για την Κύπρο.

Ταυτόχρονα, διερχόμαστε μια δύσκολη περίοδο, ως αποτέλεσμα της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης που έχει επηρεάσει και τη χώρα μας. Μια κρίση, η οποία δε θα επιτρέψουμε να αποτελέσει εμπόδιο στην πορεία αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος που ξεκινήσαμε, γιατί, ειδικά σε αυτές τις συνθήκες, η παιδεία και ο πολιτισμός είναι η ελπίδα μας για ένα καλύτερο μέλλον. Επενδύουμε στην παιδεία, για το παρόν και το μέλλον, την κοινωνική, οικονομική, πνευματική και πολιτιστική ανάπτυξη και πρόοδο της κοινωνίας μας. Μια πολιτεία, εξάλλου, πραγματώνει τους στόχους της και την ουσία της ύπαρξης της, παρέχοντας στη νεότερη γενιά, στους μελλοντικούς πολίτες της, τις καλύτερες ευκαιρίες για την περαιτέρω πρόοδο τους και τη διασφάλιση ενός καλύτερου μέλλοντος. Για ένα μέλλον ανάπτυξης και ευημερίας, που θα προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες στους νέους και τις νέες.

Γι' αυτό βασιζόμαστε στις χιλιάδες των σπουδαίων εκπαιδευτικών, των δασκάλων σας. Στους εκπαιδευτικούς εύχομαι κάθε επιτυχία στο υπεύθυνο παιδαγωγικό τους έργο και μια δημιουργική και αποδοτική σχολική χρονιά. Αποτελεί πεποίθησή μου ότι η εκπαιδευτική μας κοινότητα διαθέτει εκπαιδευτικούς με υψηλό ηθικό έρεισμα, βαθιά γνώση, πίστη στις αξίες της δημόσιας εκπαίδευσης και δίψα για προσφορά.

Στους μαθητές εύχομαι να έχουν καλή πρόοδο, δύναμη και αισιοδοξία, ώστε να κερδίσουν τα εφόδια εκείνα που θα τους κάνουν χρήσιμους ανθρώπους, για τον εαυτό τους και το κοινωνικό σύνολο. Ειδική αναφορά θα ήθελα να κάνω σήμερα στις μαθήτριες και τους μαθητές της πρώτης τάξης του δημοτικού, που σίγουρα αισθάνονται μεγαλύτερη αγωνία μπροστά στις προκλήσεις της σχολικής ζωής. Σε εσάς θέλω να ευχηθώ ξεχωριστά καλή αρχή και να υποσχεθώ ότι θα έχετε την αγάπη των δασκάλων σας για να προσαρμοστείτε στο σχολικό περιβάλλον.

Στους φοιτητές, εύχομαι να συνεχίσουν να οραματίζονται και να διεκδικούν προσωπικά και συλλογικά τα όνειρά τους. Να κρατούν ψηλά τη σημαία του αγώνα και της γνώσης και να μην αφήσουν καμία δυσκολία να εμποδίσει την ολοκλήρωση των σπουδών τους, που

αποτελούν το πολυτιμότερο εφόδιο για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία. Τέλος, στους πρωτοετείς φοιτητές των Πανεπιστημίων, πέραν από τα θερμά μου συγχαρητήρια για την επιτυχία τους, θέλω να υποσχεθώ ότι θα συνεχίσουμε να εργαζόμαστε για τη διατήρηση και ενίσχυση του ήδη υψηλού επιπέδου σπουδών, ώστε να ανοίγονται συνεχώς δρόμοι για μια πετυχημένη μελλοντική σταδιοδρομία στην Κύπρο, στην Ευρώπη και αλλού.

Αγαπητές και αγαπητοί εκπαιδευτικοί, μαθήτριες και μαθητές, φοιτήτριες και φοιτητές,

Οι αγώνες και οι ανησυχίες μας δεν περιορίζονται όμως στην εκπαιδευτική πτυχή της ζωής μας. Η φετινή σχολική χρονιά βρίσκει και πάλι την πατρίδα μας να βιώνει την τουρκική κατοχή. Η εξεύρεση μιας ειρηνικής, δίκαιης και βιώσιμης λύσης του κυπριακού προβλήματος, που θα διασφαλίζει την ειρηνική και αρμονική συνύπαρξη Ελληνοκυπρίων, Τουρκοκυπρίων και όλων γενικά των νόμιμων κατοίκων του νησιού μας, εξακολουθεί να είναι η κύρια επιδίωξή μας. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση του τόπου μας θα πρέπει να είναι εναρμονισμένη με τους στόχους και τις επιδιώξεις της πολιτείας, στοχεύοντας στην αγωνιστική διαπαιδαγώγηση της νεολαίας μας με στόχο την απαλλαγή από την κατοχή.

Φίλες και Φίλοι

Με την ευκαιρία της έναρξης της νέας σχολικής και ακαδημαϊκής χρονιάς εύχομαι σε όλους και όλες μία χρονιά δημιουργική με υγεία, δημιουργικότητα και έμπνευση. Στις δύσκολες συνθήκες καλούμαστε να δείξουμε τη δύναμή μας και να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις με ένα χαμόγελο αισιοδοξίας. Καλή δύναμη και καλή πρόοδο σε όλους.

Γιώργος Δημοσθένους
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (28)

Αρ. φακ.: 7.1.05.25, ημερ. 3 Σεπτεμβρίου 2012



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Αρ.Φακ.: 7.1.05.25

3 Σεπτεμβρίου 2012

Διευθυντές/ ντριες
Σχολείων Τεχνικής, Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης

Θέμα: Στόχοι σχολικής χρονιάς 2012 – 2013

Σας αποστέλλουμε τους στόχους της σχολικής χρονιάς 2012-2013 και εισηγήσεις για τρόπους προώθησής τους.

1ος Στόχος: «Συμμετέχουμε στην Κυπριακή Προεδρία – Συμβάλλουμε στην επιτυχία της Κύπρου».

Η ώρα της Κυπριακής Προεδρίας του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει φτάσει. Στα πλαίσια της Ευρώπης των ίσων εταίρων και των ίσων υποχρεώσεων η Κύπρος, ως πλήρες και ισότιμο μέλος, προεδρεύει κατά το δεύτερο εξάμηνο του 2012 για πρώτη φορά του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Με υπευθυνότητα, με μετριοφροσύνη και με μεγάλο αίσθημα ευθύνης αναλαμβάνουμε το πηδάλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ελπίζουμε ότι θα καταφέρουμε να συνεισφέρουμε εποικοδομητικά στην επίλυση των προβλημάτων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει σήμερα η Ευρώπη.

Η Κυπριακή Προεδρία θα εργαστεί για μια καλύτερη Ευρώπη, στοχεύοντας στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών της. Μια Ένωση που να λειτουργεί στη βάση της αρχής της αλληλεγγύης, με τη δέσμευση για ένα καλύτερο μέλλον. Όλες οι προσπάθειές μας θα έχουν ως γνώμονα να κληρονομήσουν οι νεότερες γενιές μια καλύτερη Ευρώπη.

Η ανάληψη της Προεδρίας του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την Κύπρο, αποτελεί μια άριστη ευκαιρία για καλύτερη γνωριμία των μαθητών και των εκπαιδευτικών με το θεσμικό πλαίσιο, τις δομές και τον τρόπο λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και το πώς η συμμετοχή της Κύπρου σ' αυτήν επηρεάζει την καθημερινότητα των Κύπριων πολιτών. Γι' αυτό και η περαιτέρω εξοικείωση με τους θεσμούς και τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί έναν από τους στόχους και της φετινής σχολικής χρονιάς.

Ήδη κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά τα σχολεία μας έχουν δημιουργήσει εξαιρετικές εργασίες, ενώ κατά τη διάρκεια της Προεδρίας προγραμματίζεται η ενεργός εμπλοκή μαθητών και νέων σε εκδηλώσεις του επίσημου προγράμματος δραστηριοτήτων. Παράλληλα, συγκεκριμένες δράσεις από το έργο που γίνεται στα σχολεία μας στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, θα προβληθούν και θα παρουσιαστούν σε διάφορες εκδηλώσεις της Προεδρίας. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2012-2013, τα σχολεία, σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Δημοτικής, Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, θα προγραμματίσουν δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακούν μαθητές και εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων.

Ταυτόχρονα, η ανάληψη της Προεδρίας από την Κυπριακή Δημοκρατία αποτελεί μια πρώτης τάξεως ευκαιρία για να αναδειχθεί ο πολιτισμός μας, η φιλόξενη διάθεσή μας αλλά και οι δυνατότητες μας να συνεισφέρουμε ουσιαστικά στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι. Σας καλούμε και σας ενθαρρύνουμε να δείτε τους εαυτούς σας ως τους πρωταγωνιστές αυτού του ιστορικού εγχειρήματος. Γι' αυτό το λόγο, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού αποφάσισε να ορίσει τον εξής στόχο για τη φετινή σχολική χρονιά: **«Συμμετέχουμε στην Κυπριακή Προεδρία – Συμβάλλουμε στην επιτυχία της Κύπρου».**

Η δουλειά του καθενός σας προσωπικά είναι τεράστιας σημασίας για την επιτυχία της Κυπριακής Προεδρίας. Καλούμαστε όλοι να δώσουμε το άπαιτο των δυνάμεων μας για μια πετυχημένη Κυπριακή Προεδρία, για να κάνουμε και τον τόπο μας περήφανο και όλη την Ευρώπη περήφανη για την Κύπρο.

Παράλληλα, η Κυπριακή Προεδρία αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία να βελτιώσουμε το δικό μας τρόπο δράσης, αξιοποιώντας καλά παραδείγματα που μας παρέχει η ευρωπαϊκή εμπειρία και να συμβάλουμε, στο μέτρο του δυνατού, στη βελτίωση του ευρωπαϊκού οικοδομήματος του οποίου αποτελούμε αναπόσπαστο κομμάτι.

Πληροφορίες και λεπτομέρειες αναφορικά με τις εκδηλώσεις και δράσεις που εντάσσονται στα πλαίσια της υλοποίησης του 1ου στόχου, τις οποίες θα κληθούν να στηρίξουν οι σχολικές μονάδες, θα αποσταλούν στα σχολεία και θα αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2012 -2013.

2ος Στόχος: «Ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που διακρίνουν το δημοκρατικό πολίτη».

Κατά τη φετινή χρονιά συνεχίζεται και διευρύνεται η εισαγωγή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων στα σχολεία, με στόχο να διαμορφωθεί σταδιακά το δημοκρατικό και ανθρωπινό σχολείο στην Κύπρο. Ένα σχολείο που θα σέβεται απόλυτα την αξιοπρέπεια των μαθητών και των μαθητριών και θα παρέχει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα επίτευξης όλων των στόχων της εκπαίδευσης, χωρίς οποιεσδήποτε εκπτώσεις στην ποσότητα και στην ποιότητα των μορφωτικών αγαθών.

Ένας από τους τρεις πυλώνες των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι ο προσανατολισμός τους στην παροχή όλων εκείνων των εφοδίων στα παιδιά που θα τα βοηθήσουν στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα. Ανάμεσα στους στόχους των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι, οι αυριανοί πολίτες:

α) να χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα, αγωνιστικότητα, παρρησία και κοινωνική υπευθυνότητα και να εμφορούνται από τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης, καθώς επίσης και από ηθικές και πανανθρώπινες αξίες όπως η ελευθερία, ο αλληλοσεβασμός και η αγάπη προς το συνάνθρωπο,

β) να διαμορφώνουν και βιώνουν συνθήκες ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα και να διαχειρίζονται με γνώση και ευαισθησία τα φαινόμενα ετερότητας των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών,

γ) να σέβονται και να προστατεύουν το φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον και να προωθούν την αειφόρο ανάπτυξη,

δ) να θεμελιώνουν την προσωπική, ψυχική και σωματική ευεξία στην αυτογνωσία στη φυσική άσκηση, στην έλλογη διατροφή και διαβίωση, στη συνειδητή διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου ως περίοδο δημιουργικής δραστηριότητας και ευχάριστης κοινωνικής συναναστροφής και στην ικανότητα διεκδίκησης κατάλληλων συνθηκών υγείας και αντιμετώπισης των πολυποίκιλων μηχανισμών επηρεασμού και χειραγώγησης.

Για τη γνωριμία των εμπλεκομένων με αυτό το βασικό πυλώνα των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς επίσης και την εξοικείωσή τους με τους τρόπους καλλιέργειας και ανάπτυξης αυτών των στάσεων και συμπεριφορών, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού αποφάσισε να ορίσει τον εξής στόχο για τη φετινή σχολική χρονιά: **«Ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που διακρίνουν το δημοκρατικό πολίτη».**

Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευση των μαθητών, ώστε να βιώσουν την έννοια της δημοκρατικής πολιτότητας, να αυξήσουν δηλαδή το

ενδιαφέρον τους για τα κοινά και να γίνουν όσο το δυνατό πιο δραστήριοι πολίτες. Θέλουμε τα παιδιά και τους νέους μας να αποκτήσουν δημοκρατική συνείδηση, να ενδιαφέρονται για τα κοινά και να έχουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Ενεργός πολίτης σήμερα, σε τοπικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, είναι πρώτα απ' όλα ο ενημερωμένος πολίτης, μια αυτόνομη προσωπικότητα με κριτική σκέψη και δημιουργική διάθεση, που συμμετέχει ενεργά στα δρώμενα του γύρω του κόσμου, ασκεί με συνέπεια τα δημοκρατικά του δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις.

Ο ενεργός πολίτης σέβεται τους νόμους της πολιτείας, επιδεικνύει αυτοσεβασμό και αλληλοσεβασμό, αποδέχεται τη διαφορετικότητα, συνεργάζεται για το κοινό όφελος, προάγει τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, την αρμονική συμβίωση και την ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων και των λαών, χωρίς αισθήματα προκατάληψης και μισαλλοδοξίας.

Ταυτόχρονα, η καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών που διακρίνουν το δημοκρατικό πολίτη αποτελεί την ενδεδειγμένη προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης, για την αντιμετώπιση σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων που αφορούν, μεταξύ άλλων, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη βία και στην παραβατικότητα.

Επισημαίνεται ότι, ο βασικός αυτός πυλώνας των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, που αφορά στην ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που διακρίνουν το δημοκρατικό πολίτη, είναι πάντοτε συνυφασμένος με τους δύο άλλους βασικούς πυλώνες των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, που είναι: (α) η απόκτηση, από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ενός επαρκούς και συνεκτικού σώματος γνώσεων από όλες τις επιστήμες και (β) η ανάπτυξη των κομβικών ιδιοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα.

Ο στόχος της φετινής σχολικής χρονιάς εντάσσεται επίσης στα πλαίσια της ανακήρυξης του 2013, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ως «Ευρωπαϊκού έτους των Πολιτών». Το 2013 συμπληρώνεται μια εικοσαετία από τη θέσπιση της ιθαγένειας της Ένωσης βάσει της συνθήκης του Μάαστριχτ. Αυτός είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους επέλεξε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή να ανακηρύξει το 2013 σε Ευρωπαϊκό έτος των Πολιτών.

Ο γενικός σκοπός του Ευρωπαϊκού Έτους Πολιτών 2013 είναι η αύξηση της συνειδητοποίησης και της γνώσης για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που συνδέονται με την ιδιότητα του Πολίτη της Ένωσης, για να διευκολυνθούν οι πολίτες να κάνουν πλήρη χρήση του δικαιώματός τους να μετακινούνται και να διαμένουν ελεύθερα οπουδήποτε εντός της επικράτειας των κρατών μελών. Μέσα στο ίδιο πλαίσιο, κατά το Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτών, θα προωθηθεί ο στόχος για διασφάλιση και των άλλων δικαιωμάτων των Ευρωπαίων πολιτών που συνδέονται με την ιδιότητα του πολίτη της Ένωσης.

Ειδικότερα, ο στόχος του Έτους είναι:


- να ενισχύσει την ενημέρωση των πολιτών σχετικά με το δικαίωμά τους να διαμένουν ελεύθερα στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης·
- να ενισχύσει την ενημέρωση των πολιτών σχετικά με το πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τα δικαιώματα που τους αναγνωρίζονται σε επίπεδο Ε.Ε. και από τις πολιτικές της Ε.Ε. και να προωθήσει την ενεργό συμμετοχή τους στη χάραξη των πολιτικών της Ένωσης·
- να δώσει ώθηση στις συζητήσεις σχετικά με τον αντίκτυπο και τις δυνατότητες που προσφέρει το δικαίωμα της ελεύθερης κυκλοφορίας, ιδίως από την άποψη της ενίσχυσης της συνοχής και της αλληλοκατανόησης των ανθρώπων.


Προτεινόμενες ενέργειες και δραστηριότητες για τα σχολεία:

Για την προώθηση του 2^{ου} στόχου προτείνονται οι ακόλουθες ενέργειες και δράσεις:

1. Ανάπτυξη ενός προβληματισμού στις σχολικές μονάδες και από τους εκπαιδευτικούς για τις αλλαγές που είναι απαραίτητες ώστε στο μάθημά τους να αναπτύσσονται οι στάσεις και συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν το δημοκρατικό πολίτη και να καλλιεργούνται ηθικές, αισθητικές και πανανθρώπινες αξίες στην εκπαίδευση.
2. Διαμόρφωση σχεδίων δράσης από τις σχολικές μονάδες για την καλλιέργεια της δημοκρατικής πολιτότητας τόσο στο σχολείο τους όσο και στην περιοχή τους, σε συνεργασία με άλλα σχολεία ή/και δίκτυα σχολείων.
3. Σχεδιασμός και πραγματοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των μαθημάτων από μαθητές και εκπαιδευτικούς.
4. Διοργάνωση εκπαιδευτικών συνεδριάσεων, σεμιναρίων και άλλων εκδηλώσεων στις σχολικές μονάδες.

α.α. Α. Ελευθερίου
Ηλίας Μαρκάτζης
Διευθυντής
Μέσης Τεχνικής και
Επαγγελματικής
Εκπαίδευσης


Δρ Ζήνα Πουλλάη
Διευθύντρια Μέσης
Εκπαίδευσης


Ελπιδοφόρος Νεοκλέους
Διευθυντής Δημοτικής
Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (29)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου 3480, ημερ. Οκτώβριος 2012

**Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Γιώργου Δημοσθένους
για την Παγκόσμια Ημέρα των Εκπαιδευτικών (5 Οκτωβρίου 2012)**

Αγαπητές και αγαπητοί εκπαιδευτικοί, μαθήτριες και μαθητές, φοιτήτριες και φοιτητές,

Η 5^η Οκτωβρίου έχει καθιερωθεί από την UNESCO και τη Διεθνή Οργάνωση των Εκπαιδευτικών (Education International) ως η Παγκόσμια Ημέρα Εκπαιδευτικών, για να μας υπενθυμίζει τον καθοριστικό τους ρόλο στην κοινωνία. Είναι η μέρα που σηματοδοτεί τους αγώνες των εκπαιδευτικών όλου του κόσμου για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και την οριοθέτηση των υποχρεώσεών τους.

Σε μέρες πραγματικά δύσκολες για όλη την ανθρωπότητα και για κάθε πολίτη χωριστά, ο εορτασμός της Ημέρας των Εκπαιδευτικών μας δίνει την ευκαιρία να τονίσουμε, για μια ακόμα φορά, τη σημασία της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών για έναν κόσμο ειρήνης, δημοκρατίας και ευημερίας για όλους, ενώ αναδεικνύει επίσης την ιδιαίτερη συμβολή των εκπαιδευτικών στην δημιουργική αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων και στη διαμόρφωση της κοινωνίας του αύριο.

Η έμφαση της φετινής Ημέρας των Εκπαιδευτικών, που είναι η ανάδειξη και αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ζωής των νέων, αντανακλά πλήρως τις απόψεις του Υπουργείου Παιδείας και της κυπριακής πολιτείας για τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια σαφή έκκληση προς όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη να αναγνωρίσουν τον κρίσιμο ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στη μεταμόρφωση της ζωής των εκπαιδευομένων, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Φίλες και φίλοι εκπαιδευτικοί,

Μαζί πορευτήκαμε μέχρι σήμερα και μπορούμε να είμαστε περήφανοι για όσα έχουμε πετύχει. Η προσφορά σας, από την προδημοτική μέχρι και την πανεπιστημιακή βαθμίδα, αναγνωρίζεται και εκτιμάται. Είναι μια σημαντική και πολύτιμη προσφορά προς τα παιδιά και τους νέους μας, που είναι ό,τι πολυτιμότερο διαθέτουμε ως τόπος και ως λαός. Το μέλλον της νέας γενιάς και το μέλλον της πατρίδας μας εξαρτάται από τη δική σας δραστήρια συμμετοχή στο εγχείρημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Εκφράζω την ευαρέσκειά μου για την ενεργή και εποικοδομητική συμβολή σας σε αυτό το απαιτητικό εγχείρημα.

Ταυτόχρονα, εκφράζω την απεριόριστη εμπιστοσύνη μου στο έργο που επιτελείτε και στη βούλησή σας να συμβάλετε με τις πλούσιες γνώσεις και εμπειρίες σας στην οικοδόμηση ενός καλύτερου σχολείου. Είμαι βέβαιος πως με όλες σας τις δυνάμεις θα συνεχίσετε να στηρίζετε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας, διαμορφώνοντας τους αυριανούς πολίτες και την κοινωνία του μέλλοντος.

Σας διαβεβαιώνω ότι η πολιτεία θα βρίσκεται πάντα δίπλα σας, στηρίζοντας με κάθε δυνατό τρόπο το δύσκολο έργο που επιτελείτε.



Γιώργος Δημοσθένους
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (30)

Αρ. φακ.: 7.1.02.7.6, ημερ. 20 Νοεμβρίου 2012



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.6
Αρ. Τηλ. : 22800871/22800661
Αρ. Φαξ : 22428277
E-mail : dde@moec.gov.cy

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

20 Νοεμβρίου 2012

Διευθυντές /Διευθύντριες
Δημοτικών Σχολείων

Θέμα: Σταδιακή εισαγωγή και υλοποίηση των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων

Αποστέλλεται συνημμένα σχετική με το πιο πάνω θέμα εγκύκλιος και παρακαλείστε να τη μελετήσετε και συζητήσετε σε συνεδρία του προσωπικού του σχολείου σας.

Η εγκύκλιος έχει ετοιμαστεί σε συνεργασία με την ΠΟΕΔ, σε μια προσπάθεια παροχής πρόσθετων πληροφοριών και διευκρινίσεων για τα ΝΑΠ και ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών να αρχίσουν σταθερά και συστηματικά να προβαίνουν σε σταδιακή εφαρμογή τους, απερίσπαστοι από οποιοσδήποτε ανησυχίες και έγνοιες.

Θέλουμε να γνωρίζετε ότι όλοι οι ΕΔΕ, ΠΛΕ και εγώ προσωπικά βρισκόμαστε στο πλευρό τόσο εσάς όσο και των δασκάλων, έτοιμοι για παροχή κάθε βοήθειας και στήριξης που ενδέχεται να χρειαστείτε στο σημαντικό έργο που έχετε κληθεί να αναλάβετε.

(Ελπιδοφόρος Νεοκλέους)
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Κοιν.: Γ.Ε.Δ.Ε.
: Π.Λ.Ε., Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας
: Ο.Ε.Δ.Ε.
: Π.Ο.Ε.Δ.
: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

XX/XX. Εγκύκλιος για ΝΑΠ





ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.6
Αρ. Τηλ. : 22800871/22800661
Αρ. Φαξ : 22428277
E-mail : dde@moec.gov.cy

20 Νοεμβρίου 2012

Διευθυντές /Διευθύντριες
Δημοτικών Σχολείων

**ΘΕΜΑ: ΣΤΑΔΙΑΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Έχει παρέλθει ένας και πλέον χρόνος από την εφαρμογή των νέων Ωρολόγιων Προγραμμάτων (Ω.Π.) και τη σταδιακή εισαγωγή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) στη Δημοτική Εκπαίδευση. Όλο αυτό το διάστημα, με τη συναινετική και εποικοδομητική προσπάθεια που έχει καταβληθεί από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και κυρίως με τον επαγγελματισμό, την εργατικότητα και την ευσυνειδησία που επιδεικνύουν καθημερινά οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί, έχουν διασκεδαστεί πολλές από τις αρχικές επιφυλάξεις και έχουν ξεπεραστεί αρκετές δυσκολίες, ανησυχίες, φόβοι και εμπόδια.

Η εμπειρία που έχει αποκτηθεί μέχρι σήμερα δημιουργεί στέρεες βάσεις για συνέχιση και εμπάθυνση της όλης προσπάθειας με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι επιμέρους δυσκολίες που συναντούμε, και οι οποίες συνοδεύουν πάντοτε τέτοιας έκτασης μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, δεν είναι παρά οι ευκαιρίες που έχουμε για να βελτιώσουμε ακόμη περισσότερο την πορεία, την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Στην παρούσα φάση κρίνεται σκόπιμο να επαναβεβαιωθεί η εμπιστοσύνη στους μάχιμους εκπαιδευτικούς και να ζητηθεί από όλους και όλες να συνεχίσουν δημιουργικά και να διευρύνουν την προσπάθεια που καταβάλλουν, χωρίς υπερβολές, πανικό και αχρείαστο άγχος. Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται και οι αναφορές που γίνονται στη συνέχεια, σε μια προσπάθεια να επανατοπιστούν σημαντικές πτυχές και παράμετροι του όλου εγχειρήματος για σταδιακή εισαγωγή των νέων Α.Π.

Σταδιακή διαδικασία εισαγωγής

Από την αρχή είχαμε επισημάνει ότι η εισαγωγή των νέων Α.Π. δεν μπορεί και δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να αποτελέσει έναν αγώνα δρόμου αλλά μια σταδιακή διαδικασία, νοικοκυρεμένη, προσεκτική και χωρίς βιασύνη, ώστε να μην προκαλείται αναστάτωση στις



σχολικές μονάδες και αχρείαστο άγχος στους εκπαιδευτικούς. Αυτό επανατονίζεται και σήμερα και διασφαλίζεται ταυτόχρονα στην πράξη με τον προσεγμένο προγραμματισμό που έχει γίνει, ο οποίος προνοεί ακριβώς τη σταδιακή εισαγωγή των νέων Α.Π. τα επόμενα χρόνια με αργά αλλά σταθερά βήματα, στη βάση συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος υλοποίησης (βλέπε εγκύκλιο αρ. 3374, ημερομηνίας 20/6/2012).

Η σταδιακή εισαγωγή δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν προοδευτικά και να εμβαθύνουν βαθμιαία στα νέα Προγράμματα Σπουδών, τόσο με ατομική και ομαδική μελέτη και προσπάθεια όσο και με τη συμμετοχή τους σε στοχευμένες επιμορφωτικές δράσεις στη σχολική μονάδα ή σε κεντρικό επίπεδο. Παράλληλα, τους παρέχεται η άνεση και η ευχέρεια να δοκιμάσουν σταδιακά το «νέο» και να προβληματιστούν μέσα από συνεχείς διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού, ώστε να κατανοήσουν βαθιά το καινούριο που φέρνουν τα ΝΑΠ και να είναι σε θέση να το προσαρμόσουν και να το εφαρμόσουν στην καθημερινή διδακτική τους πράξη.

Συνεχής στήριξη των εκπαιδευτικών

Γίνεται ξεκάθαρο ότι στην προσπάθεια για σταδιακή εισαγωγή των νέων Α.Π. οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία δεν είναι μόνοι. Οι ομάδες υποστήριξης για κάθε γνωστικό αντικείμενο, οι επιθεωρητές, οι σύμβουλοι εκπαιδευτικοί και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι συνεχώς στη διάθεσή σας για ενημέρωση, καθοδήγηση, στήριξη και επιμόρφωση. Οι επιθεωρητές, ειδικά στο κρίσιμο αυτό στάδιο της εισαγωγής των νέων Α.Π., λειτουργούν ως σύμβουλοι, εμπυχωτές και καθοδηγητές των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος και η πρόθεσή τους δεν είναι να πιέσουν ή να ελέγξουν αλλά περισσότερο να ενισχύσουν και να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε, με αίσθημα ασφάλειας, με σιγουριά και επάρκεια, να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή διαδικασία με το νέο και καινοτόμο που εισηγούνται τα νέα Α.Π. και να προσδώσουν σ' αυτήν πρόσθετη αξία και όφελος για τα παιδιά.

Ανάμεσα στα καθήκοντα των ομάδων υποστήριξης, και ειδικότερα των συμβούλων, περιλαμβάνονται και οι επισκέψεις στις σχολικές μονάδες με στόχο τη στήριξη των μάχιμων εκπαιδευτικών μέσα από τη διοργάνωση δειγματικών διδασκαλιών και συνδιδασκαλιών και τη συμμετοχή σε παιδαγωγικές συνεδρίες για ενημέρωση, συζήτηση και παρουσίαση στους εκπαιδευτικούς προτάσεων διδασκαλίας, σχεδίων μαθήματος ή άλλου υποστηρικτικού υλικού με βάση τα νέα Α.Π. Οι σύμβουλοι είναι πάντοτε στη διάθεσή σας και μπορείτε άμεσα, μέσω της Διεύθυνσης του σχολείου, να απευθυνθείτε κοντά τους για κάθε μορφή στήριξης και βοήθειας.

Παράλληλα, δεκάδες αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί εργάζονται εντατικά, με την καθοδήγηση επιθεωρητών και ακαδημαϊκών και παράγουν συνεχώς χρήσιμο υποστηρικτικό διδακτικό υλικό και ενότητες, καθώς και οδηγούς για το κάθε μάθημα με χρήσιμες πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς.

Παιδαγωγική αυτονομία

Μια από τις βασικές αρχές που διέπουν την οργάνωση και την εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών είναι η συνοπτικότητα και όχι το βαρυφορτωμένο με ύλη Α.Π. που περιορίζει τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού και τον αναγκάζει να τρέχει συνεχώς για «να καλύψει την ύλη». Η έμφαση μετατοπίζεται από την ύλη στις διαδικασίες και τους στόχους περισσότερο που πρέπει να επιτευχθούν, επιτρέποντας στον/στην εκπαιδευτικό να ασκήσει την παιδαγωγική του αυτονομία για την οργάνωση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διδασκαλίας που να καταλήγει σε μάθηση για όλους τους μαθητές.

Μέσα στα πλαίσια αυτής της παιδαγωγικής αυτονομίας και της ευθύνης που απορρέει από αυτήν, τυγχάνει σεβασμού και ο διαφορετικός ρυθμός με τον οποίο μπορεί να προχωρεί ο/η κάθε εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του/της να πετύχει τους αναμενόμενους στόχους και να φέρει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, σύμφωνα με τα νέα Α.Π.

Αξιοποίηση σχολικών εγχειριδίων

Ο/Η εκπαιδευτικός αναμένεται ότι θα αξιοποιήσει όλα τα διδακτικά μέσα που έχει στη διάθεσή του/της, περιλαμβανομένων και όλων των σχολικών εγχειριδίων που συνεχίζουν να αποστέλλονται στα σχολεία. Αυτά όχι μόνο δεν καταργούνται, αλλά αναμένεται η δημιουργική αξιοποίηση και ο εμπλουτισμός τους με τα νέα στοιχεία ή προσεγγίσεις που προτείνουν τα νέα Α.Π. Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη τις ιδιαίτερες οικονομικές συνθήκες που άρχισαν να επικρατούν στον τόπο μας, όχι μόνο συστήνεται, αλλά και επιβάλλεται η σωστή αξιοποίηση των εγχειριδίων αυτών καθώς και όλου του έντυπου διδακτικού υλικού που αποστέλλεται για κάθε μαθητή. Η σωστή αυτή αξιοποίηση του έντυπου υλικού, σε συνδυασμό με μια πιο ορθολογιστική διαχείριση και συνετή χρήση του ψηφιακού υλικού που αναρτάται στο διαδίκτυο, μπορεί σε μεγάλο βαθμό να περιορίσει και το φαινόμενο της εκτεταμένης και άσκοπης πολλές φορές φωτοεκτύπωσης υλικού.

Κοινή γλώσσα και πολιτική

Χρήσιμες οδηγίες, διασαφηνίσεις και κατευθυντήριες γραμμές αποστέλλονται κατά καιρούς στα σχολεία και υπό μορφή εγκυκλίων, οι οποίες αποσκοπούν στην αποσαφήνιση πιθανών παρερμηνειών, στην επίλυση αποριών και στην εξασφάλιση κοινής γλώσσας και πολιτικής σε διάφορες επιμέρους πτυχές που σχετίζονται με τα νέα Α.Π. και την εφαρμογή τους. Ως τέτοιες, οι οδηγίες αυτές λειτουργούν ως πυξίδα και πλαίσιο αναφοράς για την καθημερινή δράση των εκπαιδευτικών, ξεκαθαρίζουν το τοπίο και συμβάλλουν έτσι στον περιορισμό των ανησυχιών που ενδεχομένως μπορεί να παρατηρηθούν στην πορεία. Η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης, πιστή στη δέσμευσή της για συνεχή στήριξη του εκπαιδευτικού, θα συνεχίσει και θα ενδυναμώσει περαιτέρω αυτή την προσπάθεια.

Οδηγίες για τα μικρά σχολεία και τα συμπλέγματα τάξεων

Ήδη ετοιμάζονται και θα αποσταλούν πολύ σύντομα στα μικρά σχολεία πρακτικές οδηγίες, εισηγήσεις και διευκρινίσεις αναφορικά με το πώς πρέπει να γίνεται η διαχείριση ύλης, στόχων, ενοτήτων, εγχειριδίων κ.λπ. στα συμπλέγματα τάξεων. Οι οδηγίες αυτές θα αναφέρονται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται σε συμπλέγματα τάξεων και θα είναι ενσωματωμένες σε ένα ενιαίο οδηγό για χρήση και αξιοποίηση από τους ενδιαφερόμενους.

Οδηγός πλεύσης για τα νέα Α.Π.

Επιπρόσθετα, έχει αρχίσει μια μεγάλη προσπάθεια για συλλογή και καταγραφή συγκεκριμένων σημείων αιχμής και κρίσιμων και σημαντικών ερωτημάτων ανά γνωστικό αντικείμενο, τα οποία απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και χρήζουν περαιτέρω διευκρινίσεων, ακόμη και μετά από τις γραπτές οδηγίες που έχουν σταλεί κατά καιρούς για την εφαρμογή των νέων Α.Π. και των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Αφού συγκεντρωθούν και κωδικοποιηθούν όλα αυτά τα ερωτήματα ή σημεία αιχμής, που θα αφορούν όλα ανεξαιρέτα τα γνωστικά αντικείμενα, θα επιχειρηθεί να δοθούν σύντομες και σαφείς γραπτές απαντήσεις που θα ξεκαθαρίζουν το τοπίο. Σε κατοπινό στάδιο αυτές οι ερωτήσεις, μαζί με τις απαντήσεις, θα καταβληθεί προσπάθεια να δημοσιευθούν σε έναν ευσύνοπτο οδηγό που θα αποσταλεί σε όλους και θα συνιστά ένα χρήσιμο πρακτικό οδηγό πλεύσης. Ο οδηγός αυτός θα ενημερώνεται και θα επικαιροποιείται περιοδικά, όταν προκύπτει ανάγκη

για κάτι τέτοιο. Μέχρι να γίνει αυτό κατορθωτό, εννοείται ότι το ρόλο ενός τέτοιου οδηγού πλεύσης, ο οποίος μάλιστα είναι δεσμευτικός για όλους, διαδραματίζουν οι σχετικές εγκύκλιοι και οι γραπτές οδηγίες που έχουν σταλεί κατά καιρούς στα σχολεία ή θα σταλούν μελλοντικά.

Η προσπάθεια για συγκέντρωση των όποιων σημαντικών ζητημάτων απασχολούν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να δοθούν σε αυτά σαφείς απαντήσεις, σε καμιά περίπτωση δεν αποσκοπούν στο καλούπιασμα της σκέψης και της δράσης των εκπαιδευτικών, ο σεβασμός στην παιδαγωγική ευελιξία και αυτονομία των οποίων είναι πάντοτε δεδομένος. Στοχεύουν πρώτιστα στην έμπρακτη στήριξη των εκπαιδευτικών και στην επίτευξη κοινής αντίληψης και ξεκάθαρης γραμμής από όλους και για όλα όσα σημαντικά μας απασχολούν και μας προβληματίζουν και επιβάλλεται η αντιμετώπισή τους να είναι κοινή και ενιαία.

Με βάση τα πιο πάνω, καλείστε σε μια από τις προσεχείς συνεδρίες προσωπικού να συζητήσετε και να καταγράψετε ανά γνωστικό αντικείμενο τα κρίσιμα και σημαντικά ερωτήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας και πιστεύουν ότι χρήζουν περαιτέρω διευκρινίσεων. Τα ερωτήματα αυτά, αφού διατυπωθούν κατά τρόπο σαφή και συγκεκριμένο, να αποσταλούν γραπτώς μέχρι τις 18 Ιανουαρίου 2013 με τηλεμοιότυπο στα κατά τόπους Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας, υπόψη του οικείου επιθεωρητή.

Είμαι βέβαιος ότι θα αξιοποιήσετε και θα προωθήσετε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις πιο πάνω επισημάνσεις και θα συμβάλετε δημιουργικά στη συγκέντρωση των ζητημάτων εκείνων που εξακολουθούν να προβληματίζουν και να απασχολούν τους/τις εκπαιδευτικούς μας. Το ίδιο βέβαιος είμαι ότι με την ευσυνειδησία και τον επαγγελματισμό που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό δυναμικό του τόπου μας και τη σκληρή δουλειά από όλους μας, η πρόκληση της εφαρμογής των νέων Α.Π. στη δημοτική εκπαίδευση θα στεφθεί με επιτυχία.



(Ελπιδοφόρος Νεοκλέους)
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (31)

Αρ. φακ.: 7.11.09/12 και 5.13.04.3, ημερ. 26 Αυγούστου 2013



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Αρ. Φακ.: 7.11.09/12

5.13.04.3

Αρ. Τηλ. : 22800663

Αρ. Φαξ : 22428277

E-mail : dde@moec.gov.cy

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

26 Αυγούστου 2013

Διευθυντές/Διευθύντριες και Μέλη Διδακτικού Προσωπικού
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2013-2014, εύχομαι στο διδακτικό και το βοηθητικό προσωπικό, όπως και στους μαθητές των σχολείων Δημοτικής, Προδημοτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης, καλή, δημιουργική και παραγωγική χρονιά και κάθε προσωπική και οικογενειακή ευτυχία.

Η φετινή σχολική χρονιά θα είναι, ίσως, πιο δύσκολη από προηγούμενες, λόγω της οικονομικής κατάστασης της πατρίδας μας. Έχοντας επίγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν πολλές οικογένειες, θα πρέπει όλοι να επιδείξουμε την ανάλογη ευαισθησία και ανθρωπιά, για να στηρίξουμε τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Οι εκπαιδευτικοί, ειδικά, θα πρέπει, στις τάξεις τους, να αφιερώνουν χρόνο για να ακούν τα προβλήματα, τις ανησυχίες και τις ανάγκες των μαθητών, να αφουγκράζονται τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον ασφάλειας και αισιοδοξίας για τα παιδιά της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, η μείωση των λειτουργικών δαπανών και η εξοικονόμηση ενέργειας και καταναλωτικών υλικών σε κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να είναι στόχος όλων, διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού αλλά και μαθητών.

Η οικονομική κατάσταση, παράλληλα με τη συνεχιζόμενη κατοχή της πατρίδας μας, επιβάλλουν να εργαστούμε με μεράκι και όρεξη μέσα σε πνεύμα συνεργασίας και αγάπης, ώστε η παρεχόμενη προς τα παιδιά μας εκπαίδευση να συμβάλει θετικά στην ευημερία του τόπου μας. Είμαι βέβαιος ότι θα μεριμνήσετε, όπως άλλωστε κάθε χρόνο πράττετε, για να πετύχουμε όλους τους στόχους μας και, πρωτίστως, για να μεταδώσουμε στα παιδιά τη χαρά της μάθησης και της ζωής. Σήμερα χρειαζόμαστε, όσο ποτέ άλλοτε, ενεργούς μαθητές - αυριανούς ενεργούς πολίτες - εργατικούς, ευσυνείδητους, δημιουργικούς αλλά και ευτυχισμένους, χαρούμενους, αισιόδοξους.

Παράλληλα, στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καλούμαστε να διασφαλίσουμε την ποιότητα του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων και του διδακτικού μας υλικού. Για τον σκοπό αυτό, προχωρούμε στην αξιολόγηση των εφαρμοσμένων πολιτικών σε σχέση με τα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα,



υιοθετώντας αλλαγές, εκεί και όπου κριθεί ότι επιβάλλεται. Σημειώνεται ότι ο Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού έχει ήδη συστήσει Διατμηματική Επιτροπή Αξιολόγησης Αναλυτικών Προγραμμάτων, η οποία υποστηρίζεται στο έργο της από τη Συντονιστική Επιτροπή Αναλυτικών Προγραμμάτων και την Επιστημονική Επιτροπή, στην οποία συμμετέχουν έγκριτοι πανεπιστημιακοί.

Έχοντας υπόψη τις πολλαπλές δυνατότητες, που χαρακτηρίζουν το ανθρώπινο δυναμικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης, δεν έχω καμία αμφιβολία ότι θα ανταποκριθείτε, συλλογικά και υπεύθυνα, τόσο στις γενικές προκλήσεις των καιρών όσο και στις ειδικές προκλήσεις της νέας σχολικής χρονιάς. Σε αυτή σας την προσπάθεια, θεωρήστε δεδομένη τη δική μου προσωπική συμπαράσταση και βοήθεια, όπως δεδομένη είναι η στήριξη και καθοδήγηση εκ μέρους του εποπτικού και καθοδηγητικού προσωπικού της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Προσβλέποντας στην επίτευξη του κοινού μας στόχου για ομαλή και εύρυθμη λειτουργία των σχολείων μας, σας αποστέλλονται, συνημμένα, οδηγίες και πληροφορίες για τη σχολική χρονιά 2013-2014. Για εύκολη πρόσβαση στην εγκύκλιο αυτή, στα σχετικά έντυπα, αλλά και σε προηγούμενες σημαντικές εγκυκλίους στις οποίες γίνεται αναφορά στην παρούσα εγκύκλιο, μπορείτε να επισκέπτεστε την ιστοσελίδα της Δημοτικής Εκπαίδευσης: <http://www.moec.gov.cy/dde/> (Οδηγίες για τη σχολική χρονιά 2013-2014).



(Ελπιδοφόρος Νεοκλέους)
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

- Κοιν. : Γ.Ε.Δ.Ε.
: Π.Λ.Ε. Γρ. Δ.Δ.Ε.
: Π.Λ.Ε., Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας
: Ο.Ε.Δ.Ε.
: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Υ.Π.Π.
: Υπηρεσία Προσωπικού Υ.Π.Π.
: Λογιστήριο Υ.Π.Π.
: Αποθήκη Υ.Π.Π.
: Ιατρικές Υπηρεσίες Υπουργείου Υγείας (Σχολιατρική Υπηρεσία),
Προδρόμου 1 και Χείλωνος 17, 1449 Άγιος Ανδρέας, Λευκωσία
: Π.Ο.Ε.Δ.
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων Δημόσιων
και Κοινοτικών Νηπιαγωγείων
: Παγκύπρια Ομοσπονδία Συνδέσμων Γονέων Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες,
Τ.Θ. 17113, 2261 Λατσία
: Παγκύπρια Συντονιστική Επιτροπή Σχολικών Εφορειών, Τ.Θ. 51550, 3506 Λεμεσός
: Σχολικές Εφορείες Δημοτικής Εκπαίδευσης
: Ιδιωτικά Σχολεία Δημοτικής και Προδημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (32)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: dde 3817, ημερ. Σεπτέμβριος 2013

**Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού
κ. Κυριάκου Κενεβέζου
για την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2013 - 2014**

Φίλοι εκπαιδευτικοί, αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες,

Με την ευκαιρία της έναρξης της νέας σχολικής χρονιάς, επικοινωνώ μαζί σας, για να σας εκφράσω τις ευχές μου για μια δημιουργική, παραγωγική και επιτυχημένη σχολική χρονιά.

Αγαπητοί συνεργάτες,

Η φετινή σχολική χρονιά αρχίζει μέσα σε δύσκολες οικονομικές συνθήκες, οι οποίες επηρεάζουν το κάθε νοικοκυριό, το κάθε σπίτι, τον καθένα και την καθεμιά από εμάς. Σε αυτή τη δύσκολη περίοδο η δική μας απάντηση είναι και πρέπει να είναι η ποιότητα της εκπαίδευσής μας, το καταρτισμένο εκπαιδευτικό μας προσωπικό και η θέλησή μας να ξεπεράσουμε τις δυσκολίες και να βγούμε μέσα από αυτή τη δοκιμασία περισσότερο αποφασισμένοι και δυνατοί, έτσι ώστε να πετύχουμε τους στόχους και τις επιδιώξεις μας.

Αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες,

Μια υγιής κοινωνία επενδύει σε τομείς όπως η παιδεία και ο πολιτισμός, για να διασφαλίσει την πρόοδο, την ανάπτυξη της και την ευημερία της. **Εσείς, οι μαθητές και οι μαθήτριες των δημοτικών μας σχολείων και των νηπιαγωγείων μας, αποτελείτε τους αυριανούς πολίτες αυτού του τόπου, εσείς αποτελείτε την ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο σε αυτό τον τόπο.** Αξιοποιήστε όλες τις ευκαιρίες που σας παρέχονται, συνεργαστείτε με τους δασκάλους σας, έτσι ώστε ο χρόνος που βρίσκεστε στο σχολείο να είναι όσο το δυνατό περισσότερο ωφέλιμος, χρήσιμος και παραγωγικός. Να είστε περήφανοι για το σχολείο σας και να δείξετε αυτή την περηφάνια σας μέσα από την προσπάθειά σας να γίνεστε κάθε μέρα και καλύτεροι.

Αγαπητοί δάσκαλοι, δασκάλες,

Αποτελείτε το κλειδί για το «ευ ζην». Στηριζόμαστε στους δασκάλους μας οι οποίοι ξεχωρίζουν για την επιστημονική τους κατάρτιση και την προσήλωσή τους στο λειτούργημά που επιτελούν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν ήταν ποτέ μονοδιάστατος. Ο δάσκαλος δεν ήταν ποτέ μόνο παιδαγωγός. Αυτό το αποδείξατε έμπρακτα στη δύσκολη περίοδο που ακολούθησε μετά την προσφυγιά του 1974, αυτό καλείστε να επαναλάβετε και τώρα, μέσα στις δύσκολες οικονομικές συνθήκες που βιώνουμε ως χώρα. Έχω απόλυτη εμπιστοσύνη στην υπευθυνότητα που σας διακρίνει. Είμαι βέβαιος πως με μεθοδικότητα, με σταθερή προσήλωση στο λειτούργημα που επιτελείτε θα έχουμε άριστα αποτελέσματα.

Φίλοι εκπαιδευτικοί, αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες,

Το 2014 συμπληρώνονται 40 χρόνια κατοχής ενός μεγάλου τμήματος της πατρίδας μας, 40 χρόνια μακριά από τα σπίτια μας, μακριά από τη γη μας και τους τάφους αγαπημένων μας προσώπων. Κύριος και πρωταρχικός μας στόχος είναι και πρέπει να είναι να δώσουμε τα απαραίτητα εκείνα εφόδια σε σας, έτσι ώστε να γνωρίσετε καλύτερα την πατρίδα μας, τον τόπο μας. Την ίδια στιγμή, όμως, υπογραμμίζουμε ως προτεραιότητά μας την ανάγκη να μην ξεχαστεί η κατεχόμενη γη μας και για τούτο διεκδικούμε την απελευθέρωση και την επανένωσή της. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια έχουμε θέσει ως πρώτο υπό έμφαση στόχο της χρονιάς το «Γνωρίζω, Δεν ξεχνώ, Διεκδικώ».

Παράλληλα, η κοινωνία αναμένει από το σχολείο να αναδείξει το δικό του πρωταγωνιστικό ρόλο και να αναπτύξει τη δική του δράση, έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί με επιτυχία η δύσκολη περίοδος που διανύουμε. Σε αυτή την προσπάθεια εσείς τα παιδιά μπορείτε να αναλάβετε πρωταγωνιστικό ρόλο με τον δικό σας μοναδικό τρόπο και δύναμη και να δείξετε έμπρακτα την αγάπη και στη στήριξη που όλοι θα πρέπει να προσφέρουμε στους συνανθρώπους μας. Η «**καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας με έμφαση στην κοινωνική αλληλεγγύη**», που είναι ο δεύτερος βασικός στόχος της χρονιάς, σε αυτό αποσκοπεί.

Φίλες και φίλοι εκπαιδευτικοί, αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες,

Καλή δύναμη και καλή σχολική χρονιά σε όλους.



Κυριάκος Κενεβέζος
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

Λευκωσία
Σεπτέμβριος 2013

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (33)

Αρ. φακ.: 7.1.05.26, ημερ. 23 Σεπτεμβρίου 2013



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Αρ. Φακ.: 7.1.05.26

23 Σεπτεμβρίου 2013

Διευθυντές/τριες

Σχολείων Δημοτικής, Μέσης Γενικής

και Μέσης Τεχνικής –Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Θέμα: Στόχοι της σχολικής χρονιάς 2013 -2014

Σας αποστέλλουμε τους δύο υπό έμφαση στόχους της σχολικής χρονιάς, 1. «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ, Διεκδικώ» 2. «Η καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας με έμφαση στην κοινωνική αλληλεγγύη και εισηγήσεις για τρόπους προώθησής τους.

1^{ος} Στόχος: «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ, Διεκδικώ»

Το γεγονός ότι κατά τη φετινή σχολική χρονιά κλείνουμε 40 χρόνια από την τουρκική εισβολή του Ιουλίου 1974 ατσαλώνει την αποφασιστικότητα και την πίστη μας για απελευθέρωση και επανένωση της πατρίδας μας. Οι κύριες παράμετροι αυτού του στόχου είναι τρεις (α) Γνωρίζω τον τόπο μου (β) Δεν ξεχνώ την κατεχόμενη γη μου (γ) Διεκδικώ την απελευθέρωση και επανένωση της πατρίδας μου.

(α) Γνωρίζω τον τόπο μου: Οι μαθητές/τριές μας να γνωρίσουν την ιστορία, τις παραδόσεις, τους θρύλους, τους μύθους, τα ήθη και έθιμα των διαφόρων περιοχών του τόπου μας, τόσο των ελεύθερων περιοχών όσο και της κατεχόμενης πατρίδας μας. Μέσα από την ενασχόληση αυτή, τονίζεται η σχέση κάθε μαθητή/τριας με όλη την Κύπρο, ενδυναμώνεται η αίσθηση της πατρίδας και η ανάγκη για επανένωσή της. Είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τα προβλήματα και τις συνέπειες που δημιούργησε η τουρκική εισβολή και η κατοχή (πρόσφυγες, αγνοούμενοι, εγκλωβισμένοι, νεκροί, αιχμάλωτοι, κατοχικός στρατός, έποικοι, οδοφράγματα, νεκρή ζώνη, πράσινη γραμμή, σφετερισμός περιουσιών, καταστροφή πολιτιστικής κληρονομιάς και φυσικού περιβάλλοντος, σύλληψη εκκλησιαστικών χώρων, οικονομία κ.ά.).

(β) Δεν ξεχνώ την κατεχόμενη γη μου: Κυρίαρχη θέση στο εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα έχει η προσπάθεια της διατήρησης άσβεστης της μνήμης των κατεχόμενων χωριών και πόλεων μας. Η κατεχόμενη γη μας θα πρέπει να ζωντανέψει στα μάτια των μαθητών /τριών μας μέσα από την ανάπτυξη προγραμμάτων/ δράσεων/πρωτοβουλιών που θα αναδεικνύουν, μέσα από γεωγραφικά, ιστορικά, πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία, το ενιαίο και αδιαίρετο του τόπου μας (παραγωγή /αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού, ανάπτυξη δράσεων εντός

σχολείου ή εντός της κοινότητας και με έμφαση στην αξιοποίηση ζωντανών πηγών και σχετικών με το θέμα φορέων (π.χ. διερευνητική επιτροπή για τους αγνοούμενους), ώστε μεταξύ άλλων να συνειδητοποιήσουν το μέγεθος της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που επέφερε ο βίαιος ξεριζωμός τους.

(γ) Διεκδικώ την απελευθέρωση και την επανένωση της πατρίδας μου: Η διεκδίκηση για την απελευθέρωση και την επανένωση της πατρίδας μας δεν μπορεί παρά να είναι συνεχής, να εκφράζεται ειρηνικά και στη βάση της εφαρμογής των βασικών δικαιωμάτων και ελευθεριών του ανθρώπου. Οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν, διερευνούν και κατανοούν θέματα που αφορούν στην καταπάτηση των βασικών δικαιωμάτων και ελευθεριών, την οποία έχει υποστεί ο λαός της Κύπρου (και κατ' επέκταση οι ίδιοι) και να εισηγούνται σχετικούς τρόπους ενεργούς δράσης. Στο πλαίσιο αυτό, αναμένεται να συνειδητοποιήσουν πως ο καθένας μπορεί να συνεισφέρει με τον τρόπο του, στον αγώνα για δικαίωση.

Εισηγήσεις για δράσεις και δραστηριότητες προώθησης του στόχου

Ο εν λόγω στόχος αναμένεται να προωθηθεί διαθεματικά, μέσα από διάφορες θεματικές ενότητες και από όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Τα σχολεία καλούνται να επιλέξουν, προγραμματίσουν και εφαρμόσουν το δικό τους πλάνο δράσης, με τρόπο που να ενδυναμωθούν και οι τρεις παράμετροι του στόχου.

1. Επισκέψεις στην πράσινη γραμμή ή περιδιάβαση με λεωφορείο κατά μήκος της, για άμεση συνειδητοποίηση των στρατιωτικών και εδαφικών επακόλουθων της κατοχής και για άμεση γνωριμία των μαθητών/τριών με την κατεχόμενη γη μας, έστω και από μακριά. Για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των επισκέψεων αυτών, θα ήταν καλό οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι εκ των προτέρων για όσα πρόκειται να δουν.
2. Επισκέψεις σε οργανωμένους χώρους που δημιούργησαν κατεχόμενοι Δήμοι (π.χ. στο Δημαρχείο της Κερύνειας που βρίσκεται πολύ κοντά στο Λήδρα Πάλλας, στο Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Αμμοχώστου στη Δερύνεια).
3. Επισκέψεις σε εκκλησίες- παρεκκλήσια που κτίστηκαν για σκοπούς θρησκευτικής συνάθροισης και ενδυνάμωσης της μνήμης των εκτοπισμένων κατοίκων (π.χ. στο παρεκκλήσι του Χρυσοσώτηρος στην Ορόκλινη, στο παρεκκλήσι του Αγίου Φανουρίου στη Λευκωσία (κοντά στο Γ.Σ.Π), στην Παναγία του Τράχωνα στο Στρόβολο, στο εκκλησάκι του Αγίου Αλεξάνδρου για τους αγνοούμενους).
4. Ενασχόληση με τη λαογραφία (ήθη και τα έθιμα) των κατεχομένων αλλά και των ελεύθερων περιοχών, με στόχο την ανάδειξη και την εκτίμηση του πλούτου της δημιουργίας και της ψυχοσύνθεσης των ανθρώπων (π.χ. πανηγύρια, τραγούδια και χοροί που συνοδεύουν συγκεκριμένες περιστάσεις της ζωής του Κύπριου, έθιμα Χριστουγέννων, Πάσχα, Σήκωσης- Αποκριών, χειροτεχνήματα κ.ά.).
5. Γνωριμία και αξιοποίηση έργων Κυπρίων εικαστικών, λογοτεχνών, συνθετών, με στόχο μια πραγματική και εις βάθος γνωριμία των μαθητών/τριών μας με τους ανθρώπους του πνεύματος του τόπου.
6. Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή αντικειμένων και πληροφοριών για εκπαιδευτήρια, εκκλησίες, κάστρα, πολιτιστικούς χώρους που λειτουργούσαν στα κατεχόμενα

(φωτογραφίες, έντυπα, αρχεία, στολές, βιβλία κ.ά.) και παρουσίασή τους με ποικίλους τρόπους. Στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας στη Γ' Γυμνασίου το ΥΠΠ προτείνει ανάπτυξη του σχετικού Προγράμματος *Ερευνώ με τον παππού και τη γιαγιά* (παρουσιάστηκε στα σεμινάρια Σεπτεμβρίου 2013).

7. Δημιουργία «Κέντρου Έρευνας και Μάθησης για την Κατεχόμενη Γη μας», το οποίο να εμπλουτίζεται και να αξιοποιείται συστηματικά από μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Δημιουργία πινακίδας στην τάξη αλλά και σε περίοπτο μέρος του σχολείου, όπου να αναρτώνται εργασίες των μαθητών/τριών που θα προκύπτουν από την ενασχόλησή τους με τον στόχο αυτό.
8. Παρουσιάσεις από τους μαθητές/τριες, οι οποίες να είναι απότοκο της δουλειάς που θα διεξάγεται στις τάξεις, οι οποίες θα πρέπει να λειτουργούν ως ευκαιρίες ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων και να μη χρειάζονται πολλή προετοιμασία.

Πολλές από τις πιο πάνω δράσεις μπορούν να αξιοποιηθούν και να προσφέρουν υλικό για όλες σχεδόν τις σχολικές εκδηλώσεις (π.χ. 1^η Οκτωβρίου, 15^η Νοεμβρίου, 7^η Δεκεμβρίου, Χριστούγεννα, 19^η Ιανουαρίου - ονομαστήρια Εθνάρχη Μακαρίου-, Γιορτή των Γραμμάτων, 1^η Απριλίου, Πάσχα, τελική γιορτή). Στα σχολεία υπάρχει πλούσιο υλικό προς αξιοποίηση από εκδόσεις του ΥΠΠ και από άλλες πηγές.

Νοείται ότι όλες οι πιο πάνω δράσεις πρέπει να υλοποιούνται μέσα από σύγχρονες προσεγγίσεις, με τη χρήση της διερευνητικής και βιωματικής μάθησης, με την ανάπτυξη μικρών εργασιών –ερευνών (project) και την ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών.

2^{ος} Στόχος: «Η καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας με έμφαση στην κοινωνική αλληλεγγύη

Ι. Κάθε σχολική μονάδα να καλλιεργήσει, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και μέσα από την αξιοποίηση των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος, όλα εκείνα τα στοιχεία που θα διαμορφώσουν ένα μαθητή – αυριανό πολίτη – συνειδητοποιημένο, κοινωνικά ευαίσθητο, που θα σέβεται τη διαφορετικότητα σε όλες τις μορφές, θα στέκεται κριτικά απέναντι στις διάφορες προκλήσεις των καιρών, θα αναπτύσσει εθελοντική δράση και κοινωνική αλληλεγγύη σε διάφορους χώρους και επίπεδα και θα καλλιεργήσει αξίες και θα υιοθετήσει στάσεις και συμπεριφορές που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα.

Δεδομένου ότι ο στόχος τίθεται εξ αφορμής της έντονης οικονομικής κρίσης που βιώνουν πολλά νοικοκυριά, αλλά κι ο τόπος μας στο σύνολό του, θα μπορούσε να αντικριστεί μέσα από τους εξής πέντε πυλώνες:

Α. Εξασφάλιση βασικών αναγκών των μαθητών/τριών **Β.** Το ψυχολογικό κλίμα του σχολείου
Γ. Η καθημερινότητα του σχολείου **Δ.** Επαναπροσδιορισμός στάσεων ζωής και συμπεριφορών **Ε.** Εμπλοκή και ρόλος των γονιών.

Α. Εξασφάλιση βασικών αναγκών των μαθητών/τριών

Η κάθε σχολική μονάδα πρέπει έγκαιρα να επισημαίνει περιπτώσεις μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν πρόβλημα εξασφάλισης των στοιχειωδών μέσων επιβίωσης (π.χ. καθημερινή διατροφή, ένδυση και υπόδηση, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη). Η Διεύθυνση κάθε σχολείου οφείλει να παρεμβαίνει, αξιοποιώντας κάθε διαθέσιμο μέσο με διακριτικότητα, για να μη θίγεται η αξιοπρέπεια κανενός.

B. Το ψυχολογικό κλίμα του σχολείου

Οι μαθητές/τριες προβληματίζονται με όσα ακούνε, αγχώνονται από όσα βλέπουν και βιώνουν στο σπίτι τους, βρίσκονται σε σύγχυση, έχουν κάποτε παράξενη ψυχολογία. Οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να συνομιλούμε με τους /τις μαθητές /τριες και να αναδεικνύουμε τη σημασία της αλληλεγγύης, την ανάγκη της ολιγάρκειας, τη σημασία της οικογένειας, τη θέαση του άλλου ως προσώπου κ.ο.κ.

Γ. Η καθημερινότητα του σχολείου

Κάθε σχολική μονάδα οφείλει να καταρτίσει ένα σχέδιο εξοικονόμησης χρημάτων σε όλα τα επίπεδα (π.χ. ελαχιστοποίηση εξόδων για έγχρωμες εκτυπώσεις, εκδόσεις, καλύτερος προγραμματισμός εκδρομών και επισκέψεων) και να μειώσει την κατανάλωση ενέργειας, ευαισθητοποιώντας εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Το ίδιο θα πρέπει να γίνει και με τη χρήση του τηλεφώνου του σχολείου, την αποστολή επιστολών μέσω ταχυδρομείου, την αγορά πακέτων με κόλλες φωτοτυπικής κ.ά.

Δ. Επαναπροσδιορισμός στάσεων ζωής και συμπεριφορών

Να καλλιεργήσουμε στους/στις μαθητές/τριες τη σημασία της αγάπης στη γη και στα απλά και δημιουργικά παιχνίδια, τη σημασία της χαράς της συνύπαρξης και της ομαδικότητας, της απόλαυσης της ομορφιάς που προσφέρει η φύση, του «ευχαριστώ» που οφείλουμε να λέμε σε όσους μας προσφέρουν κάτι, της χαράς που απολαμβάνει κανείς όταν δίνει κάτι σε κάποιον που το χρειάζεται, της ενίσχυσης των οικογενειακών δεσμών, της επιστροφής σε αρχές και αξίες.

Ε. Εμπλοκή και στήριξη των γονιών

Η κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να συνεργάζεται και να στηρίζει ψυχολογικά και τους γονείς των μαθητών/τριών της και να τους καθοδηγεί πώς να χειρίζονται τα παιδιά τους. Είναι σημαντικό να αναπτυχθούν δράσεις μέσω των οποίων οι γονείς θα εμπλέκονται σε μια σειρά από εκδηλώσεις που θα ενισχύουν τον εθελοντισμό και την κοινωνική αλληλεγγύη.

Εισηγήσεις για δράσεις και δραστηριότητες προώθησης του στόχου:

1. Καλλιεργούμε τον εθελοντισμό και ενισχύουμε την κοινωνική αλληλεγγύη μέσω της δημιουργίας ομίλων ενδιαφερόντων, οργάνωσης εθελοντικών δραστηριοτήτων στις σχολικές μονάδες ή στην κοινότητα, με τη συνεργασία και ενεργό εμπλοκή μαθητών – γονιών – εκπαιδευτικών και άλλων ατόμων ή ομάδων από την ευρύτερη κοινότητα.
2. Προωθούμε τη γνωριμία και τη συνεργασία με εθελοντικές οργανώσεις για αντιμετώπιση προβλημάτων που άμεσα ή έμμεσα δημιουργούνται από την οικονομική κρίση.
3. Ενθαρρύνουμε την ανάληψη ερευνών και διαθεματικών εργασιών με θέμα τον εθελοντισμό και την επίδειξη κοινωνικής αλληλεγγύης με την έμπρακτη στήριξη ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού.
4. Ενισχύουμε τη φιλία ανάμεσα στους/στις μαθητές /τριες και ανάμεσα σε αυτούς /ές και τους εκπαιδευτικούς. Καταπολεμούμε την παραβατικότητα και τον σχολικό εκφοβισμό, αναπτύσσουμε το σχολείο – εργαστήρι χαράς, αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας. Προς τούτο αξιοποιούνται τα παραδείγματα καλής πρακτικής

Αγωγής Υγείας και Πρόληψης της Παραβατικότητας, διάφορα προγράμματα που συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση (π.χ. «Δάφνη», «Αρετή») αλλά και γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως Θρησκευτικά, ενότητες στο γλωσσικό μάθημα για τη φιλία, τη διαφορετικότητα κλπ.

5. Ενισχύουμε τους οικογενειακούς δεσμούς και αναδεικνύουμε τις παραδοσιακές αρχές και αξίες του λαού μας (π.χ. σεβασμός, αλληλοκατανόηση, αλληλεγγύη, φιλία, φιλοξενία). Προς τούτο μπορεί να αξιοποιηθεί όλο το φάσμα των γνωστικών αντικειμένων του Α.Π.
6. Φέρνουμε τους /τις μαθητές /τριες σε επαφή με τη ζωντανή παράδοση του τόπου. Αξιοποιούμε προς τούτο λαογραφικά σχήματα, παραμύθια, ιστορίες ζωής από το παρελθόν, ήθη και έθιμα, τις εκδρομές και άλλες επισκέψεις που πραγματοποιεί η σχολική μονάδα.
7. Διοργανώνουμε ενδοσχολικές εκδηλώσεις, όπου μαθητές /τριες και εκπαιδευτικοί ενισχύουν περαιτέρω τους μεταξύ τους δεσμούς μέσα σ' ένα κλίμα ευφορίας και χαράς. Ευκαιρίες προς τούτο δίνονται πολλές: Μέρα του παιδιού, Ραδιομαραθώνιος, Τσικνοπέμπτη, φιλανθρωπικά παζαράκια, εορτασμός παγκόσμιων ημερών (π.χ. ημέρα Ολυμπισμού).
8. Καλλιεργούμε την αγάπη στη γη και στο περιβάλλον. Προς τούτο αναλαμβάνουμε εκστρατείες δενδροφύτευσης, καθαρισμού του περιβάλλοντος χώρου του σχολείου, υιοθέτηση χώρων στην κοινότητα για εξωραϊσμό, καλλιέργεια λαχανόκηπου στο σχολείο, γνωριμία των μαθητών /τριών με γεωργικές/βουκολικές εργασίες. Μπορούν να αξιοποιηθούν μαθήματα όπως η Σπουδή του Περιβάλλοντος, η Γεωγραφία, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι Φυσικές Επιστήμες, ενότητες στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος αλλά και άλλα γνωστικά αντικείμενα.
9. Δημιουργούμε περιβάλλον χαράς στο σχολείο. Η αξιοποίηση των διαλειμμάτων για οργάνωση παιγνιδιών, όπως και η αξιοποίηση χώρων του σχολείου για επιτραπέζια παιγνίδια και χώρους φιλιαναγνωσίας, συμβάλλουν στην ενίσχυση της φιλίας, αναδεικνύουν τη χαρά της ομαδικότητας, καλλιεργούν τον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο των μαθητών/τριών.
10. Αναδεικνύουμε την αξία της λιτής ζωής, τη σημασία της σωστής καταναλωτικής διαχείρισης και της σωστής διαχείρισης του όποιου χαρτζιλικιού (προς τούτο μπορούν να αξιοποιηθούν τα μαθήματα της Αγωγής Ζωής, Αγωγής Υγείας), ενθαρρύνουμε τους /τις μαθητές /τριες να συναναστρέφονται με άλλα παιδιά. Σ' αυτό βοηθούν τα παιγνίδια συνεργασίας, γνωριμίας, σεβασμού ατομικότητας και ομάδας που μπορούν να διοργανωθούν σε κάθε μάθημα. Ταυτόχρονα, ανοίγουμε διάλογο μαζί τους για όλα όσα συμβαίνουν: την ανέχεια, την ανεργία, την αδυναμία πολλών οικογενειών να αντεπεξέλθουν. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και τα στηρίζουμε ποικιλότροπα.
11. Αναλαμβάνουμε κοινές δράσεις με τους γονείς στη σχολική μονάδα αλλά και έξω από αυτήν.
12. Επιμορφώνουμε τους γονείς και τους στηρίζουμε ψυχολογικά. Τους βοηθάμε πώς ν' αντιμετωπίσουν κρίσιμα ερωτήματα των παιδιών για την κρίση και την ανεργία, πώς να τους καλλιεργήσουν απλές καθημερινές συνήθειες που να προάγουν τη δημοκρατικότητα εντός της οικογένειας, την υπευθυνότητα, την ευαισθητοποίηση για τα μικρά ή μεγάλα προβλήματα της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας. Προς τούτο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η Σχολή Γονέων, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και άλλοι φορείς.

II. Πρόγραμμα EN ΠΟΛΕΙ ΕΥ ΖΩ

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού καλεί τις σχολικές μονάδες να εμπλακούν ενεργά στην υλοποίηση δέσμης δράσεων με το γενικό θέμα: **EN ΠΟΛΕΙ ΕΥ ΖΩ**, οι οποίες συνάδουν με τον πιο πάνω υπό έμφαση στόχο.

Όσες σχολικές μονάδες επιθυμούν να λάβουν μέρος στο Πρόγραμμα **EN ΠΟΛΕΙ ΕΥ ΖΩ**, μπορούν να το δηλώσουν ηλεκτρονικά στην πλατφόρμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στον ειδικό σύνδεσμο [politotita](#), ο οποίος θα είναι προσβάσιμος γύρω στα μέσα Οκτωβρίου.

Στο πλαίσιο των δράσεων αυτών, καλούνται οι διευθύνσεις των σχολείων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τη μαθητική κοινότητα, να συνδιαμορφώσουν σχέδια ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, με στόχο την επίλυση προβλημάτων που άπτονται της σύγχρονης πραγματικότητας τόσο σε τοπικό όσο και στο ευρύτερο ευρωπαϊκό περιβάλλον.

Προς το σκοπό αυτό, τίθενται οι εξής στόχοι:

- (α) Η ανάδειξη της αξίας της ενεργού δράσης ως προτύπου συμπεριφοράς για τη νέα γενιά, που έμπρακτα συμμετέχει στα κοινά, παρεμβαίνει στα κοινωνικά δρώμενα και μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην καθημερινότητά της.
- (β) Η καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα ως μέσου σφυρηλάτησης της κοινωνικής αλληλεγγύης και ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής.
- (γ) Η αξιοποίηση συγκεκριμένων δομών, η ενίσχυση υφιστάμενων θεσμών και η ανάληψη νέων πρωτοβουλιών στις σχολικές μονάδες ως εφελτήριο για αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών.

Επισημαίνεται ότι:

1. Οι δράσεις είναι δυνατόν να ενταχθούν στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα όλων των διδακτικών αντικειμένων σε όλες τις βαθμίδες (www.moe.gov.cy), καθώς και στο άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (λειτουργία Ομίλων, αξιοποίηση των θεσμών των Κεντρικών Μαθητικών Συμβουλίων και Συμβουλίων των Τμημάτων κ.ά.).
2. Θεωρείται εποικοδομητική η ανάπτυξη συνεργειών με γειτονικά σχολεία, με τις τοπικές κοινότητες, με ΜΚΟ (Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις) ή με άλλα οργανωμένα σύνολα (κοινωφελή και μη κερδοσκοπικά).
3. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις του Υ.Π.Π., επιθυμώντας να βοηθήσει τις σχολικές μονάδες που θα συμμετάσχουν στο Πρόγραμμα **EN ΠΟΛΕΙ ΕΥ ΖΩ**, θα προβεί σε αριθμό στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων (σε σχολική βάση, προαιρετικά σεμινάρια, ημερίδες κ.ά.), θα στηρίζει δράσεις που θα αναληφθούν στις σχολικές μονάδες και θα φιλοξενήσει σχετικό υλικό στην ιστοσελίδα του (www.pi.ac.cy) στον ειδικό σύνδεσμο 'politotita'.

Προτεινόμενες Δράσεις:

Οι πιο κάτω εργασίες/δράσεις πρέπει να είναι απότοκο του καθημερινού έργου των σχολείων και να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών της κάθε σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο υλοποίησης όλων των Δράσεων,

επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ των διαφόρων ειδικοτήτων, έτσι ώστε να παραδοθούν εργασίες διαθεματικές.

A. Δημιουργικές Εργασίες (ενδεικτικά):

1. Δημιουργική γραφή (ποίηση, διήγημα, άρθρο, θέατρο, κώδικας καλών πρακτικών κοινωνικής αλληλεγγύης)
2. Έκδοση σχολικής εφημερίδας
3. Θεατρική παράσταση
4. Μελοποίηση στίχων, σύνθεση τραγουδιού
5. Εικαστικά
6. Φιλοτέχνηση αφίσας
7. Δημιουργία σύντομων οπτικογραφημένων παραγωγών (video clip)
8. Διαθεματικές εργασίες (project)
9. Οποιοσδήποτε άλλες εργασίες/δράσεις αποφασιστούν από τις σχολικές μονάδες.

B. Αξιοποίηση υφιστάμενων δομών/θεσμών/δράσεων για προώθηση του στόχου:

1.Κεντρικά Μαθητικά Συμβούλια / Συμβούλια τάξεων 2. Υπευθυνότητα Τμήματος (ώρα Εμπέδωσης στη Δημοτική Εκπαίδευση –ώρα Υπευθύνου στη Μέση) 3. Ομίλοι (Μέση Εκπαίδευση) - Ομάδες Συνεργασίας (Δημοτική Εκπαίδευση) 4. Μαθητικά Συνέδρια 5. Δράσεις στο πλαίσιο λειτουργίας των ΖΕΠ 6. Δράσεις στο πλαίσιο Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων 7.Καλλιτεχνικές εκδηλώσεις 8.Οργάνωση τακτικών κοινών συγκεντρώσεων για παρουσιάσεις σε παιδιά/ή και σε γονείς 9.Συνεργασία σχολείου και τοπικής κοινωνίας 10.Αξιοποίηση ιστοσελίδας του σχολείου.

Ελυσιόφορος Νεοκλέους
Διευθυντής Δημοτικής
Εκπαίδευσης

Σάββας Αντωνίου
Αν. Διευθυντής
Μέσης Εκπαίδευσης

Ηλίας Μαρκάτζης
Διευθυντής Μέσης Τεχνικής
και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (34)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: dde 3861, ημερ. Οκτώβριος 2013

**Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Κυριάκου Κενεβέζου
για την 5^η Οκτωβρίου, Παγκόσμια Ημέρα των Εκπαιδευτικών**

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί, μαθητές και μαθήτριες, φοιτητές και φοιτήτριες,

Η 5^η Οκτωβρίου έχει καθιερωθεί από την UNESCO ως η παγκόσμια μέρα που τιμάται το έργο και προσφορά των εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο. Η επιλογή της ημερομηνίας δεν έγινε τυχαία. Στις 5 Οκτωβρίου 1966 η UNESCO έστειλε προς όλα τα κράτη – μέλη του διεθνούς οργανισμού τις *Συστάσεις* της ως προς τη θέση (status) που θα έπρεπε να έχουν οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις χώρες.

Αν αναλογιστεί κανείς τη θέση στην οποία βρίσκονταν οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου στα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας και συγκρίνει με το πού βρίσκονται σήμερα, διαπιστώνει ότι σε αυτό το μισό αιώνα έχουν γίνει μεγάλα και σημαντικά άλματα. Το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου, που είχε συσταθεί το Μάρτιο του 1965, υιοθέτησε άμεσα τις συστάσεις του διεθνούς οργανισμού, και επιχείρησε, στα πλαίσια των δικών του δυνατοτήτων να βελτιστοποιήσει τόσο τις συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού κόσμου όσο και να κατοχυρώσει, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικές οργανώσεις, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του.

Αναντίλεκτα, οι εκπαιδευτικοί μας όλων των βαθμίδων, από την Πρωτοβάθμια έως και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, διαδραμάτισαν και συνεχίζουν να διαδραματίζουν ένα σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης. Αποτελούν, την ίδια ώρα, τους πιο σημαντικούς συνεργάτες μας, ως φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους και ως τα πρόσωπα που καλούνται να διαχειριστούν με επιτυχία τις μεταβολές και τις αλλαγές σε επίπεδο περιεχομένου ή μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και καμιά προσπάθεια για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να πετύχει χωρίς τη δική τους συνεργασία. Είναι για τούτο το λόγο που το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού έμπρακτα αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς ως συμμετόχους της προσπάθειας που έχει αρχίσει για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Τέλος, κανείς δεν επιτρέπεται να παραγνωρίζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μας βρίσκονται σήμερα στην πρώτη γραμμή, στηρίζοντας με κάθε τρόπο τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο την κυπριακή οικογένεια, κάνοντας έτσι τη διδασκαλία τους πράξη.

Αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες, φοιτητές και φοιτήτριες,

Στηρίξτε με το δικό σας ιδιαίτερο τρόπο, με την προσήλωσή σας στους στόχους που έχετε θέσει, με την επιμέλεια και τη συνέπειά σας, με τις επιτυχίες σας, με την συνεχή προσπάθεια για βελτίωση την προσπάθεια των εκπαιδευτικών σας. Αυτό να ξέρετε ότι δίδει στους δασκάλους και τους καθηγητές σας τη μεγαλύτερη ικανοποίηση και αποτελεί τη μέγιστη επιβράβευση του δικού τους μόχθου.



Κυριάκος Κενεβέζος
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

Οκτώβριος 2013

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (35)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: dde 4124, ημερ. 18 Μαρτίου 2014

Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού Δρα Κώστα Καδή
προς τους/τις εκπαιδευτικούς, φοιτητές και φοιτήτριες, τους μαθητές και τις μαθήτριες της
Κύπρου
με την ευκαιρία της ανάληψης των καθηκόντων του

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί, φοιτητές και φοιτήτριες, μαθητές και μαθήτριες

Με βαθιά συναίσθηση ευθύνης έχω αναλάβει από τις 14 Μαρτίου 2014 τα καθήκοντά μου ως Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού, ύστερα από την ιδιαίτερα τιμητική πρόσκληση του Προέδρου της Δημοκρατίας. Οφείλω να ομολογήσω ότι νιώθω ήδη πως βρίσκομαι σε έναν οικείο χώρο, τον οποίο έχω υπηρετήσει για αρκετά χρόνια από τη θέση του πανεπιστημιακού δασκάλου. Συνεπώς έχω βιώσει και γνωρίζω καλά τις καθημερινές αγωνίες και τους αγώνες όλων σας. Επιθυμία μου είναι να συνεχίσουμε μαζί τη μεγάλη προσπάθεια για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης με μεθοδικότητα και σκληρή δουλειά.

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Σας καλώ, πρωτίστως ως συνάδελφος, να ενώσουμε τις δυνάμεις μας και μέσα από τη συλλογική σοφία και δράση να δώσουμε το στίγμα της ποιότητας και του εκσυγχρονισμού, που όλοι αναγνωρίζουμε πως έχει ανάγκη το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Μια ποιότητα που θα αντανακλάται ανάμεσα σε άλλα στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την εξατομικευμένη στήριξη στους μαθητές που την έχουν ανάγκη, τη διαχείριση της διαφορετικότητας και τη μέγιστη αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων που τίθενται στη διάθεσή μας. Για το σκοπό αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποδίδουμε στη συνεχή και ποιοτική επιμόρφωση όλων εσάς, που αποτελείτε την κινητήρια δύναμη της εκπαίδευσής μας.

Αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες,

Γνωρίζω, ως εκπαιδευτικός αλλά και ως γονιός, τις δικές σας δυσκολίες και ανησυχίες, τους δικούς σας προβληματισμούς τόσο στο επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης, όσο και στο πεδίο της ευρύτερης καθημερινότητας, που έγινε δυσκολότερη λόγω της οικονομικής κατάστασης, στην οποία έχει περιέλθει ο τόπος. Να είστε βέβαιοι ότι θα καταβάλλεται κάθε προσπάθεια στα πλαίσια των δυνατοτήτων μας, ώστε να αντιμετωπίζονται τα παρουσιαζόμενα προβλήματα. Ήδη βρίσκεται σε προχωρημένο στάδιο η προσπάθεια που έχει αρχίσει η παρούσα κυβέρνηση για την αξιολόγηση των Αναλυτικών και Ωρολόγιων Προγραμμάτων, γεγονός που καταδεικνύει την αποφασιστικότητά μας να προχωρήσουμε στην αναβάθμιση του περιεχομένου και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί, φοιτητές και φοιτήτριες, αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες,

Πιστεύουμε πως η παιδεία γενικά μπορεί να προσφέρει αποτελεσματικά όπλα, γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, στην προσπάθεια του ανθρώπου να επιβιώνει και να προοδεύει στη ζωή του. Η δική μας παιδεία, θεμελιωμένη στις πανανθρώπινες αξίες του πολιτισμού μας, στήριξε τον λαό μας διά μέσου των αιώνων και παραμένει σταθερό στήριγμά μας.

Για να υλοποιήσουμε όμως τους παιδευτικούς και εκπαιδευτικούς μας στόχους πρέπει να στηριχτούμε ο ένας στον άλλο και μαζί να εργαστούμε για ό,τι πιο πολύτιμο μπορεί να διαθέτει μια κοινωνία, τα παιδιά της. Έχοντας αυτό ως βασική πυξίδα και οδηγό είμαστε καταδικασμένοι να πετύχουμε.



Κώστας Καδής
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (36)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: dde 4244, ημερ. Σεπτέμβριος 2014



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

**Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού Κώστα Καδή
με την ευκαιρία της έναρξης της νέας σχολικής χρονιάς 2014-15**

Αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες, αγαπητοί εκπαιδευτικοί Δημοτικής και Προδημοτικής Εκπαίδευσης,

Τώρα που αρχίζει η νέα σχολική χρονιά, επικοινωνώ μαζί σας για να σας ευχηθώ κάθε επιτυχία στο έργο σας. Να έχετε όλοι υγεία, δύναμη και υπομονή και να αγωνίζεστε με αισιοδοξία, ώστε να προοδεύετε και να πετυχαίνετε τους στόχους σας.

Αγαπητά μου παιδιά,

Αρχίστε τη νέα χρονιά με όρεξη και χαμόγελο. Με τη βοήθεια των δασκάλων σας, που σας αγαπούν, δώστε τον καλύτερό σας εαυτό, για να αποκτήσετε νέες γνώσεις και δεξιότητες και να αναπτύξετε σωστές στάσεις στη ζωή σας. Νιώστε το σχολείο σαν το δεύτερό σας σπίτι, κάμετε νέους φίλους, μάθετε να σέβετε ο ένας τον άλλο και να προσφέρετε χαρά γύρω σας. Γνωρίστε καλύτερα το περιβάλλον στο οποίο ζούμε και προσπαθήστε να το προστατεύετε και να το βελτιώσετε. Μάθετε περισσότερο για την ιστορία, τη γλώσσα και τον πολιτισμό μας. Αγαπήστε ακόμα περισσότερο την πατρίδα μας, για την οποία τόσο ήρωές μας θυσιάστηκαν και που μέρος της δυστυχώς βρίσκεται ακόμα υπό κατοχή. Μας έχει όλους μεγάλη ανάγκη.

Να θυμάστε ότι ο καθένας από σας είναι μοναδικός, με ξεχωριστές δυνατότητες. Να πιστεύετε στον εαυτό σας και στις δικές σας δυνάμεις. Να τολμάτε να ονειρεύεστε και να μην απογοητεύεστε αν κάποιοι δεν συμμερίζονται τα όνειρά σας. Να βάζετε στόχους και να εργάζεστε με θάρρος και αποφασιστικότητα για την υλοποίησή τους. Θα είναι μεγάλη η χαρά σας όταν προοδεύετε και υλοποιείτε τα όνειρά σας.

Θα ήθελα να διαβεβαιώσω όλους ότι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού κι εγώ προσωπικά στεκόμαστε δίπλα σας και είμαστε έτοιμοι να στηρίζουμε όσο μπορούμε την προσπάθειά σας.

Καλή σας χρονιά!

Κώστας Καδής
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

Λευκωσία
Σεπτέμβριος 2014

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (37)

Αρ. φακ.: 7.11.09/14 και 5.13.04.3, ημερ. 6 Αυγούστου 2015



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αρ. Φακ.: 7.11.09/14
5.13.04.3
Αρ. Τηλ. : 22800663
Αρ. Φαξ : 22428277
E-mail : dde@moec.gov.cy

6 Αυγούστου 2015

Διευθυντές/Διευθύντριες και Μέλη Διδακτικού Προσωπικού
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2015-2016, εύχομαι στο διδακτικό και το βοηθητικό προσωπικό, καθώς και στους μαθητές των σχολείων Δημοτικής, Προδημοτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης, χαρούμενη, δημιουργική και παραγωγική χρονιά και κάθε προσωπική και οικογενειακή ευτυχία.

Και τη φετινή σχολική χρονιά, θα πρέπει να συνεχίσουμε να επιδεικνύουμε την ανάλογη ευαισθησία και ανθρωπιά, και να στηρίζουμε τους μαθητές και τις οικογένειες που εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν οικονομικά και κάθε λογής άλλα προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί, ειδικά, θα πρέπει, να αφιερώνετε χρόνο στις τάξεις σας, για να ακούτε τα προβλήματα, τις ανησυχίες και τις ανάγκες των μαθητών και να αφουγκράζεστε τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον ασφάλειας και αισιοδοξίας για τα παιδιά της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, η μείωση των λειτουργικών δαπανών και η εξοικονόμηση ενέργειας και καταναλωτικών υλικών σε κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να είναι στόχος όλων, διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού, αλλά και μαθητών.

Οι καιροί σήμερα, η οικονομική και όχι μόνο κατάσταση πολλών συνανθρώπων μας και η συνεχιζόμενη κατοχή της πατρίδας μας επιβάλλουν, όσο ποτέ άλλοτε, την εγρήγορση όλων μας, αλλά και την επιστράτευση των πολλαπλών δυνατοτήτων που χαρακτηρίζουν το ανθρώπινο δυναμικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές μας να καταστούν ικανοί, ως αυριανοί ενεργοί πολίτες, να ανταποκριθούν με επιτυχία στις αυξανόμενες προκλήσεις του μέλλοντος και να συμβάλουν, έτσι, στην ευημερία του τόπου μας. Είμαι βέβαιος ότι θα μεριμνήσετε, όπως άλλωστε κάθε χρόνο πράττετε, για να πετύχουμε όλους τους στόχους μας και, πρωτίστως, για να μεταδώσουμε στα παιδιά τη χαρά της μάθησης και τη χαρά της ζωής. Έμφαση πρέπει να δίνεται στην απόδοση προσωπικής σημασίας στο κάθε παιδί ξεχωριστά και στην καλλιέργεια της ψυχής των παιδιών, ώστε να βιώνουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την παιδικότητά τους και συνάμα να προετοιμάζονται κατάλληλα για να γίνουν χρηστοί και ευτυχισμένοι πολίτες.

Παράλληλα, στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καλούμαστε να διασφαλίσουμε τόσο την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των διαδικασιών που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση των παιδιών μας όσο και το



περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων και του διδακτικού μας υλικού. Για τον σκοπό αυτό, με βάση την αξιολόγηση των εφαρμοσμένων πολιτικών σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα και την εφαρμογή των νέων Ωρολόγιων Προγραμμάτων που έχουν πρόσφατα εγκριθεί από το Υπουργικό Συμβούλιο, θα συνεχίσουμε να προωθούμε, και τη νέα σχολική χρονιά, τις απαραίτητες εκείνες αλλαγές, που έχουν κριθεί ότι μπορεί να συμβάλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Μια τέτοια σημαντική αλλαγή είναι και η εισαγωγή, σε πιλοτική βάση, Δεικτών Επιτυχίας και Δεικτών Επάρκειας, αναφορικά με διάφορα γνωστικά αντικείμενα, οι οποίοι αναμένεται ότι θα αποτελέσουν ένα ουσιαστικό και ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και θα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σημαντική, επίσης, αλλαγή προς την ίδια κατεύθυνση είναι και η εφαρμογή των νέων Ωρολόγιων Προγραμμάτων. Περισσότερα στοιχεία και πληροφορίες θα δοθούν μέσω εγκυκλίων που αφορούν στα θέματα αυτά και σχετικών δράσεων που θα ακολουθήσουν.

Στην προσπάθειά σας να ανταποκριθείτε συλλογικά και υπεύθυνα στις προκλήσεις της νέας σχολικής χρονιάς, θεωρήστε δεδομένη τη δική μου προσωπική συμπαράσταση και βοήθεια, όπως δεδομένη είναι η στήριξη και καθοδήγηση, εκ μέρους του εποπτικού και καθοδηγητικού προσωπικού της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Προσβλέποντας στην επίτευξη του κοινού μας στόχου για ομαλή και εύρυθμη λειτουργία των σχολείων μας, σας αποστέλλονται, συνημμένα, οδηγίες και πληροφορίες για τη σχολική χρονιά 2015-2016. **Για εύκολη πρόσβαση στην εγκύκλιο αυτή, στα σχετικά έντυπα, καθώς και σε προηγούμενες σημαντικές εγκυκλίους στις οποίες γίνεται αναφορά στην παρούσα εγκύκλιο, μπορείτε να επισκέπτεστε την ιστοσελίδα της Δημοτικής Εκπαίδευσης: <http://www.moec.gov.cy/dde/> (Οδηγίες για τη σχολική χρονιά 2015-2016).**



(Ελπιδοφόρος Νεοκλέους)
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

- Κοιν. : Γ.Ε.Δ.Ε.
: Π.Λ.Ε., Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας
: Ο.Ε.Δ.Ε.
: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Υ.Π.Π.
: Υπηρεσία Προσωπικού Υ.Π.Π.
: Λογιστήριο Υ.Π.Π.
: Αποθήκη Υ.Π.Π.
: Ιατρικές Υπηρεσίες Υπουργείου Υγείας (Σχολιατρική Υπηρεσία),
Προδρόμου 1 και Χείλωνος 17, 1449 Άγιος Ανδρέας, Λευκωσία
: Π.Ο.Ε.Δ.
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων Δημόσιων
και Κοινοτικών Νηπιαγωγείων
: Παγκύπρια Ομοσπονδία Συνδέσμων Γονέων Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες,
Τ.Θ. 17113, 2261 Λατσία
: Παγκύπρια Συντονιστική Επιτροπή Σχολικών Εφορειών, Τ.Θ. 51550, 3506 Λεμεσός
: Σχολικές Εφορείες Δημοτικής Εκπαίδευσης
: Ιδιωτικά Σχολεία Δημοτικής και Προδημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (38)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: γπρ 2673, ημερ. 19 Αυγούστου 2015



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

19 Αυγούστου 2015

Επαγγελματική Μάθηση Εκπαιδευτικών: Διαμόρφωση ενιαίου και ολοκληρωμένου πλαισίου πολιτικής

Ένας από τους πιο σημαντικούς πυλώνες για την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών μας υλοποιείται σήμερα με την απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου για τη χάραξη Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των εκπαιδευτικών. Η σημερινή απόφαση αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό σταθμό στην ευρύτερη προσπάθεια για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς καθιερώνεται για πρώτη φορά ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο πολιτικής που θα διέπει τα θέματα Επαγγελματικής Μάθησης των εκπαιδευτικών.

Το Νέο Πλαίσιο Επαγγελματικής Μάθησης μαζί με το Νέο Σύστημα Διορισμών που εγκρίθηκε πρόσφατα από τη Βουλή και το Νέο Σύστημα Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών που αναμένεται να οριστικοποιηθεί μέσα στην επόμενη περίοδο συνιστούν κεφαλαιώδους σημασίας μεταρρυθμίσεις που θα συμβάλουν στη μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού της Κύπρου και θα διασφαλίζουν την παρουσία στα σχολεία μας των πιο ικανών και καταρτισμένων εκπαιδευτικών που θα έχουν κίνητρα για συνεχή βελτίωση και προσφορά στην κυπριακή εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την απόφαση, η Επαγγελματική Μάθηση των εκπαιδευτικών θα χαρακτηρίζεται από τρεις βασικές αρχές: Πρώτον, θα είναι **συστηματική και συνεχής**, δηλαδή θα πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Συγκεκριμένα, κάθε εκπαιδευτικός θα καλείται να συμπληρώσει 50 ώρες εκπαίδευσης σε περίοδο δύο χρόνων, η οποία θα περιλαμβάνει παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων αλλά και άλλων δράσεων. Δεύτερον, θα είναι **καθολική**, αφού θα αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και, τρίτον, θα είναι **στοχευμένη**, καθώς θα είναι σε άμεση συνάρτηση με τις ανάγκες των σχολικών μας μονάδων και των ίδιων των εκπαιδευτικών λειτουργιών.

Με βάση τη σημερινή απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου, η πιλοτική εφαρμογή της νέας πολιτικής θα υλοποιηθεί κατά την επόμενη κιάλας σχολική χρονιά (2015-2016), από τα σχολεία που θα δηλώσουν ενδιαφέρον. Κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, ο αριθμός των σχολείων αυτών δεν θα υπερβαίνει τα δεκαπέντε στην Πρωτοβάθμια και τα δέκα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Όλα τα πιλοτικά σχολεία θα τύχουν στήριξης και καθοδήγησης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο στη συνέχεια θα προβεί στην αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα, η Επαγγελματική Μάθηση των εκπαιδευτικών θα υλοποιείται μέσα από τέσσερα βασικά στάδια: (α) τη διερεύνηση και ανάλυση των αναγκών, (β) τον σχεδιασμό και την οργάνωση του προγράμματος, (γ) την εφαρμογή του προγράμματος και (δ) την αξιολόγηση του προγράμματος. Σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση του προγράμματος της Επαγγελματικής Μάθησης θα έχουν οι Συντονιστές (σε επίπεδο σχολικής μονάδας) και οι Υποστηρικτές (σε επίπεδο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου). Το Ατομικό Πορτφόλιο, στο οποίο θα τεκμηριώνεται η δράση και η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και τα καθήκοντα των Συντονιστών, οι οποίοι θα φέρουν την ευθύνη υλοποίησης του προγράμματος, αναμένεται να καθοριστούν επακριβώς με την αξιολόγηση του προγράμματος και σε διαβούλευση με τις εκπαιδευτικές οργανώσεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (39)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: υπρ 2768, ημερ. Σεπτέμβριος 2015



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

**Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού Κώστα Καδή
στα σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης
με την ευκαιρία της έναρξης της νέας σχολικής χρονιάς 2015-16**

Αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Με την ευκαιρία της έναρξης της νέας σχολικής χρονιάς, εύχομαι σε όλους και όλες υγεία, δύναμη, πρόοδο κι επιτυχία.

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού επιδιώκει να έχετε πάντοτε τις καλύτερες ευκαιρίες για μάθηση. Την περσινή χρονιά πετύχαμε σημαντικές βελτιώσεις στην ουσία του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Κάποιες αφορούν την ποιότητα των μαθημάτων σας και κάποιες αφορούν τους εκπαιδευτικούς σας. Η προσπάθειά μας για αλλαγές και καινοτομίες θα συνεχιστεί και φέτος και μάλιστα με βάση ένα ανοικτό διάλογο με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.

Αγαπητοί μου μαθητές και μαθήτριες,

Η κοινωνία μας χρειάζεται νέους, που έχουν γνώσεις και δεξιότητες, αλλά ταυτόχρονα ενδιαφέρονται για τον άνθρωπο και τα κοινά. Η ανθρωπότητα αντιμετωπίζει σήμερα τη μεγαλύτερη προσφυγική κρίση μετά τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι συνεχείς πολεμικές συγκρούσεις και η αστάθεια σε γειτονικές μας χώρες αναγκάζουν χιλιάδες ανθρώπους να θέτουν καθημερινά σε κίνδυνο τη ζωή τους στη θάλασσα, με την ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον. Σας καλώ να ενημερωθείτε για αυτά που συμβαίνουν γύρω μας και να αντιμετωπίζετε τους ανθρώπους αυτούς με συμπόνια, αποδοχή και σεβασμό. Και στην πατρίδα μας, εξάλλου, γνωρίζουμε καλά τι θα πει προσφυγιά και πόνος.

Ολοκληρώνοντας, σας εύχομαι ολόψυχα να αρχίσετε τη χρονιά με αισιοδοξία και δύναμη. Αποτελείτε την ελπίδα για το μέλλον, και αξίζετε να ζήσετε σε μια πατρίδα ευημερούσα και επανενωμένη, απαλλαγμένη από την πολύχρονη ημικατοχή και από τις οικονομικές δυσκολίες των τελευταίων χρόνων. Σε μια πατρίδα και έναν κόσμο με ασφάλεια και ειρήνη.

Σας εύχομαι και πάλι να έχετε μια παραγωγική κι επιτυχημένη χρονιά.

Κώστας Καδής
Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (40)

Αρ. καταχώρησης εγγράφου: υπρ 2798, ημερ. Σεπτέμβριος 2015



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ**

**Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού Κώστα Καδή
προς τους εκπαιδευτικούς με την ευκαιρία της έναρξης της
νέας σχολικής χρονιάς 2015-16**

Αγαπητοί συνάδελφοι εκπαιδευτικοί,

Με την ευκαιρία της έναρξης της σχολικής χρονιάς εκφράζω σε όλους τις θερμές μου ευχές για υγεία, δύναμη και πρόοδο στο δύσκολο και απαιτητικό σας έργο.

Η νέα σχολική χρονιά σηματοδοτείται με αλλαγές και προκλήσεις για την εκπαίδευση του τόπου μας, που αποσκοπούν στην πολύπλευρη αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Από αυτή τη σχολική χρονιά εφαρμόζουμε Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα για τη Δημοτική και τη Μέση Εκπαίδευση. Οι αλλαγές στη Δημοτική στοχεύουν στην αναβάθμιση συγκεκριμένων μαθημάτων που κατά γενική ομολογία χρειάζονται ενίσχυση. Στη Μέση Εκπαίδευση, το Ενιαίο Λύκειο ολοκληρώνει τον κύκλο του και καταργείται σταδιακά, δίνοντας τη θέση του σε ένα νέο Λύκειο με έξι σαφείς κατευθύνσεις σπουδών σε τομείς αιχμής, με μαθήματα που έχουν επιστημονική και παιδαγωγική συνάφεια. Θέλουμε με αυτό τον τρόπο να δώσουμε γερές βάσεις και εφόδια στους μαθητές μας για την μετέπειτα σταδιοδρομία τους.

Σημαντική καινοτομία της νέας σχολικής χρονιάς είναι και η εφαρμογή, για όλα τα γνωστικά αντικείμενα Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα οποία αναδομήθηκαν και εκσυγχρονίστηκαν πρόσφατα στη βάση Δεικτών Επιτυχίας και Δεικτών Επάρκειας. Η διδασκαλία αποκτά νέο προσανατολισμό, καθώς περνά από τη «διδασκαλία της ύλης και των σελίδων του βιβλίου» στη «διδασκαλία του μαθητή» και στην ικανοποίηση των μαθησιακών και αναπτυξιακών του αναγκών.

Μια σειρά από πολιτικές που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σταδιακά εκσυγχρονίζονται. Καθοριστικής σημασίας θεωρούμε ότι είναι η ενιαία πολιτική που έχει διαμορφωθεί για την Επαγγελματική Μάθηση των εκπαιδευτικών, η οποία τίθεται φέτος σε πιλοτική εφαρμογή σε 15 σχολεία στην Πρωτοβάθμια και 10 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, υπό τη στήριξη και καθοδήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τομή στα εκπαιδευτικά πράγματα του τόπου μας αποτελεί και το Νέο Σχέδιο Διορισμών στη Δημόσια Εκπαίδευση, του οποίου η μεταβατική περίοδος εφαρμογής ξεκινά από τη φετινή σχολική χρονιά. Το νέο σύστημα, το οποίο βάζει τέλος σε συζητήσεις και διεργασίες πολλών χρόνων, είναι αδιάβλητο και αξιοκρατικό, αφού οι διορισμοί θα γίνονται στη βάση μετρήσιμων, ποιοτικών κριτηρίων. Παράλληλα, βρίσκεται υπό μελέτη και διαμόρφωση το νέο Σύστημα Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών και του Εκπαιδευτικού Έργου, μέσα από το οποίο θα στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί και θα έχουν κίνητρα για συνεχή βελτίωση.

Αυτή την περίοδο διαμορφώνεται και το νέο σύστημα Αξιολόγησης των Μαθητών, που θα καλύπτει την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, συγγράφονται νέοι Κανονισμοί Λειτουργίας των Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, οι οποίοι αναμένεται να βελτιώσουν κατά πολύ το εκπαιδευτικό έργο και να λύσουν οριστικά πολλά προβλήματα. Επιπρόσθετα, διαμορφώνεται νέο Σύστημα Εξετάσεων για Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με Παγκύπριες Εξετάσεις, οι οποίες θα διαχωριστούν από τις Απολυτήριες Εξετάσεις Λυκείου.

Πρόσφατα εγκρίθηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο ολοκληρωμένη στρατηγική που αποσκοπεί στην αναβάθμιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Ανάμεσα στα άλλα, διαμορφώνονται Νέα Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα για τις Τεχνικές Σχολές, ενισχύεται ο θεσμός του συστήματος μαθητείας, και τα Μεταλυκειακά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναβαθμίζονται σε σχολές Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με καθαρά επαγγελματική κατεύθυνση.

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού προχωρεί στη λήψη αυτών των σημαντικών μέτρων με καθαρά τεχνοκρατική προσέγγιση, με τη σύσταση εξειδικευμένων επιστημονικών επιτροπών

για κάθε θέμα, αλλά και με την εποικοδομητική συνεργασία με τις εκπαιδευτικές οργανώσεις, τους οργανωμένους γονείς, τους μαθητές και όλους τους εκπαιδευτικούς εταίρους.

Είναι ξεκάθαρο ότι τη δεδομένη στιγμή η επιτυχία του εγχειρήματός μας για συνολική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος έγκειται στη συλλογική προσπάθεια, αλλά κυρίως στο παραγωγικό έργο όλων εσάς των εκπαιδευτικών που ασκείτε ευσυνείδητα το λειτούργημά σας. Μόνο με τον ζήλο και την ανιδιοτελή προσφορά όλων τίθενται γερές βάσεις επιτυχίας και εδραιώνονται αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Ιδιαίτερα στις δύσκολες εποχές που διερχόμαστε, μέριμνα όλων μας πρέπει να είναι, μέσα από ένα αναβαθμισμένο και σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, να συμβάλουμε στη διαμόρφωση πολιτών με γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και με πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά, που ενδιαφέρονται για τον άνθρωπο και τα κοινά. Η ευθύνη μας είναι τεράστια. Είμαι βέβαιος ότι θα αγκαλιάσετε και θα στηρίξετε αυτή την προσπάθεια, για το καλό των παιδιών μας και του τόπου μας.

Φίλοι εκπαιδευτικοί,

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού θα συνεχίσει να εργάζεται με γνώμονα πάντοτε το καθήκον και την προσφορά στην Παιδεία. Είμαστε βέβαιοι ότι σύσσωμος ο εκπαιδευτικός κόσμος θα συνεργαστεί και φέτος μαζί μας και θα επιτελέσει με αφοσίωση στο ακέραιο το σπουδαίο παιδαγωγικό και επιστημονικό του έργο.

Εύχομαι να έχουμε όλοι μια παραγωγική και δημιουργική σχολική χρονιά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (41)

Αρ. φακ.: 7.1.05.2, ημερ. 24 Σεπτεμβρίου 2015



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Αρ. Φακ.: 7.1.05.2

24 Σεπτεμβρίου 2015

Διευθυντές/τριες
Σχολείων Δημοτικής, Μέσης Γενικής
και Μέσης Τεχνικής –Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Θέμα: Στόχοι υπό έμφαση της σχολικής χρονιάς 2015 -2016

Αναφορικά με το πιο πάνω θέμα, αποστέλλονται πληροφορίες, οι οποίες αφορούν τους τρεις υπό έμφαση στόχους, που έχουν τεθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, για τη σχολική χρονιά 2015–2016. Οι στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

1. Βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων
2. Ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας και προώθηση της ισότητας και του σεβασμού, στο πλαίσιο της εκστρατείας κατά της ρητορικής μίσους του Συμβουλίου της Ευρώπης
3. Διαχρονικά διδάγματα από τους αγώνες των Κυπρίων για Ελευθερία και εισηγήσεις για τρόπους διάχυσής τους.
Πιο κάτω, δίνονται, συνοπτικά, πληροφορίες για τον κάθε ένα από τους στόχους. Επίσης, επισυνάπτεται *Παράρτημα* με εισηγήσεις, προς τις σχολικές μονάδες, για προώθηση και υλοποίηση των στόχων.

1^{ος} Στόχος: Βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων έχει τεθεί ως υπό έμφαση στόχος, για δεύτερη συνεχή σχολική χρονιά, για τους εξής λόγους:

Ο στόχος αφορά άμεσα τη βασική αποστολή όλων των εμπλεκομένων, στο εκπαιδευτικό σύστημα (του Υπουργείου, των διευθύνσεων των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών). Επομένως, θεωρείται διαχρονικός στόχος της εκπαίδευσής μας, σημείο το οποίο αποτέλεσε και ουσιαστική απαίτηση των σχολικών μονάδων, κατά την ανατροφοδότηση που έδωσαν σε αυτό το θέμα. Οι σχολικές μονάδες τόνισαν, ταυτόχρονα, ς την ανάγκη επέκτασης του χρόνου προώθησης υλοποίησης του στόχου, για τη φετινή τουλάχιστον σχολική χρονιά.

Το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος στόχος τέθηκε υπό έμφαση και την περσινή σχολική χρονιά έδωσε την ευκαιρία για ανανέωση και ενίσχυση του ενδιαφέροντος και των προσπαθειών όλων, για συνεχή βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επομένως, φέτος, το ενδιαφέρον και οι προσπάθειες κάθε σχολικής μονάδας πρέπει να κατευθυνθούν πιο συστηματικά, πιο μεθοδικά και πιο συγκεκριμένα στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι προσπάθειες των σχολικών μονάδων θα έχουν ως βάση και ως θεμέλιο την εμπειρία και τη γνώση που απέκτησαν κατά την περσινή σχολική χρονιά, εφόσον ασχολήθηκαν σε μεγάλο βαθμό με τον τόσο σημαντικό αυτό στόχο.

Τα αναδομημένα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των γνωστικών αντικειμένων Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Γυμνασιακού κύκλου), στη βάση Δεικτών Επιτυχίας και Δεικτών Επάρκειας, τα οποία θα εφαρμοστούν κατά τη φετινή σχολική χρονιά, αναμένεται να συμβάλουν σημαντικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Δείκτες Επιτυχίας αναφέρονται στα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία αναμένεται να επιτευχθούν, κατά τάξη ή συνδυασμό τάξεων και κατά επίπεδο εκπαίδευσης, και οι Δείκτες Επάρκειας αναφέρονται στο τι πρέπει να διδαχθεί ο μαθητής, για να επιτύχει τα καθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Η αξιοποίηση των Δεικτών από τις σχολικές μονάδες και ιδιαίτερα από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς αναμένεται ότι θα αποτελέσει σημαντικό παράγοντα, στην όλη προσπάθεια βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Δείκτες αποτελούν λειτουργικούς προοργανωτές των Αναλυτικών Προγραμμάτων, με επίκεντρο την ανάπτυξη του μαθητή και της μαθήτριας. Αποτελούν εργαλείο ώστε η προσοχή του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/ριας να στραφεί στο τι μαθαίνει ο/η μαθητής/ρια (δείκτης επιτυχίας) και όχι στο ποια ύλη καλύπτεται, καθώς και στη συγκεκριμενοποίηση των απαραίτητων διδακτέων για κάθε αναμενόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, δηλαδή για κάθε δείκτη επάρκειας.

Τα Νέα Ωρολόγια Προγράμματα, τα οποία θα εφαρμοστούν από τη φετινή σχολική χρονιά, αναμένεται να συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου για βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι το Υπουργείο ανέπτυξε τα Νέα Ωρολόγια Προγράμματα, λαμβάνοντας υπόψη την Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής για την Αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τις εισηγήσεις/αδυναμίες, που επισημαίνονταν από το διδακτικό προσωπικό των σχολείων μας.

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη συσσωρευμένη διεθνή επιστημονική έρευνα και εμπειρία όσο και την ανατροφοδότηση που δόθηκε από τις σχολικές μονάδες προς τις Διευθύνσεις του Υπουργείου και σε συνέχεια της περσινής εγκυκλίου (Αρ. Εγκυκλίου dde438a, με ημερομηνία 13 Οκτωβρίου 2014), στο Παράρτημα δίνονται σημαντικές πληροφορίες και εισηγήσεις προς τις σχολικές μονάδες για την προώθηση των στόχων. Επισημαίνεται, ότι η κάθε σχολική μονάδα, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες της και αξιοποιώντας το ανθρώπινο δυναμικό της, έχει τη δυνατότητα να υιοθετήσει εισηγήσεις που θεωρεί κατάλληλες για αυτήν και να εμπλουτίσει την όλη προσπάθεια με δικές της πρακτικές, συνδέοντας λειτουργικά την προώθηση των υπό έμφαση στόχων, με το σχέδιο δράσης του σχολείου και την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών.

Ενδεικνύται όπως η κάθε σχολική μονάδα, αφού διαγνώσει τις ιδιαίτερες της ανάγκες, αποστείλει επιγραμματικά σε ηλεκτρονική μορφή, στον/την οικείο/α Επιθεωρητή/ρια, τον/τους επιμέρους στόχο/στόχους που έχει θέσει, μέχρι την Παρασκευή 9 Οκτωβρίου 2015. Σκοπός της όλης προσπάθειας είναι να συγκεντρωθούν οι στόχοι όλων των σχολικών μονάδων και να κοινοποιηθούν σε αυτές το συντομότερο δυνατόν, ώστε οι σχολικές μονάδες που έχουν θέσει παρόμοιους στόχους να μπορέσουν να συνεργαστούν μεταξύ τους και να ανταλλάξουν καλές πρακτικές. Σε μεταγενέστερο στάδιο αναμένεται να δοθεί περαιτέρω λεπτομερής ενημέρωση από την κάθε Διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (Δημοτική, Μέση Γενική και Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση).

2^{ος} στόχος: Ευαισθητοποίηση των μαθητών κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας και προώθηση της ισότητας και του σεβασμού, στο πλαίσιο της εκστρατείας κατά της ρητορικής μίσους του Συμβουλίου της Ευρώπης

Με βάση την κοινή παραδοχή ότι η εκπαίδευση έχει νομική, πρακτική και ηθική υποχρέωση να διατηρεί ένα εκπαιδευτικό και μαθησιακό περιβάλλον αγωγής των μαθητών/ριών, στο οποίο παρέχονται ίσες ευκαιρίες, χωρίς διακρίσεις και κανενός είδους αποκλεισμό, καθώς επίσης και με

βάση εισηγήσεις της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Παιδείας, στις 10 Μαρτίου 2015, και εκθέσεις της Επιτρόπου Διοικήσεως και της Επιτρόπου Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού έχει θέσει ως έναν από τους υπό έμφαση στόχους της νέας σχολικής χρονιάς το θέμα: «Η εκστρατεία κατά της ρητορικής μίσους και η ένταξή της στους στόχους της νέας σχολικής χρονιάς. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας και η προώθηση της ισότητας, της διαφορετικότητας και του σεβασμού».

Το σχολείο αποτελεί φορέα πολιτικής του κράτους. Επομένως, το σχολείο καλείται να αποτελέσει τον φορέα εφαρμογής αντιρατσιστικής πολιτικής, απομακρυσμένης από κάθε μισαλλόδοξη συμπεριφορά και το πεδίο αποτελεσματικής αντιμετώπισης όλων εκείνων των παραγόντων που συμβάλλουν στην εκδήλωση κάθε μορφής κοινωνικού αποκλεισμού, εκφοβισμού και διακρίσεων. Τέτοιες πολιτικές και πρακτικές συνάδουν τόσο με διεθνείς ευρωπαϊκές συμβάσεις που έχει επικυρώσει η Κύπρος (Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Σύσταση cm/REC ,010, της Επιτροπής των Υπουργών των Κρατών Μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης, για την καταπολέμηση διακρίσεων βάσει σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου, Σύμβαση για Εξάλειψη Κάθε Μορφής Βίας κατά των Γυναικών του ΟΗΕ, Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης -European Social Charter) όσο και με ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Η αναγνώριση της ετερότητας είναι πλέον βασικό συστατικό στοιχείο της σχολικής κοινότητας και η διαχείρισή της ετερότητας αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα, που καλείται να λειτουργήσει ως μηχανισμός κοινωνικής ενσωμάτωσης παιδιών με διαφορετική καταγωγή, αλλά και κάθε είδους διαφορετικότητα, που εκδηλώνεται με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Είναι σημαντικό να διασφαλιστεί, για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ένα περιβάλλον ασφάλειας, ανεκτικότητας, σεβασμού και ισότητας, όπου όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες απολαμβάνουν, στον μέγιστο βαθμό, το αγαθό της εκπαίδευσης και έχουν προοπτικές για σχολική και κοινωνική επιτυχία και βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.

Όλοι όσοι εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία, ευρισκόμενοι μπροστά στην πρόκληση, έχουν να επιτελέσουν έναν σύνθετο και ουσιώδη ρόλο. Αφενός, να ανιχνεύσουν και να καταπολεμήσουν στερεότυπα, προκαταλήψεις και αρνητικές συμπεριφορές, που πλήττουν το παιδαγωγικό περιβάλλον και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και να διαμορφώσουν συνθήκες ειρηνικής και δημιουργικής συνύπαρξης όλων των παιδιών, χωρίς τα επικίνδυνα φαινόμενα της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, που διαταράσσουν την κοινωνική συνοχή. Αφετέρου, δια μέσου της εκπαίδευσης, να καλλιεργήσουν τις αξίες του αλληλοσεβασμού, της αλληλεγγύης και της αλληλοκατανόησης και να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να ζουν σε έναν κόσμο, που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και ετερότητα, να αποδέχονται το διαφορετικό, να είναι κοινωνικά συνειδητοποιημένοι και ευαίσθητοι πολίτες και να οικοδομούν κοινωνίες απαλλαγμένες από στοιχεία της βίας, του ρατσισμού, της μισαλλοδοξίας και της ξενοφοβίας αλλά και όπου όλοι έχουν απολαβές εκπαιδευτικές και κοινωνικές.

Η ανοχή στην περιθωριοποίηση, τον αποκλεισμό ή στις διακρίσεις σε βάρος ατόμων ή ομάδων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, πληγώνει τα θύματα, ως άτομα αλλά και ως μέλη της ομάδας στην οποία ανήκουν, επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και υπονομεύει τη λειτουργία του Ανθρώπινου Σχολείου.

Στο ευρύτερο πλαίσιο του 2^{ου} στόχου, εντάσσεται και ο επιμέρους στόχος "Το δικαίωμα των παιδιών της Κύπρου και του κόσμου στην ειρήνη-Οικοδομούμε έναν Πολιτισμό Ειρήνης και Μη-Βίας", μετά από εισήγηση της Επιτρόπου Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Η ειρήνη, μαζί με την ελευθερία, την ίση μεταχείριση και τη δικαιοσύνη, αποτελούν τα ύψιστα ιδανικά, που θεμελιώνονται στο σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα είναι και η εκπαίδευση. Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να απολαμβάνει εκπαίδευση που υπηρετεί το ιδανικό της ειρήνης, σε ένα περιβάλλον όπου οι μεγάλες ανθρώπινες αξίες εφαρμόζονται μέσα από δραστηριότητες, στις οποίες εμπλέκονται διδάσκοντες και διδασκόμενοι.

Η σχολική κοινότητα θα ωφεληθεί με την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των οικογενειών τους και της κοινότητας για θέματα που απορρέουν από κάθε είδους ρατσιστικές συμπεριφορές.

Παράγοντες που θα βοηθήσουν στην επιτυχία του στόχου είναι:

- Η αποδοχή, η αναγνώριση και ορθή διαχείριση του προβλήματος.
- Η θέληση για δράση, η ετοιμότητα, το προσωπικό ενδιαφέρον και η ιδιαίτερη ευαισθησία, που θα επιδείξουν η διευθυντική ομάδα και το προσωπικό του σχολείου.
- Η συνεχής και συστηματική δραστηριοποίηση του έμψυχου υλικού της σχολικής μονάδας.
- Η διεύρυνση βάσης, για την εφαρμογή της πολιτικής με γνωστοποίηση και εμπλοκή των γονιών των μαθητών/ριών αλλά και της ευρύτερης κοινότητας.
- Ο εμπλουτισμός του σχολικού προγράμματος, με αξιοποίηση του γνωστικού αντικείμενου της Αγωγής Υγείας και όχι μόνο, για την εφαρμογή βιωματικών και δημιουργικών παρεμβάσεων αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το Πρόγραμμα Σπουδών Αγωγής Υγείας, που διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, περιλαμβάνει ξεχωριστή θεματική ενότητα με τίτλο: «3.3: Διαπολιτισμικότητα, αποδοχή και διαχείριση της διαφορετικότητας».
- Η αξιοποίηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στο πλαίσιο της υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, και η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και άλλων ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, υπηρεσιών και φορέων (κυβερνητικών ή μη).
- Η αξιοποίηση του «Κώδικα Συμπεριφοράς Κατά του Ρατσισμού & Οδηγού Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών» μπορεί να συμβάλει πολύ αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση της υλοποίησης του στόχου. Η εφαρμογή της αντιρατσιστικής πολιτικής αυτής αποτελεί και εισήγηση της Επιτρόπου Διοικήσεως σε σχετική της έκθεση, μετά και την ενεργό εμπλοκή του Γραφείου της, στη δημιουργία και πιλοτική εφαρμογή της. Στον Κώδικα και Οδηγό περιλαμβάνεται σαφές και αναλυτικό θεωρητικό υπόβαθρο καθώς και διαδικασίες και μέτρα πρακτικής εφαρμογής της αντιρατσιστικής πολιτικής και διαχείρισης των ρατσιστικών περιστατικών, πρωτίστως, με παιδαγωγικούς όρους και με βάση τους κανονισμούς λειτουργίας των δημόσιων σχολείων, με στόχο την αλλαγή των συμπεριφορών. Κατά τη σχολική χρονιά 2014-15, ο Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού και Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε επτά δημόσια σχολεία (πέντε δημοτικά και δύο γυμνάσια), σε τρεις επαρχίες. Στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής πραγματοποιήθηκαν πολλές και ποικίλες δράσεις, με σκοπό τη γνωστοποίηση της πολιτικής σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και την εμπέδωση των στόχων και των δεσμεύσεών της. Η αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής της αντιρατσιστικής πολιτικής από τα επτά σχολεία έχει, γενικά, καταδείξει θετικά αποτελέσματα στον βαθμό ευαισθητοποίησης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σε θέματα ρατσισμού και διακρίσεων, στον βαθμό αναφορών ρατσιστικών περιστατικών από θύματα και θεατές και στην αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών μέτρων που προβλέπονται ως κυρώσεις στον Κώδικα και Οδηγό.

3^{ος} Στόχος: Διαχρονικά διδάγματα από τους αγώνες των Κυπρίων για Ελευθερία

Η υλοποίηση του στόχου «Διαχρονικά διδάγματα από τους αγώνες των Κυπρίων για Ελευθερία» για τη νέα χρονιά 2015-16 θα συνεχίσει με βάση α) τις κατευθυντήριες γραμμές της χρονιάς 2014-15 και β) το ότι αυτοί οι αγώνες αφορούν όλη την ιστορική πορεία του λαού μας και όλους τους αγώνες για Ελευθερία.

Στο πλαίσιο του ευρύτερου στόχου για γνωριμία με την ιστορία της πατρίδας μας από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, γίνεται ανασκόπηση των διαχρονικών αγώνων των κατοίκων της Κύπρου για Ελευθερία, οι οποίοι εκδηλώνονταν είτε σε τοπικό είτε σε εθνικό, είτε σε διεθνές επίπεδο.

Μέσα από την υλοποίηση του πιο πάνω στόχου, αναμένεται να αναδυθούν το ήθος και η στάση ζωής, που τήρησαν οι αγωνιστές και ιδιαίτερα η νέα γενιά σε αυτούς τους αγώνες έτσι ώστε, παράλληλα, να ενδυναμωθεί η ιστορική γνώση και μνήμη των σημερινών μαθητών/τριών. Η συμπλήρωση, των 60 χρόνων από την έναρξη του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα της ΕΟΚΑ, μπορεί να αξιοποιηθεί ως πυλώνας αυτής της προσπάθειας, η οποία, ως σημειωθεί, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σταθερή επιδίωξή μας για την ενίσχυση της αποφασιστικότητας και της αγωνιστικότητας της νέας γενιάς, για απελευθέρωση και επανένωση της πατρίδας μας.

Οι πανανθρώπινες αξίες που αναδύονται από την έννοια της ελευθερίας, όπως είναι για παράδειγμα η δημοκρατική βούληση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και τη διαφορετική άποψη, αναμένεται να αναδειχθούν και να προωθηθούν μέσα από διάφορα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Γεγονότα που αμαύρωσαν αυτές τις αξίες μπορούν να περιληφθούν σε ιστορικές αναδρομές, στα πλαίσια της υλοποίησης του πιο πάνω στόχου. Τα σχολεία καλούνται να επιλέξουν, να προγραμματίσουν και να εφαρμόσουν το δικό τους πλάνο δράσης, με τρόπο που να δίνει την ευκαιρία γνωριμίας τόσο με τα ιστορικά γεγονότα όσο και με τη στάση ζωής και την αυτοθυσία ηρωικών μορφών του λαού μας.

Επιδίωξη είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι το αγωνιστικό πνεύμα είναι η κύρια γενεσιουργός αιτία υψηλών πολιτισμικών επιτευγμάτων και ότι η απόφαση των ανθρώπων της Κύπρου για θυσία ήταν μια ενσυνείδητη επιλογή. Οι εθνικοί αγώνες δεν εξυψώνουν μόνο τα άτομα αλλά και τον λαό στο σύνολό του. Η διαλεκτική παρελθόντος και παρόντος και η άντληση διδαγμάτων θα αποτελέσουν ένα σταθερό σημείο αναφοράς, για συνοικοδόμηση ενός καλύτερου κόσμου, μέσα στον οποίο η νέα γενιά, καθοδηγούμενη από τις θεμελιώδεις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, θα αγωνίζεται με αισιοδοξία και θα βιώνει τη χαρά της δημιουργίας.

Η ιστορία του τόπου θα πρέπει να ζωντανέψει στα μάτια των μαθητών /τριών με την ανάπτυξη προγραμμάτων/ δράσεων/πρωτοβουλιών που θα αναδεικνύουν, μέσω γεωγραφικών, ιστορικών, πολιτισμικών και γλωσσικών στοιχείων, το ενιαίο και αδιαίρετο του τόπου.

Εισήγηση για την φετινή χρονιά είναι να δοθεί έμφαση στην ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των σχολείων.

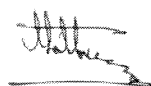
Στα πλαίσια της λελογισμένης αυτονομίας των σχολικών μονάδων, αναμένεται να γίνει επιλογή δράσεων, ανάλογα και με το τοπικό συγκείμενο και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου. Η αμεσότερη εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας είναι σημαντική και αναμένεται να εντατικοποιηθεί ακόμα περισσότερο, στη νέα σχολική χρονιά.



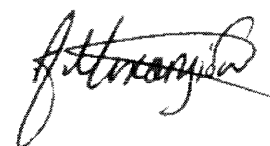
Ελπιδοφόρος Νεοκλέους
Διευθυντής Δ.Ε.



Δρ Κυπριανός Λούης
Διευθυντής Μ.Ε.



Δρ Ηλίας Μαρκάτζης
Διευθυντής Μ.Τ.Ε.Ε.



Δρ Αθηνά Μιχαλίδου-Ευριπίδου
Διευθύντρια Π.Ι.

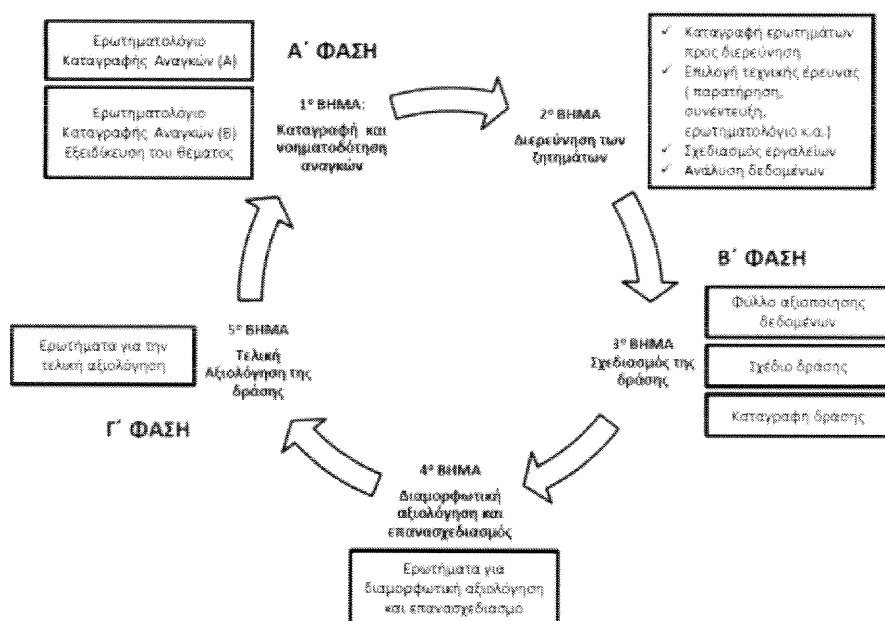
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΟΧΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΧΡΟΝΙΑΣ 2015 – 2016

Οι εισηγήσεις, που παρουσιάζονται πιο κάτω είναι ενδεικτικές και δεν αποτελούν έτοιμες λύσεις προς εφαρμογή. Αποσκοπούν στο να προκαλέσουν τον προβληματισμό και να δημιουργήσουν το έναυσμα της συζήτησης σε κάθε σχολική μονάδα, ώστε να αναζητηθούν, να αναπτυχθούν και να υλοποιηθούν οι καταλληλότερες προς εφαρμογή ιδέες ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας.

Εισηγήσεις για τη διαδικασία προώθησης των στόχων στα σχολεία

Κρίνεται απαραίτητο όπως η κάθε σχολική μονάδα υιοθετεί μια δομημένη διαδικασία, η οποία να συνάδει με τις σύγχρονες επιστημονικές τάσεις και τις διεθνείς επιτυχημένες πρακτικές για. Είναι σημαντικό να υπάρχει συλλογικότητα σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, όπως αυτή παρουσιάζεται ενδεικτικά πιο κάτω.



Η πιο πάνω διαδικασία καθώς και προτεινόμενα εργαλεία παρουσιάζονται αναλυτικότερα στον **Οδηγό της Υποστήριξης της Επαγγελματικής Μάθησης** από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην πιο κάτω ηλεκτρονική διεύθυνση:

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/supporting_teachers/ODIGOS_EPAG_GELMATIKI_MATHISI.pdf

Στην υλοποίηση της πιο πάνω διαδικασίας ως ένα είδος αυταξιολόγησης και σύνδεσης του σχεδίου δράσης του σχολείου με την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, η κάθε σχολική μονάδα ενδεικνύεται όπως συνεργαστεί με τον Οικείο Επιθεωρητή ή/και, ανάλογα με τον/τους στόχο/στόχους που έχουν τεθεί, να συνεργαστεί με τους Συμβούλους των σχετικών γνωστικών αντικειμένων ή/και με τους Λειτουργούς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Επισημαίνεται ακόμη η αναγκαιότητα της λειτουργίας Συντονιστικής Επιτροπής για τον συντονισμό της προώθησης υλοποίησης των στόχων στο σχολείο.

Σημειώνεται ότι, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της προώθησης του περσινού υπό έμφαση στόχου της, μια σχολική μονάδα μπορεί να αποφασίσει τη συνέχιση του ίδιου στόχου και κατά τη φετινή σχολική χρονιά ή ακόμα και την επικέντρωση σε μια μόνο παράμετρο του περσινού στόχου.

Ιδιαίτερη σημασία για την επίτευξη των πιο πάνω, θα πρέπει να δοθεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Το σχέδιο της σχολικής μονάδας αλλά και το ατομικό σχέδιο του κάθε εκπαιδευτικού για την επαγγελματική του μάθηση θα πρέπει να συνδέεται λειτουργικά με την προώθηση των στόχων.

Ενδεικτικές εισηγήσεις για την επιμόρφωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι οι ακόλουθες:

- **Επιμόρφωση σε συνεδρίες προσωπικού** (Οικείος Επιθεωρητής, Σεμινάρια Σχολικής Βάσης από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).
- **Συνδιδασκαλίες**, ως επιστέγασμα κοινού σχεδιασμού του μαθήματος με αξιοποίηση των δεικτών επιτυχίας και επάρκειας.
- **Παρατήρηση διδασκαλίας**: Εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν επισκέψεις στις τάξεις, συζητούν και αναστοχάζονται γύρω από το μάθημα που παρακολούθησαν (π.χ. για την πορεία διδασκαλίας, τη μέθοδο ή τις μεθόδους που αξιοποιήθηκαν στο μάθημα, την αξιολόγηση κλπ.).
- **Δειγματικές διδασκαλίες**: Έμφαση σε προκαθορισμένες παραμέτρους της ποιοτικής διδασκαλίας (π.χ. τέχνη των ερωτήσεων, διαχείριση χρόνου, διαφοροποίηση διδασκαλίας κλπ.). Αναστοχασμός και συζήτηση.
- **Έρευνα δράσης** για εντοπισμό μαθησιακών αδυναμιών ή δυσκολιών, σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας και ανάπτυξη αντίστοιχου σχεδίου δράσης (π.χ. Αξιοποίηση Λειτουργιών Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Υποστήριξη της Επαγγελματικής Μάθησης).
- Αξιοποίηση του **διημέρου του εκπαιδευτικού**

1^{ος} ΣΤΟΧΟΣ: «ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ»

1. Εισηγήσεις στο επίπεδο της σχολικής μονάδας

Είναι σημαντικό όπως το σχολείο υιοθετήσει πολιτική για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτή η πολιτική πρέπει να είναι σαφής, συγκεκριμένη, εφικτή, πρακτική, λειτουργική και αποδεκτή από όλους όσους εμπλέκονται. Διαδικαστικά, και με βάση τα όσα αναφέρονται πιο πάνω η πιο κάτω πορεία θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη σε σχέση με την πολιτική του σχολείου:

- Στην αρχή της σχολικής χρονιάς σε συνεδρία/ες του διδακτικού προσωπικού συζητείται και αποφασίζεται η πολιτική του σχολείου και οι προτεραιότητες.
- Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς παρακολουθείται αυτή η πολιτική και συζητείται η εφαρμογή της σε συνεδρίες του διδακτικού προσωπικού.
- Στο τέλος της σχολικής χρονιάς γίνεται αναστοχασμός για την επιτυχία της εφαρμογής της πολιτικής σε συνεδρία του διδακτικού προσωπικού.

Πιο κάτω αναφέρονται **βασικές διαστάσεις της πολιτικής** όπως αυτές έχουν εντοπιστεί από την επιστημονική έρευνα αλλά και την καθημερινή πρακτική:

1. Προγραμματισμός
2. Κουλτούρα μάθησης
3. Διαχείριση προσωπικού
4. Ποιότητα διδασκαλίας
5. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

6. Συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες
7. Διαχείριση διδακτικού χρόνου
8. Υποστήριξη μαθητών
9. Απουσίες εκπαιδευτικών και μαθητών
10. Κατ' οίκον εργασία μαθητών
11. Συμπεριφορά μαθητών έξω από τη τάξη
12. Αξιοποίηση σχολικών επισκέψεων, εκδρομών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων
13. Αξία στη μάθηση
14. Αξιοποίηση των πηγών μάθησης
15. Αξιολόγηση μαθητή

Στον **Πίνακα 1** αναφέρονται βασικά χαρακτηριστικά των πιο πάνω διαστάσεων της πολιτικής του σχολείου για θέματα βελτίωσης της διδασκαλίας και μάθησης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΓΙΑ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΟΥ 1^{ου} ΣΤΟΧΟΥ

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ
<p>1. Προγραμματισμός</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Γίνεται μακροπρόθεσμος και βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος; 2. Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν συγκεκριμένη μορφή βραχυπρόθεσμου ή μακροπρόθεσμου προγραμματισμού; 3. Δίνεται χρονοδιάγραμμα για τα μαθήματα και τα διάφορα θέματα; 4. Ποια είναι η πολιτική του σχολείου όταν υπάρχει διαφορά μεταξύ του προγραμματισμού και της κάλυψης/εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος; 5. Ζητείται από τους νέους εκπαιδευτικούς να έχουν πιο λεπτομερή ή πιο συχνό προγραμματισμό;
<p>2. Κουλτούρα και κλίμα μάθησης Δίνει έμφαση:</p> <ul style="list-style-type: none"> • στην αξία της μάθησης; • στις υψηλές προσδοκίες για επιτυχία των μαθητών; • στην ανάπτυξη ενός ελκυστικού, δημοκρατικού και ευέλικτου μαθησιακού κλίματος; • στην επικοινωνία (π.χ. ανάπτυξη ενός ηλεκτρονικού δικτύου επικοινωνίας και ανταλλαγής υλικού μεταξύ του προσωπικού ή μεταξύ του σχολείου και των γονιών);
<p>3. Διαχείριση προσωπικού Γίνεται κατάλληλη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με έμφαση στη βελτίωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων αποτελεσματικής διδασκαλίας, συνεργασία, συντονισμός και αλληλεπίδραση μεταξύ τους;</p>
<p>4. Ποιότητα διδασκαλίας Δίνεται έμφαση σε συγκεκριμένες δεξιότητες που βελτιώνουν την ποιότητα διδασκαλίας;</p>
<p>5. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας Γίνεται στοχευμένη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ώστε οι μαθητές να μπορούν να χρησιμοποιούν τις βασικές δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας σε όλες τις περιστάσεις και σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα;</p>
<p>6. Συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες Γίνεται εξοικείωση των μαθητών/τριών με γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται σε διεθνείς έρευνες όπως είναι η TIMSS (Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες) και η PISA</p>

(Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες);
<p>7. Διαχείριση διδακτικού χρόνου</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αφιερώνεται ο περισσότερος διδακτικός χρόνος σε συναφείς με το αναλυτικό πρόγραμμα δραστηριότητες; • Μεγιστοποιείται ο χρόνος που οι μαθητές ασχολούνται με διδακτικές δραστηριότητες; • Ξεκινούν και ολοκληρώνονται έγκαιρα τα μαθήματα; • Απουσιάζουν οι διακοπές στα μαθήματα για εξωδιδακτικές δραστηριότητες (π.χ. έκτακτες συνεδρίες διδακτικού προσωπικού, προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων); • Καθορίζονται κανονισμοί σε θέματα χρησιμοποίησης του χρόνου σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία, τις απουσίες των μαθητών και την ακύρωση των μαθημάτων; • Φροντίζει το σχολείο, ώστε να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί σε θέματα δεξιοτήτων αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου;
<p>8. Υποστήριξη μαθητών</p> <p>Υποστηρίζονται οι μαθητές που χρειάζονται ιδιαίτερη στήριξη (μαθητές με ειδικές ανάγκες, αλλόγλωσσοι, μαθητές με κίνδυνο λειτουργικού αναλφαριθμητισμού, χαρισματικοί μαθητές);</p>
<p>9. Απουσίες εκπαιδευτικών και μαθητών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Υπάρχουν ξεκάθαρες οδηγίες στην πολιτική για τις απουσίες, οι οποίες οδηγίες αναφέρονται στα μέτρα που θα πρέπει να λαμβάνονται στην περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός ή ένας μαθητής είναι άρρωστος και θα πρέπει να λείπει από το σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα; • Δίνεται επιπρόσθετη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς ή στους μαθητές που απουσιάζουν για μεγάλο χρονικό διάστημα από το σχολείο; • Δίνεται τέτοια υποστήριξη στους μαθητές, για να απουσιάζουν λιγότερο;
<p>10. Κατ' οίκον εργασία μαθητών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δίνεται υποστήριξη στους μαθητές για να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους; • Εξειδικεύεται η υποστήριξη που δίνεται σε συγκεκριμένους μαθητές σε συγκεκριμένα μαθήματα; • Αναπτύσσεται κοινή πολιτική για διάφορα θέματα της κατ' οίκον εργασίας (π.χ. ποσότητα εργασίας που δίνεται στο σπίτι, τρόποι διόρθωσης της, τρόποι ανατροφοδότησης των μαθητών); • Ξεκαθαρίζεται ο σκοπός της κατ' οίκον εργασίας που δίνεται; • Το σχολείο προσπαθεί να καθορίσει οδηγίες για να επιλύει συγκεκριμένα προβλήματα που αφορούν τον τρόπο που αυτή γίνεται από μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών;
<p>11. Συμπεριφορά μαθητών έξω από τη τάξη</p> <p>Πώς πρέπει να συμπεριφέρονται οι μαθητές την ώρα του διαλείμματος, σε σχολικές εκδρομές/γιορτές και σε εξωσχολικές δραστηριότητες;</p>
<p>12. Αξιοποίηση σχολικών επισκέψεων, εκδρομών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων</p> <p>Γίνεται αξιοποίηση των δραστηριοτήτων και άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων για σκοπούς διδασκαλίας και μάθησης;</p>
<p>13. Αξία στη μάθηση</p> <p>Γίνεται προώθηση των αξιών που συμβάλλουν στη μάθηση (π.χ. ανάπτυξη πολιτικής σε σχέση με το είδος των συνθημάτων που μπορούν να τοποθετούνται στις σχολικές πινακίδες ή/και σε σχέση με το πρότυπο του εκπαιδευτικού που προβάλλεται);</p>
<p>14. Αξιοποίηση των πηγών μάθησης</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γίνεται αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής και των πηγών μάθησης

(π.χ. βιβλιοθηκών, διδακτικών μέσων, νέας τεχνολογίας) τόσο για τη μάθηση των μαθητών όσο και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

- Γίνεται αξιοποίηση πηγών μάθησης που βρίσκονται στην περιοχή κάλυψης του σχολείου όπως, για παράδειγμα, κατά την επίσκεψη σε ένα εργοστάσιο ή συνέντευξη από κάποιο γονιό που ασκεί ένα συγκεκριμένο επάγγελμα;
- Χρησιμοποιείται τράπεζα διδακτικού υλικού (δημιουργία, διαμοιρασμός και χρήση υλικού από όλους τους εκπαιδευτικούς);

15.Αξιολόγηση του μαθητή

Η αξιολόγηση του μαθητή θεωρείται απαραίτητη για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Βοηθά στη συνεχή ανατροφοδότηση για την πορεία της μάθησης του μαθητή, στον αναστοχασμό που ακολουθεί και στη στήριξη του κάθε μαθητή για βελτίωση της μάθησής του. Πιο συγκεκριμένα, προτείνονται τα εξής:

- Για την αξιολόγηση του μαθητή στα πλαίσια ενός μαθήματος, προτρέπονται οι σχολικές μονάδες να δώσουν έμφαση στη συνεχή βελτίωση της διδακτικής δεξιότητας όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης. Ενδεικτικά, μέσα στα πλαίσια διαμορφωτικής αξιολόγησης του μαθητή, προτείνονται πρακτικές εφαρμογές στο **Παράρτημα Β΄**.
- Ως επιστέγασμα της ανάπτυξης μορφών συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, προτείνεται η διασφάλιση κοινών κριτηρίων για την αξιολόγηση των μαθητών, με στόχο τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της αξιολόγησης, όπως και της αποφυγής μεγάλων αποκλίσεων ανάμεσα στις βαθμολογίες των σχολικών μονάδων (στην περίπτωση της Μέσης Εκπαίδευσης και Μέσης Τεχνικής κα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης). Ενδεικτικά προτείνονται τα πιο κάτω: (α) Διεξαγωγή κοινών διαγωνισμάτων, ως επιστέγασμα συνεργασίας των διδασκόντων από το στάδιο του σχεδιασμού μιας ενότητας διδασκαλίας έως το στάδιο της υλοποίησής της. (β) Ανατροφοδότηση με βάση τα αποτελέσματα των πιο πάνω διαγωνισμάτων και συναπόφαση για αντιμετώπιση / θεραπεία τυχόν μαθησιακών αδυναμιών και δυσκολιών.
- Προτρέπονται οι σχολικές μονάδες να δώσουν έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ανάπτυξης δοκιμίων αξιολόγησης της μάθησης. Επίσης, η επιμόρφωση θα πρέπει να επικεντρωθεί στο θέμα της καταχώρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων όπως αυτά προκύπτουν από την συμπλήρωση των δοκιμίων αξιολόγησης από τους μαθητές
- Συντονισμός των εκπαιδευτικών των αδελφών τμημάτων στη Δημοτική Εκπαίδευση και των εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας στη Μέση Γενική και Μέση Τεχνική Εκπαίδευση.

2. Εισηγήσεις στο επίπεδο της τάξης/διδασκαλίας

Ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί τον παράγοντα του εκπαιδευτικού συστήματος που επιδρά περισσότερο στη βελτίωση της μάθησης του μαθητή. Πιο κάτω αναφέρονται **σημαντικές διαστάσεις της ποιότητας της διδασκαλίας** που αναμένεται να εφαρμόζονται στη διάρκεια ενός μαθήματος, η οποία οδηγεί σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (ΑΝΑΦΟΡΑ).

1. Οργάνωση/δόμηση του μαθήματος
2. Προσανατολισμός στην επίτευξη των στόχων
3. Εφαρμογή/χρήση εμπειδωτικών ασκήσεων
4. Ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης
5. Υποβολή και αξιοποίηση ερωτήσεων
6. Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου

7. Ανάπτυξη περιβάλλοντος μάθησης
8. Διοίκηση της τάξης
9. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας
10. Αξιολόγηση μαθητή

Στον **Πίνακα 2** αναφέρονται βασικά χαρακτηριστικά των πιο πάνω διαστάσεων ποιοτικής διδασκαλίας που σχετίζονται με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΟΧΟΥ

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ: Ο/Η εκπαιδευτικός
<p>1.Οργάνωση/δόμηση του μαθήματος</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κάνει εισαγωγή - αφόρμηση στο μάθημα. • Εξηγεί στους μαθητές με ποιο τρόπο συνδέεται η κάθε δραστηριότητα με την προηγούμενη δραστηριότητα. • Συνδέει το μάθημα της ημέρας με τα προηγούμενα μαθήματα. • Αναλύει στους μαθητές τη δομή του μαθήματος. • Αναπτύσσει το μάθημα πάνω στις ιδέες που προτείνονται από τους μαθητές. • Μεταβαίνει ομαλά στις διάφορες δραστηριότητες. • Διαβαθμίζει τις δραστηριότητες. • Παρέχει επεξηγήσεις στους μαθητές όποτε χρειάζεται. • Ανακεφαλαιώνει μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία διδασκαλίας.
<p>2.Προσανατολισμός στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εξηγεί τους σκοπούς και στόχους του μαθήματος με σαφήνεια. • Εξηγεί το πως οι δραστηριότητες εξυπηρετούν τους στόχους του μαθήματος σε διάφορες φάσεις του μαθήματος. • Ζητά από τους μαθητές να ανακαλύψουν το λόγο για τον οποίο γίνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες του μαθήματος. • Προβληματίζει τους μαθητές γύρω από το περιεχόμενο ή τις διαδικασίες του μαθήματος. • Διαφοροποιεί τους στόχους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.
<p>3.Εφαρμογή/χρήση εμπειρωτικών ασκήσεων</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να αξιοποιήσουν έννοιες και δεξιότητες που απέκτησαν είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είτε σε προηγούμενα μαθήματα. • Οι ασκήσεις εφαρμογής που αναθέτει στους μαθητές είναι πιο απαιτητικές από αυτές που έχουν διδαχθεί. • Οι δραστηριότητες που αναθέτει στους μαθητές καταλήγουν σε αποτελέσματα, τα οποία είναι αξιοποιήσιμα από τον/την εκπαιδευτικό, αφού αποτελούν αρχή για νέα μάθηση. • Βοηθά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις ασκήσεις τους.
<p>4.Ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δίνει έμφαση στη διαδικασία εύρεσης της απάντησης παρά στην ίδια την απάντηση. • Διδάσκει στους μαθητές στρατηγικές μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος • Οι μαθητές χρησιμοποιούν αυτόβουλα τους τρόπους ή τις στρατηγικές που τους προσφέρει για την επίλυση παρόμοιων προβλημάτων. • Οι στρατηγικές ή οι μέθοδοι επίλυσης προβλημάτων που παρέχει μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα μαθήματα της ενότητας. • Αξιοποιεί τη σκέψη των μαθητών για τον τρόπο επίλυσης κάποιου προβλήματος, για να καταλήξει στη στρατηγική ή μέθοδο επίλυσής του. • Όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν κάποιο εμπόδιο ή προβληματισμό, τους παρέχει

<p>βοηθητικούς τρόπους ή στρατηγικές για την επίλυσή τους.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ενθαρρύνει τους μαθητές να επεξηγήσουν τη δική τους στρατηγική – τρόπο λύσης.
<p>5.Υποβολή και αξιοποίηση ερωτήσεων</p> <ul style="list-style-type: none"> • Υποβάλλει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος. • Αριθμός ερωτήσεων που υποβάλλει εστιάζουν στη διαδικασία εύρεσης της λύση παρά στην ίδια τη λύση. • Οι ερωτήσεις έχουν διαβάθμιση όσον αφορά τη δυσκολία τους. • Μέσα από ερωτήσεις επιδιώκει να εντοπίσει τις παρανοήσεις των μαθητών. • Όταν υποβάλλει μια ερώτηση που δεν είναι κατανοητή, συνηθίζει να την επαναδιατυπώνει ή να την απλοποιεί για να βοηθήσει τους μαθητές να φτάσουν στη σωστή απάντηση. • Δίνει ικανοποιητικό χρόνο στους μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις του/της. • Όταν δίνονται λανθασμένες απαντήσεις, συνηθίζει να παρέχει στους μαθητές υποβοηθητικές νύξεις. • Όταν εντοπίσει μέσα από τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών τις παρανοήσεις τους, προσπαθεί να τις αναίρει. • Όταν κάποιος μαθητής απαντά λανθασμένα, δίνει το λόγο σε άλλο μαθητή, μέχρι να απαντηθεί η ερώτηση.
<p>6.Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αρχίζει και τελειώνει μάθημα στην ώρα του. • Προγραμματίζει το χρόνο που πρέπει να αφιερώσει σε κάθε δραστηριότητα στο μάθημα. • Κατανέμει ορθά το χρόνο, ούτως ώστε να υλοποιούνται οι διδακτικοί στόχοι που έχει θέσει. • Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν υπάρχει απώλεια διδακτικού χρόνου. • Όλοι οι μαθητές εμπλέκονται στο μάθημα. • Τηρεί βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας του/της (μάθημα - ενότητα) με βάση τους στόχους του ΑΠ. • Αφιερώνει χρόνο στις διαφορετικές ομάδες μαθητών.
<p>7.Ανάπτυξη περιβάλλοντος μάθησης</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δίνει την ευκαιρία στους «αδύνατους» μαθητές της τάξης να συναγωνιστούν τους «δυνατούς» μαθητές σε ένα υγιές κλίμα. • Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές συμβάλλει στην ολοκλήρωση του σκοπού του μαθήματος. • Οι μαθητές συνεργάζονται αυτόβουλα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. • Παροτρύνει τους μαθητές να συνεργάζονται μεταξύ τους. • Δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα και να εκφράζουν την άποψή τους. • Το κλίμα της τάξης δίνει την εντύπωση ότι πρόκειται για ένα χώρο που προωθεί τη μάθηση (παιδαγωγικό κλίμα αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου). • Διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα προβλήματα πειθαρχίας και συγκρουσιακές καταστάσεις (τηρώντας με σταθερότητα τον κώδικα συμπεριφοράς που έχει συζητηθεί με όλη την τάξη).
<p>8.Διοίκηση τάξης</p> <ul style="list-style-type: none"> • Οργανώνει τα φυσικά στοιχεία της τάξης, ώστε να προάγονται οι διδακτικοί στόχοι. • Φροντίζει για τον καθορισμό και την τήρηση κανονισμών.
<p>9.Διαφοροποίηση διδασκαλίας</p> <p>Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, ώστε να επιτυγχάνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών.</p>
<p>10.Αξιολόγηση μαθητή</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συγκεντρώνει πληροφορίες για τις ανάγκες των μαθητών.

- Αξιολογεί συστηματικά την πρόοδο των μαθητών με διάφορους τρόπους.
- Παρέχει στους μαθητές εξατομικευμένη ανατροφοδότηση.
- Προσπαθεί με διάφορους τρόπους να εντοπίσει το βαθμό κατανόησης του μαθήματος.
- Αξιοποιεί τα πορίσματα της αξιολόγησης των μαθητών, για να βελτιώσει τη διδακτική του/της πρακτική.
- Τηρεί στοιχεία για την πρόοδο των μαθητών και τους ενημερώνει τους για την πρόδο τους.

3. Εισηγήσεις στο επίπεδο της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και υπηρεσιών του Υ.Π.Π., καθώς και της συνεργασίας με άλλους φορείς

Για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι απαραίτητη και η συνεργασία μεταξύ του σχολείου με διάφορες υπηρεσίες του Υ.Π.Π. και με εξωτερικούς φορείς όπως είναι οι πιο κάτω:

1. Συνεργασία μεταξύ σχολείων (π.χ Δικτύωση σχολείων)
2. Συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Σεμινάρια Σχολικής Βάσης, Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης, Προαιρετικά Σεμινάρια). Για περαιτέρω πληροφορίες μπορείτε να επισκεφτείτε την ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου www.pi.ac.cy.
3. Συνεργασία με άλλες υπηρεσίες του Υ.Π.Π. (ΥΕΨ: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, ΟΑΠ: Ομάδα Άμεσης Παρέμβασης κ.ά)
4. Συνεργασία με άλλους φορείς (ΙΔΕΠ, Δήμους, Σχολικές Εφορείες).
5. Συνεργασία με Πανεπιστήμια και άλλα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
6. Συνεργασία με τους γονείς (Σύνδεσμοι Γονέων, ενημέρωση γονιών για τους στόχους της σχολικής μονάδας και τυχόν αξιοποίηση γονιών στο έργο του σχολείου)

Αν και όλες οι πιο πάνω εισηγήσεις θεωρούνται από τη διεθνή επιστημονική έρευνα και εμπειρία ως παράγοντες που επιδρούν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αναμένεται ότι η κάθε σχολική μονάδα, έχοντας υπόψη τις πιο πάνω εισηγήσεις, καθώς και όποιες άλλες θεωρεί χρήσιμες, θα επικεντρωθεί σε εκείνες τις διαστάσεις που κρίνει ως τις πιο σημαντικές για την προώθηση της προτεραιότητας που έθεσε για βελτίωση. Είναι πολύ σημαντικό όπως υπάρξει στόχευση σε ορισμένους παράγοντες, ώστε η σχολική μονάδα να τους βελτιώσει στην προσπάθεια βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

2^{ος} ΣΤΟΧΟΣ: ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΙΣΑΛΛΟΔΟΞΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΕΒΑΣΜΟΥ, ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΣΤΡΑΤΕΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΡΗΤΟΡΙΚΗΣ ΜΙΣΟΥΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

Εισηγήσεις για δράσεις που θα βοηθήσουν την προώθηση του δεύτερου στόχου θα μπορούσαν δειγματικά να είναι και οι ακόλουθες:

1. Ανθρώπινα δικαιώματα-Δικαιώματα του παιδιού:

- Διοργάνωση συζητήσεων, συνεδρίων, βιωματικών εργαστηρίων.
- Κριτική μελέτη παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων του παιδιού σε επίπεδο κοινότητας, κράτους και ανά το

παγκόσμιο καθώς και εισηγήσεις και υλοποίηση δράσεων για διεκδίκησή τους.

- Δημιουργίες των μαθητών/-τριών (π.χ. εικαστικές, μουσικές, λογοτεχνικές) γύρω από το κεντρικό θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων του παιδιού.
- Ενίσχυση της συμμετοχής της μαθητικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων.
- Ενασχόληση των μαθητών/-τριών με το θέμα "Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη ζωή των παιδιών, σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες".
- Δραστηριότητες στο σχολείο που θα προβάλλουν μέσω της μουσικής και της τέχνης τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.
- Αξιοποίηση των εγχειριδίων «Compasito – Μικρή Πυξίδα» και «Ανακαλύπτοντας τον Ελέφαντα» (Δημοτική Εκπαίδευση) και «Compass – Πυξίδα» (Μέση Εκπαίδευση).

2. Προώθηση της μη βίας:

- Μελέτη παραδειγμάτων ατομικής και συλλογικής δράσης στη βάση της μη βίας μέσα από τη λογοτεχνία, το θέατρο και τον κινηματογράφο.
- Ειδική αναφορά στην Παγκόσμια Ημέρα μη βίας (2 Οκτωβρίου), π.χ. με την ανάγνωση μηνύματος, τη φιλοτέχνηση πινακίδας κλπ.).
- Ενημέρωση των παιδιών για τον σχολικό εκφοβισμό και τις πολλαπλές μορφές ρατσισμού, μέσω διαλέξεων, βιωματικών εργαστηρίων κλπ., και μελέτη των κοινωνικών του παραμέτρων.

3. Διαπολιτισμικός διάλογος:

- Μελέτη των πολυπολιτισμικών στοιχείων των πόλεων της Κύπρου (π.χ. αρχιτεκτονική, παραδοσιακές συνοικίες, σύγχρονο μεταναστευτικό στοιχείο).
- Ιστορίες σύγχρονων μεταναστών.
- Παλιές και νέες θρησκευτικές κοινότητες της Κύπρου.
- Διαπολιτισμικός διάλογος στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Διαγωνισμοί μαθητικού σχεδίου-δοκιμίου-φωτογραφίας- ταινίας μικρού μήκους με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον αντιρατσισμό.
- Κριτική μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα ΜΜΕ παρουσιάζουν τους μετανάστες.

4. Διακοινοτικός διάλογος:

- Η ζωή στα εναπομείναντα μεικτά χωριά της Κύπρου.
- Πρόσκληση σε φορείς που ανέπτυξαν δικοινοτικά προγράμματα στους τομείς του θεάτρου, του πολιτισμού, της εκπαίδευσης, του περιβάλλοντος, της υγείας κλπ.
- Μελέτη του έργου της Επιτροπής για την Πολιτισμική Κληρονομιά και επίσκεψη σε μνημεία που έχουν συντηρηθεί στο πλαίσιο του έργου αυτού.
- Το ενιαίο ρυθμιστικό έργο Λευκωσίας ως παράδειγμα δικοινοτικής συνεργασίας.

5. Εφαρμογή αντιρατσιστικής πολιτικής «Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού και Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών» (http://www.moec.gov.cy/agogi_ygeias/kodikas_kata_ratsismou.html):

ΧΡΟΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	ΤΙ ΑΝΑΜΕΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
Σεπτέμβρης - Δεκέμβριος 2015	<ul style="list-style-type: none"> Γνωστοποίηση του Κώδικα στους εκπαιδευτικούς στη διάρκεια συνεδρίασης προσωπικού Γνωστοποίηση του Κώδικα σε μαθητές/τριες Γνωστοποίηση του Κώδικα σε γονείς Εφαρμογή σχεδίων μαθήματος στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας και άλλων γνωστικών αντικειμένων με στόχο την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των μαθητών/τριών για τον στόχο της χρονιάς
Ιανουάριος 2016	<ul style="list-style-type: none"> Διεξαγωγή Ημερίδας κατά του Ρατσισμού, σε κάθε σχολείο, που θα σημάνει και την έναρξη της εφαρμογής του Κώδικα & Οδηγού
Μάιος 2016	<ul style="list-style-type: none"> Συμμετοχή στο Παγκύπριο Συνέδριο για τον στόχο υπό έμφαση με παρουσιάσεις που θα επιλεγούν με διαδικασία που θα καθοριστεί αργότερα
Ιούνιος 2016	<ul style="list-style-type: none"> Συμπλήρωση και αποστολή <i>Φόρμας 2: Ετήσια αναφορά ρατσιστικών περιστατικών</i> στο ΥΠΠ

3^{ΟΣ} ΣΤΟΧΟΣ: ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΑ ΔΙΔΑΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΑΓΩΝΕΣ ΤΩΝ ΚΥΠΡΙΩΝ ΓΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

Οι αγώνες του κυπριακού λαού για ελευθερία εκδηλώθηκαν σε τρία επίπεδα:

(α) Στο πλαίσιο του νησιού μας (π.χ. επανάσταση του Ονήσιλου 499 π. Χ., Οκτωβριανά 1931, Αγώνας της ΕΟΚΑ 1955-59, τουρκική εισβολή 1974).

(β) Στο πλαίσιο των αγώνων ολόκληρου του Ελληνισμού (π.χ. Επανάσταση του 1821 – 9η Ιουλίου, Βαλκανικοί Πόλεμοι 1912-13)

(γ) Ευρύτερα (συμμετοχή στον Α΄ και στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο)

Ενδεικτικές εισηγήσεις για δράσεις με έμφαση στη συνεργασία σχολείων, ανταλλαγή καλών πρακτικών και αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας είναι οι πιο κάτω. Νοείται ότι όλες οι πιο κάτω εισηγήσεις για δράσεις θα πρέπει να υλοποιούνται μέσα από σύγχρονες προσεγγίσεις, με τη χρήση της διερευνητικής και βιωματικής μάθησης, με την ανάπτυξη μικρών εργασιών –ερευνών (project) και την ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών. Οι εν λόγω εργασίες/δράσεις πρέπει να αποτελούν απότοκο του καθημερινού έργου των σχολικών μονάδων και να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών τους. Είναι επίσης σημαντικό οι Διευθύνσεις να παρακολουθούν και να αξιολογούν τα όσα αναλαμβάνει η σχολική τους μονάδα για ανάπτυξη των πιο πάνω στόχων και οι Διευθυντές /τριες να ενημερώνουν τις Διευθύνσεις τους, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, για τις δράσεις / δραστηριότητες που ανέπτυξαν προς

υλοποίηση των υπό έμφαση στόχων της παρούσας σχολικής χρονιάς, για σκοπούς ανατροφοδότησης.

1. Επισκέψεις στην Πράσινη Γραμμή ή περιήγηση με λεωφορείο κατά μήκος της, για άμεση συνειδητοποίηση των στρατιωτικών και εδαφικών επακόλουθων της τουρκικής κατοχής και για άμεση γνωριμία των μαθητών/τριών με την κατεχόμενη γη μας, έστω και από μακριά. Ακόμη σε εκκλησίες- παρεκκλήσια που κτίστηκαν για σκοπούς θρησκευτικής συνάθροισης και ενδυνάμωσης της μνήμης των εκτοπισμένων κατοίκων (π.χ. στο παρεκκλήσι του Χρυσοσώτηρος στην Ορόκλινη, στο παρεκκλήσι του Αγίου Φανουρίου στη Λευκωσία (κοντά στο Γ.Σ.Π), στην Παναγία του Τράχωνα στον Στρόβολο, στο εκκλησάκι του Αγίου Αλεξάνδρου για τους αγνοούμενους). Επίσης επισκέψεις σε οργανωμένους χώρους που δημιούργησαν κατεχόμενοι Δήμοι (π.χ. στο Δημαρχείο της Κερύνειας που βρίσκεται πολύ κοντά στο Λήδρα Πάλλας, στο Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Αμμοχώστου στη Δερύνεια), στο Μουσείο Αγώνος, στα Φυλακισμένα Μνήματα, σε χώρους θυσίας ηρώων της ΕΟΚΑ, στο Μνημείο Ελευθερίας (Αγώνα ΕΟΚΑ) στη Λευκωσία, σε κρησφύγετα αγωνιστών ΕΟΚΑ, σε κρατητήρια, στο Ηρώο Απελευθερωτικού Αγώνα ΕΟΚΑ 1955-1959 (ανάμεσα στον Κάτω Αμίαντο και στο Πελέντρι), σε τοπικά Μουσεία, στην κρύπτη των Φιλικών στο Παγκύπριο Γυμνάσιο, στο μνημείο εκτελεσθέντων το 1821.

2. Ενασχόληση με τη λαογραφία (ήθη και τα έθιμα) των κατεχομένων αλλά και των ελεύθερων περιοχών, με στόχο την ανάδειξη και την εκτίμηση του πλούτου της δημιουργίας και της ψυχοσύνθεσης των ανθρώπων (π.χ. πανηγύρια, τραγούδια και χοροί που συνοδεύουν συγκεκριμένες περιστάσεις της ζωής του Κύπριου, έθιμα Χριστουγέννων, Πάσχα, Σήκωσης- Αποκριών, χειροτεχνήματα κ.ά.).

3. Γνωριμία και αξιοποίηση έργων και Κυπρίων εικαστικών, λογοτεχνών, συνθετών, με στόχο μια πραγματική και εις βάθος γνωριμία των μαθητών/τριών μας με τους ανθρώπους του πνεύματος του τόπου.

4. Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή αντικειμένων και πληροφοριών για εκπαιδευτήρια, εκκλησίες, κάστρα, πολιτιστικούς χώρους που λειτουργούσαν στα κατεχόμενα (φωτογραφίες, έντυπα, αρχεία, στολές, βιβλία κ.ά.) και παρουσίασή τους με ποικίλους τρόπους. Στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας στη Γ΄ Γυμνασίου το ΥΠΠ προτείνει ανάπτυξη του σχετικού Προγράμματος Ερευνών με τον παππού και τη γιαγιά (παρουσιάστηκε στα σεμινάρια των Φιλολόγων - Σεπτέμβριος 2013).

5. Γνωριμία με τραγούδια της ΕΟΚΑ και τραγούδια εμπνευσμένα από τα γεγονότα της Τηλλυρίας 1964 και την τουρκική εισβολή του 1974.

6. «Υιοθέτηση» ενός μνημείου (ιστορικού, αρχαιολογικού) κατεχόμενου ή μη, με στόχο τη γνωριμία και την προβολή του για διάσωση /συντήρησή του.

7. Ανάρτηση στην τάξη / ή και σε περίοπτο μέρος του σχολείου υλικού (π.χ. φωτογραφιών) και εργασιών των μαθητών/τριών που θα προκύπτουν από την ενασχόλησή τους με τον στόχο αυτό.

8. Ονοματοδότηση αιθουσών/πτερυγών του σχολείου με ονόματα που παραπέμπουν στην Ιστορία της πατρίδας μας και στην κατεχόμενη γη μας.

9. **Έρευνα** για τη συμμετοχή και προσφορά Κυπρίων στον αγώνα του 1821 (στην Ελλάδα και στην Κύπρο), στους Βαλκανικούς πολέμους και στους δύο Παγκόσμιους Πολέμους.

10. **Παρουσιάσεις εργασιών** των μαθητών /τριών εντός της τάξης, σε ενδοσχολικούς εορτασμούς ή άλλες εκδηλώσεις, στο περιοδικό /εφημερίδα/ιστοσελίδα του σχολείου (π.χ. λευκώματα, συνεντεύξεις από επιζώντες των αγώνων του λαού μας - πολεμιστές του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, αγωνιστές ΕΟΚΑ, συμπολεμιστές ηρώων του 1974 –ποιήματα και πεζά κείμενα εμπνευσμένα από τους αγώνες του λαού μας για ελευθερία, έρευνες και μελέτες για ηρωικές μορφές με έμφαση στην τοπική ιστορία της κοινότητας του κάθε σχολείου, καθώς και σε ήρωες που έδωσαν το όνομά τους σε σχολεία ή οδούς της περιφέρειας της σχολικής μονάδας, μελοποίηση στίχων, συνθέσεις τραγουδιών, αφίσες, κατασκευές).

11. **Θεατρικές παραστάσεις** που να προβάλλουν τους διαχρονικούς αγώνες του λαού μας για ελευθερία.

Πολλές από τις πιο πάνω δράσεις μπορούν να αξιοποιηθούν και να προσφέρουν υλικό για όλες σχεδόν τις σχολικές εκδηλώσεις (π.χ. 1η Οκτωβρίου, 15η Νοεμβρίου, 7η Δεκεμβρίου, Χριστούγεννα, 19η Ιανουαρίου - ονομαστήρια του Εθνάρχη Μακαρίου Γ΄, Γιορτή των Γραμμάτων, 25η Μαρτίου 1821, 1η Απριλίου 1955, Πάσχα, τελική γιορτή). Στα σχολεία υπάρχει πλούσιο υλικό προς αξιοποίηση (π.χ. εκδόσεις του ΥΠΠ, άλλες έγκυρες εκδόσεις, εκπαιδευτικά λογισμικά, υλικό του Συμβουλίου Ιστορικής Μνήμης Αγώνα ΕΟΚΑ 1955 –’59, παραγωγές του Π.Ι.).

Αξιολόγηση Κατανόησης Κειμένων
Εργαλεία – Τεχνικές – Δραστηριότητες
για Διαμορφωτική Αξιολόγηση

1. Κάρτα επίδειξης – Flash card (περιλήψεις / ερωτήσεις)	Σε τακτά χρονικά διαστήματα, μοιράζεται σε κάθε μαθητή μια κάρτα επίδειξης, με διαφορετική οδηγία σε κάθε της πλευρά. Οι μαθητές συμπληρώνουν και τις δύο πλευρές της κάρτας, με μεγάλα γράμματα, και τη σηκώνουν, για να τη δει η ολομέλεια και ο εκπαιδευτικός. Πιθανόν μία πλευρά να είναι κενή, έτσι ώστε να μπορούν να σημειώσουν σκέψεις, ερωτήματα και προσβληματισμούς τους.
2. Σήματα με τα χέρια	Χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα σήματα με τα χέρια, οι μαθητές δείχνουν τι κατάλαβαν: π.χ. <i>αντίχειρας</i> → <i>κύρια ιδέα</i> , <i>γροθιά</i> → <i>δεν κατάλαβα ακόμη</i> , <i>κύμα με το χέρι</i> → <i>συμφωνώ</i> , κ.ο.κ.
3. Ένα μικρό δοκίμιο - δοκίμιο ενός λεπτού	Τίθεται ένα ερώτημα και οι μαθητές καλούνται να το απαντήσουν γραπτώς, σε 1-2 λεπτά.
4. Ανάλογη σκέψη	«Αυτό που έμαθα σήμερα είναι σαν.....» ή «αυτό μου θυμίζει.....», κ.ο.κ.
5. Νοητικός Χάρτης / Ιδεόγραμμα	Δημιουργία νοητικού χάρτη, που επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών/ διαγραμμάτων/ σκίτσων/λέξεων.
6. Έλεγχος παρανοήσεων	Εμφανίζεται μια δήλωση στους μαθητές (μπορεί να δηλώνει και μια προβλέψιμη τους παρανόηση), που προκύπτει ορθά ή λανθασμένα από το κείμενο. Ζητείται από αυτούς να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν και να αιτιολογήσουν. Μπορεί να γίνει και με δοκίμιο πολλαπλής επιλογής.
7. Συνδιάσκεψη Μαθητών	Συνομιλία μαθητών σε κύκλο, όπου όλοι με τη σειρά, ανακοινώνουν στην ολομέλεια τις σκέψεις τους.
8. Παύση 3 λεπτών	Παύση τριών λεπτών, που παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να σταματήσουν, να προβληματιστούν σχετικά με τις έννοιες και ιδέες που μόλις έχουν εισαχθεί, να κάνουν τις συσχετίσεις και διασυνδέσεις με προηγούμενη γνώση ή εμπειρία και να ζητήσουν διευκρινίσεις. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Η στάση μου απέναντι στο... άλλαξε/παρέμεινε η ίδια, διότι...</i> • <i>Κατάλαβα περισσότερο το σημείο....</i> • <i>Εκπλάγηκα όταν.....</i> • <i>Μου θυμίζει...</i> • <i>Αυτό συσχετίζεται με....</i> • <i>Με προβληματίζει το.....</i> • <i>κ.ο.κ.</i>
9. Παρατήρηση	Ο εκπαιδευτικός περπατάει στην τάξη και παρατηρεί τους μαθητές, καθώς εργάζονται, σημειώνοντας σε αρχείο, τον βαθμό ενεργοποίησής τους και τα αποτελέσματά τους. Οι στρατηγικές περιλαμβάνουν <i>λίστες ελέγχου</i> , <i>πίνακες καταγραφής συχνότητας συμπεριφορών</i> , <i>ομαδικές συζητήσεις και προβληματισμούς</i> , <i>αναστοχασμός</i> πάνω σε <i>άγνωστα αλλά σχετικά κείμενα</i> κ.ο.κ.
10. Αυτο-αξιολόγηση	Οι μαθητές διατηρούν προσωπικά αρχεία, στα οποία καταγράφουν τα αποτελέσματά τους, τους προβληματισμούς τους, τις ανάγκες τους, τους ατομικούς τους στόχους κ.ο.κ. Ανατρέχουν σε αυτά, ανά πάσα στιγμή, και συμπληρώνουν.
11. Δελτίο Εξόδου	Οι μαθητές σημειώνουν σε κάρτες τα όσα έμαθαν στο τέλος μιας δραστηριότητας ή του μαθήματος ή της ενότητας.
12. Έλεγχος Χαρτοφυλακίου (Portfolio)	Ο μαθητής διατηρεί χαρτοφυλάκιο βάσει ημερομηνίας, στο οποίο καταχωρεί δείγματα εργασιών, ανατροφοδοτικών σχολίων, αυτό-αξιολογήσεων και ετερο-αξιολογήσεων, φωτογραφικό και άλλο υλικό, κ.ο.κ. Το χαρτοφυλάκιο μπορεί να περιέχει και καταγραφή προσωπικών σκέψεων και προβληματισμών του μαθητή. Το χαρτοφυλάκιο συμπληρώνεται, με το πέρας μιας ολόκληρης ενότητας ή με το τέλος

	διαπραγμάτευσης ενός κειμένου. Ο εκπαιδευτικός ανατρέχει σε τακτά χρονικά διαστήματα στο χαρτοφυλάκιο, για να ελέγξει ή και να αξιολογήσει την πρόοδο του μαθητή.
13. Κουίζ	Οι μαθητές απαντούν/συμπληρώνουν σύντομα κουίζ, 7-10 λεπτών. Σύντομα κουίζ που μπορεί να είναι: <i>Ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, Σωστό-Λάθος, Σύντομες (π.χ. μονολεκτικές απαντήσεις), κείμενα, απ όπου λείπουν λέξεις/φράσεις, αντιστοίχιση, κ.λπ</i>
14. Εφημερίδα εισόδου	Οι μαθητές φτιάχνουν ένα περιοδικό έντυπο (π.χ. εφημερίδα της τάξης), στο οποίο γράφουν κάθε φορά σχόλια, μικρά ρεπορτάζ, κριτικές για το κείμενο της ημέρας.
15. Χορωδιακές απαντήσεις/ανταποκρίσεις	Με σύνθημα του εκπαιδευτικού, όλοι οι μαθητές αποκρίνονται ταυτόχρονα, προφορικά. Η ανταπόκριση μπορεί να είναι είτε για να απαντήσουν με μία λέξη/φράση σε μια ερώτηση είτε για να επαναλάβουν μια δήλωση του εκπαιδευτικού.
16. Λέξεις Α-Β-Γ	Σε κάθε μαθητή αναλογεί, με λάχνισμα, ένα διαφορετικό γράμμα του αλφαβήτου. Τότε, καλείτε να αναφέρει μία λέξη που αρχίζει από το γράμμα αυτό, σχετική φυσικά με το κείμενο, και θα πρέπει να εξηγήσει γιατί τη διάλεξε. Η άσκηση αυτή μπορεί να γίνει και γραπτώς.
17. Συνεχής ενημέρωση	Μετά από κάθε μάθημα, οι μαθητές διατυπώνουν ένα προβληματισμό, γραπτώς, στον οποίο θα ανατρέξουν το επόμενο μάθημα και θα προσπαθήσουν να τον αντιμετωπίσουν.
18. Τροχός της «τύχης»	Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει ένα τροχό που γυρίζει, ο οποίος είναι χωρισμένος σε τεταρτημόρια. Σε κάθε τεταρτημόριο γράφει μία διαφορετική φράση (π.χ. <i>Συνοψίζω, Εξηγώ, Αναλύω, Κρίνω</i>). Ο τροχός γυρίζει και, ανάλογα με την ένδειξη, ο μαθητής εκτελεί την οδηγία, διατυπώνοντας το ανάλογο σχόλιο πάνω στο κείμενο.
19. Μέσα - Έξω κύκλος	Κάθε μαθητής ετοιμάζει ένα κατάλογο με ερωτήματα για το κείμενο. Ακολούθως, οι μαθητές σχηματίζουν, καθήμενοι, ένα κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου συναντιούνται δύο από αυτούς. Ο ένας καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα που ετοίμασε ο άλλος και αντίστροφα.
20. Θέατρο του αναγνώστη	Οι μαθητές μετασχηματίζουν το κείμενο σε θεατρικό διάλογο και τον παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Το κείμενο μπορεί να ανήκει σε οποιοδήποτε κειμενικό είδος (όχι μόνο αφήγησης!!!).
21. Περίληψη μίας πρότασης	Οι μαθητές καλούνται να συνοψίσουν, σε μία μόνο πρόταση, το περιεχόμενο ενός αφηγηματικού κειμένου, περιλαμβάνοντας πληροφορίες τύπου ποιος, πού, πότε, τι, γιατί.
22. Πλαίσια περίληψης άλλων τύπων/ειδών κειμένων (όπως πιο πάνω)	<u>Παραδείγματα:</u> α) Περιγραφή : Το _____ είναι ένα είδος που _____ ... β) Σύγκριση / Αντιπαράθεση: Το _____ και το _____ έχουν τις εξής διαφορές: _____ και τις εξής ομοιότητες: _____ ... γ) Πρόβλημα / Λύση : Ο _____ δυσκολεύτηκε να _____ αλλά _____ δ) Αιτία / Αποτέλεσμα: Το _____ έγινε λόγω του _____ ...
23. Περίληψη ΜΙΑΣ λέξης	Ο μαθητής επιλέγει ή επινοεί μία μόνο λέξη, για να αποδώσει το περιεχόμενο του κειμένου. Η επιλογή μπορεί να συνοδεύεται και από προφορική / γραπτή επεξήγηση.
24. Απαντώ – Συνθέτω - Μοιράζομαι	Ο εκπαιδευτικός διατυπώνει ένα ερώτημα. Ο κάθε μαθητής ανακοινώνει τη δική του απάντηση, μόνο στον διπλανό του. Ακολούθως, με τον διπλανό του, συνθέτουν τις δύο απαντήσεις και δημιουργούν μια νέα, πιο εμπειρισταωμένη. Ανακοινώνουν τη σύνθεσή τους στην ολομέλεια.
25. Απαντώ γραπτώς – Συνθέτω - Μοιράζομαι	Ο εκπαιδευτικός διατυπώνει ένα ερώτημα. Ο κάθε μαθητής γράφει τη δικιά του απάντηση. Ακολούθως, με τον διπλανό του, συνθέτουν τις δύο απαντήσεις και δημιουργούν μια νέα, πιο εμπειρισταωμένη. Διαβάζουν τη σύνθεσή τους σε ένα

	άλλο ζεύγος. Μετά, τα δύο ζεύγη μαθητών ανασυνθέτουν ξανά την απάντηση και διατυπώνουν μια Τρίτη, ακόμα πιο ολοκληρωμένη, κ.ο.κ. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται, μέχρι η απάντηση να προκύψει από το σύνολο των μαθητών.
26. Ταμπού!!!	Παιχνίδι σε ζευγάρια: Ο ένας στέκεται με την πλάτη στον βιντεοπροβολέα, ο οποίος προβάλλει έννοιες σχετικές με το κείμενο που διαβάστηκε. Ο άλλος βλέπει τις λέξεις, και με διάφορες ενδείξεις κλειδιά, προσπαθεί να βοηθήσει τον πρώτο να μαντέψει τις λέξεις.
27. Προφορικές ερωτήσεις	<u>Παραδείγματα:</u> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Ποιες ομοιότητες υπάρχουν μεταξύ...; ♦ Σε ποια μέρη μπορούμε να αναλύσουμε...; ♦ Με ποιους άλλους τρόπους θα μπορούσαμε να εξηγήσουμε...; ♦ Ποια είναι η πιο σημαντική έννοια στο κείμενο και γιατί; ♦ Ποιες λεπτομέρειες θα μπορούσαμε να προσθέσουμε στο σημείο ...; ♦ Ποιοι προβληματισμοί σχηματίζονται όταν διαβάσουμε το σημείο...; ♦ Τι μπορούμε να υποθέσουμε για...; ♦ Τι θα μπορούσε να συμβεί εάν...; ♦ Ποια άλλη λύση θα μπορούσε να βρεθεί; ♦ κ.ο.κ.
28. Τρίλιζα	Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει από πριν, σε ένα μεγάλο τετράγωνο χαρτόνι, ένα πλέγμα (πίνακα) 3Χ3, όπου υπάρχουν στα κουτιά 9 διαφορετικές δραστηριότητες. Οι μαθητές επιλέγουν και προσπαθούν να λύσουν κάποιες, έτσι ώστε να σχηματίσουν τρίλιζα (τρεις σωστές απαντήσεις οριζόντια, κατακόρυφα ή διαγώνια).
29. Τέσσερις γωνιές	Στις τέσσερις γωνιές τα αίθουσας, υπάρχουν εργασίες διαφορετικού βαθμού δυσκολίας. Οι μαθητές επιλέγουν σε ποια γωνιά θα πάνε, για να λύσουν τις ασκήσεις.
30. «Ξεκάθαρο vs Θολό τοπίο!»	Σε ένα χαρτί, οι μαθητές σημειώνουν α) ποιο ήταν το πιο ξεκάθαρο σημείο του μαθήματος και β) ποιο σημείο δεν ήταν ξεκάθαρο και θα ήθελαν περαιτέρω εξήγηση. Ανακοινώνουν στην ολομέλεια τα δύο τους σημεία.
31. Ασκήσεις τύπου «3-2-1»	Έτοιμες κάρτες με εργασίες 3-2-1. <u>Παραδείγματα:</u> Σημειώνω: <ul style="list-style-type: none"> • 3 λέξεις που θεωρώ σημαντικές, 2 λέξεις που είναι πολύ ασήμαντες, 1 προβληματισμό • 3 σημεία που μου άρεσαν, 2 σημεία που δεν μου άρεσαν, 1 σημείο πολύ σημαντικό • 3 πληροφορίες για τον πρωταγωνιστή, 2 κινήσεις του πρωταγωνιστή, 1 σκέψη του πρωταγωνιστή • 3 σημεία στα οποία συμφωνώ, 2 σημεία στα οποία διαφωνώ, 1 σημείο που περίμενα να διαβάσω αλλά δεν υπάρχει το κείμενο. • κ.ο.κ.
32. «Ρίξε το ζάρι!»	Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ένα μεγάλο κύβο, στον οποίο αναγράφεται μία εργασία σε κάθε του έδρα. Οι μαθητές ρίχνουν το ζάρι και, ανάλογα με την ένδειξη, καλούνται να απαντήσουν.
33. Ταχεία Γραφή	Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν, γραπτώς, σε μία ανοικτού τύπου ερώτηση ή να σχολιάσουν μία δήλωση / ένα προβληματισμό, σχετικά με το κείμενο, έχοντας στη διάθεσή τους 2-10 λεπτά χρόνο. Αυτό μπορεί να γίνει πριν από την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του κειμένου ή μετά την ανάγνωση.
34. Παράφραση / Μετασχηματισμός	Οι μαθητές παραφράζουν το μέρος του κειμένου ή ολόκληρο το κείμενο, χωρίς να αλλοιωθεί το νόημά του. Μπορεί να το μετασχηματίσουν από ένα κειμενικό είδος σε άλλο, μπορεί να αυξήσουν ή να μειώσουν την έκτασή του, μπορεί να διαγράψουν

	αχρείαστες πληροφορίες ή να προσθέσουν κι άλλα στοιχεία σε συγκεκριμένα σημεία.
35. Σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα	Μέσα σε δύο λεπτά, οι μαθητές ανακαλούν 4-6 βασικές έννοιες από το προηγούμενο μάθημα, τις σειροθετούν ανάλογα με κάποιο κριτήριο και συνθέτουν με αυτές μία μόνο πρόταση. Ακολουθώς, διατυπώνουν ένα ερώτημα, που προκύπτει από την πρόταση αυτή (π.χ. περεταίρω εξήγηση, επιπλέον πληροφόρηση, κοινωνικός προβληματισμός, συσχέτιση με άλλο κείμενο, κ.ο.κ), στο οποίο θα ήθελαν να δοθεί απάντηση. Τέλος, μετασχηματίζουν το ερώτημα αυτό σε στόχο του σημερινού μαθήματος.
36. Πλαίσια Περιληπτικής Συγγραφής	<p>Οι μαθητές συμπληρώνουν τα κενά, αναλόγως, σε ένα δεδομένο περιληπτικό πλαίσιο συγγραφής¹, σχετικά με το υπό διαπραγμάτευση κείμενο. Το πλαίσιο ετοιμάζεται, από προηγουμένως, από τον εκπαιδευτικό.</p> <p><u>Παραδείγματα:</u></p> <p>➡Ο _____ αντιμετώπιζε ένα πρόβλημα σχετικά με _____ . Για να το λύσει σκέφτηκε να _____ και να _____ . Έτσι, _____ . Στο τέλος, _____ .</p> <p>➡Αρχικά _____ . Μετά, _____ και _____ , Ύστερα, _____ . Τελικά, _____ .</p> <p>➡Το _____ αποτελείται από _____ . Στο πάνω _____ υπάρχουν _____ και στο κάτω _____ . Πίσω από _____ και στο κέντρο _____ .</p> <p>➡Το κείμενο είναι (υπέρ/κατά) _____ , διότι _____ . Επίσης, _____ και _____ . Άρα, _____ .</p>
37. «Λήψη αποφάσεων» (Θεατρική σύμβαση)	Η αίθουσα χωρίζεται σε δύο μέρη, όπου σε κάθε μέρος υπάρχει μία δήλωση σχετική με το κείμενο, αναρτημένη σε μία καρτέλα. Οι δύο δηλώσεις είναι διαμετρικά αντίθετες μεταξύ τους (π.χ. «Συμφωνώ με» vs «Διαφωνώ με»). Τα παιδιά αποφασίζουν ποια από τις δύο δηλώσεις τους εκφράζει και στέκονται, ανάλογα, στα δύο σημεία. Αιτιολογούν την απόφασή τους, στην ολομέλεια. Όταν ολοκληρωθούν οι ανακοινώσεις απ' όλα τα παιδιά, το κάθε παιδί δικαιούται, αν επιθυμεί, να αλλάξει απόφαση, αιτιολογώντας, φυσικά, τη νέα του άποψη.
38. Αφήγηση	Οι μαθητές βασίζονται στις συμβάσεις της αφήγησης – γραμματική της αφήγησης (π.χ. ποιος, πού, πότε, τι, αποτέλεσμα), για να πουν το κείμενο με δικά τους λόγια. Μπορεί να χρησιμοποιήσουν κάποιο διάγραμμα (π.χ. διάγραμμα ροής), στο οποίο θα τοποθετήσουν τα στοιχεία ή να αποδώσουν το κείμενο με σειρά εικόνων.
39. Κλίμακα Likert	Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει 3-5 σχετικές με το κείμενο δηλώσεις, οι οποίες δεν είναι ξεκάθαρα αληθείς ή ψευδείς. Οι μαθητές κυκλώνουν τον αριθμό, που πιστεύουν ότι ανταποκρίνεται στη δήλωση και αιτιολογούν. Οι δηλώσεις που θα ετοιμαστούν αφορούν γενικεύσεις, συμπεράσματα, συσχετίσεις κ.ο.κ., βάσει πληροφοριών του κειμένου. Οι απαντήσεις δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, άρα οι μαθητές

¹ Για δυσκολότερου βαθμού δυσκολίας άσκησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μοιράσει διάφορα περιληπτικά πλαίσια συγγραφής και ο μαθητής να πρέπει να επιλέξει ποιο ταιριάζει με το κείμενο που διάβασε και να το συμπληρώσει.

	<p>υποχρεώνονται να ενεργοποιήσουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες. <u>Παράδειγμα:</u></p> <p>Ο _____ δεν έπρεπε να _____.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4</p> <p>Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα</p>
40. «Έχω μία ερώτηση, ποιος έχει την απάντηση;»	<p>Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει δύο σετ με κάρτες. Το ένα σετ αποτελείται από κάρτες με ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο (μία ερώτηση ανά κάρτα). Το δεύτερο σετ, στις κάρτες, αναγράφονται οι απαντήσεις (μία απάντηση ανά κάρτα) των ερωτήσεων του πρώτου σετ. Οι κάρτες με τις απαντήσεις μοιράζονται, μία σε κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός παίρνει, τυχαία, μία κάρτα από το πρώτο σετ και οι μαθητές ελέγχουν τις κάρτες, που κρατούν. Ο μαθητής, που έχει την απάντηση, πρέπει να σηκώσει την κάρτα ψηλά.</p>
41. «Ανακατεύοντας τις λύσεις»	<p>Ο εκπαιδευτικός θέτει ένα ερώτημα/ένα προβληματισμό/μία εργασία. Οι μαθητές τότε απαντούν ατομικά, σε ένα χαρτί, δίνοντας τρεις απαντήσεις/ιδέες/λύσεις. Όποιος τελειώνει, παίρνει το χαρτί του και στέκεται μπροστά. Τότε, ο εκπαιδευτικός καλεί ένα μαθητή να ανακοινώσει μία από τις λύσεις του. Οι υπόλοιποι μαθητές ελέγχουν τις δικές τους και αν έχουν καταγράψει την ίδια λύση, κάθονται κοντά στον πρώτο μαθητή που την ανακοίνωσε. Η ομάδα που σχηματίζεται, μοιράζεται και τις υπόλοιπες ιδέες των μελών της, οι οποίες καταγράφονται σε ένα νέο κατάλογο λύσεων. Με αυτό τον τρόπο, σχηματίζονται κι άλλες ομάδες.</p>
42. Ταξινόμηση λέξεων	<p>Σε κάθε ομάδα δίνονται καταγραμμένες σε καρτέλες λέξεις/φράσεις από το κείμενο. Οι μαθητές καλούνται να κατηγοριοποιήσουν/ομαδοποιήσουν/οργανώσουν τις λέξεις, θέτοντας δικό τους κριτήριο.</p>
43. «Τριγωνικό πρίσμα²» (Κόκκινο, κίτρινο, πράσινο)	<p>Κάθε μαθητής κρατάει τρεις χρωματιστές καρτέλες. Ο εκπαιδευτικός σχολιάζει το κείμενο και ο μαθητής σηκώνει την καρτέλα που ανταποκρίνεται στο επίπεδο κατανόησής του (π.χ. κόκκινο → δεν κατάλαβα, κίτρινο → κατάλαβα αλλά θα ήθελα κάποιον να το ξαναεξηγήσει, πράσινο → δεν κατάλαβα)</p>
44. Παίρνω και δίνω	<p>Οι ομάδες κάθονται κυκλικά. Κάθε μαθητής κρατάει ένα φύλλο εργασίας με μία ερώτηση. Κάτω από την ερώτηση γράφει τη δική του απάντηση, και, ακολούθως δίνει το φύλλο εργασίας στον μαθητή που κάθεται δεξιά του. Αυτός με τη σειρά του συμπληρώνει τη δική του απάντηση, κ.ο.κ.</p>
45. Προσωπικό σημειωματάριο	<p>Στην αρχή ή στο τέλος της δραστηριότητας/ του μαθήματος, ο μαθητής σημειώνει στο προσωπικό του σημειωματάριο τα εξής, σχετικά με το κείμενο που διάβασε: <i>Πού βρίσκομαι τώρα; Πού θέλω να πάω; Πώς θα το πετύχω αυτό;</i></p>
46. «Σκοτώστε τη μύγα!»	<p>Πάνω στην πινακίδα υπάρχουν αναρτημένες κάρτες με απαντήσεις σε ερωτήσεις, που έχει ετοιμάσει από προηγουμένως ο εκπαιδευτικός. Κάθε μαθητής κρατάει μία μυγοσκοτώστρα, και, στο άκουσμα της ερώτησης, χτυπάει την καρτέλα με την σωστή απάντηση, στην πινακίδα!</p>
47. Σχολιασμός σε ομάδες	<p>Μετά την ανάγνωση ή την ακρόαση του κειμένου, οι μαθητές σχολιάζουν προφορικά ελεύθερα το κείμενο, με τη σειρά.</p>
48. «Το έχω σημαία μου!!!»	<p>Οι μαθητές φτιάχνουν μικρές σημαίες με τις σημαντικότερες λέξεις/φράσεις του κειμένου και τις κολλούν στα μολύβια τους, για λίγες μέρες.</p>
49. Κείμενο με κενά	<p>Ο εκπαιδευτικός μοιράζει το υπό διαπραγμάτευση κείμενο, από το οποίο λείπουν κάποιες λέξεις. Οι μαθητές συμπληρώνουν τις λέξεις που λείπουν, όπως αυτοί κρίνουν. Ακολούθως συγκρίνουν το συμπληρωμένο κείμενο με το αυθεντικό.</p>
50. Κύκλος, τρίγωνο, τετράγωνο	<p>Οι μαθητές γράφουν στους κύκλους κάτι που ακόμα τους προβληματίζει/τριγουρίζει στον μυαλό τους, στα τρίγωνα κάτι που ξεχώρισαν στο κείμενο και στα τετράγωνα</p>

² Κάτι ανάλογο με τα χρώματα στα φανάρια της τροχιάς!

	κάτι με το οποίο συμφωνούν.
51. «Τετράγωνη λογική!»	Οι μαθητές κάθονται σε ομάδες των τεσσάρων και σχηματίζουν τετράγωνο. Κάθε γωνία (δηλ. κάθε μαθητής) οπτικοποιεί το κείμενο, χρησιμοποιώντας οργανογράμματα, ιδεογράμματα, σχήματα, σκίτσα κ.ο.κ. Στο τέλος, συνθέτουν τις δημιουργίες τους και τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια.
52. «Δακτυλίδι» (Ομόκεντροι κύκλοι)	Οι μαθητές σχηματίζουν δύο ομόκεντρους κύκλους. Οι μαθητές του εσωτερικού κύκλου στέκονται πρόσωπο με πρόσωπο με τους μαθητές του εξωτερικού κύκλου. Οι μαθητές του εσωτερικού κύκλου έχουν από πριν σκεφτεί μία ερώτηση, την οποία κάνουν στον μαθητή του εξωτερικού κύκλου, που στέκεται απέναντί τους. Ο μαθητής του εξωτερικού απαντά στον μαθητή του εσωτερικού. Αμέσως μετά, ο εσωτερικός κύκλος περιστρέφεται κατά μία θέση και η διαδικασία επαναλαμβάνεται.
53. Εναλλασσόμενοι προβληματισμοί.	Ένα μέρος του κειμένου διαβάζεται σιωπηλά, τόσο από τους μαθητές όσο και από τον εκπαιδευτικό. Ακολούθως, οι μαθητές αφήνουν τα βιβλία τους ανοικτά αλλά ο εκπαιδευτικός το κλείνει. Τότε, οι μαθητές ρωτούν τον εκπαιδευτικό διάφορα, για το απόσπασμα που διάβασε, κι εκείνος απαντά. Στην συνέχεια, διαβάζεται σιωπηλά το επόμενο απόσπασμα του κειμένου και αντιστρέφονται οι ρόλοι. Ο εκπαιδευτικός ανοίγει το βιβλίο και το κλείνουν οι μαθητές.
54. K-W-L (kwl παραλλαγές)	Οι μαθητές συμπληρώνουν τις δύο πρώτες στήλες από ένα τρί-στηλο, πριν να διαβάσουν το κείμενο και την τελευταία μετά την ανάγνωση του κειμένου. Οι τίτλοι των τριών στηλών είναι «Τι ξέρω» (Know), «Τι θέλω να μάθω» (Want) και «Τι έμαθα» (Learned). Η συμπλήρωση των στηλών μπορεί να γίνει στην ολομέλεια, ομαδικά ή ατομικά. Υπάρχουν παραλλαγές της συγκεκριμένης πρακτικής, όπως π.χ. οι στήλες να είναι τέσσερις, με την τέταρτη να έχει τίτλο «Τι περίμενα να διαβάσω και δεν το είχε το κείμενο».
55. Χορωδιακή Ανάγνωση	Οι μαθητές διαβάζουν όλοι μαζί μεγάλωφωνα αποσπάσματα του κειμένου που έχουν βαρύτητα.
56. «Σωκρατικό» Σεμινάριο	Οι μαθητές σε δυάδες ρωτάνε ερωτήματα ο ένας τον άλλο με τη σειρά, σχετικά με το κείμενο που διάβασαν.
57. «Τίτλοι εφημερίδων»	Το κείμενο μετασχηματίζεται σε τίτλους εφημερίδων
58. «Ο τυχερός αριθμός»	Ο εκπαιδευτικός θέτει ένα ερώτημα στις ομάδες. Κάθε ομάδα δίνει την δική της απάντηση. Εν τω μεταξύ, κάθε μέλος της ομάδας έχει τον δικό του αριθμό (1-5). Για να ανακοινωθούν τα αποτελέσματα των ομάδων, ο εκπαιδευτικός φωνάζει τυχαία ένα από τους αριθμούς και ο μαθητής που έχει τον συγκεκριμένο αριθμό θα πρέπει να ανακοινώσει τα αποτελέσματα της ομάδας του στην ολομέλεια.
59. Γκράφιτι	Κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της ένα μακρόστενο κομμάτι χαρτί ή ύφασμα (π.χ. 3 μέτρα). Πάνω στο χαρτί/ύφασμα σκισάρει, σχεδιάζει, αποδίδει με οργανωτές και ιδεογράμματα, το κείμενο. Το χαρτί αναρτάται σε ένα διάδρομο του σχολείου. Ένα μέλος της ομάδας αναλαμβάνει τον ρόλο του «ξεναγού» και παρουσιάζει το γκράφιτι στους υπόλοιπους της τάξης.
60. Μία ερώτηση – ένα σχόλιο (Jigsaw Puzzle)	Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει μόνο ένα απόσπασμα του κειμένου, ξεχωριστό από τις άλλες. Για το απόσπασμα που χειρίζεται καλείται να γράψει ένα ερώτημα, που προκύπτει από αυτό, και ένα σχόλιο. Στη συνέχεια οι ομάδες διαλύονται και σχηματίζονται άλλες νέες, στις οποίες τα μέλη προέρχονται από διαφορετικές ομάδες, όπου το κάθε νέο μέλος έχει ήδη διαβάσει το δικό του απόσπασμα. Τα μέλη των νέων ομάδων ανακοινώνουν τα ερωτήματα που έφεραν μαζί τους από τις παλιές ομάδες, τα οποία απαντώνται από τους υπόλοιπους της ομάδας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (42)

Αρ. φακ.: 7.11.14 ημερ. 6 Οκτωβρίου 2015



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Αρ. Φακ.: 7.11.14
Αρ. Τηλ.: 22800948
Αρ. Φαξ: 22428277
E-mail: dde@moec.gov.cy



ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

6 Οκτωβρίου 2015

Διευθυντές/Διευθύντριες
Διευθύνοντες/Διευθύνουσες
Δημοτικών Σχολείων

**Θέμα: Γενικές Οδηγίες για τη Διδασκαλία Γνωστικών Αντικειμένων του
Αναλυτικού Προγράμματος Δημοτικής Εκπαίδευσης**

Αναφορικά με το πιο πάνω θέμα, επισυνάπτονται συγκεντρωτικά σημαντικές οδηγίες που αφορούν στην, όσο το δυνατό, πιο σωστή και αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών των διάφορων γνωστικών αντικειμένων. Σημειώνεται ότι παρόμοιες οδηγίες αποστέλλονταν τα προηγούμενα χρόνια ξεχωριστά για κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Η σχετική ενημέρωση της διεύθυνσης και του διδακτικού προσωπικού των σχολείων κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική εν όψει της αναδόμησης που έχει πραγματοποιηθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα και των αλλαγών που έχουν εισαχθεί στα Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

(Ελπιδοφόρος Νεοκλέους)
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Κοιν.: Γ.Ε.Δ.Ε.
: Π.Λ.Ε.
: Π.Ο.Ε.Δ.
: Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων
Γονέων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης



Γενικές Οδηγίες για τη Διδασκαλία

Γνωστικών Αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

1. ΑΓΓΛΙΚΑ

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2015-2016 θα εφαρμοστεί το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα στη Δημοτική Εκπαίδευση με αυξημένες ώρες διδασκαλίας για το μάθημα των Αγγλικών στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού. Παράλληλα, θα ολοκληρωθεί και η εφαρμογή του ΑΠ Αγγλικών στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς θα εφαρμοστεί για πρώτη φορά το ΑΠ για την Στ' τάξη του Δημοτικού. Είναι σημαντικό να διασφαλιστεί η επίτευξη των στόχων του προγράμματος, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί ομαλά η μετάβαση των μαθητών/τριών από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο. Η επίτευξη των στόχων του μαθήματος διευκολύνεται μέσω των Δεικτών Επιτυχίας και Δεικτών Επάρκειας που υπάρχουν για το μάθημα (http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_sroudou.html).

Σημειώνεται ότι το μάθημα διδάσκεται 2 σαραντάλεπτα τη βδομάδα. Οι 2 περίοδοι επιβάλλεται να κατανέμονται σε δυο διαφορετικές ημέρες και κατά προτίμηση όχι συνεχόμενες μέρες, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν συστηματική επαφή με την ξένη γλώσσα κατά τη διάρκεια της βδομάδας. Είναι επίσης σημαντικό τη διδασκαλία του μαθήματος να την αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός και να μην μοιράζονται τη διδασκαλία του μαθήματος σε ένα τμήμα δύο εκπαιδευτικοί.

Εφαρμογή του Νέου Ωρολογίου Προγράμματος στις τάξεις Α' και Β'

Η αύξηση περιόδων στη Α' και Β' τάξη δεν αλλάζει τη φιλοσοφία εφαρμογής του μαθήματος σε αυτές τις μικρές ηλικίες, ούτε αυξάνει τη διδακτέα ύλη. Τα παιδιά της Α' και Β' τάξης θα συνεχίσουν να μαθαίνουν την ξένη γλώσσα μέσα από την παιγνιώδη προσέγγιση που έχει ήδη δοκιμαστεί με επιτυχία και παράλληλα θα επωφεληθούν από την αύξηση του χρόνου διδασκαλίας της έχοντας περισσότερες ευκαιρίες για επαφή με τη ξένη γλώσσα ώστε να εμπειδώσουν και να αφομοιώσουν καλύτερα τα όσα μαθαίνουν. Η επαφή με τη ξένη γλώσσα, στην Α' τάξη θα παραμείνει σε προφορικό επίπεδο, ενώ στη Β' τάξη θα ενισχυθεί η γνωριμία με τον γραπτό λόγο.

Οι εκπαιδευτικοί θα συνεχίσουν να εργάζονται κανονικά με το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό για τις Α' και Β' τάξεις, ενώ νέο υλικό θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα τον Ιανουάριο 2016. Αυτό θα αποτελείται από ενότητες για την Α' τάξη και ενότητες για τη Β' τάξη που θα συνεχίζουν ως μέρος Β' του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού.

Εφαρμογή του προγράμματος των Αγγλικών στην Στ' τάξη

Φέτος είναι η πρώτη φορά που εφαρμόζεται το νέο εκπαιδευτικό υλικό της Στ' τάξης. Τα βιβλία της Στ' τάξης θα σταλούν στα σχολεία σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος έχει ήδη σταλεί ενώ το δεύτερο μέρος (Part B) αναμένεται να είναι στα σχολεία μετά τα Χριστούγεννα. Ο οδηγός εκπαιδευτικού και επιπρόσθετο βοηθητικό υλικό για την Στ' τάξη αναρτώνται σταδιακά στην ιστοσελίδα <http://www.schools.ac.cy> την οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να επισκέπτονται τακτικά.

Επίσης, για την Στ' τάξη γίνεται εισήγηση για τη δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης με αγγλικά βιβλία, έτσι ώστε να ενισχυθεί η επαφή των μαθητών με τον γραπτό λόγο και η εξάσκησή τους

στις δεξιότητες κατανόησης προφορικού λόγου. Για τη δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης η επιλογή των βιβλίων είναι καθοριστικής σημασίας. Προς τούτο καλείστε να επικοινωνήσετε με τους κατά τόπους συμβούλους Αγγλικών για την όσο το δυνατό καλύτερη επιλογή βιβλίων. Τα στοιχεία των συμβούλων βρίσκονται στην ιστοσελίδα Αγγλικών Δημοτικής (γενικές οδηγίες).

Νέο Συμπληρωματικό Υλικό

Στις επόμενες μέρες αναμένονται στα σχολεία το παραμύθι 'Chicken Licken' για τη Δ' τάξη, σειρές flashcards για την Α' και τη Β' τάξη και το Audio CD της Ε' τάξης.

Σημαντικές Οδηγίες για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος που αναμένεται να εφαρμόζονται στα σχολεία βρίσκονται στην ιστοσελίδα

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/announcements_circulars.html

2. ΑΓΩΓΗ ΖΩΗΣ

Η Αγωγή Ζωής αποτελεί μέρος του Ωρολογίου Προγράμματος της Δημοτικής Εκπαίδευσης και αποτελείται από τα Προγράμματα Σπουδών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ) και της Αγωγής Υγείας. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και η Αγωγή Υγείας εισάγονται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα με δύο περιόδους για τις τάξεις Α'-Δ' στα πλαίσια της Αγωγής Ζωής (ΠΕ/ΕΑΑ και Αγωγή Υγείας), ενώ στις τάξεις Ε' – Στ' αποτελούν ξεχωριστά αντικείμενα με μία περίοδο για την (ΠΕ/ΕΑΑ) και 80' κάθε δύο βδομάδες (Αγωγή Υγείας-Οικιακή Οικονομία).

Συστήνεται οι δύο περίοδοι για την Αγωγή Ζωής να είναι συνεχόμενες. Ο χρόνος της Αγωγής Ζωής είναι σημαντικό να είναι ισότιμα κατανομημένος στα αντικείμενα της ΠΕ/ΕΑΑ και της Αγωγής Υγείας. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της ΠΕ/ ΕΑΑ και της Αγωγής Υγείας υλοποιείται και διαθεματικά μέσα από όλα τα μαθήματα και όχι μόνο μέσα στο πλαίσιο των διδακτικών περιόδων του αντικειμένου στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Συνεπώς, συστήνεται όπως εκεί που αυτό είναι εφικτό να αναλαμβάνεται από τον δάσκαλο της τάξης.

2α. ΑΓΩΓΗ ΥΓΙΕΙΑΣ

Ο Γραμματισμός Υγείας, ο οποίος αφορά «στις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες καθορίζουν τα κίνητρα και την ικανότητα των ατόμων να αποκτήσουν πρόσβαση, να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες με τρόπους που προωθούν και διατηρούν την καλή τους υγεία» (Nutbeam, D., 2002, WHO, 2013), αποτελεί δικαίωμα για τον/την κάθε μαθητή/τρια που πρέπει να διασφαλίζεται κατά τη διάρκεια των σχολικών του/της χρόνων. Η εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών Αγωγής Υγείας (ΠΣΑΥ) σε καθορισμένο χρόνο στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, ακριβώς, διασφαλίζει το δικαίωμα του κάθε μαθητή/τριας να επιμορφώνεται συστηματικά για θέματα που αφορούν στις συμπεριφορές υγείας. Το περιεχόμενο του ΠΣΑΥ, όπως έχει αναπτυχθεί, διασφαλίζει την ολιστική έννοια της υγείας, αφού περιλαμβάνει θεματικές ενότητες και υποενότητες που αφορούν όλες τις πτυχές της υγείας (σωματική, ψυχική, συναισθηματική, κοινωνική κ.ά.) και προωθεί διασυνδέσεις μεταξύ των θεμάτων, ώστε η έμφαση σε μία θεματική ενότητα του ΠΣΑΥ επιδρά ταυτόχρονα καταλυτικά και στις άλλες θεματικές ενότητες. Σημαντικό, επίσης, για την υιοθέτηση υγιεινών συμπεριφορών είναι όπως ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου, αξιοποιεί τις

ευκαιρίες που δίνει η σχολική ζωή, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να βιώνουν αυτό που διδάσκονται (Εγκύκλιος dde 3607, ημ. 13/12/2012).

Υπενθυμίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους για εφαρμογή του ΠΣΑΥ, μπορούν να αξιοποιούν τα εγχειρίδια που έχουν αποσταλεί κατά καιρούς στα σχολεία καθώς και άλλο εκπαιδευτικό υλικό και εγχειρίδια που είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα του μαθήματος: http://www.moec.gov.cy/agogi_ygeias/index.html. Με την ευκαιρία, αναφέρεται ότι κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά θα διανεμηθεί στα σχολεία ο «Οδηγός Διαχείρισης Θεμάτων Ασφάλειας και Υγείας στην Εργασία», ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί για την υποενότητα «Ασφάλεια». Σύντομα, αναμένεται να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα ο οδηγός «Ταξίδια Ζωής» ο οποίος αφορά την υλοποίηση της θεματικής υποενότητας «Οικογενειακός Προγραμματισμός: Σεξουαλική και Αναπαραγωγική Υγεία». Θα ακολουθήσει και άλλο εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να συμβάλει στη στήριξη του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή του ΠΣΑΥ.

Επισημαίνεται ότι η ονομασία “Αγωγή Υγείας - Οικιακή Οικονομία” στην Ε’ και Στ’ τάξη του Δημοτικού δεν παραπέμπει σε δύο ξεχωριστά μαθήματα ούτε σε δύο Προγράμματα Σπουδών. Τα θέματα της Οικιακής Οικονομίας έχουν ενσωματωθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών Αγωγής Υγείας. Υπενθυμίζεται ακόμη ότι η χρήση του εργαστηρίου της Οικιακής Οικονομίας αναμένεται να αξιοποιείται από όλες της τάξεις του σχολείου. Επίσης, στήριξη μπορεί να προσφερθεί στα σχολεία από τους συμβούλους/υποστηρικτές του ΠΣΑΥ, μετά από σχετικό αίτημα.

2β. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος της ΠΕ/ΕΑΑ στηρίζεται στον σχεδιασμό και στην οργάνωση από το κάθε σχολείο της Αειφόρου Περιβαλλοντικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΑΠΕΠ) του. Οι θεματικές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος, και αυτά που θα διδαχθούν οι μαθητές σε κάθε θεματική, επιλέγονται με βάση το ζήτημα της ΑΠΕΠ. Όλο το σχολείο εργάζεται για την υλοποίηση της ΑΠΕΠ.

Η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος της ΠΕ/ΕΑΑ είναι ευέλικτη και είναι σημαντικό να λαμβάνονται για την εφαρμογή του υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου, οι ειδικές συνθήκες, οι ανάγκες και οι δυσκολίες του.

Ζητούμενο σε κάθε περίπτωση είναι η παρέμβαση και η αλλαγή στο σχολείο με στόχο αυτό σταδιακά και μακροπρόθεσμα να καταστεί αειφόρο. Το αντικείμενο της ΠΕ/ΕΑΑ δεν το αναλαμβάνει για όλο το σχολείο ένας εκπαιδευτικός, αλλά το σύνολο του προσωπικού του σχολείου εργάζεται για την εφαρμογή του.

Όλα όσα αφορούν την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος της ΠΕ/ΕΑΑ, όπως επίσης και το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, αναλύονται στις ιστοσελίδες της ΠΕ/ΕΑΑ για το Δίκτυο Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΔΚΠΕ) (<http://www.moec.gov.cy/dkpe/index.html>) και στην ιστοσελίδα του Αναλυτικού Προγράμματος της ΠΕ/ΕΑΑ: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki_ekpaidefsi/index.html. Σημειώνεται ότι για την αποτελεσματική εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος της ΠΕ/ΕΑΑ είναι σημαντικό να αξιοποιηθεί σωστά ο οδηγός του εκπαιδευτικού για την ΠΕ/ΕΑΑ, όπου περιέχονται όλες οι οδηγίες για την τήρηση φακέλου για την ΠΕ/ΕΑΑ από τη Διεύθυνση και τον εκπαιδευτικό της κάθε τάξης, τα σχετικά έντυπα για την υλοποίηση του προγράμματος, όπως επίσης και το τι θα διδαχθούν οι μαθητές ανά θεματική ενότητα και ανά μαθησιακό επίπεδο.

Ευθύνη του σχολείου είναι η υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος και όχι τα περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Εάν κάποιο σχολείο θέλει να δηλώσει συμμετοχή σε κάποιο περιβαλλοντικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα δικαιούται να το πράξει, δεδομένου ότι οι θεματικές ενότητες που εξετάζει για τη μελέτη του ζητήματος της ΑΠΕΠ του σχολείου, συγκλίνουν με τα θέματα του συγκεκριμένου περιβαλλοντικού προγράμματος που αιτούνται. Τα παραδοτέα, για τη συμμετοχή του σχολείου σε κάποιο πρόγραμμα, αποτελούν το υλικό και εργασία που έχουν παραχθεί στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος της ΠΕ/ΕΑΑ, χωρίς ο,τιδήποτε επιπρόσθετο και επιπλέον εργασία από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες.

Οι δείκτες επιτυχίας και οι δείκτες επάρκειας του Αναλυτικού Προγράμματος, σημειώνεται ότι οργανώθηκαν με τρόπο ώστε να λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς την υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος της ΠΕ/ΕΑΑ. Για τον σκοπό αυτό οι συγκεκριμένοι δείκτες μπορούν να αξιοποιηθούν: α) κατά τον καταρτισμό της ΑΠΕΠ του σχολείου, δηλ. ελέγχουμε αν οι στόχοι της ΑΠΕΠ περιλαμβάνουν στοιχεία από όλους τους δείκτες επιτυχίας (γενικούς και επιμέρους) και β) κατά την επιλογή των διδακτέων για τους μαθητές από τις θεματικές περιοχές του ΑΠ για την επίτευξη των στόχων της ΑΠΕΠ, απλά σε μια στήλη δίπλα σημειώνουμε τον γενικό δείκτη επιτυχίας και επάρκειας που καλύπτεται σε επίπεδο γνώσεων, ευαισθητοποίησης, δεξιοτήτων, στάσεων, δράσης και συμμετοχής. Λειτουργούν, δηλαδή, ως «γέφυρα» ανάμεσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της ΠΕ/ΕΑΑ και του οδηγού εφαρμογής του προγράμματος σπουδών της ΠΕ/ΕΑΑ (συνεκτική διασύνδεση και καλύτερη επεξήγηση).

Είναι σημαντικό να αξιοποιηθεί, στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος της ΠΕ/ΕΑΑ, το Δίκτυο Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΚΠΕ Πεδουλά, ΚΠΕ Αθαλάσσας, ΚΠΕ Κοινότητας Ακρωτηρίου, ΚΠΕ Σαλαμιούς) και άλλοι χώροι περιβαλλοντικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος (μουσεία, τοπικά εργαστήρια, ιστορικοί οικισμοί κλπ) που εξυπηρετούν τα διδακτέα των θεματικών ενότητων του Αναλυτικού Προγράμματος της ΠΕ/ΕΑΑ που επιλέγονται από το κάθε σχολείο για την υλοποίηση της ΑΠΕΠ του.

3. ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ

Για το μάθημα της Γεωγραφίας, κατά τη φετινή σχολική χρονιά θα τηρηθούν οι ίδιες Γενικές Οδηγίες και Ανακοινώσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας, που αναρτήθηκαν σε ομότιπλη εγκύκλιο στις 30 Σεπτεμβρίου 2014 (Αρ. Εγκυκλίου δδε4318α και Αρ. Φακ. 7.11.12.17.1/2).

Διαφοροποίηση υπάρχει μόνο στο εκπαιδευτικό υλικό της Γ΄ τάξης, καθώς για φέτος έχει εκδοθεί ενιαίο τεύχος, το οποίο περιλαμβάνει μία ακόμα διδακτική ενότητα με τίτλο «Μοτίβα των οικισμών της Κύπρου». Στη νέα έκδοση έχουν ενσωματωθεί και άλλες μεμονωμένες αλλαγές.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό της Δ΄ τάξης θα τηρηθούν οι οδηγίες της πιο πάνω εγκυκλίου με τη διαφορά ότι η δοκιμαστική ενότητα «Ένας τουρίστας στην Κύπρο» θα βρίσκεται στα σχολεία περί τον Δεκέμβριο. Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα ακολουθήσουν τις οδηγίες της εγκυκλίου για να διδάξουν από το υφιστάμενο εγχειρίδιο της Δ΄ τάξης, και θα υλοποιήσουν τη δοκιμαστική ενότητα όταν την παραλάβουν. Κατά τη διάρκεια της τρέχουσας σχολικής χρονιάς αναμένεται να ετοιμαστεί και νέο εκπαιδευτικό υλικό για τη Δ΄ τάξη.

4. ΓΛΩΣΣΑ

Ειδικά για το μάθημα Γλώσσας θα αναρτηθεί σύντομα, ξεχωριστή, ειδική εγκύκλιος.

5. ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Αναφορικά με το μάθημα των Εικαστικών Τεχνών, καλείστε να ενημερώσετε τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου σας για τα πιο κάτω:

Μέσα – Υλικά: Καλούνται οι εκπαιδευτικοί να κάνουν πλήρη αξιοποίηση και εξοικονόμηση των διαθέσιμων μέσων και υλικών της Τέχνης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ευαισθητοποίηση των παιδιών για συνετή χρήση των υλικών και αξιοποίηση εναλλακτικών υλικών, όπως υλικών από τη φύση και ανακυκλώσιμων υλικών. Επισημαίνεται ότι τα μέσα και υλικά που παραγγέλλονται για το μάθημα των Εικαστικών Τεχνών δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται για άλλους σκοπούς, όπως π.χ. για κάλυψη πινακίδων των τάξεων.

Εικαστικό Ημερολόγιο: Αποτελεί σημαντικό εργαλείο που ενισχύει τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στρατηγικές που εισάγονται από το ΝΑΠ Εικαστικών Τεχνών. Τα δύο τελευταία χρόνια το εικαστικό ημερολόγιο προσφέρεται σε όλα τα παιδιά των δημοτικών σχολείων και των τμημάτων προδημοτικής με χορηγία της ΣΥΤΑ. Εντός των ημερών θα αποσταλεί η νέα έκδοση σε όλα τα σχολεία, γι' αυτό δεν χρειάζεται να προβείτε σε άλλες διευθετήσεις.

Εικαστικές παρεμβάσεις στους σχολικούς χώρους: Μέχρι σήμερα έχουν γίνει αξιόλογες εικαστικές παρεμβάσεις σε σχολικά κτίρια, οι οποίες αναβαθμίζουν αισθητικά τον χώρο και εμπλέκουν τα παιδιά, τους γονείς και την τοπική κοινότητα σε μία διαδικασία συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης. Καλούνται οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν τον συντονισμό τέτοιων παρεμβάσεων να επικοινωνούν προηγουμένως με τον/τη σύμβουλο Εικαστικής Αγωγής του σχολείου τους για συζήτηση του θέματος και ενημέρωση για διάφορες τεχνικές λεπτομέρειες.

Ιστοσελίδα Εικαστικής Αγωγής: Στην ιστοσελίδα της Εικαστικής Αγωγής του ΥΠΠ <http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Eikastiki-Agogi/index.html> υπάρχει αρκετό εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό υλικό το οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να μελετήσουν και να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο, ώστε να βοηθηθούν στον προγραμματισμό της εργασίας τους. Στον χώρο αυτό, υπάρχουν έτοιμες ενότητες πλαισιωμένες με οπτικοακουστικό υλικό, τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν με τρόπο που να εξυπηρετεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Επίσης, έχουν αναρτηθεί έργα τέχνης μαθητών και βίντεο με τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία. Η ιστοσελίδα θα συνεχίσει να εμπλουτίζεται με νέο υλικό.

Εκπαιδευτικά Προγράμματα Εικαστικής Αγωγής: Τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα Εικαστικής Αγωγής θα συνεχίσουν τη λειτουργία τους και κατά τη φετινή σχολική χρονιά και καλούνται οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν τις οδηγίες που θα ανακοινωθούν σε προσεχείς εγκυκλίους και να εφαρμόσουν τα τρία στάδια: πριν, κατά και μετά τη συμμετοχή τους στα Προγράμματα. Επίσης, να γίνεται διευθέτηση έτσι ώστε να συμμετέχουν και οι δάσκαλοι που διδάσκουν Τέχνης, για να οργανώνονται αποτελεσματικότερα οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών και να υπάρχει προέκταση των Προγραμμάτων στο σχολείο.

Σύμβουλοι Εικαστικής Αγωγής: Κατά τη φετινή σχολική χρονιά, έχουν κατανεμηθεί όλα τα σχολεία στον/στις συμβούλους Εικαστικής Αγωγής. Οι σύμβουλοι με τις επισκέψεις τους στα σχολεία θα παρέχουν στήριξη στους/στις εκπαιδευτικούς με τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων, εργαστηρίων, ενημερωτικών συναντήσεων και συνδιδασκαλιών. Τα στοιχεία επικοινωνίας των συμβούλων, καθώς και το όνομα του/της συμβούλου που είναι υπεύθυνος/η για το σχολείο σας θα τα βρείτε στον χώρο *Επικοινωνία* της ιστοσελίδας Εικαστικής Αγωγής: <http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Eikastiki-Agogi/epikoinonia.html> Μπορείτε επίσης να επικοινωνείτε με τους Επιθεωρητές Τέχνης κ. Γενεθλή Γενεθλίου (τηλ. 25822055) και κα Τερέζα Λαμπριανού (τηλ. 22800922).

6. ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ

Πρώτιστος στόχος του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι η στήριξη των παιδιών γύρω από την ορθόδοξη χριστιανική πίστη, μέσα από τη γνωριμία τους με την αντίληψη της Ορθόδοξης Εκκλησίας για τη σχέση του ανθρώπου με τον Θεό και, κατ' επέκταση, με τον εαυτό του, τον συνάνθρωπό του και τη φύση, αλλά και με το γενικότερο φαινόμενο της θρησκείας.

Η σημαντικότερη παιδαγωγική αρχή του μαθήματος είναι η εξοικείωση των παιδιών με τον σωτηριολογικό λόγο του Χριστού και της Εκκλησίας και η κατανόηση ότι αυτός νοηματοδοτεί τη ζωή των ανθρώπων σε κάθε εποχή. Γι' αυτό, κάθε θεολογικό κείμενο πλαισιώνεται και από ένα παιδοκεντρικό, το οποίο μεταφέρει το θεολογικό μήνυμα στο επίπεδο της καθημερινότητας των παιδιών. Αυτό βοηθά στην κατανόηση του νοήματος, κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα και βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν ότι τα Θρησκευτικά συνδέονται ουσιαστικά με τη ζωή τους. Επιπρόσθετα, μέσω του μαθήματος προάγονται ως βασικές αρχές ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα, η οικουμενικότητα της Ορθόδοξης Εκκλησίας και η προσφορά της στη δημιουργία ενός αξιοζήλευτου πολιτισμού.

Το μάθημα των Θρησκευτικών αντλεί το περιεχόμενό του από τη βιβλική αγωγή, την εκκλησιαστική ιστορία, την ηθική, τη λατρευτική και την κοινωνική αγωγή. Στο πλαίσιο αυτό καταγίνεται και με τη διδασκαλία ενός αριθμού επίκαιρων θεμάτων για κάθε τάξη, που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα επίκαιρων θεμάτων από τον εορτολογικό κύκλο της Εκκλησίας (Δεσποτικές, Θεομητορικές και Γιορτές Αγίων). Ασφαλώς, δεν είναι εφικτό να καλυφθούν σε κάθε σχολική τάξη όλα τα επίκαιρα θέματα, γι' αυτό και γίνεται επιλογή, βασισμένη, πολλές φορές, στην όλη θεματολογία του κάθε διδακτικού εγχειριδίου. Περαιτέρω, ο εκπαιδευτικός έχει πάντοτε τη δυνατότητα να παρεμβάλει στη διδασκαλία του ένα επίκαιρο θέμα, που μπορεί να σχετίζεται ιδιαίτερα με την ενορία ή και με την μητρόπολη στην οποία βρίσκεται το κάθε σχολείο. Να αποφεύγεται, όμως, η συστηματική αφιέρωση ολόκληρου του μαθήματος στα επίκαιρα θέματα και ο παραγκωνισμός της σχεδιασμένης από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ύλης. Τέλος, το μάθημα των Θρησκευτικών εμπλουτίζεται ποικιλότροπα με διάφορα διδακτικά μέσα, τα οποία και έχουν τη δυνατότητα να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό προς τα παιδιά. Στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και στην οικοσελίδα των Θρησκευτικών υπάρχουν ανεπτυγμένα σχέδια μαθήματος για κάθε διδακτική ενότητα, αλλά και ένα πλούσιο εμπλουτιστικό υλικό, το οποίο μπορεί να βοηθήσει τον κάθε εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό και εφαρμογή της κάθε του διδακτικής παρέμβασης.

7. ΙΣΤΟΡΙΑ

Κατά τη σχολική χρονιά 2015-16, στη Γ΄ τάξη θα χρησιμοποιηθεί το υλικό (εκδόσεις ΥΑΠ) το οποίο αποστάληκε στα σχολεία : «Η ιστορία μου, Οι ιστορίες μου, Η ιστορία μας, Οι ιστορίες μας» (Φύλλα Εργασίας) και «Τι αλλάζει και τι μένει το ίδιο από την Παλαιολιθική εποχή μέχρι σήμερα» (Κάρτες Εργασίας). Σημειώνεται ότι τα προαναφερόμενα Φύλλα Εργασίας έχουν εκδοθεί στη μορφή τριών μικρών τευχών αντί του ενός ογκώδους τόμου. Με τη νέα διευθέτηση, εξακολουθεί να υπάρχει η επιλογή για αποκοπή και φύλαξη των Φύλλων Εργασίας σε ξεχωριστό φάκελο, πρακτική που ακολουθούνταν τα προηγούμενα χρόνια.

Σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δ΄ τάξη, όπως και την προηγούμενη χρονιά, θα χρησιμοποιηθούν τα βιβλία: «Ο άνθρωπος και η ιστορία του: από την Κυπρογεωμετρική μέχρι την Ελληνιστική Εποχή» (εκδόσεις ΥΑΠ) και «Ιστορία Δ΄ Δημοτικού: Στα αρχαία χρόνια» (εκδόσεις ΙΤΥΕ, Διόφαντος). Ανάλογα, στην Ε΄ και στην ΣΤ΄ τάξη θα χρησιμοποιηθούν τα βιβλία Ιστορίας τα οποία έχουν αποσταλεί στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσανατολίσουν τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο αρχών του Αναλυτικού Προγράμματος της Ιστορίας.

Η ιστοσελίδα της Ιστορίας (<http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Istoria/index.html>) προσφέρει πληθώρα πληροφοριών και υλικό: Διδακτικές Προτάσεις, Παρουσιάσεις Power Point, φωτογραφίες. Πρόσφατα έχουν αναρτηθεί σε ψηφιακή μορφή, κάτω από τον σύνδεσμο Πηγές – Διδακτικά Εγχειρίδια, τα βιβλία Ιστορίας (Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ /Εκδόσεις ΥΑΠ), για σχετική αξιοποίηση.

8. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Σύμφωνα με το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, ενισχύεται ο διδακτικός χρόνος για το μάθημα των Μαθηματικών κατά δύο περιόδους στις τάξεις Α΄-Δ΄ και κατά μία περίοδο στις τάξεις Ε΄- ΣΤ΄.

Το υλικό των Μαθηματικών, για τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ και Ε΄ έχει αναρτηθεί στο διαδίκτυο, στην ιστοσελίδα <http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Mathimatika/index.html> (Εκπαιδευτικό Υλικό Δημοτικής Εκπαίδευσης). Όλα τα βιβλία που ετοιμάστηκαν και αφορούν στις τάξεις αυτές στάλθηκαν στην Αποθήκη του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

Ειδικότερα, στα βιβλία της Α΄ τάξης δεν υπάρχει καμία αλλαγή. Τα βιβλία της Β΄ τάξης έχουν αναθεωρηθεί σύμφωνα με τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών που δίδασκαν στη Β΄ τάξη τις σχολικές χρονιές 2012-2013 και 2013-2014. Τα βιβλία από 6 Μέρη έγιναν 5. Στα βιβλία της Γ΄ τάξης (Μέρη 1-6) και της Δ΄ τάξης (Μέρη 1-6) έγιναν, στο παρόν στάδιο, μικροδιορθώσεις. Για την Ε΄ τάξη ετοιμάστηκαν τα Βιβλία Μαθητή (Μέρος 1, Ενότητες 1-2 και Μέρος 1B, Ενότητα 3), οι Οδηγοί Εκπαιδευτικού και η Οργάνωση της Ύλης. Οι υπόλοιπες ενότητες της Ε΄ τάξης θα αποστέλλονται έγκαιρα, κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Η ύλη που περιλαμβάνεται στα βιβλία της Ε΄ τάξης, Μέρος 1 και Μέρος 1B, αναμένεται να καλυφθεί μέχρι το τέλος Νοεμβρίου 2015.

Οι δραστηριότητες Εμπλουτισμού βρίσκονται στο τέλος κάθε ενότητας στα νέα βιβλία των Μαθηματικών (τάξεις Α΄-Ε΄). Οι δραστηριότητες αυτές διαφέρουν ως προς το βαθμό δυσκολίας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή παράλληλα με τη διδασκαλία μιας άλλης ενότητας. Αποσκοπούν στην ενίσχυση της διαφοροποιημένης εργασίας και στον εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων της τάξης. Δεν σχεδιάστηκαν για να γίνονται εξολοκλήρου σε κάθε τάξη, αλλά εκεί που κρίνεται απαραίτητο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να

επιλέγουν ποιες από τις δραστηριότητες θα γίνονται είτε για επέκταση του μαθήματος είτε για ενίσχυση των μαθητών που παρουσιάζουν αδυναμίες είτε για πρόκληση των μαθητών που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες στα Μαθηματικά. Μπορούν, επίσης, να αξιοποιηθούν και ως ασκήσεις αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, δεν χρειάζεται η εκτύπωση άλλων φυλλαδίων, γιατί δεν εξυπηρετούν τη φιλοσοφία των νέων βιβλίων των Μαθηματικών.

Οι μαθητές της Στ' τάξης θα χρησιμοποιούν τα προηγούμενα βιβλία. Στην ιστοσελίδα του Εκπαιδευτικού Υλικού Δημοτικής Εκπαίδευσης βρίσκονται οι αντίστοιχοι Οδηγοί Εκπαιδευτικού που περιλαμβάνουν την αφαίρεση ύλης, σύμφωνα με το αναθεωρημένο Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να ενημερωθούν από το Εκτενές Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθηματικών για τη φιλοσοφία και τις πρακτικές του Αναλυτικού Προγράμματος και να αξιοποιήσουν το σχετικό υλικό.

9. ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Το μάθημα της Μουσικής Αγωγής αφορά όλα τα παιδιά και παρέχει σε αυτά τη δυνατότητα ενεργητικής εμπλοκής σε μουσικές δραστηριότητες. Κατά τη φετινή χρονιά το εκπαιδευτικό υλικό που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να πετύχουν τους στόχους τους είναι το παρακάτω:

Υλικό για τη Βαθμίδα 1 (Α' και Β' τάξεις)

Το εκπαιδευτικό υλικό για την Α' και Β' τάξη περιλαμβάνει τα βιβλία μαθητή (εκδόσεις ΥΑΠ), τους οδηγούς εκπαιδευτικού σε ηλεκτρονική μορφή, καθώς και τα μουσικά αρχεία και εμποπτικά μέσα που βρίσκονται αναρτημένα στην Βαθμίδα 1. Οι οδηγοί εκπαιδευτικού και τα εμποπτικά μέσα έχουν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα Μουσικής (Βαθμίδα 1). Τα ηχητικά αρχεία μπορείτε να τα βρείτε στο: *Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης* → *Εκπαιδευτικό Υλικό*
→ *Μουσική* → *Μουσικά Αρχεία-Παρτιτούρες (Κατηγορία: Ανθολόγιο)*

Υλικό για τη Γ' τάξη

Για την Γ' τάξη θα υπάρχει σταδιακή ανάρτηση υλικού στο σύνδεσμο *Βαθμίδα 2*.

Υλικό για τις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Δ'-Στ' τάξη)

Όλο το υλικό που παρουσιάστηκε στα πλαίσια της επιμόρφωσης για το μάθημα της μουσικής στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού (στο διήμερο εκπαιδευτικού) έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (www.moec.gov.cy). Ακολουθήστε τους πιο κάτω συνδέσμους για να βρείτε τις ενότητες μαθημάτων που παρουσιάστηκαν καθώς και άλλο υλικό κατάλληλο για τη Βαθμίδα 3 (Ε' και Στ' τάξη).

Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης → *Εκπαιδευτικό Υλικό* → *Μουσική* → *Βαθμίδα 3*

Επιπρόσθετα, μέχρι να ολοκληρωθεί η δημιουργία νέου εκπαιδευτικού υλικού, προτείνεται η χρήση των διδακτικών εγχειριδίων της Ελλάδας με επιλογή υλικού σύμφωνα με την προηγούμενη εγκύκλιο που αφορά το μάθημα (βλ. *Παράρτημα 3*, Εγκύκλιος dde4381a και dde4381b, 06/11/2014).

Άλλο υλικό (τάξεις Γ'-Στ'):

Στην ιστοσελίδα Μουσικής θα βρείτε, επίσης, υλικό που είναι κατάλληλο για όλες τις τάξεις και περιλαμβάνει:

- Προτάσεις για αξιοποίηση ακροάσεων στις τάξεις Γ'-Στ'
- Προτάσεις για απλές ενορχηστρώσεις και εκτέλεση τραγουδιών που υπάρχουν ήδη στην ιστοσελίδα.

- Ενδεικτικό διδακτικό πακέτο για τη διδασκαλία του αυλού σε όλες τις τάξεις.
 - Προτάσεις για διδασκαλία επετειακών ενοτήτων.
- Το υλικό αυτό έχει αναρτηθεί στον σύνδεσμο 'Όλες οι Βαθμίδες'

Δείκτες Επιτυχίας – Δείκτες Επάρκειας για το μάθημα της μουσικής:

Στην ιστοσελίδα Μουσικής μπορείτε να δείτε αναρτημένους τους Δείκτες Επιτυχίας – Δείκτες Επάρκειας, πατώντας στον σύνδεσμο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στους Δείκτες Επιτυχίας-Επάρκειας παρουσιάζεται το διδακτέο για κάθε βαθμίδα στο μάθημα της Μουσικής.

Υπενθυμίζεται πως ισχύουν όλες οι πρόνοιες της προηγούμενης εγκυκλίου για το μάθημα (Εγκύκλιος dde4381a και dde4381b, 06/11/2014).

10. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Το μάθημα Σχεδιασμός και Τεχνολογία στο ωρολόγιο πρόγραμμα διδάσκεται ως συνεχόμενο 80λεπτο εργαστηριακό μάθημα για τις τάξεις Ε΄ και Στ΄ ανά δεκαπενθήμερο. Το μάθημα Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία για τις τάξεις Α΄- Δ΄, στηρίζεται στο Πρόγραμμα Σπουδών των Φυσικών Επιστημών και πρέπει να ενισχύεται με εμβόλιμες δραστηριότητες από το ΑΠ του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας. Οι δραστηριότητες Σχεδιασμού και Τεχνολογίας που εντάσσονται στο κάθε κεφάλαιο των Φυσικών Επιστημών ανά τάξη, περιγράφονται στο εγχειρίδιο «Οδηγός Εκπαιδευτικού Α΄-Δ΄», το οποίο έχει αποσταλεί σε όλα τα σχολεία αλλά και αναρτάται στον σύνδεσμο:

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/schediasmos_technologia/analytiko_programma.html

Το αναθεωρημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Τεχνολογίας εννιάχρονης εκπαίδευσης, ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο 2015 και αφορά στις τάξεις Α΄ Δημοτικού - Γ΄ Γυμνασίου. Σκοπός της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης είναι ο Τεχνολογικός Αλφαριθμητισμός των μαθητών/τριών, ο οποίος εδράζεται σε τρεις άξονες:

- (α) τεχνολογικές γνώσεις,
- (β) τεχνολογικές δεξιότητες και ικανότητες και
- (γ) αξίες, στάσεις και συμπεριφορές ως προς τον ρόλο της τεχνολογίας στην επίλυση προβλημάτων.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Σχεδιασμού και Τεχνολογίας είναι οργανωμένο με βάση τέσσερις (4) θεματικές περιοχές:

- A. Σχεδιασμός
- B. Κατασκευή
- Γ. Αξιολόγηση
- Δ. Τεχνολογικές γνώσεις : Τεχνολογία Υλικών, Επικοινωνία – Σχέδιο (Design), Ενέργεια, Συστήματα και Τεχνολογία Ελέγχου, Ηλεκτρισμός - Ηλεκτρονικά , Μηχανισμοί, Κατασκευαστικά συστήματα (Δομές).

Για κάθε ενότητα ορίζονται δείκτες επιτυχίας (μαθησιακοί στόχοι), οι οποίοι αναλύονται σε δείκτες επάρκειας (διδακτέα ύλη) σε 3 κλίμακες.

Η φύση του μαθήματος είναι κυρίως η πρακτική εμπλοκή των μαθητών στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση διαφόρων κατασκευών, στην αξιολόγηση τεχνολογικών προϊόντων και εξελίξεων, στη Διαδικασία Σχεδιασμού, ως τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και εφαρμογής αρχών των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών.

Για την υποστήριξη του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος, αποστέλλονται στα σχολεία εγχειρίδια για τους μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης, αλλά και σύγχρονος εξοπλισμός και μέσα (κουτιά ελέγχου, εκπαιδευτικά πακέτα συναρμολόγησης, εποπτικό μετατροπών ενέργειας, σχετικά λογισμικά). Πλούσιο υποστηρικτικό υλικό αναρτάται στην ιστοσελίδα του μαθήματος: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/schediasmos_technologia/index.html
Αναλυτικός Οδηγός για το μάθημα αναρτάται στον σύνδεσμο Ενημέρωση: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/schediasmos_technologia/anakoynoseis_egkykloiou.html

11. ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η βασική επιδίωξη του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής εστιάζεται στην ίση παροχή ευκαιριών στα παιδιά για να αναπτύξουν, να εφαρμόσουν και να βελτιώσουν κινητικές δεξιότητες σε ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες και παράλληλα να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, καλλιεργώντας και αναπτύσσοντας τη συλλογικότητα, την αλληλεγγύη, την ευγενή άμιλλα, την αγωνιστικότητα και το σεβασμό σε κανόνες, σε ηθικές και σε κοινωνικές αξίες. Για την αποτελεσματική διεξαγωγή του μαθήματος επισημαίνονται τα πιο κάτω:

Ωρολόγιο Πρόγραμμα:

Το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, έτσι ώστε το μάθημα της Φυσικής Αγωγής να κατανέμεται σε όλες τις περιόδους της ημέρας. Γι΄ αυτό, συστήνεται όπως:

α. το μάθημα διδάσκεται και τις πρώτες πρωινές ώρες και όπου είναι δυνατό, να αποφεύγεται η διδασκαλία του κατά τις τελευταίες περιόδους, λόγω καιρικών συνθηκών

γ. αποφεύγονται ταυτόχρονες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος την ίδια περίοδο.

Φυσική Αγωγή στην Ε΄ και Στ΄ τάξη (3 περίοδοι)

Μετά από την καινοτόμο δράση της αύξησης των διδακτικών περιόδων από 2 σε 3, θα πρέπει να σημειωθούν τα ακόλουθα:

- Τη διδασκαλία του μαθήματος την αναλαμβάνει ΕΝΑΣ εκπαιδευτικός (η διεύθυνση του σχολείου να αναθέσει και τις 3 περιόδους σε έναν εκπαιδευτικό).
- Οι 3 περίοδοι πρέπει να κατανεμηθούν σε 3 μέρες της βδομάδας με δυνατότητα κατανομής του μαθήματος εναλλάξ κατά τη διάρκεια της βδομάδας, για παράδειγμα Δευτέρα, Τετάρτη, Παρασκευή.
- Σε καμία περίπτωση η 3^η περίοδος τη βδομάδα ΔΕΝ ΝΟΕΙΤΑΙ ως ελεύθερο παιχνίδι ή ως επανάληψη των 2 προηγούμενων περιόδων διδασκαλίας στη βδομάδα.

12. ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Κατά τη Β΄ Φάση της Διαμόρφωσης των ΑΠ, το Πρόγραμμα Σπουδών των Φυσικών Επιστημών, το οποίο θα εφαρμοστεί κατά τη φετινή σχολική χρονιά στα γνωστικά αντικείμενα Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία (τάξεις Α-Δ) και Φυσικές Επιστήμες (τάξεις Ε-ΣΤ), έχει αναδομηθεί με βάση τους δείκτες επιτυχίας και τους δείκτες επάρκειας, οι οποίοι είναι αναρτημένοι στην ιστοσελίδα

http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html .

Με βάση τις πιο πάνω αλλαγές, κατά τη μεταβατική περίοδο της φετινής σχολικής χρονιάς 2015-2016, για τη διδασκαλία των πιο πάνω γνωστικών αντικειμένων προτείνεται να αξιοποιηθούν οι διδακτικές προτάσεις που περιλαμβάνονται στο διδακτικό υλικό «Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» (για τις τάξεις Α-Δ) και «Φυσικές Επιστήμες» (για τις τάξεις Ε-ΣΤ), καθώς και η σειρά των βιβλίων «Πρώτα Βήματα στην Επιστήμη». Τα Φύλλα Εργασίας για το διδακτικό υλικό «Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» και «Φυσικές Επιστήμες» έχουν αποσταλεί στα σχολεία σε έντυπη μορφή, όπως και κατά τις τέσσερις προηγούμενες σχολικές χρονιές. Τα συγκεκριμένα Φύλλα Εργασίας μαζί με τα σχέδια ενότητων, δοκίμια αξιολόγησης και άλλο υποστηρικτικό υλικό για κάθε ενότητα βρίσκονται αναρτημένα ή θα αναρτηθούν στην ιστοσελίδα των Φυσικών Επιστημών. Η σειρά των βιβλίων «Πρώτα Βήματα στην Επιστήμη» έχει αποσταλεί στα σχολεία για τελευταία φορά κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά 2014-2015 και σύμφωνα με σχετική οδηγία, βρίσκονται στις τάξεις για να χρησιμοποιούνται από τα παιδιά. Όπως και κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, τα Φύλλα Εργασίας και τα Φύλλα Αξιολόγησης από τη σειρά των βιβλίων «Πρώτα βήματα στην Επιστήμη» θα χρησιμοποιούνται σε φωτοαντίγραφα ή θα συμπληρώνονται στο τετράδιο, ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν και στο μέλλον.

Οι ενότητες που θα διδαχθούν σε κάθε τάξη και το αντίστοιχο υλικό που θα αξιοποιηθεί θα αναρτηθούν στην ιστοσελίδα των Φυσικών Επιστημών και συγκεκριμένα στον πιο κάτω σύνδεσμο, που περιλαμβάνει ανακοινώσεις και εγκυκλίους:

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/fysikes_epistimes/anakoinoseis_egkyklioι.html

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (43)

Απόσπασμα από την Ετήσια Έκθεση 2007 του ΥΠΠ, Μέρος 1.1 – 1.1.2

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

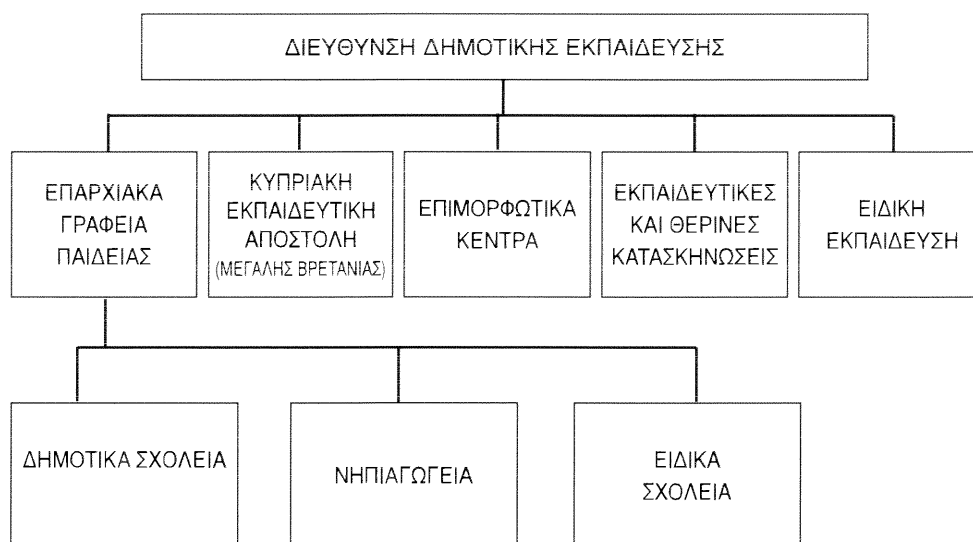
ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ 2007

ΛΕΥΚΩΣΙΑ 2008

1. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΥΠΠ

1.1 ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η Δημοτική Εκπαίδευση αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, η οποία θέτει τις βάσεις ώστε τα παιδιά να αναπτυχθούν ισόρροπα στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα. Γι' αυτό η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης καταβάλλει, διαρκώς, κάθε προσπάθεια για συνεχή βελτίωση και αναβάθμιση της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Επιδίδει τη συνεχή επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, την αναθεώρηση και συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων, τα οποία να είναι συνυφασμένα με τις ανάγκες του Αναλυτικού Προγράμματος και της κοινωνίας γενικότερα. Παράλληλα, στοχεύει στον εκσυγχρονισμό των διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων, στο σχεδιασμό και εφαρμογή σύγχρονων αναπτυξιακών προγραμμάτων, στην αύξηση των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και Ειδικής Εκπαίδευσης, στην επέκταση και ανέγερση νέων σχολικών μονάδων και, γενικά, στη δημιουργία της υποδομής εκείνης που απαιτείται για ποιτική βελτίωση της εκπαίδευσης.



Οι διάφοροι τομείς που υπάγονται στην αρμοδιότητα της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την Προδημοτική Εκπαίδευση (Νηπιαγωγεία: Δημόσια, Κοινοτικά, Ιδιωτικά), τη Δημοτική Εκπαίδευση (Δημοτικά Σχολεία: Δημόσια και Ιδιωτικά), την Ειδική Εκπαίδευση (Ειδικά Σχολεία και παροχή εξατομικευμένης βοήθειας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες ενταγμένα σε δημοτικά σχολεία), την Κυπριακή Εκπαιδευτική Αποστολή (Παροικιακά Σχολεία στη Μεγάλη Βρετανία), τα Επιμορφωτικά Κέντρα, τις Εκπαιδευτικές και Θερινές Κατασκηνώσεις και την Εκπαίδευση των Ελλήνων της Διασποράς.

1.1.1 ΠΡΟΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Προδημοτική Εκπαίδευση επιτελεί έργο αποφασιστικής σημασίας για την ποιτική αναβάθμιση της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η αντίληψη αυτή είναι σύμφωνη με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πραγματικότητα και τα πορίσματα επιστημονικών εκπαιδευτικών ερευνών. Η Κύπρος, ως μέλος του Συμβουλίου της Ευρώπης και

ως πλήρες κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υιοθετεί προγράμματα που εναρμονίζονται με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά.

Το Υ.Π.Π. της Κύπρου είναι αρμόδιο για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας τριών χρόνων και άνω, που φοιτούν σε δημόσια, κοινοτικά και ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Η Προδημοτική Εκπαίδευση είναι υπεύθυνη για τη συμπλήρωση του έργου της οικογένειας, την υποστήριξη, με κάθε τρόπο, της πληρέστερης δυνατής ανάπτυξης του παιδιού, την ικανοποίηση των βασικών αναγκών της προσωπικότητάς του και την έκθεσή του σε υποστηρικτικές και εποικοδομητικές εμπειρίες, με σκοπό να συνειδητοποιήσει τις ικανότητες και δυνατότητές του και να αναπτύξει θετική αυτοειδέα.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποσκοπεί σε έναν τρόπο ζωής που να διατηρεί, όσο το δυνατόν, περισσότερα στοιχεία από το φυσικό τρόπο ζωής της οικογένειας, με έμφαση στην ελεύθερη και δημιουργική δραστηριοποίηση του παιδιού, μέσα από εξατομικευμένες παιδοκεντρικές προσεγγίσεις, σε ένα περιβάλλον που ενισχύει τη συνεργατική μάθηση, τον πειραματισμό και την ομαδική εργασία. Έμφαση δίνεται στην απόδοση προσωπικής σημασίας στο κάθε παιδί ξεχωριστά, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τα χαρίσματα και τις ανάγκες του, στην αγάπη, στην υποστήριξη, στην εμπιστοσύνη, στην αποδοχή, στην ασφάλεια και στο σεβασμό της ατομικής διαφορετικότητας, ιδιαιτερότητας και ετερότητας.

1.1.2 ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ακρογωνιαίος λίθος των επιδιώξεων της Δημοτικής Εκπαίδευσης ήταν και είναι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, με τη δημιουργία καταστάσεων οι οποίες θα βοηθήσουν στην κατάκτηση της γνώσης, στην ανάπτυξη ορθών στάσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, καθιστώντας τα έτσι ικανά για μελλοντική ανάληψη ευθυνών και δράση στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο μας.

Βασικός στόχος της Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι να οργανώνει, να εξασφαλίζει και να προσφέρει σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο, οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο και πνευματικές δυνατότητες, τέτοιες ευκαιρίες μάθησης ώστε:

- Να αναπτύσσονται ισόρροπα στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα, αξιοποιώντας, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, τα μέσα που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία.
- Να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα ποικίλα προβλήματα που είναι δυνατόν να συναντήσουν και τις τυχόν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον.
- Να προωθούν την κοινωνικοποίηση και την εδραίωση της εθνικής και πολιτιστικής τους ταυτότητας και του συναισθήματος του «ανήκειν», τόσο στο κράτος της Κυπριακής Δημοκρατίας, όσο και στη γλωσσική και εθνική κοινότητα των Ελλήνων της Κύπρου, οι οποίοι αγωνίζονται για εθνική δικαίωση μέσα από νόμιμες δημοκρατικές διαδικασίες.
- Να αποκτούν θετικές στάσεις προς τη μάθηση.
- Να αναπτύσσουν κοινωνική συναντίληψη, αγωνιστικότητα, προσήλωση στις ανθρωπιστικές αξίες και σεβασμό της πολιτιστικής κληρονομιάς και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

- Να εκτιμούν το ωραίο και να αναπτύσσουν διάθεση για δημιουργικότητα και αγάπη για τη ζωή και τη φύση, ώστε να ευαισθητοποιούνται αποτελεσματικά σε θέματα διατήρησης και βελτίωσης του περιβάλλοντος.

1.1.3 ΚΑΤΕΧΟΜΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Το 2007 στις κατεχόμενες περιοχές της Κύπρου διαβιούσαν 371 Ελληνοκύπριοι και 127 Μαρωνίτες.

Αρχικά, παρά τα εμπόδια και τη λογοκρισία που επέβαλαν οι κατοχικές αρχές, λειτούργησαν στις κατεχόμενες περιοχές τρία δημοτικά σχολεία: ένα στο Ριζοκάρπασο, ένα στην Αγία Τριάδα και ένα στον Κορμακίτη. Κατά τη σχολική χρονιά 1996-1997, το Δημοτικό Σχολείο Αγίας Τριάδας έκλεισε, παρά τις έντονες προσπάθειες της Κυπριακής Κυβέρνησης, εξαιτίας της άρνησης του κατοχικού καθεστώτος να επιτρέψει στη δασκάλα κυρία Ελένη Φωκά να επιστρέψει στο χωριό της. Κατά τη σχολική χρονιά 1999-2000 το Δημοτικό Σχολείο Κορμακίτη, που λειτούργησε μέχρι την προηγούμενη σχολική χρονιά με ένα μαθητή, έκλεισε λόγω αποφοίτησης του μοναδικού αυτού μαθητή.

Κατά τη σχολική χρονιά 2004-2005, έπειτα από συνεχείς, επίμονες και επίπονες προσπάθειες της Κυπριακής Κυβέρνησης, επαναλειτούργησε για πρώτη φορά μετά την τουρκική εισβολή, το Γυμνάσιο Ριζοκαρπάσου. Κατά την ίδια σχολική χρονιά αλλά σχεδόν στο τέλος της χρονιάς, στις 11 Απριλίου 2005, έγινε κατορθωτή η λειτουργία και του Νηπιαγωγείου Ριζοκαρπάσου.

Στο Δημοτικό Σχολείο Ριζοκαρπάσου, το μοναδικό ελληνικό σχολείο που λειτουργεί στα κατεχόμενα καθ' όλη τη διάρκεια της τουρκικής κατοχής, φοίτησαν κατά τη σχολική χρονιά 2006-2007 δεκαπέντε συνολικά μαθητές (δύο στην Α' τάξη, δύο στη Β' τάξη, δύο στην Γ' τάξη, τρεις στην Δ' τάξη, τέσσερις στην Ε' τάξη και δύο στην Στ' τάξη) και δίδαξαν τρεις δάσκαλοι. Στο νηπιαγωγείο του Ριζοκαρπάσου κατά τη σχολική χρονιά 2006-2007 φοίτησαν δεκατρία παιδιά και δίδαξε μία νηπιαγωγός.

Προβλήματα, όπως λογοκρισία των βιβλίων, άρνηση αποδοχής κάποιων εκπαιδευτικών και προσπάθεια περιορισμού ή ελέγχου της δράσης των σχολείων υπήρξαν και κατά τη σχολική χρονιά 2006-2007, ήταν όμως σε μικρότερο βαθμό από ό,τι τα προηγούμενα χρόνια.

Παρά τα προβλήματα αυτά, η εκπαίδευση που δόθηκε σε όλους τους μαθητές, προδημοτικής, δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, κρίνεται ικανοποιητική. Το Υ.Π.Π. φρόντισε να αποσταλούν στα σχολεία όλα τα απαραίτητα υλικά και μέσα, βιβλία και γραφική ύλη και η Ε.Ε.Υ. ανταποκρίθηκε άμεσα στις ανάγκες των τριών σχολείων για διδακτικό προσωπικό.

1.1.4 ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το Υ.Π.Π. από το Σεπτέμβριο του 2001 εφαρμόζει τον Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμο του 1999 [113(Ι)/1999] και τους Περί Μηχανισμού Έγκαιρης Εντόπισης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Κανονισμούς του 2001 [185(Ι)2001] και Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Κανονισμούς του 2001 [186(Ι)2001], οι οποίοι διέπουν την εφαρμογή του Νόμου.

Παιδιά με ειδικές ανάγκες για τα οποία προσδιορίστηκε ειδική αγωγή και εκπαίδευση δικαιούνται δωρεάν φοίτηση σε δημόσιο σχολείο για την παροχή της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, σε τάξη συνηθισμένου σχολείου εφοδιασμένου με

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (44)

Απόσπασμα από την Ετήσια Έκθεση 2012 του ΥΠΠ, Μέρος Ι.Ι – Ι.Ι.2

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ 2012

ΛΕΥΚΩΣΙΑ 2013

Ι. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Ι.Ι ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η Δημοτική Εκπαίδευση επιδιώκει, με συστηματικό και υπεύθυνο προγραμματισμό και με συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, τη συνεχή βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012, προωθήθηκε η πλήρης εφαρμογή των νέων Ωρολογίων Προγραμμάτων και η σταδιακή εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Επίσης, συνεχίστηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η παραγωγή νέου διδακτικού υλικού, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Παράλληλα, συνεχίστηκε η εφαρμογή διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Περιβαλλοντικά Προγράμματα, Αγωγή Υγείας, Μουσική Αγωγή, Εικαστική Αγωγή, Φυσική Αγωγή, «Οίκαδε», κ.ά.) με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα και έξω από την τάξη και την επίτευξη της χαράς της μάθησης. Συνεχίστηκε, επίσης, η προσφορά ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των παλιννοστώντων και των αλλοδαπών, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012 συνεχίστηκε η εφαρμογή του θεσμού του Ενιαίου Ολοήμερου Σχολείου σε 14 Δημοτικά Σχολεία. Παράλληλα, ο θεσμός του Προαιρετικού Ολοήμερου Σχολείου εφαρμόστηκε σε 113 Δημοτικά και Ειδικά Σχολεία και σε 48 Δημόσια Νηπιαγωγεία.

Η Προδημοτική Εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα για μεθοδευμένη ενισχυτική παρέμβαση στους τομείς της φυσικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης, όπως καταδεικνύουν πολυάριθμα ερευνητικά αποτελέσματα σε παγκόσμια κλίμακα. Ο σεβασμός των ατομικών διαφορών, οι εξατομικευμένες παιδοκεντρικές προσεγγίσεις, οι εξελικτικές μαθησιακές διαδικασίες και η συνεχής παρακολούθηση του ατομικού ρυθμού ανάπτυξης των παιδιών, συμβάλλουν στην απόκτηση και τη μονιμοποίηση δεξιοτήτων ζωής και θετικών γνωρισμάτων προσωπικότητας, στην υιοθέτηση και την έκφραση κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς και στη λειτουργία του ατόμου, με γνώμονα γενικά αποδεκτές στάσεις, αξίες και αρχές. Είναι παραδεκτό ότι η Προδημοτική Εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στην προετοιμασία του παιδιού για το Δημοτικό Σχολείο και μειώνει τις πιθανότητες σχολικής αποτυχίας.

Για όλα αυτά, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) τα τελευταία χρόνια προχώρησε στην εισαγωγή καινοτομιών, με στόχο την ποσοτική και ποιοτική ανάπτυξη της Προδημοτικής Εκπαίδευσης. Το επισφράγισμα όλων αυτών των προσπαθειών ήταν η εισαγωγή της υποχρεωτικής Προδημοτικής Εκπαίδευσης για τα παιδιά ηλικίας 48/12 - 5 8/12 χρόνων, από τον Σεπτέμβριο του 2004.

Κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012 προωθήθηκε η ανέγερση, βελτίωση, επέκταση, αντικατάσταση και αντισεισμική αναβάθμιση πολλών σχολικών μονάδων δημοτικής εκπαίδευσης. Ολοκληρώθηκε, επίσης, η ανέγερση ενός νέου δημοτικού σχολείου και επτά νέων νηπιαγωγείων. Με τη συνέχιση της υλοποίησης του κτηριολογικού προγράμματος επιδιώκεται να αντιμετωπιστούν τα σοβαρότερα στεγαστικά προβλήματα σε παγκύπρια κλίμακα και να επιτευχθεί η αποσυμφόρηση πολύ μεγάλων σε αριθμό μαθητών σχολείων.

Το Υ.Π.Π. από το Σεπτέμβριο του 2001 εφαρμόζει τον Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμο του 1999 [113(Ι)/1999]. Μέσα στα πλαίσια του πιο πάνω Νόμου, παρέχεται η αναγκαία βοήθεια και στήριξη σε παιδιά με ειδικές ανάγκες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Προδημοτικής, Δημοτικής, Μέσης, Ανώτερης και Ανώτατης). Στόχος είναι η ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς (κοινωνικό, συναισθηματικό, εκπαιδευτικό) και στην προεπαγγελματική και επαγγελματική τους κατάρτιση, όπου αυτό είναι δυνατό.

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση παρέχεται στα δημόσια σχολεία σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, από την ηλικία των τριών χρόνων μέχρι την ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών τους. Ανάλογα

με την κάθε περίπτωση, η ειδική αγωγή παρέχεται σε τάξεις συνηθισμένων σχολείων, σε Ειδικές Μονάδες συνηθισμένων σχολείων και σε Ειδικά Σχολεία.

Η Δημοτική Εκπαίδευση αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης η οποία θέτει τις βάσεις, ώστε τα παιδιά να αναπτυχθούν ισόρροπα στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα. Γι' αυτό, η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης καταβάλλει, διαρκώς, κάθε προσπάθεια για συνεχή βελτίωση και αναβάθμιση της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα, στοχεύει στον εκσυγχρονισμό των διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων, στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή σύγχρονων αναπτυξιακών προγραμμάτων, στη βελτίωση των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και Ειδικής Εκπαίδευσης, στην επέκταση και ανέγερση νέων σχολικών μονάδων και, γενικά, στη δημιουργία της υποδομής εκείνης που απαιτείται για ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης.

Τη σχολική χρονιά 2010-2011 ολοκληρώθηκε η ετοιμασία των Νέων Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων, τα οποία είναι συνυφασμένα με τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας, άρχισε η συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων στη βάση των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και έγινε γενική επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού σε ό,τι αφορά στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα. Από τη σχολική χρονιά 2011-2012 τέθηκαν σε πλήρη εφαρμογή τα νέα Ωρολόγια Προγράμματα, άρχισε οργανωμένη και συστηματική επιμόρφωση για τα νέα μαθήματα που εισήχθησαν με βάση τα νέα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα και συνεχίστηκε η παραγωγή νέου διδακτικού υλικού.

Οι διάφοροι τομείς που υπάγονται στην αρμοδιότητα της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνουν:

- τα Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας, τα οποία είναι υπεύθυνα για την ομαλή λειτουργία των Δημόσιων, Ιδιωτικών και Κοινοτικών Νηπιαγωγείων (Προδημοτική Εκπαίδευση), των Δημόσιων και Ιδιωτικών Δημοτικών Σχολείων (Δημοτική Εκπαίδευση) των Ειδικών Σχολείων, αλλά και για την παροχή εξατομικευμένης βοήθειας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες που είναι ενταγμένα σε δημοτικά σχολεία, νηπιαγωγεία ή ειδικές μονάδες (Ειδική Εκπαίδευση)
- την Κυπριακή Εκπαιδευτική Αποστολή (Παροικιακά Σχολεία στη Μεγάλη Βρετανία)
- την Εκπαίδευση των Ελλήνων της Διασποράς
- τις Εκπαιδευτικές και Θερινές Κατασκηνώσεις
- τα Επιμορφωτικά Κέντρα.



Ι.Ι.1 ΠΡΟΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Προδημοτική Εκπαίδευση επιτελεί έργο αποφασιστικής σημασίας για την ποιοτική αναβάθμιση της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η αντίληψη αυτή είναι σύμφωνη με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πραγματικότητα και τα πορίσματα επιστημονικών εκπαιδευτικών ερευνών. Η Κύπρος, ως μέλος του Συμβουλίου της Ευρώπης και ως πλήρες κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υιοθετεί προγράμματα που εναρμονίζονται με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά.

Το Υ.Π.Π. είναι αρμόδιο για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας τριών χρόνων και άνω, που φοιτούν σε δημόσια, κοινοτικά και ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Η Προδημοτική Εκπαίδευση είναι υπεύθυνη για τη συμπλήρωση του έργου της οικογένειας, την υποστήριξη, με κάθε τρόπο, της πληρέστερης δυνατής ανάπτυξης του παιδιού, την ικανοποίηση των βασικών αναγκών της προσωπικότητάς του και την έκθεσή του σε υποστηρικτικές και εποικοδομητικές εμπειρίες, με σκοπό να συνειδητοποιήσει τις ικανότητες και δυνατότητές του και να αναπτύξει θετική αυτοϊδέα.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποσκοπεί σε έναν τρόπο ζωής που να διατηρεί, όσο το δυνατό, περισσότερα στοιχεία από το φυσικό τρόπο ζωής της οικογένειας, με έμφαση στην ελεύθερη και δημιουργική δραστηριοποίηση του παιδιού, μέσα από εξατομικευμένες παιδοκεντρικές προσεγγίσεις, σε ένα περιβάλλον που ενισχύει τη συνεργατική μάθηση, τον πειραματισμό και την ομαδική εργασία. Έμφαση δίνεται στην απόδοση προσωπικής σημασίας στο κάθε παιδί ξεχωριστά, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τα χαρίσματα και τις ανάγκες του, στην αγάπη, στην υποστήριξη, στην εμπιστοσύνη, στην αποδοχή, στην ασφάλεια και στο σεβασμό της ατομικής διαφορετικότητας, ιδιαιτερότητας και ετερότητας.

Ι.Ι.2 ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ακρογωνιαίος λίθος των επιδιώξεων της Δημοτικής Εκπαίδευσης ήταν και είναι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Δεν είναι, επομένως, τυχαίο το γεγονός ότι τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και Προγράμματα Σπουδών βασίζονται σε τρεις κοινούς πυλώνες οι οποίοι συλλειτουργούν για την υλοποίηση των επιδιώξεων αυτών. Συγκεκριμένα, ο πρώτος άξονας αφορά στο συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων που τα παιδιά αναμένεται να κατακτήσουν για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Ο δεύτερος πυλώνας εστιάζει στις αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν ως σύγχρονοι, δημοκρατικοί πολίτες, ενώ ο τρίτος πυλώνας σχετίζεται με την καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων και κομβικών δεξιοτήτων που απαιτούνται από και για την κοινωνία του 21ου αιώνα, έτσι ώστε τα παιδιά να καταστούν ικανά να αναλαμβάνουν ευθύνες και να δρουν ενεργά στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι.

Αναλυτικότερα, κύριος σκοπός της Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι να οργανώνει, να εξασφαλίζει και να προσφέρει σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο, οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο και πνευματικές δυνατότητες, τέτοιες ευκαιρίες μάθησης, με τρόπο που:

- να αναπτύσσονται ισόρροπα στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα, αξιοποιώντας, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, τα μέσα που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία
- να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα ποικίλα προβλήματα που είναι δυνατό να συναντήσουν και τις τυχόν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον και να προετοιμαστούν με στόχο την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή τους στην κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ζωή
- να αποκτούν θετικές στάσεις έναντι στη μάθηση
- να αναπτύσσουν κοινωνική συναντίληψη, αγωνιστικότητα, προσήλωση στις ανθρωπιστικές αξίες και σεβασμό της πολιτιστικής κληρονομιάς και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- να εκτιμούν το ωραίο και να αναπτύσσουν διάθεση για δημιουργικότητα και αγάπη για τη ζωή

και τη φύση, ώστε να ευαισθητοποιούνται αποτελεσματικά σε θέματα διατήρησης και βελτίωσης του περιβάλλοντος.

1.1.3 ΚΑΤΕΧΟΜΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Στις κατεχόμενες περιοχές, παρά τα εμπόδια και τη λογοκρισία που επέβαλαν οι κατοχικές αρχές, λειτούργησαν αρχικά τρία δημοτικά σχολεία: ένα στο Ριζοκάρπασο, ένα στην Αγία Τριάδα και ένα στον Κορμακίτη. Κατά τη σχολική χρονιά 1996-1997, το Δημοτικό Σχολείο Αγίας Τριάδας έκλεισε, παρά τις έντονες προσπάθειες της Κυπριακής Κυβέρνησης, εξαιτίας της άρνησης του κατοχικού καθεστώτος να επιτρέψει στη δασκάλα κυρία Ελένη Φωκά να επιστρέψει στο χωριό της. Κατά τη σχολική χρονιά 1999-2000 το Δημοτικό Σχολείο Κορμακίτη, που λειτουργούσε μέχρι την προηγούμενη σχολική χρονιά με ένα μαθητή, έκλεισε λόγω αποφοίτησης του μοναδικού αυτού μαθητή.

Κατά τη σχολική χρονιά 2004-2005, έπειτα από συνεχείς, επίμονες και επίπονες προσπάθειες της Κυπριακής Κυβέρνησης, επαναλειτούργησε για πρώτη φορά, μετά την τουρκική εισβολή, το Γυμνάσιο Ριζοκαρπάσου. Προς το τέλος της ίδιας σχολικής χρονιάς και συγκεκριμένα στις 11 Απριλίου 2005, έγινε κατορθωτή η λειτουργία και του Νηπιαγωγείου Ριζοκαρπάσου.

Το 2012 στις κατεχόμενες περιοχές της Κύπρου διαβιούσαν 332 Ελληνοκύπριοι και 110 Μαρωνίτες.

Στο Δημοτικό Σχολείο Ριζοκαρπάσου, το μοναδικό ελληνικό σχολείο που λειτουργεί στα κατεχόμενα καθόλη τη διάρκεια της τουρκικής κατοχής, φοίτησαν κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012 δεκαοκτώ συνολικά μαθητές (δύο στην Α' τάξη, ένας στη Β' τάξη, τρεις στην Γ' τάξη, έξι στην Δ' τάξη, τέσσερις στην Ε' τάξη και δύο στην Στ' τάξη) και δίδαξαν τέσσερις δάσκαλοι. Στο Νηπιαγωγείο Ριζοκαρπάσου, κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012, φοίτησαν τέσσερα παιδιά και δίδαξαν δύο νηπιαγωγοί.

Προβλήματα που προκύπτουν από τις κατοχικές αρχές, όπως λογοκρισία των βιβλίων, άρνηση αποδοχής κάποιων εκπαιδευτικών ως διδακτικό προσωπικό και προσπάθεια περιορισμού ή ελέγχου της δράσης των σχολείων, υπήρξαν και κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012. Παρά τα προβλήματα αυτά, η εκπαίδευση που δόθηκε σε όλους τους μαθητές, προδημοτικής, δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, κρίνεται ικανοποιητική. Το Υ.Π.Π. φρόντισε να αποσταλούν στα σχολεία όλα τα απαραίτητα βιβλία, υλικά και διδακτικά μέσα και η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας ανταποκρίθηκε άμεσα στις ανάγκες των τριών σχολείων για διδακτικό προσωπικό.

1.1.4 ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το Υ.Π.Π., από το Σεπτέμβριο του 2001, εφαρμόζει τον Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμο του 1999 [113(Ι)/1999] καθώς, επίσης, τους Περί Μηχανισμού Έγκαιρου Εντοπισμού Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Κανονισμούς του 2001 [185(Ι)/2001] και τους Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Κανονισμούς του 2001 [186(Ι)/2001], οι οποίοι διέπουν την εφαρμογή του Νόμου.

Παιδιά με ειδικές ανάγκες, για τα οποία οι Επαρχιακές Επιτροπές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποφασίζουν την παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, δικαιούνται δωρεάν φοίτηση σε δημόσιο σχολείο.

Ειδική Αγωγή και Λογοθεραπεία παρέχεται σε παιδιά που φοιτούν σε τάξεις συνηθισμένου σχολείου (δημοτικού ή νηπιαγωγείου), στις οποίες έχει δημιουργηθεί η κατάλληλη υποδομή. Για κάθε παιδί καταρτίζεται Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, προσαρμοσμένο στις δικές του εκπαιδευτικές ανάγκες. Τη σχολική χρονιά 2011-2012, φοίτησαν 2574 μαθητές με ειδικές ανάγκες σε τάξεις συνηθισμένων Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (45)

Απόσπασμα από την Ετήσια Έκθεση 2015 του ΥΠΠ, Μέρος 1.1 – 1.1.2

Ετήσια Έκθεση

2015

Υπουργείο Παιδείας
και Πολιτισμού

1.

ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

1.1 ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

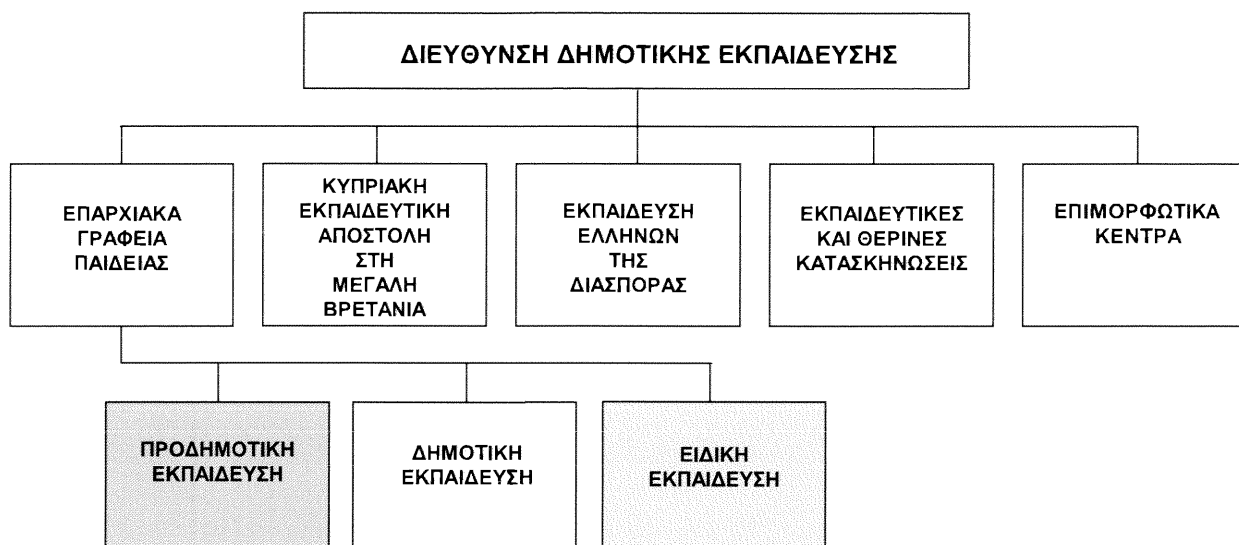
Η Δημοτική Εκπαίδευση αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης η οποία θέτει τις βάσεις για την πνευματική, συναισθηματική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών. Γι' αυτό, η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης καταβάλλει, διαρκώς, κάθε προσπάθεια για συνεχή βελτίωση και αναβάθμιση της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα, στοχεύει στον εκσυγχρονισμό των διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων, στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή σύγχρονων αναπτυξιακών προγραμμάτων, στη βελτίωση των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και Ειδικής Εκπαίδευσης, στην επέκταση και ανέγερση νέων σχολικών μονάδων και, γενικά, στη δημιουργία της υποδομής εκείνης που απαιτείται για ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης.

Η Δημοτική Εκπαίδευση επιδιώκει, με συστηματικό και υπεύθυνο προγραμματισμό και σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, τη συνεχή βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015, συνεχίστηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η παραγωγή νέου διδακτικού υλικού. Παράλληλα, συνεχίστηκε:

- η εφαρμογή διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Περιβαλλοντικά Προγράμματα, Αγωγή Υγείας, Μουσική Αγωγή, Εικαστική Αγωγή, Φυσική Αγωγή κ.ά.), με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα και έξω από την τάξη και την επίτευξη της χαράς της μάθησης
- η προσφορά ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα
- η εφαρμογή του θεσμού του Ενιαίου Ολοήμερου Σχολείου σε 14 Δημοτικά Σχολεία, και του θεσμού του Προαιρετικού Ολοήμερου Σχολείου σε 123 Δημοτικά Σχολεία, 6 Ειδικά Σχολεία και 49 Δημόσια Νηπιαγωγεία.

Οι διάφοροι τομείς που υπάγονται στην αρμοδιότητα της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνουν:

- τα Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας, τα οποία είναι υπεύθυνα για την ομαλή λειτουργία των Δημόσιων, Ιδιωτικών και Κοινοτικών Νηπιαγωγείων (Προδημοτική Εκπαίδευση), των Δημόσιων και Ιδιωτικών Δημοτικών Σχολείων (Δημοτική Εκπαίδευση), των Ειδικών Σχολείων, αλλά και για την παροχή εξατομικευμένης βοήθειας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες που είναι ενταγμένα σε δημοτικά σχολεία, νηπιαγωγεία ή ειδικές μονάδες (Ειδική Εκπαίδευση)
- την Κυπριακή Εκπαιδευτική Αποστολή (Παροικιακά Σχολεία στη Μεγάλη Βρετανία)
- την Εκπαίδευση των Ελλήνων της Διασποράς
- τις Εκπαιδευτικές και Θερινές Κατασκηνώσεις
- τα Επιμορφωτικά Κέντρα.



1.1.1 ΠΡΟΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Προδημοτική Εκπαίδευση επιτελεί έργο αποφασιστικής σημασίας για την ποιοτική αναβάθμιση της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η αντίληψη αυτή είναι σύμφωνη με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πραγματικότητα και τα πορίσματα επιστημονικών εκπαιδευτικών ερευνών. Η Κύπρος, ως μέλος του Συμβουλίου της Ευρώπης και ως πλήρες κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υιοθετεί προγράμματα που εναρμονίζονται με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά.

Η Προδημοτική Εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα για μεθοδευμένη ενισχυτική παρέμβαση στους τομείς της φυσικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης, όπως καταδεικνύουν πολυάριθμα ερευνητικά αποτελέσματα σε παγκόσμια κλίμακα. Ο σεβασμός των ατομικών διαφορών, οι εξατομικευμένες παιδοκεντρικές προσεγγίσεις, οι εξελικτικές μαθησιακές διαδικασίες και η συνεχής παρακολούθηση του ατομικού ρυθμού ανάπτυξης των παιδιών συμβάλλουν στην απόκτηση και τη μονιμοποίηση δεξιοτήτων ζωής και θετικών γνωρισμάτων προσωπικότητας, στην υιοθέτηση και την έκφραση κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς και στη λειτουργία του ατόμου, με γνώμονα γενικά αποδεκτές στάσεις, αξίες και αρχές. Είναι παραδεκτό ότι η Προδημοτική Εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στην προετοιμασία του παιδιού για το Δημοτικό Σχολείο και μειώνει τις πιθανότητες σχολικής αποτυχίας.

Για όλα αυτά, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) τα τελευταία χρόνια προχώρησε στην εισαγωγή καινοτομιών, με στόχο την αναβάθμιση της Προδημοτικής Εκπαίδευσης. Το επισφράγισμα όλων αυτών των προσπαθειών ήταν η εισαγωγή της υποχρεωτικής Προδημοτικής Εκπαίδευσης για τα παιδιά ηλικίας 4⁸/₁₂ - 5⁸/₁₂ χρονών, από τον Σεπτέμβριο του 2004.

Η Προδημοτική Εκπαίδευση είναι αρμόδια για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας τριών χρονών μέχρι 5⁸/₁₂ χρονών, που φοιτούν σε δημόσια, κοινοτικά και ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Η Προδημοτική Εκπαίδευση είναι υπεύθυνη για τη συμπλήρωση του έργου της οικογένειας, την υποστήριξη, με κάθε τρόπο, της πληρέστερης δυνατής ανάπτυξης του παιδιού, την ικανοποίηση των βασικών αναγκών της προσωπικότητάς του και την έκθεσή του σε υποστηρικτικές και εποικοδομητικές εμπειρίες, με σκοπό να συνειδητοποιήσει τις ικανότητες και δυνατότητές του και να αναπτύξει θετική αυτοϊδέα.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποσκοπεί σε έναν τρόπο ζωής που να διατηρεί, όσο το δυνατόν, περισσότερα στοιχεία από τον φυσικό τρόπο ζωής της οικογένειας, με έμφαση στην ελεύθερη και δημιουργική δραστηριοποίηση του παιδιού, μέσα από εξατομικευμένες παιδοκεντρικές προσεγγίσεις, σε ένα περιβάλλον που ενισχύει τη συνεργατική μάθηση, τον πειραματισμό και την ομαδική εργασία. Έμφαση δίνεται στην απόδοση προσωπικής σημασίας στο κάθε παιδί ξεχωριστά, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τα χαρίσματα και τις ανάγκες του, στην αγάπη, στην υποστήριξη, στην εμπιστοσύνη, στην αποδοχή, στην ασφάλεια και στον σεβασμό της ατομικής διαφορετικότητας, ιδιαιτερότητας και ετερότητας.

1.1.2 ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Δημοτική Εκπαίδευση είναι υπεύθυνη για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 5 ⁸/₁₂ μέχρι 11 ⁸/₁₂ χρονών, που φοιτούν στα δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία. Ακρογωνιαίος λίθος των επιδιώξεων της Δημοτικής Εκπαίδευσης ήταν και είναι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Δεν είναι, επομένως, τυχαίο το γεγονός ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα βασίζονται σε τρεις κοινούς πυλώνες, οι οποίοι συλλειτουργούν για την υλοποίηση των επιδιώξεων αυτών. Συγκεκριμένα, ο πρώτος πυλώνας αφορά το συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων που τα παιδιά αναμένεται να κατακτήσουν για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Ο δεύτερος πυλώνας εστιάζει στις αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν ως σύγχρονοι, δημοκρατικοί πολίτες, ενώ ο τρίτος πυλώνας σχετίζεται με την καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων και κομβικών δεξιοτήτων που απαιτούνται από και για την κοινωνία του 21ου αιώνα, έτσι ώστε τα παιδιά να καταστούν ικανά να αναλαμβάνουν ευθύνες και να δρουν ενεργά στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι.

Αναλυτικότερα, κύριος σκοπός της Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι να οργανώνει, να εξασφαλίζει και να προσφέρει σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο, οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο και πνευματικές δυνατότητες, τέτοιες ευκαιρίες μάθησης, με τρόπο ώστε:

- να αναπτύσσονται ισόρροπα στον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα, αξιοποιώντας, στον μέγιστο δυνατό βαθμό, τα μέσα που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία
- να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα ποικίλα προβλήματα που είναι δυνατό να συναντήσουν και τις τυχόν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον και να προετοιμαστούν με στόχο την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή τους στην κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ζωή
- να αποκτούν θετικές στάσεις έναντι στη μάθηση
- να αναπτύσσουν κοινωνική συναντίληψη, αγωνιστικότητα, προσήλωση στις ανθρωπιστικές αξίες και σεβασμό της πολιτιστικής κληρονομιάς και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- να εκτιμούν το ωραίο και να αναπτύσσουν διάθεση για δημιουργικότητα και αγάπη για τη ζωή και τη φύση, ώστε να ευαισθητοποιούνται αποτελεσματικά σε θέματα διατήρησης και βελτίωσης του περιβάλλοντος.

1.1.3 ΚΑΤΕΧΟΜΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Στις κατεχόμενες περιοχές, παρά τα εμπόδια και τη λογοκρισία που επέβαλαν οι κατοχικές αρχές, λειτούργησαν αρχικά τρία δημοτικά σχολεία: ένα στο Ριζοκάρπασο, ένα στην Αγία Τριάδα και ένα στον Κορμακίτη. Κατά τη σχολική χρονιά 1996-1997, το Δημοτικό Σχολείο Αγίας Τριάδας έκλεισε, παρά τις έντονες προσπάθειες της Κυπριακής Κυβέρνησης, εξαιτίας της άρνησης του κατοχικού καθεστώτος να επιτρέψει στη δασκάλα κυρία Ελένη Φωκά να επιστρέψει στο χωριό της. Κατά τη σχολική χρονιά 1999-2000 το Δημοτικό Σχολείο Κορμακίτη, που λειτουργούσε μέχρι την προηγούμενη σχολική χρονιά με έναν μαθητή, έκλεισε λόγω αποφοίτησης του μοναδικού αυτού μαθητή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (46)

Έντυπο Ε.Β.

Θέμα: Υποβολή αίτησης για έγκριση βιβλίων για τη βιβλιοθήκη του

Δασκάλου ή/και του μαθητή

Ημερομηνία:

Διευθυντή
Δημοτικής Εκπαίδευσης
Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
1434 Λευκωσία

Θέμα: Υποβολή αίτησης για έγκριση βιβλίων για τη βιβλιοθήκη του
Δασκάλου ή/και του Μαθητή

ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ	
ΟΝΟΜΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΣ	
ΟΝΟΜΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
ΤΗΛΕΦΩΝΟ/ΦΑΞ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ	
ΤΙΜΗ	
ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ	
ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	

.....
Υπογραφή

Σημείωση : Για κάθε βιβλίο να συμπληρώνεται ξεχωριστό έντυπο και να υποβάλλεται
μαζί με 2 αντίτυπα.
: Τα βιβλία δεν επιστρέφονται.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (47)

Έντυπο Ε.Δ.Μ.

Θέμα: Υποβολή αίτησης για έγκριση διδακτικών μέσων για τα
σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ημερομηνία:

Διευθυντή
 Δημοτικής Εκπαίδευσης
 Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
 1434 Λευκωσία

Θέμα: Υποβολή αίτησης για έγκριση διδακτικών μέσων για τα σχολεία
 Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΕΙΔΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΜΕΣΟΥ (ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΔΙΣΚΟΣ, ΒΙΝΤΕΟ, ΚΑΣΕΤΑ, DVD, Κ.Τ.Λ.)	
ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΜΕΣΟΥ	
ΟΝΟΜΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥ/ ΠΑΡΑΓΩΓΟΥ	
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
ΤΗΛΕΦΩΝΟ/ ΦΑΞ/ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ / ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ	
ΤΙΜΗ	
ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ	
ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ	

.....
 Υπογραφή

Σημείωση : Για κάθε διδακτικό μέσο να συμπληρώνεται ξεχωριστό έντυπο και να υποβάλλεται μαζί με 2 αντίγραφα.
 : Τα διδακτικά μέσα δεν επιστρέφονται.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (48)

Οδηγός εκπαιδευτικού – Λογοτεχνία Δημοτικού, σχολική χρονιά: 2011-2012

**ΟΔΗΓΟΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
Δημοτικού

Σχολική χρονιά: 2011-2012

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας προβλέπει τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό μέσα από τέσσερις θεματικές ενότητες ανά επίπεδο τάξεων. Τόσο οι ειδικοί στόχοι των θεματικών ενότητων όσο και τα ιδιαίτερα στοιχεία του λογοτεχνικού γραμματισμού (ενότητα: το λογοτεχνικό παιχνίδι) που πρέπει να κατακτηθούν από τους μαθητές υπάρχουν μέσα στο ίδιο το Πρόγραμμα Σπουδών, που περιλαμβάνει επίσης τους γενικούς σκοπούς, τη μεθοδολογία, τους δείκτες επιτυχίας καθώς και τρόπους αξιολόγησης. Επομένως, το μοναδικό πράγμα που δεν περιλαμβάνεται σ' αυτό προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να είναι έτοιμος/η για τη διδασκαλία του μαθήματος, είναι τα λογοτεχνικά κείμενα μέσω της διδασκαλίας των οποίων θα επιτευχθούν οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και του Προγράμματος Σπουδών γενικότερα. Ο παρών οδηγός, ο οποίος θα βρίσκεται υπό συνεχή εμπλουτισμό και αναμόρφωση, έρχεται ακριβώς να καλύψει αυτήν την πτυχή. Θέτει δηλαδή στη διάθεση των εκπαιδευτικών κείμενα και πηγές που καλύπτουν πλήρως τις ανάγκες της διδασκαλίας του μαθήματος και στις έξι τάξεις του Δημοτικού. Προκειμένου να συνταχθεί αξιοποιήθηκαν:

- Τα **υφιστάμενα** σχολικά ανθολόγια (τόσο του ΟΕΔΒ όσο και της Υ.Α.Π.), το περιεχόμενο των οποίων όμως διερευνήθηκε, χαρτογραφήθηκε και αναδιατάχθηκε, με γνώμονα τις καινούργιες θεματικές ενότητες. Έτσι, κάθε θεματική ενότητα εξυπηρετείται με κείμενα που προέρχονται όχι μόνο από το αντίστοιχο της τάξης αλλά από περισσότερα εγχειρίδια.
- Το νέο υλικό που ετοιμάστηκε (*Οδηγός Δημιουργικής Γραφής για τον εκπαιδευτικό*) και το οποίο βρίσκεται σε απόλυτη αντιστοιχία με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Ο *Οδηγός Δημιουργικής Γραφής για τον εκπαιδευτικό* θα κυκλοφορήσει, εκτός από την ηλεκτρονική, και σε έντυπη μορφή εντός της σχολικής χρονιάς.
- **Υλικό σε ηλεκτρονική μορφή** αναρτημένο στην ηλεκτρονική ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου για τα ΝΑΠ που αναλύεται σε:
 - επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό (διδασκτικές προτάσεις καθώς και το επιμορφωτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την επιμόρφωση των μαχίμων εκπαιδευτικών, καθώς και των Επιθεωρητών της Δημοτικής κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011,
 - διδασκτικές εφαρμογές που σχεδιάστηκαν σε αντιστοιχία με θεματικές ενότητες του Α.Π. και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της περιορισμένης εφαρμογής των νέων Αναλυτικών στα σχολεία την Άνοιξη του 2011.

Εντούτοις, ο οδηγός του εκπαιδευτικού για τη λογοτεχνία δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένας κλειστός «κατάλογος», η χρήση του οποίου θεωρείται απόλυτα δεσμευτική, περιχαρακώνοντας τη διδασκαλία και απαγορεύοντας τη χρήση άλλων λογοτεχνικών κειμένων που δεν συμπεριλαμβάνονται σ' αυτόν. Πρέπει να εκληφθεί απλώς ως αφητηρία, ως μια βάση υλικού, που σκοπό έχει να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολείου στην ανεύρεση εκπαιδευτικού υλικού. Γιατί εντέλει, σύμφωνα με τη φιλοσοφία των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, ο σκοπός του μαθήματος δεν είναι να διδάχτούν συγκεκριμένα, πάγια και αναντικατάστατα, λογοτεχνικά κείμενα αλλά μέσω «παραδειγματικών» λογοτεχνικών κειμένων να επιτευχθούν οι στόχοι που προβλέπονται από το Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας. Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να νιώθει άνετα να διαφοροποιεί τον κατάλογο αυτό, διδάσκοντας και λογοτεχνικά κείμενα που επιλέγει ο ίδιος / η ίδια, με κριτήρια τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών και τις προσωπικές του/της λογοτεχνικές γνώσεις και εναισθησίες, ώστε, τελικά, να εξασφαλίζεται η επίτευξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών, όπως αυτοί προσδιορίζονται λεπτομερώς από τους δείκτες επιτυχίας για κάθε βαθμίδα και τάξη. Για την εφαρμογή του νέου Π.Σ. Λογοτεχνίας, ο/η εκπαιδευτικός ή και το σχολείο μπορεί να επιλέγει μία έως δύο θεματικές ενότητες κάθε τρίμηνο μαζί με τα αναγκαία στοιχεία του λογοτεχνικού γραμματισμού, ώστε να καλύπτονται περίπου 25 -30 διδακτικές περίοδοι καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Επίσης στο πλαίσιο του γενικού μαθήματος «Γλώσσα και Πολιτισμός» μπορούν να διοργανωθούν Λογοτεχνικές Ημερίδες, εβδομαδιαία ή και δεκαπενθήμερα Λογοτεχνικά Αφιέρωματα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, και για την παρούσα σχολική χρονιά 2011-2012, θα υλοποιηθεί μερική εισαγωγή μίας ή περισσότερων θεματικών ενοτήτων κατ' επιλογή του/της εκπαιδευτικού, με τα ανάλογα για κάθε επίπεδο τάξεων στοιχεία του λογοτεχνικού γραμματισμού («λογοτεχνικού παιχνιδιού»), σ' όλες τις τάξεις του Δημοτικού με έμφαση στις μεγαλύτερες.

ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΥΛΙΚΟΥ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΝΑ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΑΞΕΩΝ

Σύνθεση: ΑΦΡΟΔΙΤΗ ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΥ

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔ. ΥΛΙΚΟΥ

Ο κατάλογος των κειμένων που ακολουθεί δεν είναι οριστικός. Αποτελεί ουσιαστικά μια πρώτη χαρτογράφηση του υφιστάμενου διδακτικού υλικού των σχολικών Ανθολογιών λογοτεχνίας στο Δημοτικό, προκειμένου να καλυφθούν οι άμεσες ανάγκες της διδασκαλίας του μαθήματος από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης, και πρόκειται να συμπληρωθεί με επιπλέον διδακτικό υλικό για το μάθημα της Λογοτεχνίας αντίστοιχο προς τις απαιτήσεις και τις προδιαγραφές του νέου Α.Π.

Η κατάταξη του υφιστάμενου υλικού στον παρόντα κατάλογο έγινε σύμφωνα με τους νέους θεματικούς άξονες και τις αντίστοιχες θεματικές ενότητες που προβλέπει το νέο Π.Σ., αλλά και με γνώμονα τις ανάγκες του λογοτεχνικού γραμματισμού των μαθητών/τριών του Δημοτικού. Με άλλα λόγια, απλώς ανασυντάχθηκε και συστηματοποιήθηκε το υλικό των σχολικών Ανθολογιών προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια πρώτη βάση κειμένων για να διδάξουν το μάθημα σύμφωνα με τη φιλοσοφία, τους καθορισμένους διδακτικούς στόχους και τους δείκτες επιτυχίας που ορίζει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας για τη βαθμίδα της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί που θα συμβουλευτούν αυτόν τον κατάλογο θα διαπιστώσουν τις ελλείψεις που υπάρχουν στο υφιστάμενο υλικό των κειμένων για την κάλυψη ορισμένων θεματικών ενοτήτων και στόχων του νέου Προγράμματος Σπουδών (σημειώνονται με κόκκινο). Αυτές ακριβώς οι ελλείψεις θα πρέπει να καλυφθούν, κατά προτεραιότητα, με τον εντοπισμό νέου και κατάλληλου διδακτικού υλικού. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η Επιστημονική Επιτροπή με τη βοήθεια των υποστηρικτών του προγράμματος στο Π.Ι. Αλλά για τον σκοπό αυτό είναι ευπρόσδεκτη, και ευκαταία, η συμβολή εκ μέρους και των ίδιων των μάχιμων εκπαιδευτικών που με την εμπειρία τους και τις λογοτεχνικές γνώσεις και ευαισθησίες τους μπορούν να συνεισφέρουν εποικοδομητικά στη συμπλήρωση του διδακτικού υλικού των λογοτεχνικών κειμένων, σύμφωνα βέβαια με τα κριτήρια εγκυρότητας που ορίζονται στο Π.Σ. για τα κείμενα αυτά. Αυτό εξάλλου αποτελεί βασικό στοιχείο της φιλοσοφίας του «ανοιχτού» και «ευέλικτου» νέου Π.Σ. της Λογοτεχνίας, που αναγνωρίζει τον καίριο ρόλο των ανθρώπων οι οποίοι το υλοποιούν στην πράξη. Η Επιστημονική Επιτροπή ευελπιστεί η αναγκαία αυτή ανατροφοδότηση από τη βάση των μάχιμων εκπαιδευτικών να είναι συνεχής, συμβάλλοντας στη διαρκή αναθεώρηση και ανανέωση του διδακτικού υλικού.

Α'+Β' Δημοτικού		
ΘΕΜ. ΑΞΟΝΑΣ, Ι	ΛΟΓ. & ΦΥΣΗ	
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Γεωφυσικό & Βιοφυσικό περιβάλλον: στοιχεία της φύσης, χλωρίδα & πανίδα άγρια & εξημερωμένα ζώα	<p>- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ - [σε αγκύλες δηλώνεται το βιβλίο και η σελ. όπου βρίσκεται <u>τόρα</u> το κείμενο]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Σκαντζόχοιρος_σαν αίνιγμα [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 29] 2. Πορτοκάλι και ηλιαχτίδα_πεζό [Ανθ. Γ'+Δ', 10]· <u>συσχετ. με:</u> 3. Τρελούτσικη..._πεζό [Ανθ. Γ'+Δ', 19-21], και 4. Η πτώση του φύλλον... Φρέντο_πεζό [Ανθ. Γ'+Δ', 12-13] 5. Χριστός και πουλιά_πεζό/θρύλος [Ανθ. Α'+Β', 119] 6. Πεταλούδιτσες_πεζό [Ανθ. Α'+Β', 97-98]· <u>συσχετ. με:</u> 7. Σπουργίτης & ουράνιο τόξο_πεζό [Ανθ. Α'+Β', 93-94]
ΘΕΜ. ΑΞΟΝΑΣ, ΙΙ	ΛΟΓ. & ΚΟΙΝΩΝΙΑ / ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Όλοι ίδιοι, όλοι διαφορετικοί > σχολική ζωή	<p>- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ -</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Πρώτη μέρα στο σχολείο_πεζό, μτφρ. [Ανθ. Α'+Β', 30-31] με χιούμορ και ευαισθησία για τη δύσκολη «πρώτη μέρα» στο σχολείο 2. Ξ... όπως ξιφίας_πεζό [Ανθ. Α'+Β', 35-36] ! ενδιαφέρον για την κατανόηση του «εγώ» σαν «άλλου/ξένου» και την αποδοχή του διαφορετικού σε κοινό πολιτισμικό περιβάλλον 3. Δώσε την αγάπη_πεζό [Ανθ. Α'+Β', 107-108] ! κατάλληλο για την κατανόηση του «άλλου/ξένου» σαν «εγώ» σε διαπολιτισμικό πλαίσιο
ΘΕΜ. ΑΞΟΝΑΣ, ΙΙΙ	ΛΟΓ. & ΙΣΤΟΡΙΑ / ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ	
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Λαογραφικά έθιμα, λαϊκή θρησκευτική ζωή, λαϊκές ιστορ. παραδόσεις - θρύλοι, λαϊκά παραμύθια	<p>- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ -</p> <p>Η ενότητα, στη συγκεκριμένη τάξη, είναι προπαρασκευαστική: προπαιδεύει τους μαθητές/-τριες για τις συναφείς που ακολουθούν στις επόμενες τάξεις. Ως εκ τούτου, επικεντρώνεται σε έθιμα-θρύλους-παραδόσεις που σχετίζονται με την καθημερινότητα του λαού, τις θρησκευτικές γιορτές και με ιστορικά συμβάντα, αλλά και στη ρίζα τέτοιων παραδόσεων που χάνεται στα βάθη των αιώνων, σαν μια <u>πρωτοβάθμια άσκηση και στην αρχαιογνωσία:</u></p> <p>< έθιμα, παραδόσεις, θρύλοι, παραμύθια ></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Κάλαντα:</u> Ανθ. Α'+Β', 115 · Ανθ. Γ'+Δ', 77 · Ανθ. Ε'+ΣΤ', 169 • <u>Επιτάφιος:</u> Ανθ. Γ'+Δ', 79-81 • <u>Καλικάντζαροι:</u> Ανθ. Α'+Β', 137-140 · Ανθ. Γ'+Δ', 63-65 • <u>Παροιμίες & παροιμιόμυθοι:</u> Ανθ. Α'+Β', 135 · Ανθ. Γ'+Δ', 58 · Ανθ. Ε'+ΣΤ', 231 – πβ. και Ανθ. Γ'+Δ', 61-62: <u>Ο μόχθος της μύγας_παροιμιόμ.</u>, μτφρ. • <u>Λαϊκά παραμύθια:</u> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Ποντικός & θυγατέρα του_πεζό</u> [Ανθ. Γ'+Δ', 50-52] ! πολύ ενδιαφέρουσα αντιστροφή της κοινής αντίληψης για το ποιος είναι «δυνατός» και ποιος «αδύναμος» - <u>...ριζόνουν και τα λόγια_πεζό</u> [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 234] - <u>Γιασεμί, ροδιά, χαρονπιτιά_πεζό</u> [Ανθ. Α'+Β', 80-83] - πβ. και: - <u>κυρ Λάζαρος & δράκοι_πεζό</u> [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 236-237] - <u>Φύλλο φύλλο της κουκιάς_πεζό</u> [Ανθ. Α'+Β', 56-58] - πβ. ομόθεμο «έντεχνο παραμύθι» με τη φασολιά

		<p>ΠΡΟΣΟΧΗ! Από την παραπάνω ομάδα κειμένων <u>λείπουν Θρύλοι</u>, που μπορούν να αντληθούν από τα παλαιότερα σχολικά ανθολόγια λογοτεχνίας (και τα κυπριακά).</p> <p>< αρχαίες καταβολές ></p> <ul style="list-style-type: none"> • Χελιδόνισμα (δημοτική «διασκευή» αρχαίου <u>εθίμου</u>): Ανθ. Γ'+Δ', 141 • <i>Εχιδόνα & Τυφώνας</i> (σύγχρ. διασκευή αρχαίου <u>μύθου</u>): Ανθ. Ε'+ΣΤ', 261-264 • Παραθέματα από τον Λουκιανό [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 265-267] δεν είναι πολύ εύστοχα για τις ανάγκες του νέου Α.Π. • <u>Μύθοι Αισώπου</u>: Ανθ. Α'+Β', 100 · Ανθ. Ε'+ΣΤ', 141-142
ΘΕΜ. ΛΕΞΟΝΑΣ, IV	ΛΟΓ. & ΦΑΝΤΑΣΙΑ	
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Φαντασία & χιούμορ	<p>- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ -</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Τριβιζάς, <i>Πινεζοβροχή</i>_πμ. [Ανθ. Α'+Β', 60-61] 2. Σεφέρης, <i>Βουνά</i> (από το «Γράμμα στη Μίνα»)_πμ. [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 273-274] 3. Ξενοπούλος, <i>Πονόδοντος Γκρινιάρη</i>_πεζό [Ανθ. Γ'+Δ', 127-129] 4. Τριβιζάς, <i>Θλιμμένη αγελάδα</i>_πεζό [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 273-274] · πβ. και: <i>Δόνα Τερηδόνα</i> [Ανθ. Γ'+Δ', 127-129] 5. <i>Κατερίνα... στο σκοτάδι</i>_πεζό [Ανθ. Γ'+Δ', 132-134] ! το γέλιο ως αντίδοτο στον παιδικό φόβο <p>ΠΡΟΣΟΧΗ! Η ενότητα προσφέρεται ιδανικά και για την ανάγνωση κόμικς (εικονογραφημάτων) με χιουμοριστικό περιεχόμενο</p>
Α'+Β' Δημοτικού		
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ		- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ -
ΣΤΟΙΧΕΙΑ «ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ» ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝ. ΓΛΩΣΣΑΣ	“παίζοντας με τις λέξεις”	<p>α) φωνολογικά παιχνίδια</p> <p>< <u>πρωτοβάθμια αίσθηση & εμπέδωση (έμμετρου) ρυθμού</u> ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Νανουρίσματα - Ταχαρίσματα: Ανθ. Α'+Β', 18 · Ανθ. Ε'+ΣΤ', 229 · Ανθ. Γ'+Δ', 66 <p>< <u>παρηγήσεις, συνηγήσεις, ρίμες κ.ό.</u> ></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Ελότης, <i>Ήλιος ηλιάτορας</i>_πμ. [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 16] 3. Θ. Χορτάτη, <i>Λούνα παρκ</i>_πμ. [Ανθ. Γ'+Δ', 39] ενδιαφέρον και για τη «φαντασιώδη» μετατροπή του παλπού σε λούνα παρκ <p>πβ. και τα κείμενα:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Τριβιζάς, <i>Πινεζοβροχή</i> [Ανθ. Α'+Β', 60-61] σύνθετα, παρηγήσεις, ηχοποιητικές λέξεις, ρίμες κ.λπ. 5. Σεφέρης, <i>Βουνά</i> [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 273-274] εξοικείωση με τις τολμηρές «εικόνες» της ποίησης <p>β) μορφοσυντακτικά παιχνίδια</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Γλωσσοδέτες: Ανθ. Α'+Β', 136 · Ανθ. Γ'+Δ', 57 7. Ακροστιχίδες > βλ. Τζ. Ροντάρι, <i>Γραμματική της φαντασίας</i>, 18-24

Γ'+Δ' Δημοτικό		
ΘΕΜ. ΑΞΟΝΑΣ, I	ΛΟΓ. & ΦΥΣΗ	
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Ανθρωπογεωγραφία: πόλη – ύπαιθρος	- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ - < ύπαιθρος > 1. Καζ., <i>Ο γιος_πεζό</i> [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 155-157] 2. Ελότης, <i>Καλόγρια τσιγγάνα_πμ.</i> [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 153] ΠΡΟΣΟΧΗ! για τη συμπλήρωση του υλικού θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να ανατρέξουν σε «ηθογραφικά» διηγήματα και δημοτικά τραγούδια (και της Κύπρου), που απεικονίζουν παραδοσιακές μορφές ζωής κοντά στη φύση, καθώς και σε ανάλογα από την ξένη επώνυμη λογοτεχνία, π.χ. Λόρκα < πόλη > 3. <i>Κύριε Ντεσιμπέλ_πμ.</i> [Ανθ. Α'+Β', 148] 4. <i>Η ηλεκτρική σκούπα..._πεζό</i> [Ανθ. Α'+Β', 150-151] ΠΡΟΣΟΧΗ! το θέμα υποεκπροσωπείται στα υφιστάμενα ανθολόγια, και τα παραπάνω είναι μάλλον απλοϊκά < μια «ουτοπική» [= ιδανική] πόλη > 5. <i>Τα πουλιά_μτφρ.</i> από κωμ. Αριστοφ. [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 51-54] ! συνδυάζει ανθρώπους και ζώα, θέτει πολλά κοινωνικά προβλήματα
ΘΕΜ. ΑΞΟΝΑΣ, II	ΛΟΓ. & ΚΟΙΝΩΝΙΑ / ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Όλοι ίδιοι, όλοι διαφορετικοί > οικογενειακή ζωή	- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ - 1. <i>Κουκουβάγια και πέρδικα_πεζό/μύθος</i> [Ανθ. Α'+Β', 14] η ασύγκριτη αγάπη της μητέρας προς τα δικά της παιδιά · συσχ. με: 2. <i>Θα σ' αγαπώ..._πεζό, μτφρ.</i> [Ανθ. Α'+Β', 22-23] 3. <i>Δύο αδέρφια_πεζό/παραμύθι, μτφρ.</i> [Ανθ. Α'+Β', 143] για την αδελφική αγάπη 4. Ροντάρι, <i>Ποιος διευθύνει;_πεζό, μτφρ.</i> [Ανθ. Α'+Β', 16] ! για την «αντιεξουσιαστική» ουσία της αγάπης (και) μέσα στην οικογ. 5. <i>Στοιχίμα</i> [Ανθ. Α'+Β', 39] σύγχρονοι όροι οικογεν. ζωής 6. <i>Οι έλεγχοι</i> (από τις ιστορίες του μικρού Νικόλα) <i>_πεζό, μτφρ.</i> [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 108-110] ! ΣΥΝΔΕΕΤΑΙ και με την προηγούμενη Θ.Ε. «Σχολική ζωή» (αλλά απαιτεί πιο ώριμους μαθητές από την Α'+Β' τάξη) 7. <i>Ερνέστο_πεζό, μτφρ.</i> [Ανθ. Γ'+Δ', 41-43] ! το ευαίσθητο θέμα της υιοθεσίας · συσχ. με: 8. <i>Αρετούσα_πμ.</i> [Ανθ. Α'+Β', 20] το πρόβλημα της ακληρίας
ΘΕΜ. ΑΞΟΝΑΣ, III	ΛΟΓ. & ΙΣΤΟΡΙΑ / ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ	
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Η ιστορία στη λογοτεχνία: εθνικές (& θρησκευτικές) επέτειοι	- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ - < ιστορικές εθνικές επέτειοι > Όλα τα υφιστάμενα ανθολόγια του Δημοτικού παρέχουν πλούσιο υλικό για αυτή τη Θ.Ε.: μπορούν να επιλεγούν <u>αντιπροσωπευτικά κείμενα για κάθε ιστορική - εθνική επέτειο</u> · μπορούν επίσης να <u>συνδυαστούν-συνεξεταστούν</u> κείμενα για το ίδιο γεγονός κι από τα 3 εγχειρίδια. ΠΡΟΣΟΧΗ! Στο επίπεδο των τάξεων, Γ'+Δ' Δημοτικού, εξετάζονται λογοτεχνικά κείμενα που αναφέρονται <u>γενικά στην ελληνική ιστορία</u> , χωρίς φυσικά να αποκλείονται οι μερίζονες ιστορικές στιγμές του κυπριακού ελληνισμού, για τις οποίες

		<p>ωστόσο ειδική έμφαση δίνεται στη σύστοιχη Θ.Ε. των τάξεων Ε΄+ΣΤ΄ (βλ. παρακάτω)</p> <p>< θρησκευτικές γιορτές ></p> <p>Και για το θέμα αυτό υπάρχουν ειδικές ενότητες στα ισχύοντα ανθολόγια με άφθονο υλικό, επομένως ισχύουν κι εδώ όσα προαναφέρθηκαν για την αυτόβουλη από τον/την εκπαιδευτικό επιλογή <u>αντιπροσωπευτικών κειμένων για κάθε μεγάλη γιορτή της Ορθοδοξίας</u> (και συνδυασμό αυτών από τα 3 εγχειρίδια).</p> <p>ΠΡΟΣΟΧΗ! Δεδομένου ότι στόχος της παρούσας Θ.Ε. είναι η ανίχνευση του θρησκευτικού αισθήματος στα <i>λογοτεχνικά</i> κείμενα, και όχι ο προσηλυτισμός των μαθητών σε ένα ορισμένο δόγμα, ειδικά μάλιστα σε συνθήκες διαπολιτισμικών κοινωνιών όπως οι σημερινές, είναι σκόπιμο η <u>επιλογή των κειμένων να γίνεται σύμφωνα με το οικουμενικό και φιλάδελφο πνεύμα του Χριστιανισμού, που ως τέτοιο δεν συγκρούεται αλλά συγκλίνει με το πνεύμα άλλων θρησκειών και δογμάτων</u>. Για τον λόγο αυτό, προτείνονται ως <u>κείμενα ενδιαφέροντα για διδασκαλία</u>, εκτός των άλλων, οπωσδήποτε και τα:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Χριστούγεννα του Τα Κι Κο_πεζό</i> [Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 164-166] • <i>Ο Νορντίν στην εκκλησία_πεζό</i> [Ανθ. Γ΄+Δ΄, 72-73]. <p>Σημειωτέον ότι τέτοια κείμενα σπανίζουν στα υφιστάμενα ανθολόγια και καλό θα ήταν να επαυξηθούν για την οπτική γωνία «του άλλου» που κομίζουν στο θέμα.</p>
ΘΕΜ. ΑΞΟΝΑΣ, IV	ΛΟΓ. & ΦΑΝΤΑΣΙΑ	
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Φαντασία & περιπέτεια	<p>- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ -</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ασημένιος δρόμος_πεζό</i> [Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 30-33] · πβ. και: 2. <i>Παράξενος πραγματευτής_πεζό</i> [Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 277-278] τα δύο αυτά κείμενα περνούν και οικολογικά μηνύματα 3. Άντερσεν, <i>Σακοράφα_πεζό</i>, μτφρ. [Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 147-149]! 4. <i>Παιχνίδι μεταμφίσεως</i> (από τον Ροβινσόνα Κρούσο)_πεζό, μτφρ. [Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 150-151] όχι πολύ καλό απόσπασμα για τις ανάγκες της συγκεκριμένης Θ.Ε. Καλό θα ήταν να επιλεγεί ένα άλλο, περισσότερο περιπετειώδες από το ίδιο βιβλίο 5. Βερν, <i>Περίπατος στο βυθό της θάλασσας_πεζό</i>, μτφρ. [Ανθ. Γ΄+Δ΄, 169-172] <p>ΣΗΜΕΙΩΝΕΤΑΙ ότι τα κείμενα του Ιούλιου Βερν, που στην εποχή τους θεωρούνταν «επιστημονικής φαντασίας», στην τεχνολογικά προηγμένη δική μας εποχή <u>υπάγονται μάλλον σε αυτή τη Θ.Ε., της «Φαντασίας & περιπέτειας», παρά στην επόμενη, της «Επιστημονικής φαντασίας»</u></p> <p>ΠΡΟΣΟΧΗ! Λείπουν <u>σημαντικά</u> κείμενα της παράδοσης του «μυθιστορήματος της μαθητείας» και της «περιπέτειας», όπως λ.χ. <i>Τα ταξίδια του Γκιούλιβερ, ο Τομ Σόγιερ, Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων, Το θαυμαστό ταξίδι του Νιλς Χόλγκερσον</i>, αλλά και ανάλογα από την ελληνική παραγωγή, που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη</p>

Γ'+Δ' Δημοτικού		
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ		- ΠΙΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ -
ΣΤΟΙΧΕΙΑ «ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ» ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝ. ΓΛΩΣΣΑΣ	“παίζοντας με τις λέξεις” (συνέχ.)	<p>γ) λεξικοσημσιολογικά παιχνίδια</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Αινίγματα: Ανθ. Α'+Β', 145· Ανθ. Γ'+Δ', 59· Ανθ. Ε'+ΣΤ', 29 2. Διφορούμενα/ ανέκδοτα: απουσιάζουν από τα ανθολόγια· να ζητηθούν από τους ίδιους τους μαθητές (που ξέρουν πολλά). 3. Λογοπαίχνιδο: Ανθ. Γ'+Δ', 60 <p>< συνδυασμός φωνολ.+μορφοσυντ.+λεξικοσημ. παιχνιδιού ></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Λίμερικ: Ανθ. Α'+Β', 54· μια ολοκληρωμένη διδ. πρόταση του παιγνιώδους αυτού είδους του non sense, με άφθονα παραδείγματα, παρουσιάστηκε στη Γενική Επιμόρφωση των μάχιμων της Δημοτικής και θα είναι προσβάσιμη στο Διαδίκτυο <p>δ) το θεατρικό παιχνίδι</p> <ul style="list-style-type: none"> • Καραγκιόζης: <i>Ο Μεγαλέξαντρος & το καταραμένο φίδι</i> [Ανθ. Α'+Β', 132] <p>ΠΡΟΣΟΧΗ! Η κατηγορία αυτή υποεκπροσωπείται στα ανθολόγια· καλό θα ήταν να αξιοποιηθεί υλικό από το μάθημα της «Θεατρικής αγωγής» στο πλαίσιο των νέων Α.Π.</p>
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΟΓ. «ΘΕΩΡΙΑΣ»	τα «γένη» της λογοτεχνίας & τα πρωτογενή είδη τους	<p>Επισημάνσεις για τη διδασκαλία: Τα πρωτοβάθμια στοιχεία της λογοτεχνικής θεωρίας, για τα «γένη» της λογοτεχνίας και τα πρωτογενή είδη τους (ποιήματα – αφηγήματα – θεατρικά δράματα), καθώς και για τις βασικές [πιο χτυπητές] διαφορές τους, προκύπτουν «αυτομάτως» από τη διδασκαλία των παραπάνω κειμένων. Οι εκπαιδευτικοί αρκεί απλώς να υπενθυμίζουν (και να ρωτούν) την «ταυτότητα» κάθε κειμένου που οι μαθητές έχουν μπροστά τους.</p>

Ε΄+ΣΤ΄ Δημοτικού		
ΘΕΜ. ΛΕΩΝΑΣ, Ι	ΛΟΓ. & ΦΥΣΗ	
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Σχέση μας με τη Φύση:	- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ -
	α) φυσικός τρόπος ζωής / αθλητισμός	1. <i>Ο ωραίος Δαρείος_πεζό</i> [Ανθ. Γ΄+Δ΄, 127-129] ! συνδυάζει ανθρώπους και ζώα 2. <i>Δόνα Τερηδόνα_πεζό</i> [Ανθ. Γ΄+Δ΄, 127-129] ! ευφάνταστο & «περιπετειώδες»... 3. <i>...η Κολοτούμπα_πεζό</i> [Ανθ. Α΄+Β΄, 65-66] 4. <i>Ποδοσφαιρικός αγώνας_πεζό</i> [Ανθ. Γ΄+Δ΄, 143-146] ! υποβάλλει το αληθινό νόημα του αθλητισμού, τη χαρά της συμμετοχής και την ευγενή άμιλλα
	β) καταστροφή & προστασία του περιβάλλοντος	5. <i>Η τρεχάλα_πεζό</i> [Ανθ. Γ΄+Δ΄, 166-168]· πβ. και: <i>Ασημένιος δρόμος</i> > Θ.Ε. «Φαντασία & περιπέτεια»/Ε΄+ΣΤ΄ Δημοτ. 6. <i>Καρέτα-καρέτα και Φολκσβάγκεν_πεζό</i> [Ανθ. Γ΄+Δ΄, 28-31] 7. <i>Λιλιπούπολη... νέφος_πεζό</i> [Ανθ. Γ΄+Δ΄, 23-25] κι ένας ύμνος στη Φύση, στον «Κόσμο» που μας περιβάλλει: 8. <i>Κόντογλου, Αστρολάβος_πεζό</i> [Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 13-15]
ΘΕΜ. ΛΕΩΝΑΣ, ΙΙ	ΛΟΓ. & ΚΟΙΝΩΝΙΑ / ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Όλοι ίδιοι, όλοι διαφορετικοί > σύγχρονη κοινωνική ζωή	- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ -
		1. <i>Τσιγγάνοι_πεζό</i> [Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 256-258] ΠΡΟΣΟΧΗ! το θέμα υποεκπροσωπείται στα υφιστάμενα ανθολόγια (εξ ου και το «άπαξ» κείμενο που προτείνεται).
ΘΕΜ. ΛΕΩΝΑΣ, ΙΙΙ	ΛΟΓ. & ΙΣΤΟΡΙΑ / ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ	
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Η ιστορία του τόπου μου στη λογοτεχνία (λαϊκή και επώνυμη)	- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ -
		1. Χαραλαμπίδης, <i>Αγιαλούσα_πμ.</i> [Ανθ. Γ΄+Δ΄, 119] ! η τραγωδία της Κύπρου μέσα από ένα επεισόδιο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων (αλλά και των ζώων) 2. <i>Χαροόμενοι χαρταετοί_πεζό</i> [Ανθ. Γ΄+Δ΄, 115-117] μήνυμα συναδέλφωσης πάνω από τη διαμεμένη Λευκωσία · <u>συσχετ. με:</u> 3. <i>Χαμογελαστό συννεφάκι_πεζό</i> [Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 253-254] ΠΡΟΣΟΧΗ! Λείπουν κείμενα, της λαϊκής αλλά και επώνυμης λογοτεχνικής παραγωγής, για άλλες σημαντικές ιστορικές στιγμές του κυπριακού ελληνισμού, όπως λ.χ. η περίοδος της Φραγκοκρατίας, η ελληνική Επανάσταση, ο αντιαποικιοκρατικός Αγώνας του '55-'59, τα οποία θα μπορούσαν να αντληθούν επιλεκτικά από τα υφιστάμενα ανθολόγια της κυπριακής λογοτεχνικής παραγωγής ή και το νέο της Υ.Α.Π. του Π.Ι.Κ.
ΘΕΜ. ΛΕΩΝΑΣ, ΙV	ΛΟΓ. & ΦΑΝΤΑΣΙΑ	
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Επιστημονική φαντασία & εικονική πραγματικότητα	- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ -
		1. <i>Αντζελμαν_πεζό</i> , μτφρ. [Ανθ. Γ΄+Δ΄, 173-177] 2. <i>Συνάντηση στο διάστημα</i> [Ανθ. Γ΄+Δ΄, 178-180] ΠΡΟΣΟΧΗ! τα λίγα αυτά κείμενα μπορούν να επαυξηθούν με υλικό από την δτομη <i>Ανθολογία επιστημονικής φαντασίας</i> , Εξάντας 1976, ή και να εκσυγχρονιστούν με υλικό προερχόμενο από τη σύγχρονη «κυβερνολογοτεχνία», π.χ. <i>Ο πλανήτης</i>

		<p>Πρέσπα της Σοφίας Νικολαΐδου Μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν σε αυτή τη Θ.Ε. κείμενα «φουτουριστικής» λογοτεχνίας, ενδεικτικά: Aldous Huxley, <i>Brave New World</i> [Γενναίος Νέος Κόσμος]</p>		
Ε΄+ΣΤ΄ Δημοτικού				
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ				
<p>«ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ» ΛΟΓΟΤ. ΓΛΩΣΣΑΣ</p>	<p>Επισημάνσεις για τη διδασκαλία: Μέσα από τη διδασκαλία των παραπάνω κειμένων οι μαθητές εισάγονται επίσης, <i>εκ των πραγμάτων</i>, στο «γραμματικό σύστημα» της ποιητικής και της αφηγηματικής γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί απλώς, στις μεγαλύτερες τάξεις εμβαθύνουν στο σύστημα αυτό εμμένοντας περισσότερο στα στοιχεία που συγκροτούν αυτό το σύστημα <u>σε σύγκριση / αντιδιαστολή με το γραμματικό σύστημα της καθημερινής γλώσσας</u>. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη στοχευμένη (επαν)ανάγνωση των κειμένων για τον «λογοτ. γραμματισμό» των μαθητών, επιδιώκεται:</p> <p>α. ποιητικός λόγος: οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να διακρίνουν <u>τα στοιχειώδη που συνθέτουν την ποιητική γλώσσα</u>, δηλαδή τον <i>μετρικό τόνο</i>, τη <i>μετρική συλλαβή</i>, τη <i>μετρική στίξη</i>, την <i>ποιητική φράση ή πρόταση</i>, και συναφή φαινόμενα: <i>παρατονισμοί</i>, <i>συνιζήσεις</i> – <i>χασμωδίες</i>, <i>τομή – διασκελισμός</i>, <i>ημιστίχιο – στίχος – στροφή</i>, <u>συγκρίνοντάς τα (και βλέποντας τις διαφορές) με τις γραμματικές γνώσεις τους από το μάθημα της Γλώσσας</u>.</p> <p>Επίσης, να δουν την <i>ομοιοκαταληξία</i> όχι απλώς σαν ένα ελαφρό «παιχνίδι», αλλά ως ένα παιχνίδι σοβαρό με κανόνες: ένα συγκεκριμένο «ρυθμοτονικό σχήμα [σύστημα]» που είναι και φορέας σημασίας.</p> <p>β. αφηγηματικός λόγος: οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα σε «δημιουργό» (τον συγγραφέα) και σε «αφηγητή» (τη «φωνή» της ιστορίας – ακριβέστερα: το μάτι που βλέπει και η φωνή που αφηγείται την ιστορία).</p> <p>Επίσης να καταλάβουν από τι συγκροτείται [“εμψυχώνεται”] ο «αφηγηματικός κόσμος» ή «αφηγηματικό σύμπαν»: ένας «χάρτινος» κόσμος, που ωστόσο προσομοιώνει τον πραγματικό, αφού εμπεριέχει <u>πρόσωπα</u> («ήρωες» ή «χαρακτήρες»: πρωτεύοντες & δευτερεύοντες, βοηθούς & αντιπάλους), <u>γεγονότα</u>, <u>δράσεις</u> των προσώπων (ανταγωνιστικές ή συναγωνιστικές), αλλά και <u>ψυχικές αντιδράσεις-συμπεριφορές</u> τους.</p> <p>Να μπορούν, ακόμη, να διακρίνουν την <i>αφηγηματική οργάνωση</i> της ιστορίας σε μια δομή («πλοκή») με επιμέρους <u>επεισόδια</u>, με <i>αρχή – κορύφωση – λύση</i>, που δεν συμπίπτει κατ’ ανάγκη με τη «κανονική» <i>γραμματική εξέλιξη</i> ενός γεγονότος σε χρονική σειρά & σε αυστηρά καθορισμένη αιτιακή σχέση «αιτίου – αποτελέσματος» (να θυμόμαστε πως η <i>ανατροπή</i> παίζει <u>ουσιώδη ρόλο</u> στη λογοτεχνία).</p>			
<p>ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΟΓ. «ΘΕΩΡΙΑΣ»</p>	<p>Στο πλαίσιο της θεωρίας των λογοτεχνικών γενών-μορφών-ειδών, με την (επαν)ανάγνωση των παραπάνω ή συναφών κειμένων επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να μπορούν να ξεχωρίζουν:</p> <table border="1" data-bbox="411 1473 1461 1939"> <tr> <td data-bbox="411 1473 740 1939"> <p>α. ποιητικός λόγος</p> <p>> βασικές ποιητικές <u>μορφές</u>: έμμετρη / σε ελεύθερο στίχο</p> <p>> χαρακτηριστικά <u>είδη</u> ποιημάτων <u>σταθερής μορφής</u>, της λαϊκής και επώνυμης παράδοσης, ελληνικής και ξένης</p> </td> <td data-bbox="740 1473 1461 1939"> <p>- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ -</p> <p>> <u>Είδη ποιημάτων με σταθερή μορφή:</u></p> <p>- <u>δημοτική ποίηση</u> -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λιανοτράγουδα: Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 232 • Κλέφτικα: Ανθ. Γ΄+Δ΄, 94 · Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 190 <p>- <u>επώνυμη ποίηση</u> -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δεκατετράστιχα (σονέτα): Ανθ. Γ΄+Δ΄, 97 <p>πβ. και:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τρίστιχα (χαϊκού) Ρίτσου και Άλω Ανατολής >> υπό ανάρτηση στο site <p>ΠΡΟΣΟΧΗ! Το παραπάνω υλικό είναι πολύ ενδεικτικό και χρειάζεται επαύξηση...</p> <p>Επισημάνσεις για τη διδασκαλία: για να υπηρετηθούν οι στόχοι</p> </td> </tr> </table>		<p>α. ποιητικός λόγος</p> <p>> βασικές ποιητικές <u>μορφές</u>: έμμετρη / σε ελεύθερο στίχο</p> <p>> χαρακτηριστικά <u>είδη</u> ποιημάτων <u>σταθερής μορφής</u>, της λαϊκής και επώνυμης παράδοσης, ελληνικής και ξένης</p>	<p>- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ -</p> <p>> <u>Είδη ποιημάτων με σταθερή μορφή:</u></p> <p>- <u>δημοτική ποίηση</u> -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λιανοτράγουδα: Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 232 • Κλέφτικα: Ανθ. Γ΄+Δ΄, 94 · Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 190 <p>- <u>επώνυμη ποίηση</u> -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δεκατετράστιχα (σονέτα): Ανθ. Γ΄+Δ΄, 97 <p>πβ. και:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τρίστιχα (χαϊκού) Ρίτσου και Άλω Ανατολής >> υπό ανάρτηση στο site <p>ΠΡΟΣΟΧΗ! Το παραπάνω υλικό είναι πολύ ενδεικτικό και χρειάζεται επαύξηση...</p> <p>Επισημάνσεις για τη διδασκαλία: για να υπηρετηθούν οι στόχοι</p>
<p>α. ποιητικός λόγος</p> <p>> βασικές ποιητικές <u>μορφές</u>: έμμετρη / σε ελεύθερο στίχο</p> <p>> χαρακτηριστικά <u>είδη</u> ποιημάτων <u>σταθερής μορφής</u>, της λαϊκής και επώνυμης παράδοσης, ελληνικής και ξένης</p>	<p>- ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ -</p> <p>> <u>Είδη ποιημάτων με σταθερή μορφή:</u></p> <p>- <u>δημοτική ποίηση</u> -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λιανοτράγουδα: Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 232 • Κλέφτικα: Ανθ. Γ΄+Δ΄, 94 · Ανθ. Ε΄+ΣΤ΄, 190 <p>- <u>επώνυμη ποίηση</u> -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δεκατετράστιχα (σονέτα): Ανθ. Γ΄+Δ΄, 97 <p>πβ. και:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τρίστιχα (χαϊκού) Ρίτσου και Άλω Ανατολής >> υπό ανάρτηση στο site <p>ΠΡΟΣΟΧΗ! Το παραπάνω υλικό είναι πολύ ενδεικτικό και χρειάζεται επαύξηση...</p> <p>Επισημάνσεις για τη διδασκαλία: για να υπηρετηθούν οι στόχοι</p>			

	<p>> διάκριση <i>έντεχνων ποιημάτων</i> από τα <i>άτεχνα & απλοϊκά στιχουργήματα</i></p>	<p>του νέου Α.Π. η συνδυαστική διδασκαλία [=συνεξέταση] αυτών των ποιημάτων θα πρέπει να καταδεικνύει <u>πώς η μορφή</u> (η «σταθερή μετρική φόρμα») δημιουργεί νέο (ποιητικό) <u>είδος</u></p> <p>> Για <u>αφελή «παιδικά στιχουργήματα»</u> υπάρχει πλούσιο υλικό, μια που αυτό θεωρείται κατά παράδοση «παιδική λογοτεχνία». Το υλικό θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με <u>στιγάκια απ' το ημερολόγιο ή στίχους δημοφιλών τραγουδιών</u>.</p> <p>Επισημάνσεις για τη διδασκαλία: για να υπηρετηθούν οι στόχοι του νέου Α.Π. το υλικό αυτό θα πρέπει να συγκριθεί με «παιδικά ποιήματα» δημιουργών όπως ο Σεφέρης, ο Ελύτης κ.ά. αξιόλογοι ποιητές, για να φανεί αμέσως η διαφορά ανάμεσα στην έντεχνη ποίηση-για-παιδιά και στην άτεχνη «ελαφρά» στιχουργία.</p>
	<p>β. αφηγηματικός λόγος</p> <p>> το «γένος» της αφήγησης στη διαχρονική του εξέλιξη (πρωτογενή είδη αφηγήσεων)</p>	<p>Επισημάνσεις για τη διδασκαλία: για να υπηρετηθούν οι στόχοι του λογογ.γραμματισμού που προβλέπει το νέο Α.Π. για τον αφηγηματικό λόγο σε αυτό το επίπεδο τάξεων, το υλικό των κειμένων θα πρέπει να παρουσιαστεί στους μαθητές και <u>κατά χρονολογική σειρά (στη διαχρονική του εξέλιξη)</u> και <u>οριζοντίως</u>, με <u>συνεξέταση – σύγκριση</u> κειμένων που είτε είναι «συγγενή» (από «συναφή» αφηγηματικά είδη, π.χ. παροιμιόμυθοι – λαϊκές διηγήσεις), είτε ανήκουν στο ίδιο αφηγηματικό είδος αλλά προέρχονται από διαφορετικές εποχές, π.χ. μύθοι Αισώπου με ζώα / σύγχρονες ιστορίες με ζώα, ή παραδοσιακά-λαϊκά παραμύθια / σύγχρονα-επώνυμα παραμύθια.</p> <p>Η παρακάτω κατάταξη ακολουθεί μια ενδεικτική «γραμμή» εξέλιξης του αφηγηματικού λόγου, αναγκαστικά απλουστευμένη μα πάντως συμβατή με τις ανάγκες του Α.Π. ΛΟΓ. για το Δημοτικό, από την αρχαία στη σύγχρονη εποχή:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Μύθοι (αρχαία μυθολογία): - <i>Έχιδνα & Τυφώνας</i> (σύγχρ. διασκευή αρχαίου μύθου): Ανθ. Ε'+ΣΤ', 261-264 <i>άπαξ</i> παράδειγμα! ΠΡΟΣΟΧΗ! Λείπουν καθαυτό κείμενα από την αρχαία ελληνική - αλλά και την ξένη - μυθολογία (σε νεοελλ. απόδοση) • Μύθοι Αισώπου (ιστορίες ζώων με παιδευτικό περιεχόμενο): Ανθ. Α'+Β', 100 · Ανθ. Ε'+ΣΤ', 141-142 >> τα παραπάνω, και ιδίως οι ιστορίες του Αισώπου, συνιστούν τον απώτερο «πρόγονο» και άρα οφείλουν να <i>συγκριθούν-συνεξεταστούν</i> με τους λαϊκούς παροιμιόμυθους αλλά και τις σύγχρονες (συχνά αλληγορικές) ιστορίες με ζώα, βλ. παρακάτω • Λαϊκές παροιμίες & παροιμιόμυθοι: Ανθ. Α'+Β', 135 · Ανθ. Γ'+Δ', 58 · Ανθ. Ε'+ΣΤ', 231 – πβ. και Ανθ. Γ'+Δ', 61-62: <i>Ο μόχθος της μύγας_παροιμιόμ.</i>, μτφρ. >> οι παροιμιόμυθοι παρουσιάζουν ενδιαφέρον ως «ενδιάμεσο» είδος της λαϊκής λογοτεχνίας, μεταξύ της θυμόσοφης παροιμίας και του αφηγηματικού είδους του παραμυθιού • Λαϊκές διηγήσεις – (ιστορικοί) θρύλοι - <i>Κοκκουβάγια και πέρδικα_πεζό/μύθος</i> [Ανθ. Α'+Β', 14] για τη μητρική αγάπη - <i>Δύο αδέρφια_πεζό/παραμύθι</i>, μτφρ. [Ανθ. Α'+Β', 143] για την αδελφική αγάπη και τα δύο κείμενα προέρχονται από τη Θ.Ε. «Οικογενειακή ζωή»

		<p>ΠΡΟΣΟΧΗ! από τα ανθολόγια λείπουν γενικά ιστορικοί θρύλοι (υπάρχει μόνο «Ο Μεγαλέξαντρος και το καταραμένο φίδι»/Καραγκιόζης), που μπορούν να αντληθούν από τα παλαιότερα σχολικά ανθολόγια λογοτεχνίας (και τα κυπριακά).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Σύγχρονες ιστορίες ζώων (με αλληγορικό περιεχόμενο)</u> - <i>Φοβάμαι!_πεζό</i> [Ανθ. Α'+Β', 45-46] ! για τον φόβο και την τόλμη - <i>Κάστορας και ηχώ_πεζό</i>, μτφρ. [Ανθ. Α'+Β', 101-104] ! για τη μοναξιά και την αξία της φιλίας - <i>Ξ... όπως ξηφίας_πεζό</i> [Ανθ. Α'+Β', 35-36] ! για την αξία και του «διαφορετικού» > βλ. και Θ.Ε. «Οικογενειακή ζωή» - <i>Ο παπαγάλος_πεζό</i> [Ανθ. Α'+Β', 37-38] ! αλληγορία για την ανθρωπ. έπαρση & κενοδοξία - <i>Τελευταίος ιπτόκαμπος_πεζό</i> [Ανθ. Α'+Β', 76-77] αλληγορική ιστορία ζώων με οικολογικό μήνυμα > συνδέεται με ΘΕΜ.ΑΞ. «ΛΟΓ. & ΦΥΣΗ» – πβ. και: - Άντερσεν, <i>Σακοράφα_πεζό</i>, μτφρ. [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 147-149] ! ενδιαφέρον κείμενο και για την, με αλληγορικό τρόπο δοσμένη, λεπτή ειρωνεία του απέναντι στην ανθρώπινη ματαιοδοξία και την κοινωνική ανισότητα > βλ. Θ.Ε. «Φαντασία και περιπέτεια»/Δ'+Ε'
	γ. το θεατρικό είδος	<p>ΠΡΟΣΟΧΗ! Υποεκπροσωπείται στα ανθολόγια (ένα μόνο «δείγμα» από τον Καραγκιόζη, βλ. παραπάνω). Για μια πρωτοβάθμια αναφορά και στο θεατρικό είδος να αξιοποιηθεί υλικό από το μάθημα της «Θεατρικής αγωγής» στο πλαίσιο των νέων Α.Π.</p>
<p>ΠΡΟΣΟΧΗ! Τα παρακάτω προτείνονται για πρωτοβάθμια διδασκαλία στην ΣΤ' Δημοτικού, σαν είδος προπαιδείας των μαθητών/-τριών στη θεωρία του «αφηγηματικού λόγου» που θα διδαχθούν, πιο συστηματικά, στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου:</p>		
	<p>- αφηγημ. λόγος (συνέχ.) -</p> <p>> βασικά είδη αφηγημάτων της λαϊκής & της επώνυμης παραγωγής</p> <p><u>κριτήρια σύγκρισης / διάκρισης:</u> έκταση, θέμα, πλοκή, «τρόποι»: τεχνικές - λειτουργίες-φόρμουλες, που χρησιμοποιεί ο δημιουργός</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Παραδοσιακά λαϊκά παραμύθια</u> - <i>Ποντικός & θυγατέρα του_πεζό</i> [Ανθ. Γ'+Δ', 41-43] - <i>...ριζώνουν και τα λόγια_πεζό</i> [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 234] - <i>Γιασεμί, ροδιά, χαρουπιά_πεζό</i> [Ανθ. Α'+Β', 80-83] · πβ. και: - <i>Κυρ Λάζαρος & δράκοι_πεζό</i> [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 236-237] - <i>Φύλλο φύλλο της κουκιάς_πεζό</i> [Ανθ. Α'+Β', 56-58] · πβ. το ομόθεμο «έντεχνο παραμύθι» με τη φασολιά <ul style="list-style-type: none"> • <u>Επώνυμα παραμύθια («κλασικά» & «μοντέρνα»)</u> βλ. παραπάνω ιδίως τη Θ.Ε. «Φαντασία & Λογοτεχνία»: εδώ υπενθυμίζουμε εντελώς ενδεικτικά: > για «κλασικά» επώνυμα παραμύθια, Άντερσεν > για «μοντέρνα» παραμύθια, Τριβιζάς, <i>Θλιμμένη αγελάδα_πεζό</i> [Ανθ. Ε'+ΣΤ', 273-274] · πβ. και: <i>Δόνα Τερηδόνα</i> [Ανθ. Γ'+Δ', 127-129]

ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΠΙΝΑΚΕΣ

- ❖ Η προτεινόμενη ανα-κατανομή της υφιστάμενης ύλης των ανθολογίων ανά επίπεδο τάξεων έχει λάβει υπόψη της τον βαθμό νοηματικής δυσκολίας των κειμένων σε συνάρτηση με την ηλικία των μαθητών/τριών.
- ❖ Ορισμένα κείμενα είναι πρόσφορα για περισσότερες από μία Θ.Ε. Με κόκκινο, όπως είπαμε, επισημαίνονται οι βασικές ελλείψεις σε κείμενα αναφορικά με συγκεκριμένες Θ.Ε. ή διδακτικούς στόχους των Θ.Ε. που έχουν καθοριστεί στο νέο Α.Π.Λ.
- ❖ Οι τίτλοι συντομογραφούνται για οικονομία χώρου. Πλάι στα κείμενα παρατίθενται σύντομα σχόλια για την αξία τους.
- ❖ Η ένδειξη «μτφρ.» σημαίνει ότι το κείμενο προέρχεται από την ξένη λογοτεχνία.
- ❖ Η ένδειξη με θαυμαστικό ! δηλώνει κείμενα που κρίνονται κατεξοχήν αποτελεσματικά για τους γενικούς σκοπούς του Π.Σ.Λ. και τους ειδικούς διδακτικούς στόχους της συγκεκριμένης Θ.Ε. στο νέο Α.Π. (ως εκ τούτου θα ήταν σκόπιμο να περιλαμβάνονται οπωσδήποτε στη διδακτέα ύλη).
- ❖ Αντιθέτως, προτείνουμε ει δυνατόν να αποκλειστούν (ή τουλάχιστον να περιοριστούν μόνο στις ανάγκες του πρωτοβάθμιου «λογοτεχνικού γραμματισμού» των μαθητών), απλοϊκά κείμενα «παιδικής λογοτεχνίας», που δεν σέβονται αλλά μάλλον παραβιάζουν με την αφέλειά τους τον σύνθετο ψυχογνωστικό κώδικα της παιδικής ηλικίας (εξ ου και γιατί δεν αναφέρονται στις Θ.Ε. της παρούσας χαρτογράφησης).
- ❖ Η αρίθμηση των κειμένων γίνεται βασικά για λόγους ποσοτικής μέτρησης των κειμένων και δεν υποδεικνύει αναγκαστικά τη σειρά διδασκαλίας τους (ωστόσο, προτείνει μια ενδεικτική με γνώμονα τη συνάφεια και τη λογική αλληλουχία των κειμένων).
- ❖ Για επιπρόσθετο υλικό, καταρχάς τα υφιστάμενα ανθολόγια παρέχουν ένα εκτενές Επίμετρο (με επιπλέον βιβλιογραφία και άλλες προτάσεις σε οπτικο-ακουστικό υλικό, καταναμημένα ανά θεματική ενότητα), το οποίο δυστυχώς βρίσκεται στο τέλος των βιβλίων και «χάνεται» από τη ματιά των εκπαιδευτικών· πιο λειτουργικό θα ήταν να υπάρχει μετά το τέλος κάθε Θ.Ε. μέσα στο βιβλίο. Σε κάθε περίπτωση πάντως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να το συμβουλευθούν και να το αξιοποιούν.
- ❖ Τέλος, σημειώνεται ότι το υλικό των Επιμορφώσεων και άλλα χρήσιμα στοιχεία για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σύμφωνα με το νέο Α.Π. θα φιλοξενηθούν επίσης στον παρόντα ιστοχώρο του Π.Ι.Κ., στον οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να ανατρέχουν σε τακτά διαστήματα για ενημέρωσή τους.

ΕΥΟΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (49)

Θεματική ενότητα: Το Σταυρόλεξο

1. Ταυτότητα

Θεματική ενότητα: ΤΟ ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ

Προτεινόμενη τάξη: Α΄

Συντάκτης/τρια-ες/τριες: Σωφρ. Χατζησαββίδης

2. Γενικός Σκοπός

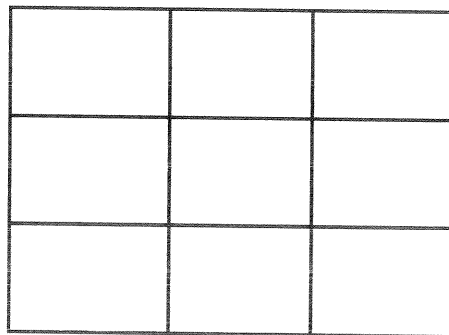
Να έρθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες με παιχνιδιώδη τρόπο σε επαφή καταρχάς με ορισμένες από τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, να κατανοήσουν τον τρόπο δόμησης ενός σταυρολέξου, να συζητήσουν για την ωφέλειά του ως παιχνίδι και ως πνευματική άσκηση και να κατακτήσουν τον απαραίτητο γραμματισμό σχετικά με τη δομή και τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου.

3. Στόχοι

- α) να συσχετίσουν προφορικό με γραπτό λόγο
- β) να μπουν στη διαδικασία ανάγνωσης γραπτών κειμένων
- γ) να καλλιεργήσουν τον προφορικό τους λόγο
- δ) να σχηματίσουν αντιλήψεις σχετικές με συμβάσεις τη γραφής
- ε) να κατανοήσουν τη δομή ενός σταυρολέξου
- στ) να έρθουν σε επαφή με ορισμένα γράμματα της νέας ελληνικής
- ε) να συσχετίσουν φωνήματα με γραφήματα
- στ) να κατακτήσουν το είδος λόγου του ορισμού
- ζ) να σχηματίσουν εντυπώσεις για την ωφέλεια του σταυρολέξου

4. Προτεινόμενη ανάπτυξη σε ογδοντάλεπτα

1. Δίνουμε στους μαθητές και στις μαθήτριες τα χαρτόνια, τα οποία έχουμε χωρίσει σε τετράγωνα και ζητάμε να κόψουν τα τετραγωνάκια.



Σχήμα 1

2. Γίνεται από τον/τη διδάσκοντα/σα μια αναφορά για το πώς πέρασε την προηγούμενη ημέρα.
3. Ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να μας πουν πώς πέρασαν τη χθεσινή τους ημέρα. Αναγκαστικά θα χρησιμοποιηθούν λέξεις, τις οποίες θα χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια στο σταυρόλεξο, όπως ΩΡΑ, ΡΟΛΟΪ, ΕΙΔΑ, ΔΩΡΑ.
4. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης των παιδιών κάνουμε διάφορες ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με τις λέξεις που θα χρησιμοποιηθούν στο Σταυρόλεξο (π.χ. τι ώρα σηκώθηκες το πρωί; Τι είδες από το παράθυρό σου; Τι δώρο σου έκανε ο θείος σου; κτλ.)
5. Γίνεται συζήτηση για το πώς περνάνε οι άνθρωποι την ημέρα τους ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τη δουλειά κτλ. και στην περίπτωση αυτή γίνεται προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν λέξεις του σταυρόλεξου.
6. Αν υπάρχει δυνατότητα, γίνεται ανάγνωση μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού για το πώς περνάει κάποιο παιδί την ημέρα του
7. Προτείνεται να προσπαθήσουν να λύσουν ένα σταυρόλεξο
8. Εξηγείται τι είναι το σταυρόλεξο (παιχνίδι που το βρίσκουμε στα περιοδικά, ζητείται κάποια λέξη και συμπληρώνουμε τα τετραγωνάκια κτλ.).
9. Γίνεται συζήτηση για τη χρήση του σταυρόλεξου
10. Σχηματίζουμε σε χαρτόνι το σχήμα του σταυρόλεξου που πρέπει να λύσουμε
11. Λέμε τον ορισμό και τα νήπια απαντούν.

[ορισμοί: οριζοντίως 1. Μας τη δείχνει το ρολόι, 3. Τι κάνει το καράβι στη θάλασσα (σε α' πρόσωπο), 5. Τι έκανα μόλις μπήκα στο σπίτι;

καθέτως 2. Πώς λέγεται αυτό που μας δείχνει την ώρα; 4. Τι μας προσφέρουν στη γιορτή μας ή στα γενέθλιά μας;]

11. Μόλις τα παιδιά βρουν τη λέξη, παίρνουμε τα τετράγωνα χαρτάκια που έκοψαν στην αρχή, γράφουμε με μαρκαδόρο τα γράμματα και στη συνέχεια τα κολλάμε στο χαρτόνι.

Ω	Ρ	Α	
	Ο		Δ
Η	Λ	Ε	Ω
	Ο		Ρ
Ε	Ι	Δ	Α

Σχήμα 2

12. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά ομάδες επιχειρούν να συντάξουν μικρά σταυρόλεξα 2-3 στηλών.

13. Επιχειρείται να λυθούν τα σταυρόλεξα που συνέταξαν οι ομάδες .

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (50)

Προσόντα διορισμού – Νόμος 10/1969, άρθρο 28

- καθήκοντά του στη θέση αυτή.
- (3) Ανεξάρτητα από το τι διαλαμβάνεται σε άλλες διατάξεις του παρόντος Νόμου, η διαδικασία πλήρωσης μιας θέσης μπορεί να αρχίσει μέσα στη χρονική περίοδο των δώδεκα μηνών πριν αυτή κενωθεί, όταν αναμένεται η κένωσή της επειδή βρίσκεται σ' εξέλιξη διαδικασία για την πλήρωση ανώτερης θέσης Προαγωγής για την κατάληψη της οποίας απαιτείται από το οικείο σχέδιο υπηρεσίας η κατοχή της αμέσως κατώτερης τάξης ή θέσης και να πληρωθεί μόλις αυτή κενωθεί.
- 2 του 48(I) του 2016.
- Μέθοδοι
πληρώσεως
θέσεων.
- 27.**—(1) Μόνιμος θέσις πληρούται είτε μονίμως, είτε προσωρινώς επί συμβάσει δι' ωρισμένον χρονικόν διάστημα, είτε από μηνός εις μήνα, ως το Υπουργικόν Συμβούλιον ήθελεν αποφασίσει.
- (2) Προσωρινή θέσις πληρούται είτε δι' αποσπάσεως μονίμου εκπαιδευτικού λειτουργού μη τελούντος επί δοκιμασία είτε διά του διορισμού προσώπου επί συμβάσει δι' ωρισμένον χρονικόν διάστημα ή από μηνός εις μήνα, ως το Υπουργικόν Συμβούλιον ήθελεν αποφασίσει.
- Προσόντα
διορισμού.
- 4(α) του 80(I) του 2004.
- 28.** Ουδείς διορίζεται ως εκπαιδευτικός λειτουργός εκτός εάν—
- (α) είναι πολίτης της Δημοκρατίας ή πολίτης κράτους μέλους ή σύζυγος ή τέκνο πολίτη της Δημοκρατίας που έχει τη συνήθη διαμονή του στη Δημοκρατία·
- 2(α) του 8(I) του 2014.
- (β) έχη συμπληρώσει το εικοστόν έτος της ηλικίας αυτού και, νοουμένου ότι πρόκειται για πολίτη της Δημοκρατίας, έχη εκπληρώσει τις στρατιωτικές του υποχρεώσεις ή έχη απαλλαγεί νομίμως από αυτές·
- 2(β) του 8(I) του 2014.
- Νοείται ότι, εφόσον πρόκειται για πολίτη της Δημοκρατίας που έχει απαλλαγεί νομίμως από τις στρατιωτικές του υποχρεώσεις για λόγους υγείας, το πρόσωπο αυτό παραπέμπεται από την Επιτροπή σε ιατροσυμβούλιο, το οποίο αποφαινεται κατά πόσο είναι κατάλληλο από πλευράς υγείας για τη θέση στην οποία θα διοριστεί. Το εν λόγω ιατροσυμβούλιο διορίζεται από τον Υπουργό Υγείας και συγκροτείται από τρία μέλη, η ειδικότητα των οποίων καθορίζεται από αυτόν·
- 19(I) του 2011
128(I) του 2013.
- Νοείται περαιτέρω ότι πολίτης της Δημοκρατίας που έχει απαλλαγεί νομίμως από τις στρατιωτικές του υποχρεώσεις υποβάλλει στην Επιτροπή πιστοποιητικό στρατολογικής κατάστασης στο οποίο εμφανίζονται όλες οι στρατολογικές μεταβολές του, ο τύπος και το περιεχόμενο του οποίου καθορίζονται από τον Υπουργό Άμυνας, σύμφωνα με το άρθρο 63 του περί Εθνικής Φρουράς Νόμου, όπως αυτός εκάστοτε τροποποιείται ή αντικαθίσταται·
- (γ) κέκτηται τα προσόντα τα οποία καθορίζονται εν τω σχεδίου υπηρεσίας διά την θέσιν εις την οποίαν πρόκειται να γίνη ο διορισμός·
- (δ) είναι καλού χαρακτήρος.
- (ε) δεν κατεδικάσθη επί διαπράξει αδικήματος ενέχοντος έλλειψιν τιμιότητος ή ηθικὴν αισχύρητα·
- 4(β) του 80(I) του 2004.
- (στ) δεν απολύθηκε προηγουμένως από την εκπαιδευτική ή τη δημόσια υπηρεσία ή οργανισμό δημοσίου δικαίου ή οποιαδήποτε κρατική υπηρεσία ή πρόσωπο δημοσίου δικαίου του εξωτερικού ή διεθνή οργανισμό, για πειθαρχικό αδίκημα·
- 2 του 234 του 1988.
- Νοείται ότι, προκειμένου περί αιτητού ο οποίος υπέβαλεν αίτησιν διά διορισμόν δυνάμει των προνοιών του άρθρου 28Α εντός της καθοριζομένης προθεσμίας, δεν ισχύουν αι πρόνοιαι της υφισταμένης παραγράφου, εάν ο λόγος της προηγουμένης απολύσεώς του ήτο η μη προσέλευσις εις την υπηρεσίαν μετά την εκπνοήν παραχωρηθείσης αδειας απουσίας εις το εξωτερικόν.

- (ζ) πιστοποιείται υπό Κυβερνητικού Ιατρικού Λειτουργού ως σωματικώς κατάλληλος διά την θέσιν δι' ην θα διορισθή κατόπιν ιατρικής εξέτασεως συμπεριλαμβανομένης και ακτινογραφήσεως του θώρακος:
- 4(γ) του 80(1) του 2004. Νοείται ότι το Υπουργικό Συμβούλιο δύναται σε ειδική περίπτωση να εξουσιοδοτήσει, το διορισμό προσώπου, το οποίο δεν είναι πολίτης της Δημοκρατίας και το οποίο εμπίπτει σε εκ των προτέρων καθορισμένη με αντικειμενικά κριτήρια και χωρίς οποιαδήποτε διάκριση μεταξύ πολιτών κρατών μελών κατηγορία-
- (i) Επί συμβάσει για ορισμένο χρονικό διάστημα, ή
- (ii) επί μονίμου βάσεως, εάν το εν λόγω πρόσωπο απασχολήθηκε στη Δημόσια Εκπαιδευτική Υπηρεσία της Δημοκρατίας επί συμβάσει για περίοδο, όχι μικρότερη των τεσσάρων ετών.
- 4(δ) του 80(1) του 2004. (2) Διαγράφηκε.
- 3 του 180 του 1987. Πλήρωση κενών θέσεων πρώτου διορισμού. **28A.**—(1) Τηρουμένων των διατάξεων του άρθρου 14 και άνευ επηρεασμού των διατάξεων του άρθρου 28Γ όλες οι κενές θέσεις πρώτου διορισμού στη δημόσια εκπαιδευτική υπηρεσία δημοσιεύονται στην επίσημη εφημερίδα της Δημοκρατίας.
- (2) Η δημοσίευση αναφέρει τις κενές θέσεις και τυχόν ειδικότητες που αφορούν τις κενές θέσεις, τα απαιτούμενα για την κατάληψή τους προσόντα και τον τρόπο υποβολής των αιτήσεων και προθεσμία δεκαπέντε ημερών για υποβολή των αιτήσεων.
- (3) Οι αιτήσεις υποβάλλονται στην Επιτροπή πάνω σε έντυπο που καθορίζεται από αυτή και σφραγίζονται με σφραγίδα που φέρει την ημερομηνία λήψης τους.
- 3 του 127(1) του 2015. (4) Στη συνέχεια η Επιτροπή εξετάζει τις αιτήσεις και καταρτίζει πίνακα διοριστέων και, από 1.1.2018, καταρτίζει και πίνακα διορισίμων για κάθε θέση ή για κάθε ειδικότητα θέσης, ανάλογα με την περίπτωση.
- 3 του 180 του 1987. Σύνταξη πινάκων διοριστέων. **28B.**—(1) Οι πίνακες διοριστέων συντάσσονται με σειρά προτεραιότητας, η οποία καθορίζεται στα επόμενα εδάφια.
- 2(α) του 245 του 1987. (2) Η σειρά προτεραιότητας καθορίζεται πρώτα από το έτος απόκτησης του πρώτου τίτλου σπουδών.
- (3) Μεταξύ των υποψηφίων που αναφέρονται στο εδάφιο (2) και οι οποίοι απέκτησαν τον πρώτο τίτλο σπουδών τους το ίδιο έτος η σειρά προτεραιότητας καθορίζεται με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:
- (α) βαθμός στο βασικό τίτλο, δίπλωμα ή πτυχίο ή σ' άλλα επίσημα αποδεικτικά στοιχεία που να επιβεβαιώνουν το βαθμό αυτό, ανάλογα με την περίπτωση:
- (i) 3 μονάδες για βαθμό άριστα ή ισοδύναμο βαθμό·
- (ii) 2 μονάδες για βαθμό λίαν καλώς ή ισοδύναμο βαθμό·
- (iii) 1 μονάδα για βαθμό καλώς ή όταν δεν αναγράφεται βαθμός·
- (β) πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα σε θέμα το οποίο είναι συναφές με την εκπαίδευση ή την ειδικότητα του υποψηφίου ή τα καθήκοντα της θέσης:
- (i) 3 μονάδες για διδακτορικό τίτλο επιπέδου Ph.D. ή άλλου ισοδύναμου επιπέδου·
- (ii) 2 μονάδες για μεταπτυχιακό τίτλο επιπέδου M.A., M.Sc. ή άλλου ισοδύναμου επιπέδου·

(ιι) 1 μονάδα για μεταπτυχιακό δίπλωμα που αποκτήθηκε μετά από φοίτηση διάρκειας τουλάχιστον ενός ακαδημαϊκού έτους:

Νοείται ότι σε περίπτωση υποψηφίου που έχει πέραν του ενός πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα μόνο ένα θα λαμβάνεται υπόψη·

2(α) του 185(I) του 2015. (γ) εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 0,5 μονάδα για κάθε 12 μήνες συνολικής προϋπηρεσίας.

5 του 80(I) του 2004. (δ) 1 μονάδα για υπηρεσία στην Εθνική Φρουρά ή τις ένοπλες δυνάμεις κράτους μέλους.

(4) Τα κριτήρια που αναφέρονται στο εδάφιο (3) συνυπολογίζονται μετά την αριθμητική αποτίμηση της καθοριζόμενης βαρύτητας του καθενός σε μονάδες και την πρόσθεση στη συνέχεια των μονάδων κάθε υποψηφίου. Το σύνολο των μονάδων που έχει ένας υποψήφιος καθορίζει τη σειρά προτεραιότητάς του.

Σε περίπτωση υποψηφίων με τον ίδιο αριθμό μονάδων λαμβάνεται υπόψη η ημερομηνία απόκτησης του πρώτου τίτλου σπουδών, προκειμένου δε περί υποψηφίων που απέκτησαν τον πρώτο τίτλο σπουδών τους την ίδια ημερομηνία λαμβάνεται υπόψη η ημερομηνία υποβολής της αίτησης και σε περίπτωση που η ημερομηνία υποβολής της αίτησης είναι η ίδια λαμβάνεται υπόψη η ημερομηνία γέννησης του υποψηφίου.

2(β)(γ) του 245 του 1987. (5) Κατά το μήνα Φεβρουάριο κάθε χρόνου η Επιτροπή, εφαρμόζοντας τις σχετικές διατάξεις του Νόμου αυτού, προβαίνει σε αναθεώρηση των πινάκων διοριστέων, όπως επίσης και σε συμπλήρωσή τους με υποψηφίους οι οποίοι με αίτησή τους που υποβάλλεται ως την 31η Δεκεμβρίου του προηγούμενου χρόνου αποτείνονται για να εγγραφούν σ' αυτούς.

2 του 76 του 1988.
2(α) του 88(I) του 1997.

(6) Οι αιτήσεις για εγγραφή στον πίνακα διοριστέων υποβάλλονται στην Επιτροπή πάνω σε έντυπο που καθορίζεται από αυτή και σφραγίζονται με σφραγίδα που φέρει την ημερομηνία λήψης τους.

2(δ) του 245 του 1987. (7) Η Επιτροπή κατά τη συμπλήρωση των πινάκων διοριστέων σύμφωνα με το εδάφιο (5) ακολουθεί σειρά προτεραιότητας η οποία καθορίζεται με τον ακόλουθο τρόπο:

(α) η σειρά προτεραιότητας καθορίζεται πρώτα από το έτος υποβολής της αίτησης για εγγραφή στους πίνακες διοριστέων·

(β) μεταξύ υποψηφίων που υπέβαλαν την αίτηση για εγγραφή στους πίνακες διοριστέων το ίδιο έτος η σειρά προτεραιότητας καθορίζεται με βάση τα κριτήρια που ορίζονται στο εδάφιο (3) τα οποία συνυπολογίζονται με τον τρόπο που αναφέρεται στο εδάφιο (4).

(8) Ένα πρόσωπο για να περιληφθεί και να παραμείνει σε πίνακα διοριστέων θα πρέπει να κατέχει τα απαιτούμενα από το Νόμο αυτό και το οικείο σχέδιο υπηρεσίας προσόντα για διορισμό.

(9) Ένα πρόσωπο που κατέχει τα προσόντα για διορισμό σε δύο ή περισσότερες θέσεις ή ειδικότητες μπορεί να υποβάλει ξεχωριστές αιτήσεις για εγγραφή σε περισσότερους από ένα πίνακα διοριστέων. Σε περίπτωση διορισμού του με βάση ένα πίνακα διοριστέων διαγράφεται από τους υπόλοιπους στους οποίους είναι εγγεγραμμένος·

Νοείται ότι δε διαγράφονται από τους πίνακες διοριστέων τα πρόσωπα που κατέχουν τα προσόντα για διορισμό στη μέση εκπαίδευση στην περίπτωση που διορίζονται στη δημοτική εκπαίδευση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (51)

Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969 (10/1969)

48. Θεμελιώδη καθήκοντα εκπαιδευτικών λειτουργών

ΠΑΓΚΥΠΡΙΟΣ ΔΙΚΗΓΟΡΙΚΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ



CYLAW

Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969 (10/1969)

Ιστορικό Τροποποιήσεων

10/1969

Θεμελιώδη καθήκοντα εκπαιδευτικών λειτουργών

48.-(1) Έκαστος εκπαιδευτικός λειτουργός οφείλει-

(α) να είναι νομιμόφρων.

(β) να εκτελή πιστώς και ανελλιπώς τα καθήκοντα αυτού.

(γ) να εκτελή τας διδομένας εντολάς και εκδιδόμενας οδηγίας και να συμμορφούται προς αυτάς.

(δ) να μη ενεργή ή παραλείπη ή συμπεριφέρηται κατά τρόπον ο οποίος δυνατόν να δυσφημήση την εκπαιδευτικήν υπηρεσίαν γενικώς ή την θέσιν αυτού ειδικώς, ή ο οποίος δυνατόν να τείνη εις κλονισμόν της εμπιστοσύνης του κοινού εις την εκπαιδευτικήν υπηρεσίαν.

(ε) να συμπεριφέρηται πρεπόντως προς τους ανωτέρους και τους συναδέλφους αυτού και προς το κοινόν.

(2) Τα καθήκοντα εκπαιδευτικού λειτουργού είναι τα συνήθη καθήκοντα της θέσεως αυτού και οιαδήποτε άλλα συναφή καθήκοντα τα οποία δυνατόν να ανατεθώσιν εις αυτόν, ως ήθελε καθορισθή εις τα σχέδια υπηρεσίας.

Cylaw.org: Από το ΚΙΝΟΠ/CyLii για τον [Παγκύπριο Δικηγορικό Σύλλογο](#)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (52)

Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969 (10/1969)

Πρώτος πίναξ (άρθρον 71), Μέρος Ι και ΙΙ

ΠΑΓΚΥΠΡΙΟΣ ΔΙΚΗΓΟΡΙΚΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ



CYLaw

**Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969
(10/1969)**

Ιστορικό Τροποποιήσεων

ΠΡΩΤΟΣ ΠΙΝΑΞ

(Άρθρον 71)

**Μέρος I - ΑΔΙΚΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΔΥΝΑΝΤΑΙ
ΝΑ ΕΚΔΙΚΑΣΘΩΣΙΝ ΥΠΟ ΤΗΣ ΑΡΜΟΔΙΑΣ ΑΡΧΗΣ**

1. Εγκατάλειψις του τόπου εργασίας άνευ αδείας του ανωτέρου αυτού.
2. Καθυστέρησις εις την προσέλευσιν εις τον τόπον εργασίας αυτού.
3. Αμέλεια, αδιαφορία, νωθρότης ή αδράνεια κατά την εκτέλεσιν των καθηκόντων αυτού.
4. Απρεπής συμπεριφορά προς τους ανωτέρους και τους συναδέλφους αυτού και προς το κοινόν.
5. Παράλειψις ή άρνησις όπως συμμορφωθή προς εντολήν ή οδηγίαν δοθείσαν εις αυτόν υπό του ανωτέρου αυτού.
6. Παράλειψις ή άρνησις όπως εκτελέση τα καθήκοντα της θέσεως αυτού.

**Μέρος II - ΠΟΙΝΑΙ ΑΙ ΟΠΟΙΑΙ ΔΥΝΑΝΤΑΙ ΝΑ ΕΠΙΒΛΗΘΩΣΙΝ
ΥΠΟ ΤΗΣ ΑΡΜΟΔΙΑΣ ΑΡΧΗΣ**

1. Επίπληξις.
2. Αυστηρά επίπληξις.
3. Διακοπή προσουξήσεως διά χρονικήν περίοδον μη υπερβαίνουσαν τους εξ μήνας.

CyLaw.org: Από το ΚΙΝΟΠ/CyLii για τον Παγκύπριο Δικηγορικό Σύλλογο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (53)

Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης

Οδηγίες και πληροφορίες για την ομαλή λειτουργία των σχολείων –

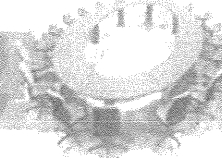
σχολική χρονιά 2012-2103

(http://www.moec.gov.cy/dde/odigiesscholiki_chronia_2012_13.html).



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ελληνικά



Οικοσελίδα | Εγκύκλιοι | Κατάλογοι Σχολείων | Συνδέσεις | Εκπαιδευτικό Υλικό | Ανακοινώσεις | Επικοινωνία

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ

- 📄 Οικοσελίδα
- 📄 Νομοθεσία
- 📄 Έντυπα
- 📄 Στατιστικά στοιχεία
- 📄 Εγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό
- 📄 Διδακτικά βιβλία Δημοτικής Εκπαίδευσης
- 📄 Τοποθετήσεις Μετακινήσεις
- 📄 Οδηγίες για τη Σχολική Χρονιά 2012-2013
- 📄 Εκπαιδευτικές Περιφέρειες

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

- 📄 Γενικές Πληροφορίες

ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- 📄 Γενικές Πληροφορίες

ΠΡΟΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠ/ΣΗ

- 📄 Γενικές πληροφορίες

ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- 📄 Ειδική Εκπαίδευση

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

- 📄 Εκπαιδευτικά Προγράμματα

ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

- 📄 Ενιαίο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο
- 📄 Προαιρετικό Ολοήμερο Σχολείο

ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

- 📄 Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία
- 📄 Ιδιωτικά Δημοτικά

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οδηγίες και Πληροφορίες για την ομαλή λειτουργία των σχολείων

Σχολική Χρονιά 2012-2013

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ΣΕΛΙΔΕΣ & ΕΝΤΥΠΑ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΓΚΥΚΛΙΟΥ (Αρ. φακ. 7.11.09/10 ημερ. 27.08.2012) (εγκύκλιος - έντυπα - παραρτήματα)	ΑΛΛΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	
		Αρ. φακ.	Ημερ.	
A. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ	3	Π.1.7.7.09.16/ 7.1.02.7.2.1 (εγκύκλιος - παραρτήματα)	31.07.2012	Καν. 7
		Π.1.7.7.09.16/ 7.1.02.7.2.1 (εγκύκλιος - παραρτήματα)	24.07.2012	
B. ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ	4	Όλοι οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων και οι εγκύκλιοι του Υ.Π.Π. πρέπει να εφαρμόζονται πλήρως καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.		
1. Εγγραφές μαθητών - Μητρώο - Μαθητολόγιο - Νέα έντυπα ΥΠΠ11 και ΥΠΠ30	4 ΥΠΠ11 ΥΠΠ30	7.19.09/7	03.05.2010	Καν. 7 (5) Καν. 8 Καν. 22 (7, 25, 32, 33) Καν. 25 (1,2)
2. Υποχρεωτική εκπαίδευση - Μετεγγραφές - Απουσίες	7 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	7.18.07 (εγκύκλιος για ιδιωτικά σχολεία - έντυπα για ιδιωτικά δημοτικά σχολεία - έντυπα για ιδιωτικά νηπιαγωγεία)	09.09.2011	Καν. 8 (6, 7) Καν. 9 Καν. 15 Καν. 16 Καν. 22 (25, 32) Καν. 25 (2)
		7.11.10.2/5	06.03.2009	N.24(I)/1993 & N.220(I)/2004
3. Σχολική αργία - Γιορτή του Αγίου της Κοινότητας/Ενορίας	9 ΥΠΠ18			Καν. 19

4. Τελικός αριθμός μαθητών	9 ΥΠΠ1-ΥΠΠ5 ΥΠΠ19-ΥΠΠ20			Καν. 22 (7)
5. Ανάληψη καθηκόντων διδακτικού προσωπικού	10 ΥΠΠ6-ΥΠΠ7 ΥΠΠ24			Καν. 22 (8) Καν. 24 (7)
6. Συγκρότηση τμημάτων	10	7.11.14/2 (εγκύκλιος - ωρολόγια προγράμματα)	17.06.2011	Καν. 4 Καν. 5 Καν. 18 (1α,1β) Καν. 22 (19)
6.1 Δημοτικά Σχολεία	10			
6.2 Νηπιαγωγεία	11			
7. Διδακτικός χρόνος προσωπικού	11 ΥΠΠ26-ΥΠΠ27	15.15.18 (εγκύκλιος - έντυπο)	01.09.2011	Καν. 7 (6) Καν. 22 (2, 19, 36β) Καν. 23 (5) Καν. 24 (2, 4, 6)
8. Διδακτικό Προσωπικό	12 ΥΠΠ1,ΥΠΠ2, ΥΠΠ10,ΥΠΠ21			Καν. 21 Καν. 22 (7)
9. Συμπλήρωση πληροφοριακών δελτίων για τα ειδικά μαθήματα	13 ΥΠΠ17			Καν. 22 (7)
10. Φοίτηση Τουρκοκύπριων και αλλοδαπών μαθητών	13 ΥΠΠ8-ΥΠΠ9	4.3.03/3	02.10.2008	Καν. 22 (7,30)
11. Ενισχυτική διδασκαλία - Εμπέδωση	14	7.1.02.7.3 (εγκύκλιος - παράρτημα)	23.11.2011	
12. Λειτουργία Προαιρετικών Ολοήμερων Σχολείων	15			
13. Ειδική Εκπαίδευση	15	7.16.22 (εγκύκλιος - επισυναπτόμενα)	19.01.2009	Καν. 8 (2β, 3, 4, 7) Καν. 13 Καν. 14 (5γ) Καν. 18 (3, 4)
		7.16.07 (εγκύκλιος - έντυπο συγκατάθεσης)	03.11.2006	
		7.16.07/5 (εγκύκλιος - επισυναπτόμενα)	30.08.2004	
		7.16.03 (εγκύκλιος - επισυναπτόμενα)	15.09.2010	
14. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη	17 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	7.11.05	22.11.2010	
		16.8.04.2 (εγκύκλιος - κώδικας)	25.06.2009	
		16.8.04.2	06.02.2008	

μαθησιακή διαδικασία		16.8.04 (εγκύκλιος - κατάλογος ιστοσελίδων - οδηγίες)	16.11.2011
		16.8.04 (εγκύκλιος - κατάλογος διευθύνσεων - οδηγίες)	12.12.2011
		13.34.01.2.9	13.10.2011
		13.34.01.2.9	22.11.2011
		5.24.11 (εγκύκλιος - οδηγίες)	12.03.2012
		13.34.01.2.15	18.01.2010
		13.34.01.2.15 (εγκύκλιος - κατάλογος)	21.01.2008
		13.34.01.2.9/3 (εγκύκλιος - κατάλογος)	24.04.2008
		13.34.01.2.20 (εγκύκλιος - οδηγίες α - οδηγίες β - κατάλογος)	02.09.2009
		5.23.10.7 (εγκύκλιος - κατάλογος)	29.11.2010
		5.23.10.7	17.12.2010
		5.23.10.7 (εγκύκλιος - κατάλογος)	11.05.2011
		5.14.12/11	25.10.2011
		7.22.23/5	21.10.2011
		21.1.03	21.01.2011
		13.34.01.2.38	09.09.2010
		13.34.01.2.30 (εγκύκλιος - κατάλογος)	23.04.2009
		5.23.10.2/7	07.09.2005
		7.11.12.8.1	16.11.2004
		5.23.10	02.01.2012
		5.23.02/2	29.05.2012
15. Ασφάλεια και Υγεία στο χώρο εργασίας	20		
15.1. Μέτρα Ασφάλειας των σχολείων	20	5.28.34.2	10.08.2011
		5.28.34.2	10.08.2011
15.2. Νομοθεσία για Ασφάλεια και Υγεία στο χώρο εργασίας	21	5.28.34.2/4	18.08.2006
		5.28.34.2/5	13.04.2007
15.3. Ασφάλεια μαθητών - Ατυχήματα	21	7.19.07	25.10.2007
		7.11.12.13.1 (εγκύκλιος - οδηγίες)	13.01.2011
		7.19.26.3/4	19.12.2007
		5.28.34.2	04.05.2009

Καν. 18 (2, 3, 4, 5)
 Καν. 22 (6, 11, 12, 15, 16, 38, 39)
 Καν. 24 (15)
 Καν. 29 (8, 9, 10)
 Καν. 30
 Καν. 31 (3)

15.4. Ασφάλεια προσωπικών αντικειμένων	22				
15.5. Σχέδιο Πολιτικής Άμυνας	22				
16. Προβλήματα υγείας	22				Καν. 22 (15, 38) Καν. 37
16.1 Πρώτες βοήθειες και φαρμακευτική αγωγή	22	5.28.34/3	10.12.2007		
		21.1.07.2	13.05.2009		
16.2 Μηνιγγιτιδοκοκκική Μηνιγγίτιδα	23	21.11.02/2	11.08.2008		
16.3 Σαλμονέλα	23	21.11.02/2	11.05.2009		
16.4 Προφύλαξη από εντεροϊούς και ιογενείς λοιμώξεις	23	21.11.02	09.02.2006		
17. Επισκέψεις Λειτουργιών Σχολιατρικής Υπηρεσίας και Οδοντιατρικών Υπηρεσιών στα σχολεία - Προληπτικές εξετάσεις - Εμβολιασμός παιδιών	23	7.11.12.19	01.12.2011		Καν. 22 (15) Καν. 37
		ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ			
18. Σχολικά ιατρεία	25	21.9.01/3 (εγκύκλιος - εγκύκλιος Ιατρικών Υπηρεσιών)	26.03.2010		
19. Κάπνισμα στους σχολικούς χώρους	25	21.1.08/6	02.11.2009		Καν. 41
		21.1.08/5 (εγκύκλιος - επισυναπτόμενα)	04.11.2009		
20. Πλαίσιο Γενικού Κώδικα Καλής Συμπεριφοράς - Προβλήματα Πειθαρχίας	26	386/68/A	05.08.1998		Καν.14 Καν. 21 (8γ, 8δ) Καν. 22 (6, 26) Καν. 24 (14β, 15α, 15β) Καν. 25 (2) Καν. 29 (9) Καν. 31(3)
		7.19.04.10/4	24.09.2009		
21. Επιτροπή Αγωγής Υγείας και Πρόληψης της Παραβατικότητας	26	21.1.03 (εγκύκλιος - σχέδιο δράσης - καλές πρακτικές - δοκίμιο αξιολόγησης)	08.07.2011		
		7.19.04.18 (εγκύκλιος - αίτημα)	08.07.2011		
22. Διαδικασίες για χειρισμό περιστατικών βίας	26	11.2.06.2/3 (εγκύκλιος - εγχειρίδιο-έντυπο)	19.10.2010		
		7.19.04/6	05.04.2012		

στην οικογένεια στο σχολείο				
23. Έκτακτα περιστατικά και προβλήματα στα σχολεία	27	5.10.08 12.10.05/4	15.03.2007 05.03.2008	Καν. 22(6)
24. Δεδομένα Προσωπικού Χαρακτήρα	27	7.19.04.18.2 (εγκύκλιος - νόμος)	09.06.2011	Καν. 22 (9,27) Καν. 36
25. Ανάρτηση και έπαρση σημαιών	27			Καν. 33
26. Μαθητική στολή	28	379/68/2	08.09.1999	Καν. 22 (26) Καν. 29 (9) Καν. 34 Καν. 40
27. Κινητά τηλέφωνα	28	7.19.04.10	09.10.2003	
28. Μετεγγραφή μαθητών σε σχολεία του εξωτερικού	28 ΥΠΠ12			Καν. 11
29. Εγκεκριμένα βιβλία βιβλιοθήκης και διδακτικά μέσα	30			Καν. 22 (37) Καν. 28
30. Διδακτικά βιβλία (εκδόσεις Υ.Π.Π. και Ο.Ε.Δ.Β.), τετράδια, επίσημα βιβλία και έντυπα	30	7.22.20.1/4 (εγκύκλιος - Παράρτημα Α - Παράρτημα Β) 7.22.02	28.02.2012 17.02.2012	Καν. 22 (10γ) Καν. 26
31. Παραγγελία γραφικής ύλης	31	5.25.19/3 7.22.20.1/4	07.02.2011 30.01.2012	Καν. 22 (10α, 10β, 10γ)
32. Παραγγελία διδακτικών μέσων	31			Καν. 22 (10α, 10β, 10γ, 37) Καν. 26
33. Ενημερωτικό Δελτίο Υ.Π.Π.	32	5.14.03/3 16.8.04.2 (εγκύκλιος - κώδικας)	18.08.2008 25.06.2009	
34. Προσέλευση και αποχώρηση εκπαιδευτικών	33			Καν. 18 (5) Καν. 22(36α) Καν. 24 (8) Καν. 30 (2)
35. Νόμος για τις Σχολικές Εφορείες - Συμβουλευτική Επιτροπή Σχολείου - Ταμείο Διευθυντή	33 ΥΠΠ32	10.1.02.1 (εγκύκλιος - τροποποιητικός νόμος 2005) 10.1.02.1/6 (εγκύκλιος - τροποποιητικός νόμος 2006) 10.1.02.4/2 10.1.02.6.17 10.1.02.5 10.1.02.20	27.09.2005 26.05.2006 02.10.2006 16.01.2007 14.02.2011 13.02.2007	Καν. 22 (4, 10, 11, 12, 34)

		10.1.02.20	25.09.2007	
		13.28.07	02.04.2008	
		10.1.02.9/4 (εγκύκλιος - επισυναπτόμενα)	15.11.2010	
		10.1.02.9 (εγκύκλιος - επισυναπτόμενα)	15.11.2010	
36. Εισπράξεις από σχολικές δραστηριότητες	35	10.1.02.9/2 (10.1.02.9/2, 14.11.2007)	12.12.2007	Καν. 22 (10) Καν. 29 (8δ) Καν. 31 (3)
37. Δωρεές - Χορηγίες - Εισφορές - Κληροδοτήματα	35			Καν. 22 (9)
38. Άριστοι μαθητές - Χρηματικά βραβεία - Εκπροσωπήσεις	35			
39. Τσιπτεχνηση/ Δεντροφύτευση Σχολικών Κήπων	36	5.28.24.10	14.04.2010	
		5.28.38/2	10.10.2011	
40. Βοηθητικό Γραμματειακό Προσωπικό στα Δημοτικά Σχολεία	36	15.6.27/14 (εγκύκλιος - επισυναπτόμενα)	07.06.2012	Καν. 22 (38)
		15.6.27	14.09.2011	
41. Εκπαιδευτικές περιφέρειες - Εγγραφές μαθητών	36			N.221/91
42. Ενδεικτικά - Απολυτήρια - Πιστοποιητικά παρακολούθησης μαθητών	37	15.16.05 (εγκύκλιος - πιστοποιητικό παρακολούθησης- περιγραφική αξιολόγηση)	01.03.2012	
43. Αναστολή φοίτησης- Παράταση φοίτησης- Παραμονή στην ίδια τάξη	38 ΥΠΠ34-ΥΠΠ36			Καν. 8 Καν. 9 Καν. 10 Καν. 11 Καν. 12
44. Σχολικά Κυλικεία	39 ΥΠΠ22-ΥΠΠ23	21.5.05 (εγκύκλιος - νόμος)	24.07.2009	Καν. 22 (29)
		21.5.05	31.08.2011	
		21.5.05.10 (εγκύκλιος- νόμος)	05.10.2007	
		21.5.05/3	23.03.2006	
		21.5.05.11 (εγκύκλιος- έντυπο)	06.03.2008	
		21.5.05.14	19.12.2011	
Γ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	40			

1. Στόχοι υπό έμφαση	40				Καν. 21 (2)
1.1 «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι»	40	7.11.13.3	15.10.2001		
		7.1.03.1	10.10.2002		
1.2 Εμφάσεις για τη φετινή σχολική χρονιά	41				
2. Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα	41	7.1.02.7.2.1	01.08.2012		Καν. 17
		7.1.02.7.2.1 (εγκύκλιος - πλάνο)	20.06.2012		Καν. 18
		7.1.05.21.2	20.02.2009		Καν. 21 (2)
		7.1.03	12.10.2006		Καν. 22 (1, 17, 19)
		7.11.14/2 (εγκύκλιος - ωρολόγια προγράμματα)	17.06.2011		
		7.1.02.7.3	11.07.2011		
		7.1.02.7.3 (εγκύκλιος - καθήκοντα) (7.1.02.7.3, 05.09.2011)	06.09.2011		
		7.10.07 (νηπιαγωγεία)	14.09.2005		
		7.1.02.7.3 (εγκύκλιος - δείγματα ωρολογίων προγραμμάτων)	29.08.2011		
3. Κατ' οίκον εργασία	42	116/69	08.09.1999		
		7.19.06	09.02.2006		
		7.1.02.7.3	11.07.2011		
		7.1.02.7.3 (εγκύκλιος - παράρτημα)	23.11.2011		
4. Αλφαριθμητικός-Γραμματισμός - Πρόγραμμα Λειτουργικού Αναλφαριθμητισμού	43	7.1.02.7.3	11.07.2011		
5. Καλλιέργεια φιλαναγνωσίας στους μαθητές	44	7.1.02.7.3	11.07.2011		
6. Θρησκευτική Αγωγή	45				Καν. 17 Καν. 24 (9)
7. Περιβαλλοντική Αγωγή	45				
Δ. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟ ΥΠΠ	45				

1. Διαδικασία επικοινωνίας	45	434/68/2	30.01.2001	Καν. 22 (5, 18) Καν. 23 (7) Καν. 24 (10)
2. Αιτήματα	46	5.23.02/2	29.05.2012	
		5.28.16.1/7 (εγκύκλιος - κανονισμοί)	01.09.2009	
3.Βαθμολογία - Ενστάσεις	47	12.6.01.2/4 (εγκύκλιος - κανονισμοί)	29.03.2011	
4. Άδειες εκπαιδευτικών	47	123/70	17.10.2000	Καν. 22 (36) Καν. 24 (8, 11) Καν. 30 (3)
		15.1.02	26.11.2003	
		15.1.02.3	19.10.2006	
		15.1.07	03.07.2009	
4.1 Άδεια ασθένειας - Άδεια απουσίας	47	15.1.02	15.05.2009	
	ΥΠΠ13-ΥΠΠ15	4.2.20.7.1	01.02.2008	
		4.2.20.7.1	14.05.2008	
		7.5.01	05.03.2009	
		4.2.16.17.7/3	04.09.2009	
		4.2.16.17.7/4	22.06.2012	
4.2 Εκπαιδευτική άδεια - Άδεια απουσίας χωρίς απολαβές	48	514/68/3	30.12.1998	
		7.5.01	06.12.2002	
		7.5.01	25.09.2009	
4.3 Άδεια μητρότητας	48	15.1.07/2	28.09.2011	
	ΥΠΠ25			
		7.12.10/9	13.05.2009	
4.4. Γονική άδεια	49			
5. Αντικατάσταση εκπαιδευτικών	49	Ε.Ε.Υ. 15.15.44	13.12.2005	Καν. 22 (36β, 36γ) Καν. 24 (4) Καν. 30 (3)
	ΥΠΠ16			
6. Μερική ιδιωτική απασχόληση εκπαιδευτικών	50	15.6.16/2 (εγκύκλιος - έντυπο)	02.02.2012	
7. Περιπτώσεις που το σχολείο παραμένει κλειστό	50			Καν. 18 (2) Καν. 29 (7) Καν. 30 (3α)
8. Συνεργασίες με διάφορους φορείς	50			Καν. 22 (4, 9) Καν. 35
9. Ενημέρωση προσωπικού φακέλου	51			

Ε. ΔΙΑΦΟΡΑ	51				
1. Εκπαιδευτικές εκδρομές / επισκέψεις	51	7.27.11.1	29.10.2003	Καν. 21 (8β) Καν. 22 (25)	
		7.27.11.1	20.01.2005	Καν. 23 (3) Καν. 24 (3, 15)	
		7.27.11	29.09.2011	Καν. 29 Καν. 30 (1)	
2. Θεατρικές ή κινηματογραφικές παραστάσεις	52	637/68/14	15.10.1999	Καν. 21 (8β) Καν. 22 (25) Καν. 23 (3) Καν. 24 (3, 15) Καν. 29 Καν. 30 (1) Καν. 31	
3. Σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις	52	5.9.02.1	26.5.2004	Καν. 20 Καν. 21 (8β)	
		7.27.02	15.11.2007	Καν. 22 (25) Καν. 23 (3)	
		121/69/A	23.02.1995	Καν. 24 (3, 15) Καν. 30 (1)	
4. Διοργάνωση διαγωνισμών στα σχολεία	53	7.24.10	22.10.2002	Καν. 23 (3) Καν. 24 (3)	
5. Διεξαγωγή ερευνών σε σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης	53				
6. Μαθητική Κοινότητα	53			Καν. 22 (28)	
7. Συνεργασία με τους γονείς/ κηδεμόνες	53	5.10.09	13.09.2006	Καν. 14 (3β) Καν. 18 (4) Καν. 20 (4) Καν. 21 (8γ, 8ε) Καν. 22 (4, 10α, 11γ, 13, 14, 29) Καν. 24 (14β)	
		7.1.03	01.03.2007	Καν. 25 Καν. 27 Καν. 29 (7) Καν. 30 (3α, 4) Καν. 36 (1β) Καν. 37 Καν. 39 (2, 3) Καν. 40	
8. Σχολική τσάντα	54	114/97	15.02.1999		
		114/97	28.09.2000		
9. Καιρικές συνθήκες	54				
10. Εξοικονόμηση νερού	55				
11. Εξοικονόμηση χαρτιού φωτοτυπικής	55			Καν. 22 (31)	

12. Εξοικονόμηση ηλεκτρικής ενέργειας, καταναλωτικών υλικών και άλλων λειτουργικών δαπανών	55	5.28.05	06.11.2009	
		8.4.01/2	15.07.2011	
13. Επιμορφωτικά Κέντρα	56	7.17.10/7	23.09.2011	
14. Αθλητισμός Για Όλους (Α.Γ.Ο)	56	10.1.21.22/2	22.09.2011	
15. Παραχώρηση σχολικών κτιρίων/χώρων σε ιδιώτες	56	5.28.30.5	29.07.2008	Καν. 22 (11Υ)
ΣΤ. ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΥΠΟΒΟΛΗΣ ΕΝΤΥΠΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ / ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ / ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟ Υ.Π.Π	57			
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ - ΠΙΝΑΚΑΣ	59			

Υπηρεσία Διαδικτύου - Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (54)

Ο περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

Κανονισμοί του 2008

Αριθμός 225

Οι περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμοί του 2008, οι οποίοι εκδόθηκαν από το Υπουργικό Συμβούλιο σύμφωνα με το άρθρο 5 του περί Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως Νόμου, αφού κατατέθηκαν στη Βουλή των Αντιπροσώπων και εγκρίθηκαν από αυτή, δημοσιεύονται στην Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας σύμφωνα με το εδάφιο (3) του άρθρου 3 του περί Καταθέσεως στη Βουλή των Αντιπροσώπων των Κανονισμών που Εκδίδονται με Εξουσιοδότηση Νόμου, Νόμου (Ν. 99 του 1989 όπως τροποποιήθηκε με το Ν. 227 του 1990).

Ο ΠΕΡΙ ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ ΝΟΜΟΣ

Κανονισμοί σύμφωνα με το άρθρο 5

Κεφ. 166	Το Υπουργικό Συμβούλιο, ασκώντας τις εξουσίες που του παρέχει το άρθρο 5 του
21 του 1959	περί Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως Νόμου, εκδίδει τους ακόλουθους Κανονισμούς
19 του 1967	
62 του 1968	
69 του 1970	
20 του 1971	
67 του 1973	
70 του 1975	
41 του 1976	
36 του 1979	
38 του 1981	
26 του 1984	
4 του 1986	
33 του 1988	
63 του 1990	
35(Ι) του 1992	
93(Ι) του 1992	
114(Ι) του 1992	
45(Ι) του 1993	
15(Ι) του 1994	
95(Ι) του 1994	
28(Ι) του 1996	
73(Ι) του 1996	
88(Ι) του 1996	
86(Ι) του 1998	

Συνοπτικός
τίτλος.

1. Οι παρόντες Κανονισμοί θα αναφέρονται ως οι περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμοί του 2008.

Ερμηνεία.

2. Στους παρόντες Κανονισμούς, εκτός αν από το κείμενο προκύπτει διαφορετική έννοια:

«**αμιγές τμήμα**» σημαίνει το τμήμα που περιλαμβάνει παιδιά που ανήκουν στην ίδια τάξη.

«**αναλυτικό πρόγραμμα**» σημαίνει τους σκοπούς, τους στόχους, την ύλη, τα μέσα και τις μεθόδους της Δημοτικής Εκπαίδευσης, καθώς επίσης τους τρόπους και τα μέσα αξιολόγησης.

«**Αρμόδια Αρχή**» σημαίνει τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού, ο οποίος συνήθως ενεργεί μέσω του Γενικού Διευθυντή του Υπουργείου.

«**βοηθός διευθυντής**» σημαίνει τον εκπαιδευτικό λειτουργό που κατέχει θέση βοηθού διευθυντή και διορίζεται για υπηρεσία σε σχολείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.

«**δάσκαλος**» σημαίνει εκπαιδευτικό λειτουργό που διορίζεται για υπηρεσία σε δημοτικό σχολείο, νηπιαγωγείο ή σχολείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και περιλαμβάνει διευθυντή, βοηθό διευθυντή, δάσκαλο, νηπιαγωγό και δάσκαλο ειδικής εκπαίδευσης.

«**δημόσιο σχολείο**» σημαίνει δημόσιο σχολείο Δημοτικής Εκπαίδευσης την ευθύνη της διοίκησης και συντήρησης του οποίου φέρει η Δημοκρατία και το οποίο δε διέπεται από άλλο νόμο.

«Δημοτική Εκπαίδευση» σημαίνει τη βαθμίδα εκπαίδευσης που είναι υπεύθυνη για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας νηπιαγωγείου και δημοτικού και την εκπαίδευση παιδιών σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

«δημοτικό σχολείο» σημαίνει δημόσιο σχολείο Δημοτικής Εκπαίδευσης διάρκειας έξι χρόνων, στο οποίο φοιτούν παιδιά με ηλικία εισδοχής όπως αυτή ορίζεται εκάστοτε από το Υπουργικό Συμβούλιο

«διδασκαλικός σύλλογος» έχει την έννοια που αποδίδεται στον όρο αυτό από την παράγραφο (1) του Κανονισμού 21

«Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης» σημαίνει τον προϊστάμενο της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

«διευθυντής» σημαίνει τον εκπαιδευτικό λειτουργό που διορίζεται για να διευθύνει δημόσιο σχολείο Δημοτικής Εκπαίδευσης

221 του 1991. **«εκπαιδευτική περιφέρεια»** σημαίνει την περιφέρεια που καθορίζεται δυνάμει του άρθρου 2 του περί Εκπαιδευτικών Περιφερειών Νόμου

«εκπαιδευτικός λειτουργός» σημαίνει το λειτουργό που κατέχει θέση στη δημόσια εκπαιδευτική υπηρεσία

«επιθεωρητής» σημαίνει τον εκπαιδευτικό λειτουργό που συμβουλεύει, εποπτεύει, καθοδηγεί και αξιολογεί το προσωπικό και τη λειτουργία δημόσιων σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης που υπάγονται από άποψη εποπτείας στην αρμοδιότητα του Υπουργείου και περιλαμβάνει επιθεωρητή και Πρώτο Λειτουργό Εκπαίδευσης

10 του 1969
67 του 1978
53 του 1979
4 του 1985
100 του 1985
168 του 1986
65 του 1987
129 του 1987
157 του 1987
162 του 1987
180 του 1987
245 του 1987
76 του 1988
107 του 1988
234 του 1988
105 του 1990
135 του 1991
151 του 1991
251 του 1991
12 του 1992
50(Ι) του 1992
78(Ι) του 1992
80(Ι) του 1992
116(Ι) του 1992
40(Ι) του 1993
46(Ι) του 1993
8(Ι) του 1994
37(Ι) του 1994
26(Ι) του 1995
25(Ι) του 1996
43(Ι) του 1996
110(Ι) του 1996
42(Ι) του 1997

«Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας» έχει την έννοια που αποδίδεται στον όρο αυτό στον περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμο

88(ι) του 1997
 5(ι) του 1998
 23(ι) του 1998
 46(ι) του 1998
 57(ι) του 1998
 79(ι) του 1998
 12(ι) του 1999
 30(ι) του 1999
 44(ι) του 1999
 84(ι) του 1999
 157(ι) του 1999
 31(ι) του 2000
 48(ι) του 2000
 83(ι) του 2000
 131(ι) του 2000
 13(ι) του 2001
 21(ι) του 2001
 162(ι) του 2001
 163(ι) του 2001
 135(ι) του 2002
 207(ι) του 2002
 17(ι) του 2003
 113(ι) του 2003
 44(ι) του 2004
 80(ι) του 2004
 100(ι) του 2006
 36(ι) του 2007
 52(ι) του 2007.

«**Επιτροπή Επιλογής**» σημαίνει την επιτροπή κάθε νηπιαγωγείου που έχει αρμοδιότητα να επιλέγει ποια παιδιά θα φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με κριτήρια που ορίζονται από την Αρμόδια Αρχή, με εξαίρεση εκείνα που θα φοιτήσουν στην προδημοτική τάξη. Αποτελείται από τον πρόεδρο της σχολικής εφορείας, το διευθυντή του πλησιέστερου δημοτικού σχολείου, έναν εκπρόσωπο του συνδέσμου γονέων και τη νηπιαγωγό ή άλλο πρόσωπο που θα οριστεί από την Αρμόδια Αρχή.

«**ηλικία**» σημαίνει τη χρονολογική ηλικία·

«**μικτό τμήμα**» σημαίνει το τμήμα που περιλαμβάνει παιδιά που ανήκουν σε δύο ή περισσότερες τάξεις·

«**νηπιαγωγείο**» σημαίνει δημόσιο σχολείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, στο οποίο φοιτούν παιδιά με ηλικία εισδοχής 3 χρονών και ηλικία αποφοίτησης όπως αυτή ορίζεται εκάστοτε από το Υπουργικό Συμβούλιο·

«**οικείος επιθεωρητής**» σημαίνει τον επιθεωρητή που ορίζεται από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης να συμβουλεύει, εποπτεύει, καθοδηγεί και αξιολογεί το προσωπικό και τη λειτουργία συγκεκριμένου σχολείου Δημοτικής Εκπαίδευσης ή να συμβουλεύει, εποπτεύει, καθοδηγεί και αξιολογεί δάσκαλο ειδικού θέματος, σύμφωνα με τα σχέδια υπηρεσίας·

105(Ι) του 1992
 42(Ι) του 1995
 93(Ι) του 1997.

«**ομοσπονδία συνδέσμου γονέων**» έχει την έννοια που αποδίδεται στον όρο αυτό στον περί Συνδέσμων Γονέων Νόμο όπως αυτός εκάστοτε ισχύει·

«**παιδί**» σημαίνει πρόσωπο που φοιτά σε νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο ή σχολείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης·

«**περιφερειακό σχολείο**» σημαίνει σχολείο που εξυπηρετεί παιδιά δύο ή περισσότερων κοινοτήτων που ανήκουν στην ίδια εκπαιδευτική περιφέρεια·

«**προδημοτική τάξη**» σημαίνει την τάξη, στην οποία φοιτούν παιδιά με ηλικία εισδοχής όπως αυτή ορίζεται εκάστοτε από το Υπουργικό Συμβούλιο·

«**σχολείο**» σημαίνει δημόσιο σχολείο Δημοτικής Εκπαίδευσης και περιλαμβάνει νηπιαγωγείο, δημοτικό και σχολείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης·

113(Ι) του 1999
69(Ι) του 2001.

«**σχολείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης**» σημαίνει δημόσιο σχολείο που ιδρύεται και λειτουργεί σύμφωνα με τις διατάξεις του περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμου όπως αυτός εκάστοτε ισχύει·

108(Ι) του 1997
103(Ι) του 1999
114(Ι) του 2001
145(Ι) του 2001
16(Ι) του 2003
191(Ι) του 2003
259(Ι) του 2004
70(Ι) του 2005
69(Ι) του 2006
141(Ι) του 2006
104(Ι) του 2007
1(Ι) του 2008.

«**σχολική εφορεία**» έχει την έννοια που αποδίδεται στους περί Σχολικών Εφορειών Νόμους όπως αυτοί εκάστοτε ισχύουν·

«**σύνδεσμος γονέων**» έχει την έννοια που αποδίδεται στον όρο αυτό στους περί Συνδέσμων Γονέων Νόμους όπως αυτοί εκάστοτε ισχύουν·

«**συννομοσπονδία ομοσπονδιών συνδέσμων γονέων**» έχει την έννοια που αποδίδεται στον όρο αυτό στον περί Συνδέσμου Γονέων Νόμο όπως αυτός εκάστοτε ισχύει·

«**Υπουργός και Υπουργείο**» σημαίνει τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, αντίστοιχα·

«**ωρολόγιο πρόγραμμα**» σημαίνει την εβδομαδιαία κατανομή του σχολικού χρόνου στα διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Διοίκηση.

3. Τα δημόσια σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης υπάγονται διοικητικά στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού το οποίο έχει ευθύνη για τη λειτουργία τους.

Τύποι σχολείων και αριθμός παιδιών.

- 4.- (1) Τα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία διαβαθμίζονται ως εξής:
(α) Σχολεία με 1 δάσκαλο: Μονοδιδάσκαλα
(β) Σχολεία με 2 δασκάλους: Διδιδάσκαλα
(γ) Σχολεία με 3 ή περισσότερους δασκάλους: Πολυδιδάσκαλα.
- (2) Ο αριθμός των παιδιών στους διάφορους τύπους δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων καθορίζεται εκάστοτε με απόφαση του Υπουργού.
- (3) Ο διευθυντής κατανέμει τα παιδιά του σχολείου σε αμιγή τμήματα ή μικτά τμήματα σύμφωνα με τις εκάστοτε οδηγίες του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- (4) Ο ανώτατος αριθμός παιδιών σε κάθε τμήμα δημοτικού σχολείου και νηπιαγωγείου καθορίζεται από το Υπουργικό Συμβούλιο έπειτα από εισήγηση του Υπουργού.

Διεύθυνση δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων.

- 5.- (1) Διδιδάσκαλα σχολεία διευθύνονται από βοηθό διευθυντή και στην περίπτωση ομοιόβαθμων δασκάλων από τον αρχαιότερο εκπαιδευτικό λειτουργό, της αρχαιότητας τους κρινομένης με βάση τον περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμο.

- (2) Πολυδιδάσκαλα σχολεία διευθύνονται από διευθυντή σύμφωνα με τα οικεία σχέδια υπηρεσίας.
6. - (1) Όταν ο αριθμός των παιδιών δημοτικού σχολείου ή νηπιαγωγείου είναι μικρότερος από 15 ή μικρότερος από άλλο αριθμό που ορίζει το Υπουργικό Συμβούλιο γίνονται διευθετήσεις ώστε να συγχωνευθούν δύο ή περισσότερα δημοτικά σχολεία ή νηπιαγωγεία, αντίστοιχα, για να δημιουργηθεί περιφερειακό δημοτικό σχολείο ή νηπιαγωγείο, ανάλογα με την περίπτωση και κατά προτίμηση τριδιδάσκαλο και άνω.
- (2) Το Υπουργικό Συμβούλιο μπορεί, αν συντρέχουν αποχρώντες λόγοι οι οποίοι υποβάλλονται ενώπιόν του από τις κοινότητες μέσω της Αρμόδιας Αρχής, να επιτρέψει τη συνέχιση της λειτουργίας δημοτικού σχολείου ή νηπιαγωγείου με αριθμό μαθητών μικρότερο των 15, σε καμιά όμως περίπτωση για περίοδο πάνω από δύο σχολικά έτη.
- Έναρξη σχολικού έτους και εγγραφές. 7. - (1) Το σχολικό έτος αρχίζει την 1η Σεπτεμβρίου και τελειώνει την 31η Αυγούστου του επόμενου χρόνου.
- (2) Οι δάσκαλοι παρουσιάζονται στο σχολείο την πρώτη Δευτέρα του Σεπτεμβρίου και διακόπτονται για θερινές διακοπές την προτελευταία Παρασκευή του Ιουνίου.
- (3) Τα μαθήματα αρχίζουν την Πέμπτη, μετά την πρώτη Δευτέρα του μηνός Σεπτεμβρίου και τελειώνουν την Τετάρτη που προηγείται της προτελευταίας Παρασκευής του μηνός Ιουνίου.
- (4) Κάθε σχολικό έτος χωρίζεται, για σκοπούς προγραμματισμού της σχολικής εργασίας, σε τρία τρίμηνα ως ακολούθως:
Α' τρίμηνο - Έναρξη μαθημάτων ως τις διακοπές των Χριστουγέννων,
Β' τρίμηνο - Μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων ως τις διακοπές του Πάσχα,
Γ' τρίμηνο - Μετά τις διακοπές του Πάσχα ως τη λήξη των μαθημάτων.
- (5) Οι εγγραφές των μαθητών γίνονται τον Ιανουάριο σε ημερομηνίες που καθορίζει κάθε χρόνο ο Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης με σχετική απόφασή του. Η επιβεβαίωση των εγγραφών γίνεται σε ημερομηνίες που καθορίζει κάθε χρόνο ο Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης. Από την πιο πάνω πρόνοια είναι δυνατό να εξαιρεθούν, με απόφαση του οικείου Πρώτου Λειτουργού Εκπαίδευσης, παιδιά που για εύλογη αιτία ήταν αδύνατο να εγγραφούν κατά τον πιο πάνω χρόνο.
- (6) Σε περίπτωση απώλειας διδακτικού χρόνου, λόγω ανωτέρας βίας, ο χρόνος αυτός θα αναπληρώνεται εξ ολοκλήρου από το διδακτικό προσωπικό. Απώλεια διδακτικού χρόνου για οποιοδήποτε άλλο λόγο αναπληρώνεται με βάση σχετική απόφαση του Υπουργού.
- Κατώτατη και ανώτατη ηλικία παιδιών για εγγραφή και φοίτηση, υποχρεωτική εκπαίδευση και διαδικασία. 8. - (1) (α) Κανένα παιδί δεν εγγράφεται σε νηπιαγωγείο, εκτός αν έχει συμπληρώσει ηλικία τριών χρόνων πριν από την 1η Σεπτεμβρίου της σχολικής χρονιάς που γίνεται η εγγραφή.
- (β) Στα νηπιαγωγεία, όταν ο αριθμός των διαθέσιμων θέσεων δεν συμπληρώνεται, γίνεται επιλογή από την Επιτροπή Επιλογής παιδιών μικρότερης ηλικίας από την ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με κριτήρια και με διαδικασία που ορίζεται με εγκύκλιο από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης.

(2) Κανένα παιδί δεν εγγράφεται σε δημοτικό σχολείο ή στην προδημοτική τάξη, εκτός αν, πριν από την 1η Σεπτεμβρίου της σχολικής χρονιάς για την οποία γίνεται η εγγραφή, έχει συμπληρώσει την ηλικία που εκάστοτε ορίζεται από το Υπουργικό Συμβούλιο.

24(I) του 1993
220(I) του 2004.

(α) Κάθε παιδί το οποίο, πριν από την 1η Σεπτεμβρίου της σχολικής χρονιάς για την οποία γίνεται η εγγραφή, έχει συμπληρώσει την ηλικία που ορίζεται από το Υπουργικό Συμβούλιο για εγγραφή σε δημοτικό σχολείο ή προδημοτική τάξη, υποχρεούται να εγγραφεί σε δημοτικό σχολείο της περιοχής του ή σε προδημοτική τάξη νηπιαγωγείου, ανάλογα με την περίπτωση, σύμφωνα με τις πρόνοιες του περί Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (Υποχρεωτική Φοίτηση και Παροχή Δωρεάν Παιδείας) Νόμου όπως αυτός εκάστοτε ισχύει.

(β) Παιδί που συμπλήρωσε την ηλικία για εγγραφή του στην Α' τάξη και έχει, κατά την κρίση των γονιών του, ειδικά προβλήματα, δεν απαλλάσσεται από την υποχρέωση να εγγραφεί στο δημοτικό σχολείο:

Νοείται ότι μπορεί να εξασφαλιστεί η μη φοίτησή του στην Α' τάξη Δημοτικού έπειτα από γραπτή έγκριση του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης για αναστολή φοίτησης.

(γ) Παιδιά Ελλήνων υπηκόων με προσωρινή διαμονή στην Κύπρο εγγράφονται σε δημοτικό σχολείο ή νηπιαγωγείο, αν την 1η Σεπτεμβρίου της σχολικής χρονιάς για την οποία γίνεται η εγγραφή συμπληρώνουν την ηλικία που προβλέπεται από τους σχετικούς κανονισμούς του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας.

(3) Δεν εγγράφεται σε σχολείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης οποιοδήποτε παιδί εκτός αν, πριν από την 1η Σεπτεμβρίου της σχολικής χρονιάς για την οποία γίνεται η εγγραφή, έχει συμπληρώσει την ηλικία που προνοείται από τον περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμο όπως αυτός εκάστοτε ισχύει.

(4) Σύμφωνα με τις διατάξεις των παραγράφων (2) και (3), κάθε παιδί που παρουσιάζεται για πρώτη φορά για εγγραφή σε δημοτικό σχολείο ή σε σχολείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης εγγράφεται στην Α' τάξη, εκτός από την περίπτωση -

(α) Παιδιού που για λόγους υγείας διδάχθηκε κατ' ιδίαν, το οποίο μπορεί να εγγραφεί στην τάξη που του επιτρέπει η ηλικία του ή στην αμέσως κατώτερη τάξη, αν αυτό επιβάλλεται εξαιτίας της επίδοσής του.

(β) παιδιού που προέρχεται από μη δημόσιο σχολείο, οπότε εφαρμόζονται κατ' αναλογία οι διατάξεις του Κανονισμού 8.

(5) Κάθε παιδί που γεννήθηκε στην Κύπρο και το οποίο παρουσιάζεται για πρώτη φορά για εγγραφή πρέπει να προσκομίσει πρωτότυπο

πιστοποιητικό γέννησης που εκδίδεται σύμφωνα με το νόμο. Κάθε παιδί που γεννήθηκε εκτός Κύπρου πρέπει να προσκομίσει πρωτότυπο πιστοποιητικό γέννησης που να έχει εκδοθεί από την αρμόδια αρχή του κράτους της γέννησης ή άλλο επίσημο έγγραφο που εκδόθηκε από αρμόδια αρχή. Φωτοαντίγραφα των πιστοποιητικών γέννησης ή άλλων εγγράφων που βεβαιώνουν την ημερομηνία γέννησης θα γίνονται δεκτά μόνο εάν είναι αρμοδίως και κατάλληλα πιστοποιημένα και παρουσιάζονται μαζί με τα πρωτότυπα.

- (6) Τα πιστοποιητικά γέννησης, ελέγχονται από τον οικείο επιθεωρητή και φυλάγονται από το διευθυντή του σχολείου. Αυτά επιστρέφονται στα παιδιά κατά την αποφοίτησή τους από το σχολείο ή κατά τη μετεγγραφή τους σε άλλο σχολείο ή σε περίπτωση εγκατάστασής τους στο εξωτερικό.
- (7) Κανένα παιδί δε γίνεται δεκτό για εγγραφή ή συνέχιση της φοίτησής του -
- (α) Σε νηπιαγωγείο αν πήρε ενδεικτικό φοίτησης προδημοτικής τάξης ή αν κατά την 1η Σεπτεμβρίου της σχολικής χρονιάς για την οποία γίνεται η εγγραφή ή ζητείται η συνέχιση της φοίτησής του έχει ηλικία μεγαλύτερη από την ηλικία εισδοχής σε δημοτικό σχολείο, όπως αυτή ορίζεται εκάστοτε από το Υπουργικό Συμβούλιο, εκτός αν εξασφαλιστεί γραπτή έγκριση από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης
- (β) σε δημοτικό σχολείο αν πήρε απολυτήριο τέτοιου σχολείου
- (γ) σε δημοτικό σχολείο αν κατά την 1η Σεπτεμβρίου της σχολικής χρονιάς για την οποία γίνεται η εγγραφή ή ζητείται η συνέχιση της φοίτησής του έχει ηλικία μεγαλύτερη των 13 χρονών, εκτός αν εξασφαλιστεί γραπτή έγκριση από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης
- (δ) σε σχολείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αν κατά την 1η Σεπτεμβρίου της σχολικής χρονιάς για την οποία γίνεται η εγγραφή ή ζητείται η συνέχιση της φοίτησής του, έχει ηλικία μεγαλύτερη των δεκαοχτώ χρονών.
- Νοείται ότι, αν συντρέχουν ειδικοί λόγοι, η Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να εγκρίνει τη συνέχιση της φοίτησης πέρα από την ηλικία των δεκαοχτώ χρονών σε σχολείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για περίοδο που δεν υπερβαίνει τα τρία χρόνια.
- (8) Οι εγγραφές γίνονται στο επίσημο μητρώο. Στη στήλη του μητρώου, κάτω από την ημερομηνία γέννησης, σημειώνεται Π.Γ., που σημαίνει Πιστοποιητικό Γέννησης, και ο αριθμός του, για τα παιδιά που γεννήθηκαν στην Κύπρο και Π.Γ. ή Αρ. Δ., που σημαίνει Αριθμός Διαβατηρίου για τα παιδιά που γεννήθηκαν στο εξωτερικό, ανάλογα με τη βεβαίωση που παρουσιάζεται.

Μετεγγραφή.

9. - (1) Μετεγγραφή παιδιού από ένα δημοτικό σχολείο σε άλλο δημοτικό σχολείο, σε περίπτωση μετακίνησης των γονιών, γίνεται με τη συμπλήρωση ειδικού πιστοποιητικού φοίτησης, στο έντυπο Υ.Π.Π.58, που εκδίδεται από τη διεύθυνση του προηγούμενου σχολείου. Σε κάθε άλλη περίπτωση απαιτείται να εξασφαλιστεί προηγουμένως η γραπτή άδεια του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μετεγγραφή από μη δημόσιο σχολείο του ίδιου τύπου που λειτουργεί στη Δημοκρατία σύμφωνα με το νόμο σε δημόσιο σχολείο γίνεται, αφού ο διευθυντής του δημόσιου σχολείου εξασφαλίσει από τη διεύθυνση του

προηγούμενου σχολείου γραπτή βεβαίωση με τα στοιχεία του εντύπου Υ.Π.Π. 58. Η κατάταξη γίνεται στην τάξη που αναγράφεται στο πιστοποιητικό φοίτησης ή και στη γραπτή άδεια και σε καμιά περίπτωση σε τάξη ανώτερη από αυτή που επιτρέπει η ηλικία του παιδιού. Ο διευθυντής του σχολείου στο οποίο μετεγγράφηκε ο μαθητής συμπληρώνει το σχετικό δελτίο μετεγγραφής στο έντυπο Υ.Π.Π.58Α.

- (2) Μετεγγραφή παιδιού προδημοτικής ηλικίας από ένα νηπιαγωγείο σε άλλο, γίνεται με τη συμπλήρωση ειδικού πιστοποιητικού φοίτησης στο έντυπο Υ.Π.Π.176 που εκδίδεται από τη διεύθυνση του προηγούμενου νηπιαγωγείου. Μετεγγραφή από μη δημόσιο νηπιαγωγείο του ίδιου τύπου που λειτουργεί στη Δημοκρατία σύμφωνα με το νόμο σε δημόσιο γίνεται, αφού η διεύθυνση του δημόσιου νηπιαγωγείου εξασφαλίσει από τη διεύθυνση του προηγούμενου σχολείου γραπτή βεβαίωση με τα στοιχεία του εντύπου Υ.Π.Π.176. Η διεύθυνση του νηπιαγωγείου στο οποίο μετεγγράφηκε ο μαθητής συμπληρώνει το σχετικό δελτίο μετεγγραφής στο έντυπο Υ.Π.Π.176Α.
- (3) Μετεγγραφή παιδιού σε δημόσιο νηπιαγωγείο γίνεται μόνο σε περίπτωση που υπάρχουν διαθέσιμες θέσεις.
- (4) Μετεγγραφή σε δημοτικό σχολείο ή σε νηπιαγωγείο στην προδημοτική τάξη, από μη δημόσιο σχολείο διαφορετικού ή παρόμοιου τύπου ή από σχολείο που δε βρίσκεται στη Δημοκρατία γίνεται με την προσκόμιση πιστοποιητικών γέννησης και φοίτησης. Η κατάταξη γίνεται στην τάξη που επιτρέπει η χρονολογική του ηλικία. Στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου, αν η επίδοση του παιδιού στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά είναι χαμηλότερη από την τάξη στην οποία θα φοιτήσει, τότε κατατάσσεται στην αμέσως κατώτερη τάξη, νοουμένου ότι η ηλικία του επιτρέπει να συμπληρώσει τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο σύμφωνα με το Νόμο.
- (5) Ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου ή νηπιαγωγείου καταχωρεί στη στήλη παρατηρήσεων του μητρώου το όνομα του σχολείου από το οποίο προέρχεται το μετεγγραφόμενο παιδί.
- (6) Παιδί που είναι Κύπριος πολίτης και διέμενε προσωρινά στην Ελλάδα και μετεγγράφεται σε δημόσιο δημοτικό σχολείο ή δημόσιο νηπιαγωγείο στην Κύπρο κατατάσσεται σε τάξη που του επιτρέπει η ηλικία του σύμφωνα με την πρόνοια της παραγράφου (2) του Κανονισμού 8, εφόσον το Υπουργείο πεισθεί ότι η πρώτη εγγραφή δεν έγινε με σκοπό να καταστρατηγηθούν οι σχετικοί κανονισμοί.

Προαγωγή
παιδιών.

10. Ένα παιδί προάγεται από μια τάξη στην αμέσως ανώτερη τάξη –
- (α) Κάθε χρόνο με βάση την ηλικία του.
 - (β) κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αν συντρέχουν ειδικοί λόγοι και με την έγκριση του οικείου επιθεωρητή, σε καμιά όμως περίπτωση σε ανώτερη τάξη από αυτή που επιτρέπει η ηλικία του.

Ενδεικτικά
απολυτήρια και
άλλα έντυπα.

- 11.- (1) Στο τέλος της σχολικής χρονιάς συμπληρώνονται για κάθε παιδί δημοτικού σχολείου από το δάσκαλό του ο εγκεκριμένος τύπος ενδεικτικού ή και οποιοδήποτε άλλο έντυπο ζητηθεί από την Αρμόδια Αρχή, τα οποία προσκομίζονται για εγγραφή στην επόμενη ή στην ίδια τάξη σε περίπτωση μη προαγωγής. Τα έντυπα αυτά

υπογράφονται από το δάσκαλο και το διευθυντή με ιδιόχειρη υπογραφή και σφραγίζονται με τη σφραγίδα του σχολείου.

- (2) Για κάθε παιδί που συμπληρώνει τη φοίτησή του στην προδημοτική τάξη ή στο δημοτικό σχολείο, εκδίδεται ενδεικτικό φοίτησης ή απολυτήριο, αντίστοιχα ή και οποιοδήποτε άλλο πιστοποιητικό ή βεβαίωση ήθελε ζητηθεί από την Αρμόδια Αρχή, σε έντυπα που αποστέλλει το Υπουργείο. Το συγκεκριμένο ενδεικτικό φοίτησης ή απολυτήριο ή άλλο πιστοποιητικό ή βεβαίωση προσάγεται για εγγραφή του παιδιού στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο, ανάλογα.
- (3) Η ημερομηνία έκδοσης των ενδεικτικών, απολυτηρίων ή και άλλων εντύπων που θα ζητηθούν από την Αρμόδια Αρχή είναι η τελευταία ημέρα φοίτησης των μαθητών, όπως αυτή ορίζεται στον Κανονισμό 7(3), εκτός από έκτακτες περιπτώσεις για τις οποίες αποφασίζει ο Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- (4) Τα ενδεικτικά, απολυτήρια ή και άλλα έντυπα που θα ζητηθούν από την Αρμόδια Αρχή για παιδιά που θα συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο εξωτερικό προσκομίζονται από το γονέα ή κηδεμόνα στο Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης για πιστοποίηση της γνησιότητας της υπογραφής του διευθυντή του σχολείου.

Επανάληψη τάξης σε ειδικές περιπτώσεις.

12. Ανεξάρτητα από τις διατάξεις του Κανονισμού 10, ένα παιδί μπορεί να υποχρεωθεί να φοιτήσει στην ίδια τάξη για δεύτερο κατά συνέχεια χρόνο, αν συντρέχουν ειδικοί λόγοι. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο μια φορά κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο έπειτα από έγκριση του οικείου επιθεωρητή και ενημέρωση του γονέα ή κηδεμόνα.

Προσωρινή διακοπή ή τερματισμός φοίτησης.

13. Ο Υπουργός μπορεί να δώσει οδηγίες ώστε ένα παιδί να διακόψει προσωρινά ή να τερματίσει τη φοίτησή του σε δημοτικό σχολείο ή σε σχολείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου (7) του Κανονισμού 8, αν πεισθεί έπειτα από έκθεση της Επαρχιακής Επιτροπής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Ομαλή λειτουργία των σχολείων και παιδαγωγικά μέτρα πειθαρχίας.

14.- (1) Η πειθαρχία, αν και είναι αποτέλεσμα της παιδείας, αποτελεί προϋπόθεση για την προαγωγή του σχολικού έργου και της ενδεδειγμένης συμπεριφοράς των παιδιών και επιδιώκεται με την παιδαγωγική πειθώ. Βασικός μακροπρόθεσμος στόχος είναι η ανάπτυξη σε κάθε μαθητή της ικανότητας για ενσυνείδητη αυτοπειθαρχία.

(2) Το Υπουργείο ετοιμάζει και αποστέλλει στα σχολεία πλαίσιο γενικού κώδικα καλής συμπεριφοράς. Στην προετοιμασία του κώδικα λαμβάνουν μέρος παιδαγωγοί, ειδικοί επιστήμονες και η Υπηρεσία Εκπαιδευτικών Ψυχολόγων του Υπουργείου.

(3) (α) Ο διδασκαλικός σύλλογος διαμορφώνει κώδικα καλής συμπεριφοράς του σχολείου, σύμφωνα και μέσα στα πλαίσια που έχει καθορίσει το Υπουργείο λαμβάνοντας υπόψη και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου.

(β) Ο κώδικας καλής συμπεριφοράς του σχολείου κοινοποιείται στους γονείς και στους κηδεμόνες των μαθητών και αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και επεξεργασίας μέσα στην τάξη, ώστε να γίνει κατανοητός από όλα τα παιδιά. Η συζήτηση και επεξεργασία του κώδικα επαναλαμβάνεται συχνά, ιδιαίτερα όταν παρατηρείται παραβίασή του. Επαναλαμβάνεται, επίσης, στις αρχές κάθε τριμήνου. Αποτελεί, επίσης, αντικείμενο συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του διδασκαλικού συλλόγου.

- (4) Κάθε τάξη του σχολείου αποφασίζει για τον ειδικό κώδικα καλής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Οι πρόνοιες του κώδικα αυτού είναι μέσα στα πλαίσια που καθορίζουν ο γενικός κώδικας και ο κώδικας του σχολείου και διαμορφώνονται από τους μαθητές της τάξης υπό την καθοδήγηση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού της τάξης. Αναρτώνται σε ειδική πινακίδα στην τάξη για σεβασμό από όλους τους μαθητές.
- (5) (α) Όταν το παιδί παραβιάζει έναν από τους κανόνες του κώδικα καλής συμπεριφοράς, ο δάσκαλος, αφού εξαντλήσει όλα τα μέσα που στηρίζονται στην πειθώ, μπορεί να χρησιμοποιήσει πειθαρχικά μέτρα και κυρώσεις, ανάλογα με τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του παιδιού. Τα πειθαρχικά μέτρα είναι:
- (i) Παρατήρηση
 - (ii) Επίπληξη, η οποία μπορεί να είναι ιδιαίτερως ή ενώπιον του κηδεμόνα:
- Νοείται ότι, σε περιπτώσεις όπου παρά τη λήψη των πιο πάνω μέτρων το παιδί συνεχίζει την παραβίαση κανόνα ή κανόνων του κώδικα καλής συμπεριφοράς παραπέμπεται στη διεύθυνση του σχολείου.
- (β) Όταν παρά τη λήψη των πιο πάνω μέτρων το παιδί συνεχίζει να παρουσιάζει την ίδια συμπεριφορά, ο διδασκαλικός σύλλογος αναλαμβάνει την εξέταση της περίπτωσης. Ο διδασκαλικός σύλλογος, ανάλογα με τα πορίσματα της εξέτασης, και τη σοβαρότητα της υπόθεσης μπορεί να χρησιμοποιήσει τα ακόλουθα πειθαρχικά μέτρα:
- (i) Αποζημίωση για την προζηνηθείσα υλική ζημιά,
 - (ii) υποχρεωτική προσφορά κοινωνικής εργασίας μέσα στο σχολείο, στα πλαίσια των συνηθισμένων δραστηριοτήτων που αναλαμβάνουν τα παιδιά,
 - (iii) στήρηση συμμετοχής σε ενδοσχολικές εκδηλώσεις και αθλοπαιδιές εντός του σχολείου καθώς και άλλες ενδοσχολικές δραστηριότητες για μία μόνο περίοδο από μία μέχρι τριάντα συνεχόμενες ημέρες μέσα στο ίδιο σχολικό έτος.
- (γ) Σε πολύ σοβαρές περιπτώσεις, όπου παρά τη λήψη των πιο πάνω μέτρων το παιδί εξακολουθεί να παρουσιάζει την ίδια συμπεριφορά, ο διδασκαλικός σύλλογος συστήνει τριμελή ομάδα εξέτασης της περίπτωσης υπό την προεδρία του διευθυντή. Η ομάδα αυτή, αν το κρίνει σκόπιμο, μπορεί να ζητήσει τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ψυχολόγου ή οποιουδήποτε άλλου ειδικού επιστήμονα ή κρατικού λειτουργού κρίνει αναγκαίο. Τα πορίσματα της εξέτασης παραπέμπονται στο διδασκαλικό σύλλογο, ο οποίος μπορεί να αποφασίσει αλλαγή τμήματος του παιδιού ή παραπομπή της υπόθεσης στον υπεύθυνο επιθεωρητή του Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας για περαιτέρω εξέταση. Κατά την εξέταση της υπόθεσης ο επιθεωρητής συνεργάζεται με εκπαιδευτικό ψυχολόγο της αρμόδιας υπηρεσίας. Μετά την ολοκλήρωση της εξέτασης, ο επιθεωρητής ενημερώνει το διευθυντή του σχολείου, καθώς και τον κηδεμόνα του μαθητή για τα συμπεράσματα και δίνει οδηγίες για την αντιμετώπιση της περίπτωσης. Ανάμεσα στα μέτρα που μπορούν να ληφθούν είναι η, με τεκμηριωμένη εισήγηση του επιθεωρητή προς το οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας, αλλαγή σχολείου του μαθητή. Την τελική απόφαση λαμβάνει τριμελής επιτροπή που συστήνει το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας στην οποία συμμετέχει Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος, ένας επιθεωρητής και προεδρεύει ο οικείος Πρώτος Λειτουργός Εκπαίδευσης.

Νοείται ότι σε περίπτωση παιδιού που εμπίπτει στις πρόνοιες του περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Νόμου, την τελική απόφαση λαμβάνει η Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Τήρηση παρουσιών και απουσιών.

- 15.- (1) Ο δάσκαλος κάθε τάξης καταχωρεί στον Κατάλογο Φοίτησης τα ονόματα των παιδιών της τάξης, και τις παρουσίες και απουσίες τους.
- (2) Ο δάσκαλος κάθε τάξης σημειώνει καθημερινά από την πρώτη περίοδο εργασίας τις απουσίες των παιδιών της τάξης, σύμφωνα με τον ακόλουθο τρόπο:
- (α) Η απουσία για ασθένεια σημειώνεται με "α".
(β) Η απουσία για άλλο λόγο σημειώνεται με "σ".
- (3) Ποσοστό μηνιαίας φοίτησης κάτω του 90% συνιστά ένδειξη μη ικανοποιητικής φοίτησης. Σε τέτοια περίπτωση ο διευθυντής στέλλει αμέσως σχετική επιστολή, σε δύο αντίγραφα, στον οικείο επιθεωρητή, αναφέροντας και τους λόγους της ελλιπούς φοίτησης. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για παιδιά που έχουν περισσότερες από 10 απουσίες σε ένα μήνα οι οποίες δεν οφείλονται σε αρρώστια.

Απουσίες παιδιών από το σχολείο.

16. Κάθε απουσία παιδιού από το σχολείο πρέπει να δικαιολογείται με γραπτή βεβαίωση του γονιού ή του κηδεμόνα που να ικανοποιεί το διευθυντή –
- (α) Για απουσίες πάνω από πέντε μέρες για λόγους υγείας απαιτείται η προσκόμιση πιστοποιητικού του γιατρού που παρακολούθησε το παιδί, εκτός αν ο διευθυντής ικανοποιηθεί με άλλο τρόπο.
- (β) Για συνεχόμενες απουσίες πάνω από έξι μέρες χωρίς να υπάρχει λόγος που να αξιολογείται από το διευθυντή του σχολείου ως σοβαρός λόγος, ο διευθυντής του σχολείου ειδοποιεί αμέσως το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης, μέσω του οικείου επιθεωρητή. Η ειδοποίηση περιλαμβάνει το ονοματεπώνυμο του παιδιού, την τάξη του, την ημερομηνία γέννησής του, τον αριθμό των συμπληρωμένων ετών που έχει φοιτήσει στο σχολείο, την ημερομηνία που διέκοψε τη φοίτησή του, το ονοματεπώνυμο και τη διεύθυνση του γονιού ή του κηδεμόνα του, λεπτομέρειες σχετικά με τυχόν παραβάσεις των προνοιών του νόμου σχετικά με την υποχρεωτική εκπαίδευση κατά το παρελθόν και πιθανούς λόγους για εξαιρέση του γονιού ή του κηδεμόνα από τις πρόνοιες του νόμου αυτού. Το παιδί συνεχίζει να είναι γραμμένο στον Κατάλογο Φοίτησης και απέναντι στο όνομά του σημειώνονται απουσίες για όλη την περίοδο απουσίας του.

Αναλυτικό και ωρολόγιο Πρόγραμμα.

17. Το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης καθορίζονται με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου κατόπιν σχετικής πρότασης του Υπουργείου:

Νοείται ότι ο διευθυντής μπορεί, ύστερα από έγκριση του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης, να απαλλάξει μαθητή, που δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος, ύστερα από αίτηση του κηδεμόνα του, από την υποχρεωτική παρακολούθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Ωράριο εργασίας.

- 18.- (1) (α) Ο ημερήσιος χρόνος λειτουργίας του σχολείου είναι επτά σαραντάλεπτες διδακτικές περίοδοι με τρία διαλείμματα για τα δημοτικά σχολεία και δύο διαλείμματα για τα νηπιαγωγεία, συνολικής διάρκειας σαράντα λεπτών, εκτός από τα σχολεία εκείνα που με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου λειτουργούν με επέκταση ωραρίου.

(β) Κάθε εβδομάδα διατίθεται επιπρόσθετος χρόνος μιας περιόδου, για συνεδρία προσωπικού και δύο περιόδων για σκοπούς επιμόρφωσης των δασκάλων.

(2) Ο Διευθυντής μπορεί να δώσει οδηγίες να σχολάσουν τα παιδιά πριν από την κανονική ώρα –

(α) Ύστερα από έγκριση του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης.

(β) Ύστερα από δική του απόφαση, για λόγους ανωτέρας βίας ή για αποτροπή άλλου επικείμενου κινδύνου ή για να αντιμετωπίσει έκτακτες σοβαρές περιπτώσεις.

(3) Παιδιά με ειδικές ανάγκες νηπιαγωγείου, δημοτικού ή σχολείου ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορούν να αποχωρούν από το σχολείο για λόγους παρακολούθησης θεραπειών, έπειτα από έγκριση του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης.

(4) Παιδιά νηπιαγωγείου ή σχολείου ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης δεν μπορούν να σχολάσουν πριν από την κανονική ώρα, χωρίς να παραληφθούν από τους γονείς ή κηδεμόνες τους. Σε περιπτώσεις ανωτέρας βίας ή επικείμενων κινδύνων ή έκτακτων σοβαρών περιπτώσεων ισχύει ό,τι και για τα δημοτικά σχολεία.

(5) Οι δάσκαλοι προσέρχονται στο σχολείο τους τουλάχιστον 15 λεπτά πριν από την έναρξη του κανονικού ωραρίου και φεύγουν μετά τη λήξη του, αφού πάρουν κατάλληλα μέτρα για την ασφαλή αποχώρηση των μαθητών όπως προνοείται στην παράγραφο (2) του Κανονισμού 30.

(6) Η εισπραξη του σχολικού ταμειουτηρίου γίνεται από το διδακτικό προσωπικό. Αυτή αρχίζει 15 λεπτά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και αναγράφεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Σχολικές αργίες.

19. Οι σχολικές αργίες για τα σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι –

1^η Οκτωβρίου

28^η Οκτωβρίου

23^η Δεκεμβρίου - 6^η Ιανουαρίου

30^η Ιανουαρίου

25^η Μαρτίου

1^η Απριλίου

1^η Μαΐου

11^η Ιουνίου

Καθαρά Δευτέρα

Μεγάλη Δευτέρα - Παρασκευή Διακαινησίμου

Αναλήψεως

Αγίου Πνεύματος

Ονομαστική γιορτή του Αρχιεπισκόπου

Γιορτή του Αγίου της Κοινότητας/Ενορίας. Κάθε σχολείο δηλώνει στο οικείο επαρχιακό γραφείο μία ημέρα που θα θεωρείται ως τοπική γιορτή του Αγίου της Κοινότητας/Ενορίας. Τα μαρωνίτικα σχολεία, ανεξάρτητα από τον Άγιο που τιμάται στην Κοινότητα/Ενορία που εδρεύει το σχολείο, μπορούν να ορίσουν ως αργία την 9^η Φεβρουαρίου που είναι η γιορτή του Αγίου Μάρωνα.

Θερινές διακοπές: Από το Σάββατο μετά την προτελευταία Παρασκευή του Ιουνίου μέχρι την Κυριακή πριν από την πρώτη Δευτέρα του Σεπτεμβρίου.

Σχολικοί
Εορτασμοί.

20.-

(1) Οι πιο κάτω καθιερωμένες γιορτές οργανώνονται ενδοσχολικά και αποτελούν μέρος του προγραμματισμού που γίνεται στην αρχή του σχολικού έτους σε συνεδρία του διδασκαλικού συλλόγου:

- Αγιασμός για την έναρξη των μαθημάτων (Σεπτέμβριος)
- Ημέρα Ανεξαρτησίας (1^η Οκτωβρίου)*
- Εθνική Επέτειος της 28^{ης} Οκτωβρίου και γιορτή της Σημαίας*
- Ημέρα Μνήμης Κατεχομένων - Καταδίκη Ανακήρυξης του Ψευδοκράτους (15^η Νοεμβρίου)
- Ημέρα Μνήμης Αγώνων και Θυσιών για την προάσπιση της Δημοκρατίας (17^η Νοεμβρίου)
- Ημέρα Μνήμης και Τιμής των Μαχητών Αντίστασης (7^η Δεκεμβρίου)
- Γιορτή των Χριστουγέννων (Δεκέμβριος)
- Ημέρα Ονομαστηρίων Εθνάρχη Μακαρίου (19^η Ιανουαρίου)
- Γιορτή του Δέντρου (Ιανουάριος)
- Γιορτή των Γραμμάτων -Τριών Ιεραρχών (30^η Ιανουαρίου)*
- Εθνική Επέτειος 25^{ης} Μαρτίου*
- Εθνική Επέτειος 1^{ης} Απριλίου*
- Ημέρα της Ευρώπης (9^η Μαΐου)
- Γιορτή για τη λήξη των μαθημάτων (Ιούνιος)

86(Ι) του 1998.

* Όπου υπάρχει αστερίσκος, σημαίνει ότι για τις πιο πάνω γιορτές χρησιμοποιούνται μέχρι δύο περίοδοι της προηγούμενης ημέρας. Αν η προηγούμενη ημέρα συμπίπτει να είναι Σάββατο ή Κυριακή, η γιορτή γίνεται Παρασκευή.

(2) Η γιορτή των Χριστουγέννων και η γιορτή για τη λήξη των μαθημάτων γίνονται και για τους γονείς σε μη εργάσιμο χρόνο, κατά προτίμηση στους σχολικούς χώρους, νοουμένου ότι υπάρχουν οι κατάλληλες εγκαταστάσεις. Στις εκδηλώσεις μετέχουν όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού.

(3) Οι εθνικές γιορτές γίνονται σε εργάσιμο χρόνο και σε αυτές μπορεί να προσκαλούνται και οι γονείς.

(4) Άλλες εκδηλώσεις που προάγουν τους σκοπούς του σχολείου ή συνάδουν με αυτούς μπορεί να οργανώνονται σε μη εργάσιμο χρόνο ή σε εργάσιμο χρόνο, κατά την κρίση του διδασκαλικού συλλόγου:

Νοείται ότι σε περιπτώσεις εκδηλώσεων σε μη εργάσιμο χρόνο θα προηγείται συνεννόηση με τον οικείο Σύνδεσμο Γονέων.

Σύνθεση,
λειτουργία,
αρμοδιότητες
διδασκαλικού
συλλόγου.

21.-

(1) Το διδακτικό προσωπικό κάθε σχολείου απαρτίζει το διδασκαλικό σύλλογο του σχολείου.

- (2) Ο διδασκαλικός σύλλογος αποτελεί το ανώτατο σώμα μέσα στο σχολείο και έχει την ευθύνη για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, όπως καθορίζονται από την πολιτεία και τις εκπαιδευτικές αρχές.
- (3) Ο διδασκαλικός σύλλογος συνεδριάζει τακτικά μια φορά την εβδομάδα και έκτακτα όποτε το ζητήσει ο διευθυντής ή με έγγραφό τους (στο οποίο αναφέρεται το θέμα και ο εισηγητής) η πλειοψηφία των μελών του συλλόγου. Οι συνεδριάσεις του διδασκαλικού συλλόγου γίνονται κατά τρόπο και χρόνο ώστε να μη χάνεται διδακτικός χρόνος για τα παιδιά.
- (4) Στις συνεδριάσεις του διδασκαλικού συλλόγου προεδρεύει ο διευθυντής ή, όταν κωλύεται, ο αρχαιότερος βοηθός διευθυντής. Σε περίπτωση απουσίας όλων των βοηθών διευθυντών προεδρεύει ο εκπαιδευτικός που θα οριστεί από το διευθυντή ως εκπρόσωπός του. Ο διδασκαλικός σύλλογος εκλέγει το γραμματέα του.
- (5) Τα θέματα της ημερήσιας διάταξης καθορίζονται από το διευθυντή και γνωστοποιούνται στα μέλη μια τουλάχιστο μέρα πριν από την ημέρα της συνεδρίασης. Πριν από την έναρξη της συζήτησης στις τακτικές συνεδριάσεις μπορεί να εγγραφεί στην ημερήσια διάταξη νέο θέμα, εφόσον το ζητήσει οποιοδήποτε μέλος. Η πλειοψηφία των παρόντων μελών του συλλόγου αποφασίζει τη σειρά με την οποία θα συζητηθούν τα θέματα.
- (6) Για να είναι έγκυρη απόφαση του διδασκαλικού συλλόγου απαιτείται απλή πλειοψηφία των παρόντων μελών. Σε περίπτωση ισοψηφίας, υπερισχύει η άποψη με την οποία τάσσεται ο πρόεδρος. Η ψηφοφορία είναι φανερή. Μυστική ψηφοφορία αποφασίζεται από την πλειοψηφία των παρόντων μελών του συλλόγου.
- (7) Τα πρακτικά επικυρώνονται στην επόμενη συνεδρία του συλλόγου και υπογράφονται από τον πρόεδρο και το γραμματέα. Πρακτικά που αφορούν τον τριμηνιαίο προγραμματισμό ή σχετίζονται με θέματα που κατά την κρίση της πλειοψηφίας πρέπει να γνωρίζει ο οικείος επιθωρητής αποστέλλονται στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας.
- (8) Ο διδασκαλικός σύλλογος –
- (α) Συζητεί εκπαιδευτικά και οργανωτικά θέματα που έχουν σχέση με την προαγωγή του σχολικού έργου·
 - (β) αποφασίζει για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών εκδρομών και επισκέψεων των παιδιών και άλλων εκδηλώσεων που προβλέπονται από την παράγραφο (4) του Κανονισμού 20, λαμβανομένης υπόψη της διαδικασίας που προβλέπεται στις παραγράφους (1) έως (7) του Κανονισμού 21·
 - (γ) αποφασίζει για την τακτική ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων σε μόνιμη και σταθερή βάση σχετικά με τη φοίτηση, την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών·
 - (δ) επιβάλλει στους μαθητές τις προβλεπόμενες από τις ισχύουσες διατάξεις ποινές·

(ε) μπορεί να πραγματοποιεί, ύστερα από απόφασή του, κοινές συνεδρίες με το σύνδεσμο γονέων του σχολείου.

Καθήκοντα και
ευθύνες
διευθυντή.

22. Τηρουμένων των σχεδίων υπηρεσίας, ο διευθυντής –

- (1) Έχει τη γενική ευθύνη για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που διευθύνει. Ευθύνεται για την εφαρμογή του εγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος. Στο έργο του βοηθείται από τον ή τους βοηθούς διευθυντές και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.
- (2) Αναλαμβάνει διδακτικά καθήκοντα στα πλαίσια του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος.
- (3) Όταν απουσιάζει, αντικαθίσταται από τον αρχαιότερο στην υπηρεσία βοηθό διευθυντή, ή, σε περίπτωση απουσίας όλων των βοηθών διευθυντών, από τον εκπαιδευτικό που θα οριστεί από το διευθυντή ως εκπρόσωπός του.
- (4) Εκπροσωπεί το σχολείο στις σχέσεις του με την Πολιτεία, το Υπουργείο, τη σχολική εφορεία, το σύνδεσμο γονέων, άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την Εκκλησία και τους άλλους κοινωνικούς οργανισμούς και παράγοντες. Σε όλες τις περιπτώσεις ενεργεί στα πλαίσια των οδηγιών του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- (5) Διεξάγει την αλληλογραφία του σχολείου. Όπου αυτή αφορά την πολιτική του Υπουργείου, κοινοποιείται και στον οικείο επιθεωρητή.
- (6) Ενημερώνει τον οικείο επιθεωρητή έγκαιρα για τις ανάγκες του σχολείου και τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη λειτουργία του.
- (7) Υποβάλλει στο Υπουργείο, μόλις συμπληρωθούν οι εγγραφές των παιδιών, κατάσταση, στην οποία εμφανίζεται ο προβλεπόμενος συνολικός αριθμός των παιδιών και ο προβλεπόμενος αριθμός των τμημάτων. Υποβάλλει επίσης οποιαδήποτε άλλα στοιχεία του ζητηθούν.
- (8) Αποστέλλει στον οικείο επιθεωρητή κατάλογο του διδακτικού προσωπικού του σχολείου που ανέλαβε καθήκοντα την πρώτη ημέρα της σχολικής χρονιάς, καθώς και συμπληρωματικό κατάλογο για όσους αναλάβουν καθήκοντα αργότερα.
- (9) Ζητά από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης έγκριση για δωρεές προς το σχολείο από ξένους προς αυτό οργανισμούς, σώματα ή άτομα και άδεια για επισκέψεις στο σχολείο εκπροσώπων ξένων πρεσβειών, οργανισμών και υπηρεσιών.
- (10) (α) Ο διευθυντής δημοτικού σχολείου ή νηπιαγωγείου –

- (i) Υποβάλλει έγκαιρα και δεόντως στη σχολική εφορεία τις ανάγκες του δημοτικού σχολείου ή νηπιαγωγείου για να συμπεριληφθούν στον προϋπολογισμό που καταρτίζεται για την επόμενη σχολική χρονιά.
 - (ii) Δέχεται τον έλεγχο της σχολικής εφορείας για τη σχολική περιουσία.
 - (iii) Χειρίζεται το «Ταμείο Διευθυντή» με βάση τον περί Σχολικών Εφορειών Νόμο, καθώς και ποσά που του παραχωρούνται από τη σχολική εφορεία ή το σύνδεσμο γονέων, για τα οποία υποβάλλει τις σχετικές αποδείξεις εξόδων.
- (β) Ο διευθυντής σχολείου ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης υποβάλλει έγκαιρα στο Υπουργείο τις ανάγκες του σχολείου για να συμπεριληφθούν στον προϋπολογισμό, που καταρτίζεται για την επόμενη σχολική χρονιά, και χειρίζεται τα ποσά που του παραχωρούνται για τα οποία υποβάλλει τις σχετικές αποδείξεις εξόδων.
- (γ) Ο διευθυντής σχολείου Δημοτικής Εκπαίδευσης –
- (i) Σε περίπτωση που βασικές ανάγκες του σχολείου παραμένουν ανικανοποίητες, ενημερώνει γραπτώς το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης, μέσω του οικείου επιθεωρητή.
 - (ii) Συμπληρώνει και αποστέλλει σχετικά έντυπα παραγγελίας διδακτικών μέσων και ειδών εξοπλισμού που του προμηθεύει η αποθήκη του Υπουργείου.
- (11) (α) Φροντίζει ώστε να εξασφαλίζεται η έγκριση των αρμόδιων αρχών/ υπηρεσιών για κάθε εργασία κτιριακής φύσεως, για την κατασκευή οργάνων αυλής ή επίπλων. Έχει λόγο για οποιαδήποτε διαμόρφωση του φυσικού χώρου του σχολείου ή για οποιοδήποτε έργο επιτελείται σε αυτό.
- (β) Είναι υπεύθυνος για την καταλληλότητα του εξοπλισμού του σχολείου.
- (γ) Είναι υπεύθυνος για τη σχολική περιουσία από την ημέρα που αναλαμβάνει τη διεύθυνση του σχολείου μέχρι την παράδοση των κλειδιών του σχολείου στον πρόεδρο της σχολικής εφορείας. Για χρησιμοποίηση του σχολικού κτιρίου από άλλους, απαιτείται έγκριση του διευθυντή του σχολείου, του προέδρου της σχολικής εφορείας και του Υπουργείου. Η χρησιμοποίηση του σχολικού κτιρίου από την Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Διδασκάλων (Π.Ο.Ε.Δ.), το σύνδεσμο γονέων του σχολείου, την ομοσπονδία γονέων ή τη συνομοσπονδία ομοσπονδιών συνδέσμων γονέων γίνεται ύστερα από συνεννόηση με το διευθυντή του σχολείου.
- (12) Φροντίζει να διατηρούνται καθαρά, καλαίσθητα και σε καλή κατάσταση το σχολικό κτίριο και οι σχολικοί χώροι. Σε συνεργασία με τη σχολική εφορεία φροντίζει να εξαλειφθούν συνθήματα ή αφίσες πολιτικών κομμάτων, καθώς και οτιδήποτε άλλο που δε σχετίζεται με τη σχολική εργασία.

- (13) Συνεργάζεται με το συμβούλιο του συνδέσμου γονέων και μπορεί να μετέχει στις συνεδρίες του, έπειτα από συνεννόηση με το Σύνδεσμο Γονέων, για να παρουσιάσει προβλήματα/θέματα του σχολείου που θεωρεί ότι πρέπει να τεθούν ενώπιον του Συνδέσμου. Ενεργεί ώστε να εξασφαλίζονται όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία του συνδέσμου γονέων και την αποτελεσματική συνεργασία του συνδέσμου γονέων και του σχολείου.
- (14) Έχει τακτική επαφή με τους γονείς, με σκοπό την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, ώστε να ασκείται κοινή επικοινωνιακή προσπάθεια για την επίλυση παρουσιαζόμενων προβλημάτων και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, την ορθή γνωριμία του με τον κόσμο και την κοινωνικοποίησή του.
- (15) (α) Συνεργάζεται με τη σχολιατρική ή με άλλη αρμοδία υπηρεσία για θέματα που αφορούν την υγεία των παιδιών και την υγιεινή κατάσταση του σχολικού χώρου και προωθεί τις απαραίτητες διαδικασίες για επίλυση όποιων προβλημάτων διαπιστώνονται.
- (β) Φροντίζει ώστε να παρέχει το σχολείο επαρκή ασφάλεια και προστασία στα παιδιά κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του.
- (16) Σε συνεργασία με το Γραφείο Πολιτικής Άμυνας του Υπουργείου καταρτίζει σχέδια πολιτικής άμυνας το οποίο υποβάλλει στο Υπουργείο, και παίρνει τα αναγκαία μέτρα για την υλοποίησή του οργανώνοντας προαιρετικές και υποχρεωτικές ασκήσεις σεισμού, πυρκαγιάς, μεμονωμένου εχθρικού επεισοδίου, διαφυγής, κάλυψης, πρώτων βοηθειών και οτιδήποτε άλλο κρίνει το Γραφείο Πολιτικής Άμυνας ότι είναι απαραίτητο για την υλοποίηση του σχεδίου πολιτικής άμυνας.
- (17) Ενισχύει με εισηγήσεις και ενέργειές του τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου κοινού, ώστε να εξασφαλίζονται σε κάθε παιδί οι μεγαλύτερες δυνατότητες για φυσική, πνευματική, κοινωνική και ηθική εκπαίδευσή του.
- (18) Ανακοινώνει στο προσωπικό του σχολείου τις εκάστοτε ισχύουσες εκπαιδευτικές νομοθετικές και εσωτερικές οδηγίες και διατάξεις και αποφάσεις των προϊσταμένων αρχών. Κοινοποιεί ιδιαίτερα στους ενδιαφερομένους τα αναφερόμενα σε αυτούς έγγραφα.
- (19) Σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου κατανέμει τις τάξεις και τα διάφορα μαθήματα με τρόπο που να εξυπηρετούνται τα συμφέροντα των παιδιών και του σχολείου γενικά και να ικανοποιούνται οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα, κατά το δυνατό, των διδασκόντων και καταρτίζει το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου.
- (20) Φροντίζει ώστε να αναπτυχθεί ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου πνεύμα συναδέλφωσης, αλληλοσεβασμού και αρμονικής συνεργασίας.

- (21) Μεριμνά για την εξασφάλιση ευκαιριών στο προσωπικό του σχολείου για επαγγελματική ενημέρωση και επιμόρφωσή του.
- (22) Επισκέπτεται τις τάξεις με σκοπό την καθοδήγηση, το συντονισμό, τον έλεγχο και την αξιολόγηση εργασίας του δασκάλου, της προόδου των παιδιών και της συμμόρφωσής τους στους σχολικούς κανονισμούς. Συνιστάται όπως οι επισκέψεις γίνονται σε συνεννόηση με το δάσκαλο.
- (23) Συνεργάζεται τουλάχιστο μια φορά την εβδομάδα με τον ή τους βοηθούς διευθυντές του σχολείου για εξέταση των τρεχόντων προβλημάτων του σχολείου και για εκτίμηση της όλης λειτουργίας του σχολείου.
- (24) Συγκαλεί τις συνεδρίες του διδασκαλικού συλλόγου.
- (25) Διενεργεί, σύμφωνα με τις οικείες διατάξεις, τις εγγραφές ή μετεγγραφές των παιδιών και συντονίζει τη διεξαγωγή των σχολικών γιορτών, των σχολικών εκδρομών και των επισκέψεων. Η διευθύντρια νηπιαγωγείου και ο διευθυντής του πλησιέστερου δημοτικού σχολείου, ως μέλη της Επιτροπής Επιλογής Παιδιών εφαρμόζουν τις διαδικασίες και τα κριτήρια που με εγκύκλιο ορίζονται από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- (26) Φροντίζει για την εξασφάλιση πειθαρχίας και ευπρεπούς συμπεριφοράς και εμφάνισης των παιδιών.
- (27) Φροντίζει για την τήρηση των κανονισμών που απαγορεύουν τις εξωτερικές παρεμβάσεις στη λειτουργία του σχολείου.
- (28) Παρακολουθεί την οργάνωση πνευματικών και αθλητικών δραστηριοτήτων των παιδιών και συνεργάζεται με το μαθητικό συμβούλιο για την προώθηση των σκοπών του.
- (29) Παρακολουθεί τη λειτουργία του σχολικού κυλικείου και συνεργάζεται με την επιτροπή που προβλέπεται από τους σχετικούς κανονισμούς για την εφαρμογή τους. Η διαχείριση του κυλικείου, όπου δεν υπάρχει σχολική εφορεία, αναλαμβάνεται από το διδασκαλικό σύλλογο. Εκεί όπου δεν μπορεί να αναλάβει τη διαχείριση ο διδασκαλικός σύλλογος, ο διδασκαλικός σύλλογος έχει το δικαίωμα να παραχωρεί τη διαχείριση στον οικείο σύνδεσμο γονέων.
- (30) Οργανώνει και ελέγχει την ομαλή λειτουργία του σχολικού σιτιστίου, όπου υπάρχει, διασφαλίζοντας υψηλά επίπεδα υγιεινής και καθαριότητας. Τηρεί κατάσταση χρήσεως των τροφίμων.
- (31) Έχει την ευθύνη για όλα τα έντυπα που εκδίδει το σχολείο.

- (32) Μεριμνά ώστε να είναι πλήρως ενημερωμένα τα επίσημα βιβλία και οι ατομικοί φάκελοι των παιδιών με τα σχετικά στοιχεία.
- (33) Φροντίζει να τηρούνται με τάξη και ακρίβεια τα υπηρεσιακά βιβλία του σχολικού αρχείου.
- (34) Όταν ο διευθυντής μετατεθεί, παραδίδει με σχετικό πρακτικό το αρχείο του σχολείου και τον εξοπλισμό του, με βάση το βιβλίο περιουσίας, στο διάδοχό του. Το βιβλίο περιουσίας προσυπογράφεται από αυτόν που παραδίνει και από αυτόν που παραλαμβάνει. Σε περίπτωση που η παράδοση στο διάδοχό του δεν είναι δυνατή, η παράδοση γίνεται στον πρόεδρο της σχολικής εφορείας.
- (35) Παρακολουθεί την πρόοδο της επιστήμης του και ενημερώνεται για τις νεότερες μεθόδους που θα καταστήσουν το έργο του πιο αποτελεσματικό.
- (36) (α) Χορηγεί στους δασκάλους του σχολείου του άδεια απουσίας σύμφωνα με τους σχετικούς Κανονισμούς. Όταν για κάθε δάσκαλο συμπληρώνεται χρόνος άδειας μιας ημέρας, ενημερώνει γραπτώς τον οικείο επιθεωρητή.
- (β) Προβαίνει σε διευθετήσεις για ανάληψη των καθηκόντων του δασκάλου που απουσιάζει, και για τον οποίο δεν έχει αποσταλεί αντικαταστάτης, από άλλο μέλος ή άλλα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου του.
- (γ) Ειδοποιεί, χωρίς καθυστέρηση, το οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας για την απουσία μέλους του προσωπικού του και για την ανάγκη διορισμού αντικαταστάτη.
- (37) Φροντίζει ώστε τα σχολικά έπιπλα και σκεύη, τα διδακτικά όργανα, οι διδακτικές συλλογές και τα βιβλία των βιβλιοθηκών να καταγράφονται στα οικεία βιβλία περιουσίας του σχολείου και να διατηρούνται σε καλή κατάσταση.
- (38) Ενημερώνει το βοηθητικό προσωπικό για τα καθήκοντά του και το επιβλέπει για ορθή εκτέλεση των καθηκόντων αυτών.
- (39) Φροντίζει για την εφαρμογή του περί Ασφάλειας και Υγείας στην Εργασία Νόμου.

89(Ι) του 1996
158(Ι) του 2001
25(Ι) του 2002
41(Ι) του 2003
99(Ι) του 2003.

Καθήκοντα και αρμοδιότητες βοηθού διευθυντή.

23. Τηρουμένων των σχεδίων υπηρεσίας, ο βοηθός διευθυντής -

- (1) Βοηθά το διευθυντή για την ομαλή και αποδοτική διοίκηση και λειτουργία του σχολείου στο οποίο τοποθετείται.

- (2) Αναπληρώνει το διευθυντή, όταν απουσιάζει.
- (3) Μετέχει ενεργά σε όλες τις εργασίες, εκδηλώσεις και δραστηριότητες του σχολείου.
- (4) Έχει ευθύνη για τους τομείς δραστηριοτήτων του σχολείου που του αναθέτει ο διευθυντής.
- (5) Αναλαμβάνει διδακτικά καθήκοντα στο πλαίσιο του ωρολόγιου και του αναλυτικού προγράμματος, σύμφωνα με τις εκάστοτε αποφάσεις του Υπουργού.
- (6) Εκτελεί συντονιστικά καθήκοντα.
- (7) Ενημερώνεται για την αλληλογραφία του σχολείου και φροντίζει για την προώθηση εγγράφων.
- (8) Φροντίζει για την τακτοποίηση των εκκρεμοτήτων που έχουν σχέση με την όσο γίνεται πιο εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Καθήκοντα και
δικαιώματα
δασκάλων.

24. -
- (1) Με βάση τα σχέδια υπηρεσίας, το διδακτικό προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται με το διευθυντή και τους βοηθούς διευθυντές στο έργο της διεύθυνσης και λειτουργίας του σχολείου.
 - (2) Το διδακτικό προσωπικό διδάσκει στις τάξεις και τα τμήματα που καθορίζονται από το διευθυντή του σχολείου, σύμφωνα με την παράγραφο (19) του Κανονισμού 22.
 - (3) Οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν, εκτός από τη διδασκαλία και άλλη εργασία που αποφασίζεται από το διδασκαλικό σύλλογο ή που τους αναθέτει ο διευθυντής και που είναι αναγκαία για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και μετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου.
 - (4) Οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν αναπλήρωση δασκάλου, όταν απουσιάζει. Σχετικές διευθετήσεις για την αναπλήρωση των απουσιάζοντων γίνονται από το διευθυντή.
 - (5) Οι δάσκαλοι συμμετέχουν στις τακτικές και έκτακτες συνεδρίες του διδασκαλικού συλλόγου.
 - (6) Οι δάσκαλοι που εργάζονται σε δύο ή περισσότερα σχολεία ανήκουν υπηρεσιακά στο σχολείο εκείνο που εργάζονται τον περισσότερο χρόνο.
 - (7) Όλοι οι νεοδιοριζόμενοι επί δοκιμασία δάσκαλοι, οι έκτακτοι με ετήσια σύμβαση απασχόλησης και οι δάσκαλοι που επανέρχονται από ετήσια άδεια απουσίας με ή χωρίς απολαβές αποστέλλουν μέσω του

διευθυντή τους στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας, σε δύο αντίγραφα, επιστολή ανάληψης καθηκόντων την πρώτη μέρα που αναλαμβάνουν καθήκοντα. Συγκεντρωτική κατάσταση όλων των δασκάλων που παρουσιάζονται για ανάληψη καθηκόντων υποβάλλεται από το διευθυντή του σχολείου στο οικείο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας, σε δύο αντίγραφα. Η δήλωση ανάληψης καθηκόντων δασκάλων που εργάζονται σε μονοδιδασκαλο σχολείο προσυπογράφεται από τον πρόεδρο της οικείας σχολικής εφορείας.

- (8) Όλοι οι δάσκαλοι παραμένουν στο σχολείο στη διάρκεια των ωρών της κανονικής λειτουργίας του. Για να απουσιάσουν από το σχολείο κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του, απαιτείται απαραίτητα άδεια από το διευθυντή στα πλαίσια του Κανονισμού 22(36)(α).
- (9) Οι δάσκαλοι εκκλησιάζονται με τους μαθητές 2 έως 4 φορές το χρόνο σύμφωνα με το πρόγραμμα που καθορίζεται από το διδασκαλικό σύλλογο.
- (10) Οποιαδήποτε υπηρεσιακά έγγραφα των δασκάλων υποβάλλονται σε δύο αντίγραφα στον οικείο επιθεωρητή, απαραίτητα μέσω του διευθυντή, με τις εκ μέρους του αναγκαίες παρατηρήσεις. Στις περιπτώσεις που υπάρχουν προσωπικοί λόγοι, αυτά υποβάλλονται στο Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αλληλογραφία η οποία υποβάλλεται κατά παράβαση της παραγράφου αυτής επιστρέφεται.
- (11) (α) Σε δάσκαλο χορηγείται άδεια απουσίας σύμφωνα με τους περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Κανονισμούς του 1993 ή οποιουσδήποτε κανονισμούς τους τροποποιούν ή τους αντικαθιστούν.
- (β) Για όλες τις περιπτώσεις άδειας ο δάσκαλος γνωστοποιεί την ανάληψη των καθηκόντων του στον οικείο επιθεωρητή.
- (12) (α) Οι δάσκαλοι δικαιούνται δωρεάν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη από τις κυβερνητικές ιατρικές υπηρεσίες. Για το σκοπό αυτό εκδίδεται για κάθε δάσκαλο "Δελτίο Ιατρικής Περίθαλψης" από το Υπουργείο, έπειτα από αίτησή του.
- (β) Στους δικαιούχους δασκάλους παραχωρείται επίδομα ενοικίου/οδοιπορικών σύμφωνα με σχετικούς Κανονισμούς. Για την παραχώρησή του απαιτείται συμπλήρωση σχετικού εντύπου.

Άλλα δικαιώματα του δασκάλου.

- (13) Οι δάσκαλοι οφείλουν να είναι σε όλα πρότυπα υπεύθυνου και ελεύθερου δημοκρατικού πολίτη, να χαρακτηρίζονται από αξιοπρέπεια, ευγένεια και διακριτικότητα, να συνεργάζονται συναδελφικά μεταξύ τους και να συμπεριφέρονται προς τα παιδιά με τον τρόπο που αρμόζει σε παιδαγωγούς.
- (14) Κάθε δάσκαλος –
- (α) Φροντίζει να γνωρίσει την προσωπικότητα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών του.

Άλλες υποχρεώσεις του δασκάλου.

(β) Μπορεί να οργανώνει συσκέψεις των γονιών και κηδεμόνων των παιδιών σε συνεννόηση με το διευθυντή, στις οποίες συζητούνται θέματα αγωγής, πειθαρχίας και προόδου των παιδιών.

(15) (α) Οι δάσκαλοι εκ περιτροπής αναλαμβάνουν, σύμφωνα με ειδικό πρόγραμμα που ετοιμάζει ο διευθυντής σε συνεργασία με το διδασκαλικό σύλλογο, καθήκοντα επίβλεψης κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου. Σκοπός της επίβλεψης είναι η συναναστροφή των διδασκόντων με τα παιδιά και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, η ασφάλεια και η τήρηση της τάξης και της καλής συμπεριφοράς των παιδιών στη σχολική αυλή, τους διαδρόμους, την καντίνα και άλλους χώρους του σχολείου.

(β) Καθήκοντα επίβλεψης αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι και κατά τις αθλητικές συναντήσεις μεταξύ τμημάτων ή τάξεων του σχολείου ή του σχολείου με άλλο σχολείο ή και σε άλλες εκδηλώσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του σχολείου.

(16) Κάθε δάσκαλος ετοιμάζει βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό, εβδομαδιαίο ή δεκαπενθήμερο, ο οποίος θα είναι στη διάθεση του διευθυντή του ή και του επιθεωρητή, όταν του ζητηθεί.

Κηδεμόνες
παιδιών.

25. - (1) Φυσικός κηδεμόνας του παιδιού είναι ο πατέρας του ή η μητέρα του. Κανένας άλλος δεν μπορεί να είναι κηδεμόνας, εφόσον οι γονείς του παιδιού κατοικούν στην περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο. Σε περίπτωση απουσίας του φυσικού κηδεμόνα, αυτός ορίζει γραπτώς τον αντικαταστάτη του. Σε περίπτωση που υπάρχει αμφισβήτηση του φυσικού κηδεμόνα, αυτός ορίζεται από το δικαστήριο.

(2) Οι κηδεμόνες -

(α) Προσέρχονται μαζί με τα παιδιά για να τα εγγράψουν και αναλαμβάνουν όλες τις υποχρεώσεις προς το σχολείο που απορρέουν από την ιδιότητά τους.

(β) Κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών που βρίσκονται κάτω από την κηδεμονία τους, παρακολουθούν τα παιδιά με το μεγαλύτερο δυνατό ενδιαφέρον, εποπτεύουν και ελέγχουν την τακτική φοίτησή τους στο σχολείο και την επιμέλεια, τη συμπεριφορά και το ήθος τους. Οτιδήποτε σχετικό προσέξουν, το γνωστοποιούν στο διευθυντή, ώστε να επιτυγχάνεται συνεργασία οικογένειας και σχολείου, με στόχο τη βελτίωση των παιδιών.

(γ) Ειδοποιούν αμέσως γραπτά ή προφορικά το διευθυντή για την αιτία τυχόν απουσίας των κηδεμονευομένων τους.

(δ) Όταν κληθούν από το διευθυντή, προσέρχονται στο σχολείο για ζητήματα που αναφέρονται στους κηδεμονευομένους τους. Επιβάλλεται πάντως να διατηρούν στενή και σταθερή επαφή με το σχολείο για την παρακολούθηση του ήθους και της επίδοσης των παιδιών και να μετέχουν στις συγκαλούμενες από το διευθυντή ειδικές συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων.

- (3) Οι διδάσκοντες σε ένα σχολείο και οι υπάλληλοί του μπορούν να είναι κηδεμόνες μόνο των παιδιών τους.
- Διδακτικά βιβλία. 26. Τα βιβλία που χρησιμοποιούνται από κάθε σχολείο, τα οποιαδήποτε έντυπα ή άλλα μέσα ή όργανα διδασκαλίας πρέπει να εγκρίνονται από την Αρμόδια Αρχή.
- Τήρηση αρχείου. 27. Σε κάθε σχολείο τηρείται, για σκοπούς διοίκησης και λειτουργίας, αρχείο που περιλαμβάνει τα πιο κάτω:
- Μητρώο, Μαθητολόγιο, Αναλυτικό Πρόγραμμα, Κατάλογοι Φοίτησης, Βιβλίο Περιουσίας, Τριμηνιαία Σχέδια Εργασίας, Κατάλογοι Βιβλίων Βιβλιοθήκης, Βιβλίο ή Φάκελος Πρακτικών Συνεδριάσεων Διδασκαλικού Συλλόγου, Φάκελος Εγκυκλίων, Φάκελοι Αλληλογραφίας, Φάκελος Συνδέσμου Γονέων και άλλα βιβλία που δυνατό να ορίσει ο Υπουργός. Ευθύνη για την τήρηση του αρχείου έχει ο διευθυντής.
- Βιβλιοθήκη. 28. Σε κάθε σχολείο λειτουργεί βιβλιοθήκη που περιλαμβάνει βιβλία κατάλληλα για δασκάλους και παιδιά. Τα βιβλία επιλέγονται από κατάλογο που εγκρίνει ο Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης ή ο διδασκαλικός σύλλογος. Η βιβλιοθήκη μπορεί να λειτουργεί και ως δανειστική για τα παιδιά.
- Εκδρομές και επισκέψεις. 29.- (1) Εκδρομή είναι η ομαδική μετάβαση παιδιών ενός σχολείου, για εκπαιδευτικούς σκοπούς, σε τόπους που βρίσκονται σε τέτοια απόσταση από το σχολείο που απαιτείται χρήση μεταφορικού μέσου.
- (2) Επίσκεψη είναι η ομαδική μετάβαση παιδιών ενός σχολείου σε τόπους που βρίσκονται σε μικρή απόσταση από το σχολείο, γίνεται συνήθως πεζή και αποβλέπει σε εκπαιδευτικούς σκοπούς.
- (3) Οι εκδρομές και οι επισκέψεις οργανώνονται από το σχολείο και βρίσκονται κάτω από την ευθύνη του διευθυντή.
- (4) Οι εκδρομές και οι επισκέψεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και αναγκαίο συμπλήρωμα της αγωγής των παιδιών. Σκοπό έχουν να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να γνωρίσουν το φυσικό, πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον του τόπου τους να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ως ομάδα και να εργαστούν ομαδικά στην εκτέλεση κοινωφελών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
- (5) Οι εκδρομές γίνονται με ολιγάριθμες ομάδες παιδιών, αποφεύγεται η μαζική μετακίνηση και συγκέντρωση παιδιών στους ίδιους χώρους και εξασφαλίζεται η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και δασκάλων και η γνωριμία με το περιβάλλον.
- (6) Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους γίνονται όσο το δυνατό περισσότερες επισκέψεις. Για τις εκδρομές θα λαμβάνονται υπόψη οι οικονομικές δυνατότητες των παιδιών στο σύνολό τους.
- (7) Κάθε σχολείο καταρτίζει τριμηνιαίο πρόγραμμα επισκέψεων και εκδρομών για όλες τις τάξεις. Η ημερομηνία πραγματοποίησης της εκδρομής ή της επίσκεψης γνωστοποιείται στον οικείο επιθεωρητή όσο το δυνατό νωρίτερα. Επίσης για τις εκδρομές ενημερώνονται εκ των προτέρων οι γονείς των παιδιών.
- (8) Ο διευθυντής ως υπεύθυνος της επίσκεψης/εκδρομής μεριμνά για τα ακόλουθα:
- (α) Την επιλογή του χώρου επισκέψεων/εκδρομών, λαμβάνοντας υπόψη τη σωματική αντοχή των παιδιών σε σχέση με την απόσταση

- (β) Τον καθορισμό του αρχηγού της επίσκεψης/εκδρομής, όταν ο ίδιος δε συμμετέχει στην επίσκεψη/εκδρομή, και τον αριθμό των δασκάλων που συμμετέχουν, λαμβάνοντας υπόψη πως πρέπει να αντιστοιχεί τουλάχιστον ένας δάσκαλος σε κάθε τμήμα. Στην περίπτωση νηπιαγωγείου μετέχουν στις επισκέψεις/εκδρομές και οι σχολικοί βοηθοί.
- (γ) Την εξασφάλιση μεταφορικών μέσων, τα οποία πρέπει να πληρούν τους απαραίτητους κανονισμούς ασφάλειας - άδεια οδηγού, πιστοποιητικό καταλληλότητας, ασφάλεια, άδεια κυκλοφορίας - ύστερα από πιστοποίηση του Τμήματος Οδικών Μεταφορών.
- (δ) Τον καθορισμό και την είσπραξη του ποσού που απαιτείται για τη μεταφορά στον τόπο της εκδρομής ή και για την είσοδο στον τόπο της επίσκεψης, καθώς και την εξόφληση των λογαριασμών.
- (9) Ο αρχηγός της επίσκεψης/εκδρομής και οι συνοδοί δάσκαλοι είναι υπεύθυνοι για την ευπρέπεια και τη συμπεριφορά των παιδιών και για τη συνεπή εκτέλεση του προγράμματος. Επίσης είναι υπεύθυνοι για την ασφάλεια των παιδιών και για την ασφαλή επιστροφή τους στο σχολείο.
- (10) Για τις επισκέψεις και τις εκδρομές γίνεται η κατάλληλη ενημέρωση και προετοιμασία των παιδιών για μεγιστοποίηση της εκπαιδευτικής ωφέλειας και ασφάλειάς τους. Οι χώροι επίσκεψης των παιδιών ελέγχονται από τους δασκάλους για επισήμανση τυχόν κινδύνων για τα παιδιά και λήψη των κατάλληλων μέτρων.
- (11) Η οργάνωση εκδρομών στο εξωτερικό αναλαμβάνεται μόνο από το Υπουργείο ή άλλους εξουσιοδοτημένους από αυτό οργανισμούς. Για τις εκδρομές αυτές λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα, ώστε να γίνεται έγκαιρη προετοιμασία.
- (12) Στη διάρκεια των επισκέψεων/εκδρομών θεωρείται ότι ο διευθυντής και οι δάσκαλοι που συνοδεύουν τα παιδιά βρίσκονται σε υπηρεσία.
- Ασφάλεια παιδιών. 30.- (1) Το προσωπικό των σχολείων επιτηρεί τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο και στις ποικίλες δραστηριότητες, ενδοσχολικές και εξωσχολικές, που οργανώνονται από το σχολείο και ο διευθυντής σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό επισημάνει και γνωστοποιεί στις αρμόδιες υπηρεσίες ή στα αρμόδια άτομα τα προβλήματα που υπάρχουν ως προς την ασφάλεια στα σχολικά κτίρια και στους σχολικούς χώρους, όπως για παράδειγμα είναι ο μη διορισμός τροχονόμου, η έλλειψη πεζοδρομίων, η έλλειψη προστατευτικών κάγκελων.
- (2) Το προσωπικό του σχολείου δε φέρει ευθύνη για τη ασφάλεια των παιδιών που έρχονται στο σχολείο πριν από την κανονική προσέλευση των δασκάλων ή που παραμένουν μετά τη λήξη των μαθημάτων τους. Στις περιπτώσεις που απαιτείται απόλυση των παιδιών πριν ή μετά την κανονική λήξη των μαθημάτων για σοβαρούς λόγους, πρέπει να ειδοποιούνται έγκαιρα οι γονείς ή οι κηδεμόνες με επιστολή που θα στέλλεται μέσω των παιδιών τους.

(3) Σε περίπτωση απουσίας προσωπικού –

(α) Στα μονοδιδάκαλα σχολεία πρέπει, όταν είναι προγραμματισμένη η απουσία, να ειδοποιούνται έγκαιρα οι γονείς και η σχολική εφορεία. Σε έκτακτες περιπτώσεις - ξαφνική ασθένεια ή άλλη αιτία - καταβάλλεται προσπάθεια επικοινωνίας με τον πρόεδρο της σχολικής εφορείας ή με το σύνδεσμο γονέων, για να ειδοποιούνται έγκαιρα τα παιδιά.

(β) Στα υπόλοιπα σχολεία γίνονται διευθετήσεις από το διευθυντή του σχολείου, σε συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό, για ωφέλιμη και ασφαλή απασχόληση των παιδιών.

(4) Απαγορεύεται η είσοδος στους σχολικούς χώρους οποιωνδήποτε οχημάτων. Οι δάσκαλοι, στην περίπτωση που δεν υπάρχει κατάλληλος χώρος πλησίον του σχολείου, μπορούν να σταθμεύουν τα αυτοκίνητά τους σε ειδικό χώρο του σχολείου, που επιλέγεται από το προσωπικό του σχολείου σε συνεργασία με το Υπουργείο, εκπρόσωπο της σχολικής εφορείας και του συνδέσμου γονέων και ο οποίος λαμβάνεται πρόνοια να μη χρησιμοποιείται από τα παιδιά. Σε περίπτωση που για οποιοδήποτε λόγο υπάρχει απόλυτη ανάγκη εισόδου οχημάτων στην αυλή του σχολείου, πρέπει να λαμβάνονται από το προσωπικό αυξημένα μέτρα ασφαλείας.

(5) Όταν αποδεδειγμένα υπάρχει η λήψη των απαραίτητων μέτρων ασφαλείας, το προσωπικό του σχολείου ουδεμία ευθύνη φέρει για οποιοδήποτε ατύχημα συμβεί.

Καλλιτεχνικές
παραστάσεις.

31.- (1) Ο διευθυντής του σχολείου με απόφαση του διδασκαλικού συλλόγου μπορεί να οργανώσει παρακολούθηση καλλιτεχνικής ή θεατρικής παράστασης σε χώρο εκτός του σχολείου κατά το χρόνο της λειτουργίας του, μια φορά κατά τρίμηνο.

(2) Το περιεχόμενο μιας τέτοιας παράστασης πρέπει να τύχει της έγκρισης του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης.

(3) Για θέματα τρόπου μετάβασης, είσπραξης χρηματικού ποσού, ασφαλείας, ευπρέπειας των παιδιών και μεγιστοποίησης της εκπαιδευτικής ωφέλειας ισχύουν οι αντίστοιχοι παράγραφοι του Κανονισμού 29.

Επιθεώρηση
σχολικής
εργασίας και
σχολικών χώρων.

32. Η εργασία που επιτελείται σε κάθε σχολείο, τα σχολικά κτίρια και τα υποστατικά, καθώς επίσης η επίπλωση, ο εξοπλισμός και τα επίσημα βιβλία υπόκεινται οποτεδήποτε σε επιθεώρηση από επιθεωρητές ή άλλους αρμόδιους λειτουργούς του Υπουργείου.

Ανάριξη /
έπαρση σημαιών.

33. Σε κάθε δημόσιο σχολείο αναρτώνται καθημερινά η ευρωπαϊκή, η κυπριακή και η ελληνική σημαία σε διαφορετικούς ιστούς. Μια φορά την εβδομάδα, γίνεται επίσημα η έπαρση των σημαιών και ψάλλεται ο Εθνικός Ύμνος σε κοινή συγκέντρωση των παιδιών και με την παρουσία όλου του διδακτικού προσωπικού.

Εμβλήματα και
διακριτικά
πολιτικών
κομμάτων.

34. Απαγορεύεται τα παιδιά να φέρουν κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του σχολείου εμβλήματα ή διακριτικά πολιτικών κομμάτων.

Απαγόρευση συμμετοχής των παιδιών σε ορισμένες εκδηλώσεις.	35. Απαγορεύεται η συμμετοχή παιδιών σε εξωσχολικές εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια του εργασιμου χρόνου, εκτός αν υπάρξει ειδική άδεια από τον οικείο επιθεωρητή.
Απαγόρευση εισόδου στα σχολεία.	36.- (1) (α) Δεν επιτρέπεται να εισέρχεται στο χώρο του σχολείου κανένα πρόσωπο που δεν έχει άμεση σχέση με τη διεξαγωγή των εργασιών ή την προαγωγή του έργου του σχολείου, χωρίς εξουσιοδότηση από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης. (β) Γονείς και κηδεμόνες μπορούν να επισκέπτονται το σχολείο κατά τον καθορισμένο χρόνο ή μετά από συνεννόηση με το διευθυντή του σχολείου. (γ) Άλλες επισκέψεις μπορούν να γίνονται ύστερα από σχετική άδεια που δίνεται από το διευθυντή του σχολείου. (2) Η είσοδος στο σχολείο δεν επιτρέπεται για διαφήμιση ή πώληση προϊόντων ή προσφορά υπηρεσιών ή για διεξαγωγή εργασίας που δεν αφορά τη λειτουργία του.
Μολυσματικές αρρώστιες.	37. Ο διευθυντής σχολείου στο οποίο εκδηλώνεται μολυσματική αρρώστια ανάμεσα στα παιδιά του σχολείου αυτού ή αρρώστια για την οποία υπάρχει υποψία ότι είναι μολυσματική ειδοποιεί αμέσως τον πλησιέστερο κυβερνητικό ιατρικό λειτουργό και αποκλείει προσωρινά από το σχολείο κάθε παιδί που προσβλήθηκε από τέτοια αρρώστια, ωστόσο δοθεί σχετική ιατρική γνωμάτευση. Ταυτόχρονα πληροφορεί σχετικά το Υπουργείο και ενημερώνει τους γονείς ή τον κηδεμόνα του παιδιού.
Πώληση εντύπων.	38. Μέσα στα σχολεία επιτρέπεται από δασκάλους ή από άλλα πρόσωπα η πώληση των ακόλουθων εντύπων που περιλαμβάνονται στις σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου: "Ζωή του Παιδιού", "Παιδική Χαρά", "Οικογένεια και Σχολείο", καθώς επίσης η πώληση οποιουδήποτε άλλου εντύπου που το Υπουργείο κρίνει χρήσιμο για την προαγωγή των σκοπών της εκπαίδευσης των παιδιών.
Διενέργεια έρανων.	39.- (1) Καταργούνται όλοι οι έρανοι στα σχολεία. (2) Σε έκτακτες περιπτώσεις καταστροφών από γεγονότα ανωτέρας βίας είναι δυνατό να διενεργηθούν έρανοι, αφού όμως προηγηθούν επαφές του Υπουργείου με τη συνομοσπονδία γονέων και την οργάνωση των δασκάλων. (3) Κατά σχολείο ή σχολεία είναι επίσης δυνατό να οργανωθούν έρανοι, όταν παρουσιαστεί ειδική ανάγκη όπως είναι η παροχή οικονομικής βοήθειας σε ασθενή και άπορα παιδιά. Η σχετική απόφαση όμως λαμβάνεται από το διδασκαλικό σύλλογο σε συνεργασία με τον οικείο σύνδεσμο γονέων.
Μαθητική ενδυμασία.	40. Το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σε συνεργασία με το σύνδεσμο γονέων αποφασίζουν το είδος της ενδυμασίας που θα φορούν τα παιδιά.
Κάπνισμα δασκάλων.	41. Απαγορεύεται το κάπνισμα στις αίθουσες διδασκαλίας και σε άλλους κοινόχρηστους χώρους του σχολείου.
Επίσημη Εφημερίδα, Παράρτημα ΙΙΙ(1): 25.7.1997 29.3.2002 23.7.2004 18.7.2007.	42. Οι περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης Κανονισμοί του 1997 έως 2007 καταργούνται.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (55)

Ο περί Δημόσια Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικός) (Αρ.2) Νόμος του 2015

Ε.Ε. Παρ. Ι(Ι)
Αρ. 4525, 20.7.2015

N. 127(I)/2015

Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικός) (Αρ. 2) Νόμος του 2015 εκδίδεται με δημοσίευση στην Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας σύμφωνα με το Άρθρο 52 του Συντάγματος.

Αριθμός 127(I) του 2015

**ΝΟΜΟΣ ΠΟΥ ΤΡΟΠΟΠΟΙΕΙ ΤΟΥΣ ΠΕΡΙ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΝΟΜΟΥΣ ΤΟΥ 1969 ΕΩΣ 2015**

Προοίμιο. Επειδή ο παρών τροποποιητικός νόμος αποτελεί την έκφραση της βούλησης της Πολιτείας για μεταρρύθμιση και εκσυγχρονισμό του υφιστάμενου συστήματος διορισμού της Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, και

Επειδή ο τροποποιητικός αυτός νόμος, πρέπει να προωθηθεί χάριν του δημόσιου συμφέροντος για την παροχή σύγχρονης δημόσιας εκπαίδευσης, με τρόπο που να δίνονται ευκαιρίες στους νέους που είναι προσοντούχοι υποψήφιοι για ένταξή τους στη Δημόσια Εκπαιδευτική Υπηρεσία της Δημοκρατίας, στη βάση ενός συστήματος που θα επιτρέπει ανά τακτά χρονικά διαστήματα την επαναξιολόγηση της επικαιροποιημένης γνώσης των υποψηφίων στο γνωστικό αντικείμενο που προορίζεται να διδάξουν, και

Επειδή με στόχο να επιτευχθεί ένα σύστημα διορισμών με το οποίο η νομοθεσία θα επιτρέπει την πιο πάνω επικαιροποίηση με υποψηφίους που αποδεδειγμένα διατηρούν επαφή με το γνωστικό αντικείμενο των σπουδών τους, και

Επειδή η Πολιτεία λαμβάνει υπόψη τους υποψηφίους που είναι ήδη εγγεγραμμένοι στους πίνακες διοριστέων, στοχεύει στην παροχή σ' αυτούς της απαραίτητης χρονικής περιόδου έτσι ώστε αξιοποιώντας αυτήν, στην περίπτωση που εν τω μεταξύ δεν διοριστούν σε μόνιμη κενή θέση, να επικαιροποιήσουν, αν επιθυμούν, τις γνώσεις τους για να ενταχθούν στους πίνακες διορισίμων,

Η Βουλή των Αντιπροσώπων ψηφίζει ως ακολούθως:

- Συνοπτικός τίτλος. 1. Ο παρών Νόμος θα αναφέρεται ως ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικός) (Αρ. 2) Νόμος του 2015 και θα διαβάζεται μαζί με τους περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμους του 1969 έως 2015 (που στο εξής θα αναφέρονται ως «ο βασικός νόμος») και ο βασικός νόμος και ο παρών Νόμος θα αναφέρονται μαζί ως ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμος του 1969 έως (Αρ. 2) του 2015.
- 10 του 1969
 - 67 του 1978
 - 53 του 1979
 - 4 του 1985
 - 100 του 1985
 - 168 του 1986
 - 65 του 1987
 - 129 του 1987
 - 157 του 1987
 - 162 του 1987
 - 179 του 1987
 - 180 του 1987
 - 245 του 1987
 - 76 του 1988
 - 107 του 1988
 - 234 του 1988
 - 105 του 1990
 - 135 του 1991
 - 151 του 1991
 - 251 του 1991
 - 12(I) του 1992
 - 50(I) του 1992
 - 78(I) του 1992
 - 80(I) του 1992
 - 81(I) του 1992
 - 116(I) του 1992

40(I) του 1993
 41(I) του 1993
 46(I) του 1993
 8(I) του 1994
 37(I) του 1994
 26(I) του 1995
 72(I) του 1995
 25(I) του 1996
 43(I) του 1996
 110(I) του 1996
 42(I) του 1997
 88(I) του 1997
 5(I) του 1998
 23(I) του 1998
 46(I) του 1998
 57(I) του 1998
 79(I) του 1998
 12(I) του 1999
 30(I) του 1999
 44(I) του 1999
 84(I) του 1999
 157(I) του 1999
 31(I) του 2000
 48(I) του 2000
 83(I) του 2000
 131(I) του 2000
 13(I) του 2001
 21(I) του 2001
 162(I) του 2001
 163(I) του 2001
 135(I) του 2002
 207(I) του 2002
 17(I) του 2003
 113(I) του 2003
 44(I) του 2004
 80(I) του 2004
 100(I) του 2006
 36(I) του 2007
 52(I) του 2007
 84(I) του 2008
 21(I) του 2010
 93(I) του 2010
 21(I) του 2011
 24(I) του 2011
 195(I) του 2011
 76(I) του 2012
 164(I) του 2012
 8(I) του 2014
 76(I) του 2014
 101(I) του 2015.

Τροποποίηση του άρθρου 23 του βασικού νόμου.

2. Το άρθρο 23 του βασικού νόμου τροποποιείται με την προσθήκη, στην κατάλληλη αλφαβητική σειρά, των ακόλουθων νέων όρων και των ορισμών τους:

«αναθεώρηση πινάκων» σημαίνει τη διαδικασία που ακολουθεί η Επιτροπή για ενημέρωση των πινάκων διοριστέων και των πινάκων διορισίμων, όταν υποψήφιοι που είναι ήδη εγγεγραμμένοι σε αυτούς υποβάλλουν πρόσθετα στοιχεία αναφορικά με τα κριτήρια μοριοδότησης ή γίνεται ανακατάταξη της σειράς των υποψηφίων μετά από διορισμό ή διαγραφή υποψηφίων από αυτούς·

14 του 1960
 50 του 1962
 11 του 1963
 8 του 1969
 40 του 1970

«δικαστής» έχει την έννοια που αποδίδεται στον όρο αυτό στο άρθρο 2 του περί Δικαστηρίων Νόμου του 1960 έως (Αρ. 2) του 2014·

58 του 1972
 1 του 1980
 35 του 1982
 29 του 1983
 91 του 1983
 16 του 1984
 51 του 1984
 83 του 1984
 93 του 1984
 18 του 1985
 71 του 1985
 89 του 1985
 96 του 1986
 317 του 1987
 49 του 1988
 64 του 1990
 136 του 1991
 149 του 1991
 237 του 1991
 42(I) του 1992
 43(I) του 1992
 102(I) του 1992
 26(I) του 1993
 82(I) του 1995
 102(I) του 1996
 4(I) του 1997
 53(I) του 1997
 90(I) του 1997
 27(I) του 1998
 53(I) του 1998
 110(I) του 1998
 34(I) του 1999
 146(I) του 1999
 41(I) του 2000
 32(I) του 2001
 40(I) του 2002
 80(I) του 2002
 140(I) του 2002
 206(I) του 2002
 17(I) του 2004
 165(I) του 2004
 268(I) του 2004
 21(I) του 2006
 99(I) του 2007
 170(I) του 2007
 76(I) του 2008
 81(I) του 2008
 118(I) του 2008
 119(I) του 2008
 36(I) του 2009
 129(I) του 2009
 138(I) του 2009
 19(I) του 2010
 166(I) του 2011
 30(I) του 2013
 46(I) του 2014
 191(I) του 2014.

«έτος κατάθεσης πρώτου τίτλου σπουδών» έχει την έννοια που αποδίδεται στον όρο αυτό στο εδάφιο (4) του άρθρου 28BB.

«καθηγητής πανεπιστημίου» σημαίνει πρόσωπο το οποίο κατέχει θέση στην ανώτερη ακαδημαϊκή βαθμίδα σε πανεπιστήμιο που ιδρύθηκε και λειτουργεί με βάση σχετικό νόμο στη Δημοκρατία.

«ομότιμος καθηγητής» σημαίνει τον τιμητικό τίτλο που δύναται να απονεμηθεί σε

καθηγητή πανεπιστημίου που αποχωρεί από την ενεργό υπηρεσία στην ανώτατη ακαδημαϊκή βαθμίδα·

Επίσημη
Εφημερίδα,
Παράρτημα
Τρίτο (I):
8.6.2007.

«Παιδαγωγική Κατάρτιση» έχει την έννοια που αποδίδεται στον όρο «Πρόγραμμα» στην παράγραφο (1) του Κανονισμού 2 των περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Πρόγραμμα Προϋπηρεσιακής Κατάρτισης των Υποψηφίων Εκπαιδευτικών Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) Κανονισμών του 2007·

«πίνακας διορισίμων» σημαίνει τον πίνακα που συντάσσεται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 28BB·

«πίνακας διοριστέων» σημαίνει τον πίνακα που συντάσσεται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 28B·

«Πρόεδρος Επαρχιακού Δικαστηρίου» έχει την έννοια που αποδίδεται στον όρο αυτό στο άρθρο 2 του περί Δικαστηρίων Νόμου του 1960 έως (Αρ. 2) του 2014·

«συμπληρωμένος μήνας» σημαίνει, για σκοπούς μοριοδότησης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας υποψηφίου ή της θητείας του στην Εθνική Φρουρά ή τις ένοπλες δυνάμεις κράτους μέλους, υπηρεσία που υπερβαίνει τις δεκαπέντε ημέρες, ενώ υπηρεσία διάρκειας μικρότερης ή ίσης των δεκαπέντε ημερών δεν υπολογίζεται·

«συμπλήρωση πινάκων» σημαίνει τη διαδικασία που ακολουθεί η Επιτροπή με σκοπό την εγγραφή νέων υποψηφίων στους πίνακες διοριστέων και στους πίνακες διορισίμων·

«σχολικό έτος» σημαίνει τη χρονική διάρκεια που αρχίζει από την 1^η Σεπτεμβρίου ενός έτους και λήγει την 31^η Αυγούστου του επόμενου έτους·

22(I) του 2006
51(I) του 2007.

«Υπηρεσία Εξετάσεων» έχει την έννοια που αποδίδεται στον όρο αυτό στο άρθρο 2 των περί Διεξαγωγής των Παγκύπριων Εξετάσεων Νόμων του 2006 και 2007.»

Τροποποίηση του άρθρου 28Α του βασικού νόμου.

3. Το εδάφιο (4) του άρθρου 28Α του βασικού νόμου τροποποιείται με την προσθήκη, αμέσως μετά τις λέξεις «καταρτίζει πίνακα διοριστέων», των λέξεων «και, από 1.1.2018, καταρτίζει και πίνακα διορισίμων».

Τροποποίηση του βασικού νόμου με την προσθήκη των νέων άρθρων 28BA, 28BB και 28BΓ.

4. Ο βασικός νόμος τροποποιείται με την προσθήκη, αμέσως μετά το άρθρο 28B αυτού, των ακόλουθων νέων άρθρων 28BA, 28BB και 28BΓ:

«Διάρκεια της ισχύος των πινάκων διοριστέων.
127(I) του 2015.

28BA. Τηρουμένων των διατάξεων του άρθρου 28BΓ, οι πίνακες διοριστέων εξακολουθούν να ισχύουν και μετά την ημερομηνία έναρξης της ισχύος του περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικού) (Αρ. 2) Νόμου του 2015.

Σύνταξη πινάκων διορισίμων.

28BB.-(1) Οι πίνακες διορισίμων συντάσσονται με εγγραφή σε αυτούς των υποψηφίων, με σειρά προτεραιότητας και με βάση τα ακόλουθα κριτήρια-

(α) Επιτυχία σε γραπτή εξέταση και μοριοδότησή της, ως προνοείται στην παράγραφο (α) του εδαφίου (3),

(β) το βαθμό του πρώτου τίτλου σπουδών και μοριοδότησή του, ως προνοείται στην παράγραφο (β) του εδαφίου (3),

(γ) την κατοχή και το βαθμό πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων τα οποία είναι συναφή με την εκπαίδευση ή την ειδικότητα του υποψηφίου ή τα καθήκοντα της θέσης και μοριοδότησή τους, ως προνοείται στην παράγραφο (γ) του εδαφίου (3),

(δ) την εκπαιδευτική προϋπηρεσία του υποψηφίου και μοριοδότησή της, ως προνοείται στην παράγραφο (δ) του εδαφίου (3),

(ε) την ημερομηνία και το έτος κατάθεσης του πρώτου τίτλου σπουδών που υποβάλλεται μαζί με την αίτηση του υποψηφίου και μοριοδότησή του, ως προνοείται στην παράγραφο (ε) του εδαφίου (3),

(στ) την προ της απόκτησης του πρώτου τίτλου σπουδών, με βάση τον οποίο αιτείται την ένταξη στους πίνακες διορισίμων, υπηρεσία στην Εθνική Φρουρά ή τις ένοπλες δυνάμεις κράτους μέλους και μοριοδότησή της, ως προνοείται στην παράγραφο (στ) του εδαφίου (3).

(2) Η συνολική βαρύτητα όλων των πιο πάνω κριτηρίων, ως αυτά προνοούνται στο εδάφιο (1) για σκοπούς καθορισμού της σειράς προτεραιότητας των υποψηφίων στους πίνακες διορισίμων, είναι, με μέγιστη συνολική μοριοδότηση οι εκατό μονάδες ως ακολούθως-

(α) Γραπτή εξέταση μέχρι πενήντα τοις εκατό (50%),

(β) βαθμός πρώτου τίτλου σπουδών μέχρι οκτώ τοις εκατό (8%),

(γ) πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα μέχρι εννέα τοις εκατό (9%),

(δ) εκπαιδευτική προϋπηρεσία μέχρι είκοσι τοις εκατό (20%),

(ε) έτος κατάθεσης του πρώτου τίτλου σπουδών μέχρι δέκα τοις εκατό (10%),

(στ) υπηρεσία στην Εθνική Φρουρά ή τις ένοπλες δυνάμεις κράτους μέλους μέχρι τρία τοις εκατό (3%).

(3) Η μοριοδότηση στο καθένα από τα κριτήρια που προνοούνται στο εδάφιο (1) με βάση τη βαρύτητα ενός εκάστου ως προνοείται στο εδάφιο (2) υπολογίζεται ως ακολούθως:

(α) (i) Η γραπτή εξέταση μοριοδοτείται μέχρι πενήντα μονάδες (50) από τις εκατό (100).

(ii) η γραπτή εξέταση χωρίζεται σε τρία μέρη και περιλαμβάνει τα ακόλουθα: στο πρώτο μέρος, το οποίο μοριοδοτείται μέχρι και τριάντα δύο τοις εκατό (32%), διεξάγεται εξέταση επί του γνωστικού αντικειμένου των αναλυτικών προγραμμάτων των δημόσιων σχολείων της Δημοκρατίας στον κλάδο/ειδικότητα που ο υποψήφιος υποβάλλει αίτηση για εγγραφή με βάση τον τίτλο σπουδών που κατέχει και το σχετικό σχέδιο υπηρεσίας, στο δεύτερο μέρος, το οποίο μοριοδοτείται μέχρι και δέκα τοις εκατό (10%), διεξάγεται εξέταση δεξιοτήτων και στο τρίτο μέρος, το οποίο μοριοδοτείται μέχρι και οκτώ τοις εκατό (8%), διεξάγεται εξέταση για τη γνώση της ελληνικής γλώσσας:

(iii) στη γραπτή εξέταση δύναται να παρακάθονται τόσο υποψήφιοι που υποβάλλουν αίτηση για πρώτη φορά όσο και υποψήφιοι που έχουν ήδη εγγραφεί, σε σχετικό με τον κλάδο/ειδικότητά τους πίνακα διορισίμων και διεκδικούν βελτίωση της μοριοδότησής τους στη γραπτή εξέταση και, όπου τούτο είναι δυνατό, βελτίωση της σειράς προτεραιότητάς τους στον εν λόγω πίνακα ή/και την εγγραφή τους πρόσθετα και σε άλλο πίνακα διορισίμων:

Νοείται ότι, σε περίπτωση που υποψήφιος δεν πετύχει βελτίωση της βαθμολογίας του, διατηρεί την ήδη μοριοδοτηθείσα:

127(I) του 2015.

(iv) η γραπτή εξέταση διεξάγεται κάθε δύο χρόνια από την ημερομηνία έναρξης της ισχύος του περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικού) (Αρ. 2) Νόμου του 2015·

(v) συμμετέχει στη γραπτή εξέταση υποψήφιος ο οποίος υπέβαλε αίτηση για εγγραφή και κατάταξή του σε πίνακα διορισίμων και κατέβαλε το σχετικό τέλος για τη συμμετοχή του αυτή·

(vi) υποψήφιος που είναι εγγεγραμμένος σε πίνακα διοριστέων, εάν επιθυμεί εγγραφή του σε πίνακα διορισίμων, οφείλει να υποβάλει εκδήλωση ενδιαφέροντος και να υποβάλει, επίσης, αίτηση μαζί με το σχετικό τέλος για συμμετοχή σε γραπτή εξέταση·

Νοείται ότι, η Επιτροπή αναρτά στην επίσημη ιστοσελίδα της το σχετικό έντυπο εκδήλωσης ενδιαφέροντος και το έντυπο υποβολής αίτησης για συμμετοχή σε γραπτή εξέταση·

(vii) η μοριοδότηση που λαμβάνει ένας υποψήφιος από τη γραπτή εξέταση ισχύει για δέκα χρόνια και για να παραμείνει στον πίνακα διορισίμων θα πρέπει να συμμετάσχει σε γραπτή εξέταση το αργότερο δύο έτη πριν από τη λήξη των δέκα ετών από την αμέσως προηγούμενη εγγραφή του σε πίνακα διορισίμων, με σκοπό την επαναμοριοδότησή του στο κριτήριο αυτό·

Νοείται ότι, σε περίπτωση που υποψήφιος έχει ήδη ασκήσει το δικαίωμά του, όπως προνοείται στην υποπαράγραφο (iii) της παραγράφου αυτής, και έχει βελτιώσει τη μοριοδότησή του στη γραπτή εξέταση, μέσα στο πιο πάνω χρονικό διάστημα, ικανοποιεί την πιο πάνω πρόνοια·

Νοείται περαιτέρω ότι, μη ικανοποίηση της πιο πάνω προϋπόθεσης συνεπάγεται τη διαγραφή του υποψήφιου από τον πίνακα διορισίμων·

(viii) η γραπτή εξέταση προκηρύσσεται από το Υπουργείο σε συνεργασία με την Επιτροπή·

(ix) η Υπηρεσία Εξετάσεων είναι αρμόδια για την ετοιμασία των εξεταστικών δοκιμών, τη διενέργεια των εξετάσεων, την εξαγωγή των αποτελεσμάτων και τη διαβίβασή τους στην Επιτροπή·

(x) τη νομιμότητα της διαδικασίας της γραπτής εξέτασης, που προνοείται στην υποπαράγραφο (ix), εποπτεύει Τριμελές Σώμα Εποπτείας που διορίζεται από το Υπουργικό Συμβούλιο, κατόπιν σχετικής πρότασης του Υπουργού και συγκροτείται από ένα δικαστή, ο οποίος αφυπηρέτησε από τη θέση τουλάχιστον του Προέδρου Επαρχιακού Δικαστηρίου, ως Πρόεδρο, και από δύο καθηγητές πανεπιστημίου ή ομότιμους καθηγητές ως μέλη·

(xi) για την καλύτερη ρύθμιση της διαδικασίας και όλων των ζητημάτων που αφορούν τη γραπτή εξέταση, δύναται να εκδοθούν Κανονισμοί σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 76 του Νόμου.

(β) Ο βαθμός του πρώτου τίτλου σπουδών μοριοδοτείται ως ακολούθως:

(i) Άριστα ή ισοδύναμος βαθμός με οκτώ μονάδες από τις εκατό (8%)·

(ii) λίαν καλώς ή ισοδύναμος βαθμός με έξι μονάδες από τις εκατό (6%)·

(iii) καλώς ή ισοδύναμος βαθμός με τέσσερις μονάδες από τις εκατό (4%),

και για την ένταξη σε ένα πίνακα διορισίμων δύναται να μοριοδοτείται μόνο ένας τίτλος σπουδών:

Νοείται ότι, σε περίπτωση που δεν αναγράφεται βαθμός επί του τίτλου σπουδών, παραχωρούνται τέσσερις μονάδες, εκτός εάν ο υποψήφιος προσκομίσει βεβαίωση για το βαθμό του τίτλου αυτού από το Πανεπιστήμιο που τον έχει εκδώσει.

(γ) Πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα τα οποία είναι συναφή με την εκπαίδευση ή την ειδικότητα του υποψηφίου ή τα καθήκοντα της θέσης μοριοδοτούνται ως ακολούθως:

(i) Εννέα μονάδες από τις εκατό (9%) για διδακτορικό τίτλο επιπέδου Ph.D ή άλλου ισοδύναμου επιπέδου·

(ii) έξι μονάδες από τις εκατό (6%) για μεταπτυχιακό τίτλο επιπέδου M.A. ή M.Sc. ή άλλου ισοδύναμου επιπέδου·

(iii) έξι μονάδες από τις εκατό (6%) για πρόσθετο πρώτο τίτλο σπουδών·

(iv) δύο μονάδες από τις εκατό (2%) για μεταπτυχιακό δίπλωμα που αποκτήθηκε μετά από φοίτηση διάρκειας τουλάχιστον ενός ακαδημαϊκού έτους,

και σε περίπτωση υποψηφίου που έχει περισσότερα από ένα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα λαμβάνεται υπόψη το ένα μόνο προσόν, το οποίο προσδίδει και τη μεγαλύτερη μοριοδότηση στον υποψήφιο.

(δ) Κάθε σχολικό έτος εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας μοριοδοτείται με δύο και μισό της μονάδας από τις εκατό με μέγιστο αριθμό μηνών προϋπηρεσίας που μοριοδοτείται τους ενενήντα έξι (96) μήνες:

Νοείται ότι, κάθε συμπληρωμένος μήνας εντός του σχολικού έτους εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας μοριοδοτείται κατ' αναλογία:

Νοείται περαιτέρω ότι, προϋπηρεσία σε φροντιστήρια ή ινστιτούτα ξένων γλωσσών δεν θεωρείται εκπαιδευτική προϋπηρεσία.

(ε) Κάθε έτος που ακολουθεί το έτος κατάθεσης του πρώτου τίτλου σπουδών του υποψηφίου μοριοδοτείται με μία μονάδα με μέγιστο βαθμό μοριοδότησης τις δέκα μονάδες από τις εκατό (10%):

Νοείται ότι, ως έτος κατάθεσης του πρώτου τίτλου σπουδών των υποψηφίων που είναι εγγεγραμμένοι στους πίνακες διοριστέων και έχουν υποβάλει εκδήλωση ενδιαφέροντος για εγγραφή στον πίνακα διορισίμων, θα είναι η ημερομηνία και το έτος που υπέβαλαν την αίτησή τους για εγγραφή στον πίνακα διοριστέων.

(στ) Η θητεία στην Εθνική Φρουρά ή στις ένοπλες δυνάμεις κράτους μέλους μοριοδοτείται με το ένα όγδοο της μονάδας για κάθε συμπληρωμένο μήνα θητείας με μέγιστο όριο μοριοδότησης τις τρεις μονάδες από τις εκατό (3%).

(4)(α) Τηρουμένων των διατάξεων της υποπαραγράφου (vi) της παραγράφου (α) του εδαφίου (3), οι αιτήσεις για εγγραφή στους

πίνακες διορισίμων υποβάλλονται στην Επιτροπή σε έντυπο που καθορίζεται από αυτήν και σφραγίζεται με σφραγίδα που φέρει την ημερομηνία και το έτος κατάθεσής της.

(β) Η ημερομηνία και το έτος που φέρει η σφραγίδα λήψης της αίτησης αποτελεί και την απόδειξη του έτους κατάθεσης του πρώτου τίτλου σπουδών.

(5) Η Επιτροπή δέχεται αιτήσεις ή εκδήλωση ενδιαφέροντος, ανάλογα με την περίπτωση, για εγγραφή στον πίνακα διορισίμων, από την ημερομηνία έναρξης της ισχύος του περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικού) (Αρ. 2) Νόμου του 2015.

(6) Μεταξύ Σεπτεμβρίου 2017 και Δεκεμβρίου 2017 διεξάγεται η πρώτη γραπτή εξέταση για μοριοδότηση υποψηφίων που έχουν υποβάλει ενδιαφέρον μέχρι την 31^η Αυγούστου 2017, σύμφωνα με τις διατάξεις του εδαφίου (5) για εγγραφή στους πίνακες διορισίμων.

(7)(α) Κατά το μήνα Φεβρουάριο του 2018 η Επιτροπή προβαίνει στην πρώτη σύνταξη των πινάκων διορισίμων, σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος άρθρου και στη συνέχεια κατά το μήνα Φεβρουάριο κάθε έτους η Επιτροπή προβαίνει σε αναθεώρηση των πινάκων διορισίμων.

(β) Η Επιτροπή προβαίνει σε συμπλήρωση των πινάκων διορισίμων με υποψηφίους, οι οποίοι με αίτησή τους ή εκδήλωση ενδιαφέροντος που υποβάλλεται μέχρι την 31η Αυγούστου του προηγούμενου έτους, αποτείνονται για να εγγραφούν και έχουν συμμετάσχει στη γραπτή εξέταση.

(γ) Χωρίς επηρεασμό των διατάξεων του παρόντος άρθρου, από την ημερομηνία έναρξης της ισχύος του περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικού) (Αρ. 2) Νόμου του 2015, η Επιτροπή εξακολουθεί να συντάσσει πίνακες διοριστέων, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 28B, μέχρι την ημερομηνία κατάργησής τους, όπως προνοείται στο εδάφιο (3) του άρθρου 28BΓ.

(δ) Κατά τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου, μέχρι την αποκλειστική εφαρμογή των πινάκων διορισίμων, που προνοείται στο άρθρο 28BΓ, κάθε υποψήφιος δύναται να αποταθεί, με αίτησή του ή εκδήλωση ενδιαφέροντος για εγγραφή του, παράλληλα, τόσο στους πίνακες διοριστέων όσο και στους πίνακες διορισίμων.

(ε) Η ημερομηνία διεξαγωγής κάθε γραπτής εξέτασης ορίζεται με Διάταγμα του Υπουργού.

(8) Πρόσωπο για να περιληφθεί και να παραμείνει σε πίνακα διορισίμων θα πρέπει να κατέχει τα απαιτούμενα από τις διατάξεις του Νόμου και του σχετικού σχεδίου υπηρεσίας προσόντα για διορισμό.

(9) Πρόσωπο που κατέχει τα προσόντα για διορισμό σε δύο ή περισσότερες θέσεις ή ειδικότητες μπορεί να υποβάλει ξεχωριστές αιτήσεις για εγγραφή σε περισσότερους από ένα πίνακες διορισίμων και σε περίπτωση διορισμού του με βάση ένα πίνακα διορισίμων διαγράφεται από τους υπόλοιπους.

(10) Οι πίνακες διορισίμων, μετά τη σύνταξή τους ή την αναθεώρησή τους ή τη συμπλήρωσή τους σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου αυτού, αναρτώνται στο γραφείο της Επιτροπής και στην επίσημη ιστοσελίδα της.

(11) Μέσα σε προθεσμία δεκαπέντε ημερών από την ανάρτηση των πινάκων διορισίμων σύμφωνα με τις διατάξεις του εδαφίου (10), κάθε επηρεαζόμενος δύναται να υποβάλει γραπτή ένσταση στην Επιτροπή, εκθέτοντας σε αυτήν πλήρεις λόγους για υποστήριξή της.

(12) Η Επιτροπή μέσα σε προθεσμία τριών μηνών από την ημέρα υποβολής των ενστάσεων εξετάζει το περιεχόμενό τους και αποφασίζει σχετικά.

(13) Για τους σκοπούς του άρθρου αυτού:

«εκπαιδευτική προϋπηρεσία» σημαίνει αναφορικά με υποψηφίους για διορισμό στη μέση εκπαίδευση, προϋπηρεσία σε δημόσια ή αναγνωρισμένα ιδιωτικά σχολεία μέσης ή δημοτικής εκπαίδευσης της Δημοκρατίας ή της αλλοδαπής και, αναφορικά με υποψηφίους για διορισμό στη δημοτική εκπαίδευση, προϋπηρεσία σε δημόσια ή αναγνωρισμένα ιδιωτικά σχολεία μέσης ή δημοτικής εκπαίδευσης της Δημοκρατίας ή της αλλοδαπής και περιλαμβάνει, σε κάθε περίπτωση, προϋπηρεσία σε οποιαδήποτε άλλα σχολεία, σχολές, ιδρύματα ή υπηρεσίες, όπως θα καθοριστεί με Κανονισμούς.

Μεταβατική
περίοδος μέχρι
την αποκλειστική
εφαρμογή των
πινάκων
διορισίμων.
127(1) του 2015.

28BΓ.-(1) Μέχρι την 31^η Αυγούστου 2018 όλες οι κενές θέσεις πρώτου διορισμού θα πληρούνται από την Επιτροπή με το διορισμό των υποψηφίων που έχουν σειρά προτεραιότητας στον οικείο πίνακα διοριστέων, σύμφωνα με τις διατάξεις του Νόμου, όπως αυτός ισχύει μέχρι την ημερομηνία έναρξης της ισχύος του περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικού) (Αρ. 2) Νόμου του 2015.

(2)(α) Από την 1^η Σεπτεμβρίου 2018 έως την 31^η Αυγούστου 2027, οι κενές θέσεις πρώτου διορισμού θα πληρούνται από την Επιτροπή με το διορισμό των υποψηφίων που έχουν σειρά προτεραιότητας στους πίνακες διοριστέων και στους πίνακες διορισίμων, τηρουμένων των σχετικών διατάξεων του Νόμου.

(β) Η πλήρωση των κενών θέσεων ως προνοείται στην παράγραφο (α) γίνεται με κατανομή των διορισμών κατά πενήντα τοις εκατό (50%) από τους πίνακες διοριστέων και κατά πενήντα τοις εκατό (50%) από τους πίνακες διορισίμων.

(γ) Η κατανομή με την αναλογία που προνοείται στην παράγραφο (β) γίνεται για κάθε σχολικό έτος με εναλλάξ διορισμούς των κενών θέσεων πρώτου διορισμού μεταξύ του πίνακα διοριστέων και του πίνακα διορισίμων, με τον πρώτο διορισμό να γίνεται από τον πίνακα διοριστέων.

(δ) Ο τρόπος κατανομής που περιγράφεται στην παράγραφο (γ) ακολουθείται κατά τη χρονική περίοδο που εφαρμόζεται σύμφωνα με το εδάφιο αυτό και για διορισμούς με σύμβαση ή από μήνα σε μήνα.

(3) Από την 1^η Σεπτεμβρίου 2027 καταργούνται οι πίνακες διοριστέων και όλες οι κενές θέσεις πρώτου διορισμού θα πληρούνται από την Επιτροπή με το διορισμό υποψηφίων που έχουν σειρά προτεραιότητας στους πίνακες διορισίμων.»

Τροποποίηση του
άρθρου 28Γ του
βασικού νόμου.

5. Το άρθρο 28Γ του βασικού νόμου τροποποιείται ως ακολούθως:

(α) Με την αντικατάσταση του πλαγιότιτλου αυτού με τον ακόλουθο νέο πλαγιότιτλο:

«Διορισμοί από τους πίνακες διοριστέων και τους πίνακες διορισίμων.»

(β) με την τροποποίηση του εδαφίου (1) αυτού ως ακολούθως-

(i) την προσθήκη, αμέσως μετά τις λέξεις «οικείο πίνακα διοριστέων», των λέξεων «και, τηρουμένων των διατάξεων των εδαφίων (2) και (3) του άρθρου 28ΒΓ, με το διορισμό των υποψηφίων που έχουν σειρά προτεραιότητας στον οικείο πίνακα διορισίμων»,

(ii) την αντικατάσταση των παραγράφων (β) και (γ) αυτού με τις ακόλουθες νέες παραγράφους, αντίστοιχα:

«(β) όταν δεν συμπληρώσει με επιτυχία, μετά από πρόσκληση της Επιτροπής, το Πρόγραμμα Προϋπηρεσιακής ή Παιδαγωγικής Κατάρτισης, όπως αυτό καθορίζεται με Κανονισμούς:

Νοείται ότι, η διαγραφή θα γίνεται μόλις τα αποτελέσματα του Προγράμματος Προϋπηρεσιακής ή Παιδαγωγικής Κατάρτισης κοινοποιηθούν στην Επιτροπή:

Νοείται περαιτέρω ότι, όσοι υποψήφιοι έχουν συμπληρώσει με επιτυχία το Πρόγραμμα Προϋπηρεσιακής Κατάρτισης ικανοποιούν τις διατάξεις του εδαφίου αυτού· και

(γ) όταν δεν πιστοποιηθεί από κυβερνητικό ιατρικό λειτουργό, ύστερα από ιατρική εξέταση, ότι είναι κατάλληλος από πλευράς υγείας να ασκεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού:

Νοείται ότι, δεν διαγράφεται από τον οικείο πίνακα διοριστέων ή και διορισίμων, ανάλογα με την περίπτωση, υποψήφιος ο οποίος για σοβαρούς προσωπικούς λόγους υγείας ή για λόγους εγκυμοσύνης ή τοκετού σε περίπτωση γυναίκας υποψηφίου ή για λόγους συνέχισης μεταπτυχιακών σπουδών επιπέδου Μάστερ (M.A. ή M.Sc.) ή διδακτορικού (Ph.D) ή ισοδύναμου επιπέδου με τα πιο πάνω, πιστοποιούμενους από το ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο φοιτά, δεν είναι σε θέση να αποδεχθεί το διορισμό που του προσφέρεται:

Νοείται περαιτέρω ότι, η κρίση για τους σοβαρούς προσωπικούς λόγους υγείας, που μπορεί να επικαλεστεί ένας υποψήφιος σύμφωνα με την πρώτη επιφύλαξη, θα βασίζεται σε γνωμάτευση αρμόδιου ιατροσυμβουλίου, στο οποίο αυτό θα παραπέμπεται:

Νοείται έτι περαιτέρω ότι, δεν είναι αναγκαία η προσκόμιση Πιστοποιητικού Προϋπηρεσιακής ή Παιδαγωγικής Κατάρτισης στις περιπτώσεις διορισμού σε δημόσιο σχολείο δημοτικής εκπαίδευσης.».

Τροποποίηση του βασικού νόμου με την προσθήκη του νέου άρθρου 30Α.

6. Ο βασικός νόμος τροποποιείται με την προσθήκη, αμέσως μετά το άρθρο 30 αυτού, του ακόλουθου νέου άρθρου 30Α:

«Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια.

30Α.-(1) Καταρτίζεται από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια και ειδικό πρόγραμμα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισής τους.

(2) Τηρουμένων των διατάξεων του εδαφίου (2) του άρθρου 36, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού λειτουργού όπως προνοείται στο εδάφιο (1) πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των πρώτων δύο ετών του μόνιμου διορισμού του επί δοκιμασία εκπαιδευτικού.

(3) Σε περίπτωση που, κατά την αξιολόγηση, εκπαιδευτικός λειτουργός κριθεί ανεπαρκής ως προς την παιδαγωγική και διδακτική του επάρκεια, υποχρεούται να μετάσχει σε ειδικό πρόγραμμα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης που προσφέρει το Υπουργείο.

(4) Ο εκπαιδευτικός λειτουργός επαναξιολογείται μετά την εκ μέρους του ολοκλήρωση του ως άνω ειδικού προγράμματος και η έκθεση αξιολόγησής του διαβιβάζεται στην Επιτροπή από το Υπουργείο.

(5) Σε περίπτωση που ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός λειτουργός κριθεί και μετά την ολοκλήρωση του ειδικού προγράμματος ανεπαρκής ως προς την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα, τούτο αποτελεί, τηρουμένων των προνοιών του εδαφίου (6), ικανοποιητικό λόγο τερματισμού του επί δοκιμασία διορισμού του.

(6) Η Επιτροπή τερματίζει τον επί δοκιμασία διορισμό εκπαιδευτικού λειτουργού, εφαρμόζοντας τις διατάξεις του εδαφίου (2) του άρθρου 36 του Νόμου, εφόσον κρίνει ότι τηρήθηκε η νόμιμη διαδικασία αξιολόγησης και αφού ακούσει τις παραστάσεις του εκπαιδευτικού.

(7) Για την καλύτερη ρύθμιση των διατάξεων του παρόντος άρθρου, δύναται να εκδοθούν Κανονισμοί σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 76 του Νόμου.».

Τροποποίηση του άρθρου 32 του βασικού νόμου.

7. Το άρθρο 32 του βασικού νόμου τροποποιείται ως ακολούθως:

(α) Με την προσθήκη στο εδάφιο (3) αυτού, αμέσως μετά τις λέξεις «με βάση τους πίνακες διοριστέων» των λέξεων «και, τηρουμένων των διατάξεων των παραγράφων (α) και (β) του εδαφίου (2) του άρθρου 28ΒΓ, από 1^η Σεπτεμβρίου 2018 και με βάση τους πίνακες διορισίμων», και

(β) με τη διαγραφή του εδαφίου (4) αυτού.

Τροποποίηση του άρθρου 36 του βασικού νόμου.

8. Το εδάφιο (2) του άρθρου 36 του βασικού νόμου τροποποιείται με την αντικατάσταση της τελείας στο τέλος αυτού, αμέσως μετά τη λέξη «τερματισθεί» με κόμμα και με την προσθήκη των λέξεων «σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 30 και 30Α.».

Έναρξη της ισχύος του παρόντος Νόμου.

9. Η ισχύς του παρόντος Νόμου αρχίζει από την ημερομηνία δημοσίευσής του στην Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας, εξαιρουμένων των τροποποιήσεων του βασικού νόμου που αφορούν τα άρθρα 28Γ, 30Α και των διατάξεων του εδαφίου (2) του άρθρου 36, των οποίων η ισχύς αρχίζει από 1^η Σεπτεμβρίου 2018.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (56)

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000 –
συμπεράσματα της Προεδρίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΡΟΕΔΡΙΑΣ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΩΝΑΣ

23 ΚΑΙ 24 ΜΑΡΤΙΟΥ 2000

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο πραγματοποίησε ειδική σύνοδο στις 23 και 24 Μαρτίου 2000 στη Λισσαβόνα για να συμφωνήσει ένα νέο στρατηγικό στόχο για την Ένωση προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση. Κατά την έναρξη της συνόδου έλαβε χώρα ανταλλαγή απόψεων με την Πρόεδρο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου κα Νικόλ Φονταίν, σχετικά με τα κύρια θέματα προς συζήτηση.

I. ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

ΕΝΑΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ

Η νέα πρόκληση

1. Η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση. Οι αλλαγές αυτές έχουν επιπτώσεις σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων και απαιτούν ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας. Η Ένωση πρέπει να διαμορφώσει αυτές τις αλλαγές κατά τρόπο σύμφωνο με τις κοινωνικές της αξίες και αντιλήψεις, αλλά και με την επικείμενη διεύρυνση κατά νου.

2. Ο γρήγορος και επιταχυνόμενος ρυθμός των αλλαγών σημαίνει ότι είναι επείγον για την Ένωση να ενεργήσει τώρα, ώστε να αντλήσει το σύνολο των ωφελημάτων από τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται. Γι' αυτό, η Ένωση απαιτείται να θέσει έναν σαφή στρατηγικό στόχο και να συμφωνήσει για ένα τολμηρό πρόγραμμα για την ανάπτυξη γνωστικών υποδομών, την ενίσχυση της καινοτομίας και της οικονομικής μεταρρύθμισης και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης.

Τα ισχυρά και τα αδύνατα σημεία της Ένωσης

3. Οι μακροοικονομικές προοπτικές της Ένωσης είναι οι καλύτερες που υπήρξαν σε διάστημα μιας γενεάς. Ως αποτέλεσμα μιας νομισματικής πολιτικής που είναι προσανατολισμένη στη σταθερότητα και υποστηρίζεται από υγιείς δημοσιονομικές πολιτικές σε ένα πλαίσιο συγκράτησης των μισθών, ο πληθωρισμός και τα επιτόκια είναι χαμηλά, τα ελλείμματα του δημόσιου τομέα έχουν μειωθεί εντυπωσιακά και το ισοζύγιο πληρωμών της ΕΕ είναι υγιές. Το ευρώ έχει καθιερωθεί επιτυχώς και αποδίδει τα αναμενόμενα οφέλη για την ευρωπαϊκή οικονομία. Η εσωτερική αγορά έχει, σε μεγάλο βαθμό, ολοκληρωθεί και παράγει απτά οφέλη τόσο για τους καταναλωτές, όσο και για τις επιχειρήσεις. Η μελλοντική διεύρυνση θα δημιουργήσει νέες ευκαιρίες οικονομικής αύξησης και απασχόλησης. Η Ένωση διαθέτει ένα ως επί το πλείστον καλά εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό, καθώς και συστήματα κοινωνικής προστασίας ικανά να παράσχουν, πέραν της εγγενούς αξίας τους, το σταθερό πλαίσιο που απαιτείται για τη διαχείριση των διαρθρωτικών αλλαγών που προϋποθέτει η μετάβαση προς μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση. Η οικονομική αύξηση και η δημιουργία θέσεων απασχόλησης έχουν ξαναρχίσει.

4. Ωστόσο, τα ισχυρά αυτά σημεία δεν πρέπει να αποσπούν την προσοχή μας από την ύπαρξη ορισμένων αδυναμιών. Περισσότεροι από 15 εκατομμύρια Ευρωπαίοι είναι ακόμα άνεργοι. Το ποσοστό απασχόλησης είναι πάρα πολύ χαμηλό και χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή συμμετοχή των γυναικών και των ηλικιωμένων εργαζομένων στην αγορά εργασίας. Η διαρθρωτική ανεργία μακράς διάρκειας και οι έκδηλες περιφερειακές ανισότητες ως προς την ανεργία παραμένουν ενδημικά στοιχεία σε ορισμένες περιοχές της Ένωσης. Ο τομέας των υπηρεσιών είναι υποανάπτυκτος, ιδιαίτερα στο χώρο των τηλεπικοινωνιών και του Διαδικτύου. Υπάρχει διευρυνόμενη έλλειψη δεξιοτήτων, ειδικά στην τεχνολογία των πληροφοριών όπου ολόένα και περισσότερες θέσεις εργασίας παραμένουν κενές. Στη σημερινή βελτιωμένη οικονομική

κατάσταση, έχει έρθει πλέον η στιγμή να αναληφθούν οικονομικές και κοινωνικές μεταρρυθμίσεις στο πλαίσιο θετικής στρατηγικής που να συνδυάζει την ανταγωνιστικότητα με την κοινωνική συνοχή.

Η νέα κατεύθυνση

5. Η Ένωση έχει τάξει σήμερα έναν **νέο στρατηγικό στόχο** για την επόμενη δεκαετία : να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί μια **συνολική στρατηγική** που να στοχεύει :

- στην προετοιμασία της μετάβασης σε μια οικονομία και σε μια κοινωνία βασισμένες στη γνώση, μέσω καλύτερων πολιτικών για την κοινωνία της πληροφορίας και την E&A, καθώς και μέσω της ενίσχυσης της διαδικασίας διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων για την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία και της ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς,
- στον εκσυγχρονισμό του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, την επένδυση στον άνθρωπο και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού,
- στη στήριξη της υγιούς οικονομικής προοπτικής και των ευνοϊκών προβλέψεων οικονομικής αύξησης με την εφαρμογή ενός κατάλληλου συνδυασμού μακροοικονομικών πολιτικών.

6. Η στρατηγική αυτή αποσκοπεί να δώσει στην Ένωση τη δυνατότητα να αναδημιουργήσει τις προϋποθέσεις για πλήρη απασχόληση και να ενισχύσει την περιφερειακή συνοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο πρέπει να καθορίσει ένα στόχο πλήρους απασχόλησης στην Ευρώπη, σε μια αναδυόμενη νέα κοινωνία περισσότερο προσαρμοσμένη στις προσωπικές επιλογές γυναικών και ανδρών. Εάν τα μέτρα που εκτίθενται παρακάτω υλοποιηθούν εντός υγιούς μακροοικονομικού πλαισίου, ένας μέσος ρυθμός οικονομικής αύξησης ύψους 3% περίπου αποτελεί μάλλον ρεαλιστική προοπτική για τα επόμενα έτη.

7. Η εφαρμογή αυτής της στρατηγικής θα επιτευχθεί με τη βελτίωση των υφιστάμενων διαδικασιών, την εισαγωγή μιας **νέας ανοικτής μεθόδου συντονισμού** σε όλα τα επίπεδα, συνδυασμένη με έναν ισχυρότερο καθοδηγητικό και συντονιστικό ρόλο για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, ώστε να εξασφαλίζεται συνεκτικότερη στρατηγική διεύθυνση και αποτελεσματικός έλεγχος της προόδου. Μια σύνοδος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου που θα πραγματοποιείται κάθε άνοιξη θα διατυπώνει τις σχετικές εντολές και θα εξασφαλίζει την παρακολούθηση της υλοποίησής τους.

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ, ΒΑΣΙΖΟΜΕΝΗ ΣΤΗ ΓΝΩΣΗ

Μια κοινωνία της πληροφορίας για όλους

8. Η στροφή προς μια ψηφιακή οικονομία βασισμένη στη γνώση και χαρακτηριζόμενη από νέα αγαθά και υπηρεσίες θα αποτελέσει ισχυρή κινητήρια δύναμη για την οικονομική αύξηση, την ανταγωνιστικότητα και τη δημιουργία θέσεων απασχόλησης, πέραν δε τούτου, θα είναι ικανή να βελτιώσει την ποιότητα ζωής των πολιτών και το περιβάλλον. Προκειμένου να αξιοποιηθεί στο μέγιστο αυτή η ευκαιρία, το Συμβούλιο και η Επιτροπή καλούνται να εκπονήσουν ολοκληρωμένο πρόγραμμα δράσης για μια ηλεκτρονική Ευρώπη (eEurope Action Plan) το οποίο θα πρέπει να υποβληθεί στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τον Ιούνιο και να χρησιμοποιεί ανοικτή μέθοδο συντονισμού, βασισμένη στη συγκριτική αξιολόγηση των εθνικών πρωτοβουλιών, σε συνδυασμό με την πρόσφατη πρωτοβουλία eEurope της Επιτροπής και την ανακοίνωσή της με τίτλο "Στρατηγικές για δημιουργία θέσεων απασχόλησης στην κοινωνία της πληροφορίας".

9. Οι επιχειρήσεις και οι πολίτες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε φθηνή, παγκόσμιας κλάσης υποδομή επικοινωνιών και σε ευρύ φάσμα υπηρεσιών. Κάθε πολίτης πρέπει να διαθέτει τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη ζωή και την εργασία σε αυτήν τη νέα κοινωνία της πληροφορίας. Διάφοροι τρόποι πρόσβασης θα πρέπει να προλαμβάνουν τον αποκλεισμό από την πληροφορία. Πρέπει να ενισχυθεί η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας μπορούν να

χρησιμοποιηθούν για την ανανέωση της αστικής και περιφερειακής ανάπτυξης και την προώθηση φιλοπεριβαλλοντικών τεχνολογιών. Οι βιομηχανίες περιεχομένου δημιουργούν προστιθέμενη αξία με την αξιοποίηση και την δικτύωση της ευρωπαϊκής πολιτιστικής ποικιλομορφίας. Οι δημόσιες διοικήσεις πρέπει να καταβάλουν ουσιαστικές προσπάθειες σε όλα τα επίπεδα ώστε να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν πιο εύκολη η πρόσβαση στις πληροφορίες.

10. Η αξιοποίηση του πλήρους ηλεκτρονικού δυναμικού της Ευρώπης εξαρτάται από τη δημιουργία των προϋποθέσεων που θα επιτρέψουν την άνθηση του ηλεκτρονικού εμπορίου και του Διαδικτύου, ώστε η Ένωση να μπορέσει να καλύψει την καθυστέρησή της σε σχέση με τους ανταγωνιστές της, συνδέοντας πολύ περισσότερες επιχειρήσεις και σπίτια στο Διαδίκτυο μέσω γρήγορων συνδέσεων. Οι κανόνες σχετικά με το ηλεκτρονικό εμπόριο πρέπει να είναι προβλέψιμοι και να εμπνέουν εμπιστοσύνη στις επιχειρήσεις και τους καταναλωτές. Πρέπει να ληφθούν μέτρα που να διασφαλίζουν τη διατήρηση του ηγετικού ρόλου της Ευρώπης σε κρίσιμους τομείς της τεχνολογίας, όπως οι κινητές επικοινωνίες. Η ταχύτητα των τεχνολογικών μεταβολών είναι δυνατό να απαιτήσει στο μέλλον νέες και πιο ευέλικτες ρυθμιστικές προσεγγίσεις.

11. Πιο συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί :

– το Συμβούλιο, ενδεχομένως μαζί με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, να εγκρίνει το ταχύτερο δυνατό, εντός του 2000, την εκκρεμούσα νομοθεσία σχετικά με το νομικό πλαίσιο για το ηλεκτρονικό εμπόριο, με το δικαίωμα δημιουργού και τα συγγενικά δικαιώματα, με το ηλεκτρονικό χρήμα, με την εξ αποστάσεως πώληση χρηματοοικονομικών υπηρεσιών, με την αρμοδιότητα των δικαστηρίων και την εκτέλεση των δικαστικών αποφάσεων και με το καθεστώς ελέγχου της εξαγωγής αγαθών διπλής χρήσης· την Επιτροπή και το Συμβούλιο να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο θα αυξηθεί η εμπιστοσύνη του καταναλωτή στο ηλεκτρονικό εμπόριο, ιδίως μέσω εναλλακτικών συστημάτων επίλυσης διαφορών,

– το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο να ολοκληρώσουν, το συντομότερο δυνατό, εντός του 2001, τις εργασίες σχετικά με τις νομοθετικές προτάσεις που εξήγγειλε η Επιτροπή μετά την επανεξέταση, το 1999, του κανονιστικού πλαισίου για τις τηλεπικοινωνίες· τα κράτη μέλη και, ανάλογα με την περίπτωση, την Κοινότητα, να διασφαλίσουν την έγκαιρη και αποτελεσματική ανταπόκριση στις απαιτήσεις όσον αφορά τις συχνότητες των μελλοντικών συστημάτων κινητών επικοινωνιών. Πλήρως ολοκληρωμένες και φιλελευθεροποιημένες αγορές τηλεπικοινωνιών πρέπει να έχουν ολοκληρωθεί μέχρι τα τέλη του 2001,

– τα κράτη μέλη, από κοινού με την Επιτροπή, να εργασθούν ώστε να τονώσουν τον ανταγωνισμό στον τομέα των τοπικών δικτύων πρόσβασης πριν από το τέλος του 2000 και να εισαγάγουν χωριστή χρέωση για τον τοπικό βρόχο, με σκοπό να συμβάλουν στην ουσιαστική μείωση των δαπανών χρήσης του Διαδικτύου,

– τα κράτη μέλη να εξασφαλίσουν ότι όλα τα σχολεία της Ένωσης έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο και σε πολυμέσα μέχρι τέλους 2001, και ότι όλο το απαιτούμενο διδακτικό προσωπικό είναι εξοικειωμένο με τη χρήση του Διαδικτύου και των πολυμέσων μέχρι τα τέλη του 2002,

– τα κράτη μέλη να διασφαλίσουν την γενικευμένη ηλεκτρονική πρόσβαση στις βασικές δημόσιες υπηρεσίες μέχρι το 2003,

– την Κοινότητα και τα κράτη μέλη, με την υποστήριξη της ΕΤΕπ, να ενθαρρύνουν, σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, τη δημιουργία φθηνών, διασυνδεδεμένων δικτύων υψηλής ταχύτητας για την πρόσβαση στο Διαδίκτυο και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της πλέον εξελιγμένης τεχνολογίας της πληροφορίας και των τηλεπικοινωνιακών δικτύων, καθώς και το περιεχόμενο αυτών των δικτύων. Στο πρόγραμμα δράσης eEurope θα πρέπει να περιλαμβάνονται ειδικοί στόχοι.

Δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας και Καινοτομίας

12. Λόγω του πρωταγωνιστικού ρόλου που διαδραματίζει η έρευνα και η ανάπτυξη στην προαγωγή της οικονομικής αύξησης, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής, η Ένωση πρέπει να εργασθεί για την επίτευξη των στόχων που τίθενται στην ανακοίνωση της Επιτροπής "Προς έναν ευρωπαϊκό χώρο έρευνας". Απαιτείται να βελτιωθούν η συνολοκλήρωση και ο συντονισμός των εθνικών και κοινοτικών ερευνητικών δραστηριοτήτων, ώστε να καθίστανται όσο το δυνατό περισσότερο αποτελεσματικές και καινοτόμες, και να διασφαλισθεί ότι η Ευρώπη παρέχει ελκυστικές προοπτικές στους καλύτερους εγκεφάλους που διαθέτει. Πρέπει να αξιοποιηθούν πλήρως τα μέσα που παρέχει η Συνθήκη και όλα τα άλλα κατάλληλα μέσα, συμπεριλαμβανομένων των εθελοντικών διακανονισμών, ώστε ο στόχος αυτός να επιτευχθεί κατά τρόπο ευέλικτο, αποκεντρωμένο και μη γραφειοκρατικό. Ταυτόχρονα, η καινοτομία και οι ιδέες πρέπει να αμείβονται ικανοποιητικά στο πλαίσιο της νέας οικονομίας που βασίζεται στη γνώση, ιδίως με την προστασία των διπλωμάτων ευρεσιτεχνίας.

13. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί το Συμβούλιο και την Επιτροπή, από κοινού ενδεχομένως με τα κράτη μέλη, να λάβουν τα αναγκαία μέτρα στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός ευρωπαϊκού χώρου έρευνας με σκοπό :

- την ανάπτυξη κατάλληλων μηχανισμών για την εθελοντική δικτύωση των εθνικών και των κοινών προγραμμάτων έρευνας γύρω από ελεύθερα καθοριζόμενους στόχους, με σκοπό να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη από την συγκέντρωση των πόρων που αφιερώνονται στην E&A στα κράτη μέλη, και να διασφαλισθεί η υποβολή τακτικών εκθέσεων προς το Συμβούλιο σχετικά με την επιτυγχανόμενη πρόοδο· την καταγραφή της αριστείας στον τομέα της έρευνας και της ανάπτυξης σε όλα τα κράτη μέλη μέχρι το 2001, με σκοπό τη διάδοση της αριστείας,
- την βελτίωση του περιβάλλοντος για τις ιδιωτικές επενδύσεις στην έρευνα, για τις εταιρικές σχέσεις E&A και για τις νεοσύστατες επιχειρήσεις υψηλής τεχνολογίας, με τη χρήση φορολογικών πολιτικών, επιχειρηματικών κεφαλαίων και στήριξης από την ΕΤΕπ,
- την ενθάρρυνση της ανάπτυξης μιας ανοικτής μεθόδου συντονισμού για τη συγκριτική αξιολόγηση των εθνικών πολιτικών έρευνας και ανάπτυξης και τον προσδιορισμό ως τον Ιούνιο του 2000, δεικτών αξιολόγησης των επιδόσεων σε διάφορους τομείς, ιδίως σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού· την εισαγωγή ευρωπαϊκού πίνακα επιδόσεων για την καινοτομία μέχρι τον Ιούνιο του 2001,
- την διευκόλυνση της δημιουργίας, μέχρι το τέλος του 2001, ενός διευρωπαϊκού δικτύου ιδιαίτερα μεγάλης ταχύτητας για ηλεκτρονική επιστημονική επικοινωνία, με στήριξη της ΕΤΕπ, το οποίο θα συνδέει ερευνητικά ιδρύματα και πανεπιστήμια, καθώς και επιστημονικές βιβλιοθήκες, επιστημονικά κέντρα και, σταδιακά, σχολεία,
- την λήψη μέτρων για την άρση των εμποδίων στην κινητικότητα των ερευνητών στην Ευρώπη μέχρι το 2002 και την προσέλκυση και τη συγκράτηση ιδιαίτερα ταλαντούχων ερευνητών στην Ευρώπη,
- την διαβεβαίωση ότι μέχρι τέλους 2001 θα υπάρχει κοινοτικό δίπλωμα ευρεσιτεχνίας, συμπεριλαμβανομένου του υποδείγματος χρησιμότητας, ώστε να διασφαλισθεί ότι η προστασία των ευρεσιτεχνιών στο σύνολο της Κοινότητας θα παρέχεται εύκολα και χωρίς μεγάλο κόστος και θα είναι εξίσου εκτεταμένη όσο και η προστασία που παρέχουν οι κύριοι ανταγωνιστές.

Δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος για την ίδρυση και την ανάπτυξη καινοτόμων επιχειρήσεων, ιδίως μικρομεσαίων

14. Η ανταγωνιστικότητα και ο δυναμισμός των επιχειρήσεων εξαρτώνται άμεσα από την ύπαρξη ρυθμιστικού περιβάλλοντος που να συντελεί στις επενδύσεις, την καινοτομία και το επιχειρηματικό πνεύμα. Χρειάζονται περαιτέρω προσπάθειες για τη μείωση του κόστους των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων και την εξάλειψη του περιττού γραφειοκρατικού φόρτου, δύο παραγόντων ιδιαίτερα επαχθών για τις μικρομεσαίες επιχειρήσεις. Τα ευρωπαϊκά θεσμικά Όργανα, οι εθνικές Κυβερνήσεις και οι τοπικές και περιφερειακές Αρχές πρέπει να εξακολουθήσουν να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις επιπτώσεις των προτεινόμενων κανονιστικών

ρυθμίσεων και στο κόστος της συμμόρφωσης των ενδιαφερομένων και να συνεχίσουν το διάλογο τους με τις επιχειρήσεις και τους πολίτες μ' αυτό το στόχο κατά νου. Χρειάζονται επίσης ειδικά μέτρα για την ενθάρρυνση των κυριότερων διεπαφών στα δίκτυα καινοτομίας, δηλαδή των διεπαφών μεταξύ εταιριών και κεφαλαιαγορών, ιδρυμάτων E&A και κατάρτισης, υπηρεσιών παροχής συμβουλών και τεχνολογικών αγορών.

15. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο πιστεύει ότι, στον τομέα αυτόν, θα πρέπει να εφαρμοστεί μια ανοιχτή μέθοδος συντονισμού, και ως εκ τούτου καλεί :

- το Συμβούλιο και την Επιτροπή να ξεκινήσουν, ως τον Ιούνιο του 2000, μια σειρά συγκριτικών αξιολογήσεων επί θεμάτων όπως το χρονικό διάστημα που απαιτεί και το κόστος που συνεπάγεται η σύσταση εταιρίας, το ύψος του επενδύμενου επιχειρηματικού κεφαλαίου, ο αριθμός πτυχιούχων σχολών διοίκησης επιχειρήσεων και επιστημονικών σχολών και οι δυνατότητες κατάρτισης. Τα πρώτα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας θα πρέπει να υποβληθούν ως το Δεκέμβριο του 2000,
- την Επιτροπή να υποβάλει προσεχώς ανακοίνωση για μια επιχειρηματική, καινοτόμο και ανοικτή Ευρώπη, μαζί με το Πολυετές Πρόγραμμα υπέρ των Επιχειρήσεων και του Επιχειρηματικού Πνεύματος 2001-2005, το οποίο θα διαδραματίσει σημαντικό καταλυτικό ρόλο στο υπόψη εγχείρημα,
- το Συμβούλιο και την Επιτροπή να εκπονήσουν Ευρωπαϊκό Χάρτη για τις μικρές επιχειρήσεις, που θα πρέπει να εγκριθεί τον Ιούνιο του 2000 και με τον οποίο τα κράτη μέλη θα πρέπει να δεσμεύονται να εστιάσουν τα ανωτέρω μέσα στις μικρές εταιρείες, ως κυριότερη δύναμη για τη δημιουργία θέσεων απασχόλησης στην Ευρώπη, και να φροντίσουν ειδικά για τις ανάγκες τους,
- το Συμβούλιο και την Επιτροπή να υποβάλουν, ως το τέλος του 2000, έκθεση σχετικά με την ήδη διεξαγόμενη επισκόπηση των χρηματοπιστωτικών μέσων της Ευρωπαϊκής Τράπεζας Επενδύσεων και του Ευρωπαϊκού Ταμείου Επενδύσεων, προκειμένου να αναπροσανατολιστούν οι χρηματοδοτήσεις προς την υποστήριξη νεοσύστατων επιχειρήσεων, εταιριών υψηλής τεχνολογίας και μικροεπιχειρήσεων, καθώς και των άλλων πρωτοβουλιών επιχειρηματικού κεφαλαίου που προτείνει η ΕΤΕπ.

Οικονομικές μεταρρυθμίσεις για μια πλήρη και εντελώς λειτουργική εσωτερική αγορά

16. Πρέπει να επισπευσθούν οι εργασίες ώστε να ολοκληρωθεί σε ορισμένους τομείς η εσωτερική αγορά και να βελτιωθούν οι χαμηλές επιδόσεις σε ορισμένους άλλους, ώστε να διασφαλιστούν τα συμφέροντα των επιχειρήσεων και των καταναλωτών. Ζωτικής σημασίας για την αποκόμιση ολόκληρου του προσδοκώμενου από τη φιλελευθεροποίηση της αγοράς οφέλους είναι επίσης η ύπαρξη πραγματικού πλαισίου για μια διαρκή επανεξέταση και βελτίωση, με βάση τη Στρατηγική της Εσωτερικής Αγοράς που ενέκρινε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Ελσίνκι. Πέραν τούτου, η ύπαρξη δίκαιων κανόνων περί ανταγωνισμού και δημόσιων ενισχύσεων και η ενιαία εφαρμογή τους είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου να μπορούν οι επιχειρήσεις να αναπτύσσονται και να λειτουργούν αποτελεσματικά υπό ίσους όρους στην εσωτερική αγορά.

17. Μ' αυτές τις σκέψεις, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί την Επιτροπή, το Συμβούλιο και τα κράτη μέλη, στο πλαίσιο των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων τους :

- να χαράζουν μέχρι τα τέλη του 2000, μια στρατηγική για την εξάλειψη των φραγμών στην παροχή υπηρεσιών,
- να επισπεύσουν τη φιλελευθεροποίηση σε τομείς όπως το αέριο, ο ηλεκτρισμός, οι ταχυδρομικές υπηρεσίες και οι μεταφορές. Παρομοίως όσον αφορά τη χρήση και τη διαχείριση του εναέριου χώρου, το Συμβούλιο καλεί την Επιτροπή να υποβάλει τις προτάσεις της το συντομότερο δυνατό, ώστε να επιτευχθεί μια πλήρως λειτουργική εσωτερική αγορά σ' αυτούς τους τομείς· το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θα αξιολογήσει την επιτευχθείσα πρόοδο όταν θα συνέλθει την ερχόμενη άνοιξη, βάσει έκθεσης της Επιτροπής και κατάλληλων προτάσεων,

– να ολοκληρώσουν εγκαίρως τις εργασίες επί των αναμενόμενων προτάσεων για την ενημέρωση των κανόνων περί κρατικών προμηθειών, ιδίως δε να τις κάνουν προσιτές στις ΜΜΕ, ώστε οι νέοι κανόνες να μπορέσουν να τεθούν σε ισχύ από το 2002,

– να λάβουν τα αναγκαία μέτρα ώστε, μέχρι το 2003, να καταστεί δυνατή η διενέργεια των κοινοτικών και των κρατικών προμηθειών *on line*,

– να χαράξουν, μέχρι το 2001, μια στρατηγική περαιτέρω συντονισμένης δράσης για την απλούστευση του ρυθμιστικού περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων των επιδόσεων της δημόσιας διοίκησης, τόσο σε εθνικό όσο και σε κοινοτικό επίπεδο. Σ' αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνεται ο εντοπισμός τομέων όπου απαιτείται περαιτέρω δράση των κρατών μελών για τον εξορθολογισμό της μεταφοράς της κοινοτικής νομοθεσίας στο εθνικό δίκαιο,

– να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την προαγωγή του ανταγωνισμού και τον περιορισμό του εν γένει επιπέδου των κρατικών ενισχύσεων, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από την υποστήριξη συγκεκριμένων εταιριών ή κλάδων προς την αντιμετώπιση οριζόντιων θεμάτων κοινοτικού ενδιαφέροντος, όπως η απασχόληση, η περιφερειακή ανάπτυξη, το περιβάλλον, και η κατάρτιση ή η έρευνα.

18. Απαραίτητη για την επίτευξη φιλόδοξων στόχων για την οικονομική αύξηση, την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη είναι η διενέργεια μεγάλης κλίμακας διαρθρωτικών βελτιώσεων. Το Συμβούλιο έχει ήδη εντοπίσει κύριους τομείς των οποίων επιδιώκεται η ενίσχυση με τη διαδικασία του Κάρντιφ. Συνεπώς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί το Συμβούλιο να εντείνει τις εργασίες σχετικά με τους δείκτες διαρθρωτικών επιδόσεων και να αναφέρει σχετικά μέχρι το τέλος του 2000.

19. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θεωρεί άκρως σημαντικό, στο πλαίσιο της εσωτερικής αγοράς και της βασισμένης στη γνώση οικονομίας, να ληφθούν πλήρως υπόψη οι διατάξεις της Συνθήκης οι σχετικές με τις υπηρεσίες γενικού οικονομικού ενδιαφέροντος, καθώς και με τις επιχειρήσεις που παρέχουν αυτές τις υπηρεσίες. Καλεί την Επιτροπή να αναπροσαρμόσει την ανακοίνωσή της του 1996 βάσει της Συνθήκης.

Αποτελεσματικές και ολοκληρωμένες κεφαλαιαγορές

20. Οι αποτελεσματικές και διαφανείς κεφαλαιαγορές προάγουν την οικονομική αύξηση και την απασχόληση, συντελώντας στην καλύτερη διάθεση του κεφαλαίου και μειώνοντας το κόστος του. Παίζουν, ως εκ τούτου, ουσιαστικότερο ρόλο στην υποβοήθηση νέων ιδεών, την υποστήριξη του επιχειρηματικού πνεύματος και την προαγωγή της πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες και της χρησιμοποίησής τους. Είναι απαραίτητο να αξιοποιηθεί το δυναμικό του ευρώ για την προώθηση της ολοκλήρωσης των ευρωπαϊκών κεφαλαιαγορών. Πέραν τούτου, η ύπαρξη αποτελεσματικών αγορών επιχειρηματικών κεφαλαίων παίζει σημαντικό ρόλο για τις ταχέως αναπτυσσόμενες καινοτόμες μικρομεσαίες επιχειρήσεις και τη δημιουργία νέων και βιώσιμων θέσεων εργασίας.

21. Για να επιταχυνθεί η ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών, θα πρέπει να γίνουν ενέργειες ώστε :

– να οριστεί ένα αυστηρό χρονοδιάγραμμα για την υλοποίηση του Προγράμματος Δράσης Χρηματοπιστωτικών Υπηρεσιών ως το 2005, λαμβάνοντας υπόψη τομείς δράσης με προτεραιότητα, όπως η διευκόλυνση της ευρύτερης δυνατής πρόσβασης – και για τις μικρομεσαίες επιχειρήσεις – στα επενδυτικά κεφάλαια σε πανευρωπαϊκή βάση, με τη βοήθεια "ενιαίου διαβατηρίου" για τους εκδότες· η διευκόλυνση της επιτυχούς συμμετοχής όλων των επενδυτών σε μια ολοκληρωμένη αγορά με την εξάλειψη των εμποδίων για τις επενδύσεις σε ταμεία συντάξεων· η προαγωγή περαιτέρω ολοκλήρωσης και καλύτερης λειτουργίας των αγορών δημόσιων ομολόγων / ομολογιών χάρη σε περισσότερες διαβουλεύσεις και μεγαλύτερη διαφάνεια των χρονοδιαγραμμάτων, τεχνικών και μέσων έκδοσης χρεογράφων και σε βελτιωμένη λειτουργία διασυνοριακών αγορών πώλησης και επαναγοράς ("ρέπος")· η βελτίωση της συγκρισιμότητας των ισολογισμών, αποτελεσμάτων χρήσεως κλπ. των εταιριών, και η εντονότερη συνεργασία μεταξύ των αρχών των υπεύθυνων για την εποπτεία των κεφαλαιαγορών ανά την Ευρωπαϊκή Ένωση,

– να εξασφαλιστεί η πλήρης υλοποίηση του Προγράμματος Δράσης Επιχειρηματικών Κεφαλαίων ως το 2003,

– να επιτελεστεί ταχεία πρόοδος ως προς τις από μακρού εκκρεμούσες προτάσεις για τις δημόσιες προσφορές εξαγοράς και για την εξυγίανση και εκκαθάριση πιστωτικών ιδρυμάτων και ασφαλιστικών εταιριών, ώστε να βελτιωθεί η λειτουργία και η σταθερότητα της ευρωπαϊκής κεφαλαιαγοράς,

– να κλείσει, σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Ελσίνκι, το θέμα της εκκρεμής δέσμης φορολογικών μέτρων.

Συντονισμός των μακροοικονομικών πολιτικών : δημοσιονομική εξυγίανση, ποιότητα και βιωσιμότητα των δημόσιων οικονομικών

22. Παράλληλα με τη διατήρηση της μακροοικονομικής σταθερότητας και την τόνωση της οικονομικής αύξησης και της απασχόλησης, οι μακροοικονομικές πολιτικές πρέπει να προάγουν τη μετάβαση προς μια οικονομία βασισμένη στη γνώση, πράγμα που συνεπάγεται ενισχυμένο ρόλο των διαρθρωτικών πολιτικών. Ο μακροοικονομικός διάλογος δυνάμει της διαδικασίας της Κολωνίας πρέπει να δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων, ώστε να υπάρχει αμοιβαία κατανόηση των θέσεων και των περιορισμών του καθενός. Η ευκαιρία που προσφέρει η οικονομική αύξηση πρέπει να αξιοποιηθεί για την ενεργητικότερη επιδίωξη της δημοσιονομικής εξυγίανσης και τη βελτίωση της ποιότητας και της βιωσιμότητας των δημόσιων οικονομικών.

23. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί το Συμβούλιο και την Επιτροπή να χρησιμοποιήσουν τις υφιστάμενες διαδικασίες και να υποβάλουν, μέχρι την άνοιξη του 2001, έκθεση στην οποία θα αξιολογείται η συμβολή των δημόσιων οικονομικών στην οικονομική αύξηση και την απασχόληση και στην οποία θα εκτιμάται, βάσει συγκρίσιμων δεδομένων και δεικτών, εάν και κατά πόσον λαμβάνονται κατάλληλα συγκεκριμένα μέτρα για :

– την ελάφρυνση της φορολογικής πίεσης επί της εργασίας και ιδίως της σχετικά ανειδίκευτης και χαμηλά αμειβόμενης, τη βελτίωση των ευνοϊκών, για την απασχόληση και την κατάρτιση, επιπτώσεων των φορολογικών συστημάτων και των συστημάτων παροχών,

– τον αναπροσανατολισμό των δημόσιων δαπανών ώστε να δοθεί μεγαλύτερο ειδικό βάρος στις δαπάνες για τη σώρευση κεφαλαίου – τόσο υλικού όσο και ανθρώπινου – και την υποστήριξη της έρευνας και ανάπτυξης, της καινοτομίας και των τεχνολογιών των πληροφοριών,

– την εξασφάλιση της μακροπρόθεσμης βιωσιμότητας των δημόσιων οικονομικών, εξετάζοντας τους διάφορους σχετικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των επιπτώσεων της γήρανσης του πληθυσμού, βάσει της έκθεσης που θα εκπονήσει η Ομάδα Υψηλού Επιπέδου για την Κοινωνική Προστασία.

ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΜΕ ΕΠΕΝΔΥΣΗ ΣΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΕΝΟΣ ΕΝΕΡΓΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

24. Οι άνθρωποι είναι το πολυτιμότερο κεφάλαιο της Ευρώπης και πρέπει να αποτελούν το επίκεντρο των πολιτικών της Ένωσης. Η επένδυση στον άνθρωπο και η ανάπτυξη ενεργού και δυναμικού κράτους προνοίας θα έχει ζωτική σημασία τόσο για τη θέση της Ευρώπης στην οικονομία της γνώσης όσο και για να εξασφαλιστεί ότι η εμφάνιση της νέας αυτής οικονομίας δεν θα επιτείνει τα υφιστάμενα κοινωνικά προβλήματα της ανεργίας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της ένδειας.

Εκπαίδευση και κατάρτιση για τη ζωή και την εργασία στην κοινωνία της γνώσης

25. Τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να προσαρμοστούν τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης. Τα συστήματα αυτά πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένες ομάδες στις διάφορες φάσεις της ζωής τους : νέοι, άνεργοι

ενήλικες και απασχολούμενοι των οποίων οι δεξιότητες κινδυνεύουν να αχρηστευθούν λόγω της ταχείας αλλαγής. Η νέα αυτή προσέγγιση πρέπει να απαρτίζεται από τρία κύρια στοιχεία : την ανάπτυξη τοπικών κέντρων μάθησης, την προαγωγή νέων βασικών δεξιοτήτων - ιδίως στις τεχνολογίες των πληροφοριών - και τη μεγαλύτερη διαφάνεια των προσόντων.

26. Συνεπώς, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί τα κράτη μέλη, σύμφωνα με τους συνταγματικούς τους κανόνες, το Συμβούλιο και την Επιτροπή να λάβουν τα απαιτούμενα μέτρα στο πεδίο των αρμοδιοτήτων τους, για την επίτευξη των εξής στόχων :

- ουσιαστική ετήσια αύξηση των κατά κεφαλήν επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό,
- ο αριθμός ατόμων ηλικίας 18 έως 24 ετών, τα οποία έχουν ολοκληρώσει μόνον τον κατώτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν συνεχίζουν την εκπαίδευση και κατάρτισή τους, πρέπει να υποδιπλασιαστεί μέχρι το 2010,
- τα σχολεία και τα κέντρα κατάρτισης, συνδεδεμένα όλα με το Διαδίκτυο, θα πρέπει να μετατραπούν σε πολυλειτουργικά τοπικά κέντρα μάθησης, προσιτά σε όλους, με τη χρήση των καταλληλότερων μεθόδων για την κάλυψη ευρέος φάσματος ομάδων-στόχων· πρέπει να θεσπιστούν συνεργασίες μάθησης μεταξύ σχολείων, κέντρων κατάρτισης, επιχειρήσεων και ερευνητικών ιδρυμάτων προς αμοιβαίο όφελος,
- ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο πρέπει να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που πρέπει να παρέχει η διά βίου μάθηση : δεξιότητες πληροφορικής, ξένες γλώσσες, τεχνολογική αντίληψη, επιχειρηματικό πνεύμα και κοινωνικές δεξιότητες· πρέπει να θεσπιστεί ευρωπαϊκό δίπλωμα βασικών δεξιοτήτων πληροφορικής, με αποκεντρωμένες διαδικασίες πιστοποίησης, ώστε να προαχθούν οι βασικές γνώσεις ψηφιακής τεχνολογίας σε ολόκληρη την Ένωση,
- να καθοριστούν, μέχρι τα τέλη του 2000, τα μέσα για την προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών, των διδασκάλων και του προσωπικού κατάρτισης και έρευνας, αφενός μεν, με την καλύτερη δυνατή χρήση των υφιστάμενων κοινοτικών προγραμμάτων (Σωκράτης, Leonardo, Νεολαία) - με εξάλειψη των εμποδίων - αφετέρου δε, με διαφανέστερη αναγνώριση των προσόντων και των περιόδων σπουδών και κατάρτισης· να ληφθούν μέτρα για την άρση των εμποδίων στην κινητικότητα των διδασκάλων μέχρι το 2000 και για την προσέλκυση διδασκάλων υψηλής ποιότητας,
- πρέπει να αναπτυχθεί κοινή ευρωπαϊκή μορφή βιογραφικών σημειωμάτων, η οποία θα χρησιμοποιείται εθελοντικά, ώστε να ευνοείται η κινητικότητα με την καλύτερη αξιολόγηση των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί, τόσο από τα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και από τους εργοδότες.

27. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί το Συμβούλιο (Παιδείας) να επιδοθεί σε γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, επικεντρωμένο σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες αλλά σεβόμενο παράλληλα την εθνική ποικιλομορφία, με στόχο να συμβάλει στις διαδικασίες του Λουξεμβούργου και του Κάρντιφ και να υποβάλει εκτενέστερη έκθεση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο την άνοιξη του 2001.

Περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας στην Ευρώπη: ανάπτυξη μιας ενεργητικής πολιτικής για την απασχόληση

28. Η διαδικασία του Λουξεμβούργου, η οποία βασίζεται στην εκπόνηση κοινοτικών κατευθυντήριων γραμμών για την απασχόληση και στη μετατροπή τους σε Εθνικά Σχέδια Δράσης για την Απασχόληση, επέτρεψε στην Ευρώπη να μειώσει σημαντικά την ανεργία. Η ενδιάμεση αναθεώρηση πρέπει να δώσει νέα ώθηση στη διαδικασία αυτή, εμπλουτίζοντας τις κατευθυντήριες γραμμές και θέτοντας πιο συγκεκριμένους στόχους για αυτές, δημιουργώντας στενότερους δεσμούς με άλλους συναφείς τομείς πολιτικής και καθορίζοντας αποτελεσματικότερες διαδικασίες για τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων. Οι κοινωνικοί εταίροι πρέπει να συμμετέχουν ενεργότερα στην εκπόνηση, την εφαρμογή και την παρακολούθηση των σχετικών κατευθυντήριων γραμμών.

29. Εν προκειμένω, το Συμβούλιο και η Επιτροπή καλούνται να εξετάσουν τους εξής τέσσερις βασικούς τομείς :

- βελτίωση της απασχολησιμότητας και μείωση των ελλείψεων δεξιοτήτων, ιδίως μέσω του εφοδιασμού των υπηρεσιών απασχόλησης με μια πανευρωπαϊκή βάση δεδομένων για θέσεις απασχόλησης και ευκαιρίες μάθησης· προαγωγή ειδικών προγραμμάτων ώστε να μπορέσουν οι άνεργοι να καλύψουν τις ελλείψεις δεξιοτήτων,
- μεγαλύτερη προτεραιότητα στη διά βίου μάθηση ως βασικού στοιχείου του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, μεταξύ άλλων ενθαρρύνοντας συμφωνίες μεταξύ των κοινωνικών εταίρων για την καινοτομία και τη διά βίου μάθηση· αξιοποιώντας τη συμπληρωματικότητα μεταξύ της διά βίου μάθησης και της προσαρμοστικότητας χάρη στην ευέλικτη διαχείριση του χρόνου εργασίας και την εκ περιτροπής απασχόληση· και καθιερώνοντας ευρωπαϊκό έπαθλο για τις ιδιαίτερα προοδευτικές επιχειρήσεις. Πρέπει να καθοριστούν σημεία αναφοράς για την παρακολούθηση της πορείας προς το στόχο αυτόν,
- μεγαλύτερη απασχόληση στον τομέα της παροχής υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών υπηρεσιών, όπου υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις· είναι δυνατόν να αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες του ιδιωτικού, του δημόσιου και του τρίτου τομέα, με τις ενδεικνυόμενες λύσεις, για τις λιγότερο ευνοημένες κατηγορίες,
- πρόωθηση όλων των πτυχών των ίσων ευκαιριών, μεταξύ άλλων περιορίζοντας τον επαγγελματικό διαχωρισμό, και διευκόλυνση του συμβιβασμού της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή, ιδίως καθορίζοντας νέο σημείο αναφοράς για την παροχή καλύτερης παιδικής μέριμνας.

30. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κρίνει ότι, βάσει των διαθέσιμων στατιστικών, ο γενικός στόχος των μέτρων αυτών πρέπει να είναι η αύξηση του ποσοστού απασχόλησης από το σημερινό 61% κατά μέσο όρο σε επίπεδο όσο το δυνατόν εγγύτερο του 70% το 2010, και η αύξηση του ποσοστού απασχολούμενων γυναικών από το σημερινό 51% κατά μέσο όρο σε άνω του 60% το 2010. Λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά σημεία εκκίνησής τους, τα κράτη μέλη θα πρέπει να εξετάσουν το ενδεχόμενο να καθορίσουν εθνικούς στόχους για υψηλότερο ποσοστό απασχόλησης. Αυτό, με την αύξηση του εργατικού δυναμικού, θα ενισχύσει τη βιωσιμότητα των συστημάτων κοινωνικής προστασίας.

Εκσυγχρονισμός της κοινωνικής προστασίας

31. Το ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο, με τα ανεπτυγμένα συστήματα κοινωνικής προστασίας που το χαρακτηρίζουν, πρέπει να αποτελεί το υπόβαθρο του μετασχηματισμού προς την οικονομία της γνώσης. Ωστόσο, τα συστήματα αυτά πρέπει να προσαρμοστούν ως μέρος ενός ενεργού κράτους προνοίας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η οικονομική αποδοτικότητα της εργασίας, να διασφαλιστεί η μακροχρόνια βιωσιμότητά τους παρά τη γήρανση του πληθυσμού, να προαχθεί η κοινωνική ένταξη και η ισότητα των φύλων, και να παρέχονται ποιοτικές υπηρεσίες υγείας. Έχοντας επίγνωση του γεγονότος ότι η πρόκληση αυτή είναι καλύτερο να αντιμετωπιστεί με συνεργασία, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί το Συμβούλιο:

- να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών, με την ανταλλαγή εμπειριών και ορθών πρακτικών βάσει βελτιωμένων δικτύων πληροφοριών τα οποία αποτελούν τα βασικά εργαλεία στον τομέα αυτόν,
- να αναθέσει στην Ομάδα Υψηλού Επιπέδου για την Κοινωνική Προστασία, λαμβάνοντας υπόψη τις εργασίες της Επιτροπής Οικονομικής Πολιτικής, να υποστηρίξει τη συνεργασία αυτή και, ως πρώτη προτεραιότητα, να εκπονήσει, βάσει ανακοίνωσης της Επιτροπής, μια μελέτη για τη μελλοντική εξέλιξη της κοινωνικής προστασίας υπό μακροπρόθεσμο πρίσμα, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στη βιωσιμότητα των συνταξιοδοτικών συστημάτων σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια μέχρι το 2020 και μετά, εφόσον απαιτείται. Το Δεκέμβριο του 2000 πρέπει να έχει υποβληθεί σχετική έκθεση προόδου.

Προαγωγή της κοινωνικής ένταξης

32. Ο αριθμός των κατοίκων της Ένωσης που ζει κάτω από το όριο της φτώχειας και σε κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού είναι απαράδεκτος. Πρέπει να ληφθούν μέτρα ώστε να γίνει αποφασιστικό βήμα προς την εξάλειψη της φτώχειας, θέτοντας ικανοποιητικούς στόχους οι οποίοι πρέπει να συμφωνηθούν από το Συμβούλιο ως το τέλος του έτους. Στις εργασίες αυτές θα συμμετέχει η Ομάδα Υψηλού Επιπέδου για την Κοινωνική Προστασία. Η νέα κοινωνία της γνώσης προσφέρει τεράστιες δυνατότητες για τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού, αφενός μεν, δημιουργώντας τις οικονομικές συνθήκες για μεγαλύτερη ευημερία μέσω υψηλότερων επιπέδων οικονομικής αύξησης και απασχόλησης, αφετέρου δε, ανοίγοντας νέους δρόμους για τη συμμετοχή στην κοινωνία. Ταυτόχρονα όμως, η κοινωνία αυτή ενέχει τον κίνδυνο διεύρυνσης του χάσματος μεταξύ εκείνων που διαθέτουν πρόσβαση στις νέες γνώσεις και εκείνων που αποκλείονται. Για να αποφευχθεί ο κίνδυνος αυτός και να μεγιστοποιηθούν οι νέες αυτές δυνατότητες, πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες για τη βελτίωση των δεξιοτήτων, την προαγωγή ευρύτερης πρόσβασης στη γνώση και στις ευκαιρίες και την καταπολέμηση της ανεργίας: η καλύτερη διασφάλιση κατά του κοινωνικού αποκλεισμού είναι μια θέση απασχόλησης. Οι πολιτικές για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού πρέπει να βασίζονται σε μια ανοικτή μέθοδο συντονισμού που θα συνδυάζει τα εθνικά σχέδια δράσης με μια πρωτοβουλία της Επιτροπής για συνεργασία στον τομέα αυτόν, η οποία θα υποβληθεί ως τον Ιούνιο του 2000.

33. Ειδικότερα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί το Συμβούλιο και την Επιτροπή :

- να προωθήσουν την καλύτερη κατανόηση του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω συνεχούς διαλόγου και ανταλλαγής πληροφοριών και ορθής πρακτικής, βάσει από κοινού συμφωνημένων δεικτών· στον καθορισμό αυτών των δεικτών θα συμμετέχει η Ομάδα Υψηλού Επιπέδου για την Κοινωνική Προστασία,
- να περιλάβουν την προαγωγή της κοινωνικής ένταξης στις πολιτικές των κρατών μελών για την απασχόληση, την εκπαίδευση και την κατάρτιση, την υγεία και την κατοικία, με παράλληλη δράση των Διαρθρωτικών Ταμείων σε κοινοτικό επίπεδο, εντός του σημερινού δημοσιονομικού πλαισίου,
- να αναπτύξουν δράσεις προτεραιότητας για συγκεκριμένες ομάδες-στόχους (π.χ. μειονοτικές ομάδες, παιδιά, ηλικιωμένοι και άτομα με ειδικές ανάγκες)· τα κράτη μέλη θα επιλέγουν μεταξύ των δράσεων αυτών εκείνες που προσιδιάζουν στην ιδιαίτερη κατάσταση τους και, στη συνέχεια, θα υποβάλλουν εκθέσεις για την εφαρμογή τους.

34. Λαμβάνοντας υπόψη τα παρόντα συμπεράσματα, το Συμβούλιο θα εξακολουθήσει να εξετάζει το μελλοντικό προσανατολισμό της κοινωνικής πολιτικής βάσει ανακοίνωσης της Επιτροπής, με στόχο να καταλήξει σε συμφωνία για ένα Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Θεματολόγιο το Δεκέμβριο, το οποίο θα περιλαμβάνει και τις πρωτοβουλίες των ενδιαφερομένων μερών.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ : ΠΛΕΟΝ ΣΥΝΕΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Βελτίωση των υφιστάμενων διαδικασιών

35. Δεν χρειάζεται νέα διαδικασία. Οι υφιστάμενες κύριες κατευθυντήριες γραμμές της οικονομικής πολιτικής και οι διαδικασίες του Λουξεμβούργου, του Κάρντιφ και της Κολωνίας προσφέρουν τα απαραίτητα μέσα, εφόσον απλουστευθούν και συντονισθούν καλύτερα, ιδίως μέσω άλλων συνθέσεων του Συμβουλίου που συμβάλλουν στην προετοιμασία των κύριων κατευθυντήριων γραμμών της οικονομικής πολιτικής από το Συμβούλιο ECOFIN. Επιπλέον, οι κύριες κατευθυντήριες γραμμές της οικονομικής πολιτικής πρέπει να εστιάζονται όλο και περισσότερο στις μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των διαρθρωτικών πολιτικών και σε μεταρρυθμίσεις με στόχο την προώθηση του αναπτυξιακού δυναμικού, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής, καθώς και στη μετάβαση προς μια οικονομία βασισμένη στη γνώση. Μέσω των διαδικασιών του Κάρντιφ και του Λουξεμβούργου τα αντίστοιχα θέματα μπορούν να αντιμετωπιστούν διεξοδικότερα.

36. Αυτές οι βελτιώσεις θα υποστηριχθούν από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το οποίο θα αναλάβει εξέχοντα καθοδηγητικό και συντονιστικό ρόλο για την εξασφάλιση συνολικής συνοχής και αποτελεσματικής παρακολούθησης της προόδου που σημειώνεται προς την επίτευξη του νέου

στρατηγικού στόχου. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θα πραγματοποιεί, επομένως, σύνοδο κάθε άνοιξη, ειδικά για οικονομικά και κοινωνικά θέματα. Οι εργασίες πρέπει, κατά συνέπεια, να οργανώνονται τόσο ανάντη όσο και κατόντη σε συνάρτηση με την εν λόγω σύνοδο. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί την Επιτροπή να συντάσσει ετήσια ανακεφαλαιωτική έκθεση σχετικά με την πρόοδο που σημειώνεται βάσει διαρθρωτικών δεικτών – οι οποίοι θα συμφωνηθούν – σχετικά με την απασχόληση, την καινοτομία, την οικονομική μεταρρύθμιση και την κοινωνική συνοχή.

Εφαρμογή νέας ανοικτής μεθόδου συντονισμού

37. Η υλοποίηση του στρατηγικού στόχου θα διευκολυνθεί εάν εφαρμοσθεί νέα ανοικτή μέθοδος συντονισμού ως μέσο διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της ΕΕ. Αυτή η μέθοδος, η οποία είναι σχεδιασμένη κατά τρόπον ώστε να βοηθά τα κράτη μέλη να αναπτύσσουν σταδιακά τις πολιτικές τους, περιλαμβάνει τα εξής :

- καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών για την Ένωση, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που θέτουν,
- καθορισμό, κατά περίπτωση, ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς, με μέτρο τα καλύτερα του κόσμου, προσαρμοσμένων στις ανάγκες διαφόρων κρατών μελών και τομέων ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών,
- μεταφορά αυτών των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες,
- περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομοτίμους, υπό μορφή αλληλοδιδακτικών διαδικασιών.

38. Θα ακολουθηθεί μια πλήρως αποκεντρωμένη προσέγγιση σύμφωνη με την αρχή της επικουρικότητας, στο πλαίσιο της οποίας η Ένωση, τα κράτη μέλη, οι περιφερειακές και τοπικές βαθμίδες, καθώς και οι κοινωνικοί εταίροι και η κοινωνία των πολιτών θα συμμετέχουν ενεργά μέσω διάφορων μορφών εταιρικής σχέσης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα επεξεργαστεί μία μέθοδο συγκριτικής αξιολόγησης των βέλτιστων πρακτικών για τη διαχείριση της αλλαγής σε δικτύωση με διάφορους παρόχους και χρήστες και συγκεκριμένα τους κοινωνικούς εταίρους, τις επιχειρήσεις και τους ΜΚΟ.

39. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο απευθύνεται ιδιαίτερος στο πνεύμα κοινωνικής ευθύνης των επιχειρήσεων όσον αφορά τις βέλτιστες πρακτικές για την διά βίου μάθηση, την οργάνωση της εργασίας, τις ίσες ευκαιρίες, την κοινωνική ένταξη και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

40. Τον Ιούνιο θα πραγματοποιηθεί φόρουμ υψηλού επιπέδου, το οποίο θα συγκεντρώσει τα θεσμικά όργανα και τους φορείς της Ένωσης και τους κοινωνικούς εταίρους, με σκοπό την επισκόπηση των διαδικασιών του Λουξεμβούργου, του Κάρντιφ και της Κολωνίας και των συμβολών των διαφόρων παραγόντων στον εμπλουτισμό του περιεχομένου του Ευρωπαϊκού Συμφώνου για την Απασχόληση.

Κινητοποίηση των απαιτούμενων μέσων

41. Η επίτευξη του νέου στρατηγικού στόχου θα βασιστεί κυρίως στον ιδιωτικό τομέα, καθώς και σε εταιρικές σχέσεις ιδιωτικών και δημόσιων φορέων. Θα εξαρτηθεί από την κινητοποίηση των μέσων που διαθέτουν οι αγορές, καθώς και από τις προσπάθειες των κρατών μελών. Ο ρόλος της Ένωσης είναι να δράσει ως καταλύτης στη διαδικασία αυτή, θεσπίζοντας αποτελεσματικό πλαίσιο για την κινητοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων για τη μετάβαση προς την οικονομία με βάση τη γνώση και προσθέτοντας τη δική της συμβολή στην προσπάθεια αυτή δυνάμει των υφιστάμενων κοινοτικών πολιτικών, τηρώντας παράλληλα την Ατζέντα 2000. Εκτός αυτού, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εκφράζει ικανοποίηση για τη συμβολή την οποία προτίθεται να κάνει η ΕΤΕπ όσον αφορά τη δημιουργία ανθρώπινου κεφαλαίου, τις ΜΜΕ και το επιχειρηματικό πνεύμα, την Ε&Α, τα δίκτυα στους τομείς της τεχνολογίας της πληροφορίας και των τηλεπικοινωνιών και την καινοτομία. Με την «Πρωτοβουλία Καινοτομία 2000», η ΕΤΕπ πρέπει

να προωθήσει τα σχέδιά της να διαθέσει ακόμα ένα δισεκατομμύριο ευρώ για πράξεις επιχειρηματικού κεφαλαίου υπέρ των ΜΜΕ, καθώς και το ειδικό δανειοδοτικό πρόγραμμά της, ύψους 12 έως 15 δισ. ευρώ, κατά τα επόμενα 3 έτη για τους τομείς προτεραιότητας.

II. ΚΟΙΝΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΜΥΝΑΣ

42. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχει εκφράσει την ικανοποίησή του για την προκαταρκτική έκθεση της Προεδρίας με τίτλο «Ενίσχυση της Κοινής Ευρωπαϊκής Πολιτικής Ασφάλειας και Αμυνας», η οποία αντικατοπτρίζει το έργο που επετέλεσε η Προεδρία, μαζί με τον Γενικό Γραμματέα/Υπατο Εκπρόσωπο, στο πλαίσιο του Συμβουλίου Γενικών Υποθέσεων σύμφωνα με την εντολή του Ελσίνκι.

43. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εκφράζει ικανοποίηση ειδικότερα για το γεγονός ότι οι προσωρινοί φορείς που είχαν προβλεφθεί στο Ελσίνκι έχουν τώρα εγκαθιδρυθεί και αρχίζουν να λειτουργούν αποτελεσματικά και για το ότι το Συμβούλιο έχει καθορίσει διαδικασία για την επεξεργασία του πρωταρχικού στόχου και τον προσδιορισμό των εθνικών συνεισφορών, ούτως ώστε να επιτευχθεί ο στόχος στρατιωτικής ικανότητας που τέθηκε στο Ελσίνκι.

44. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προσβλέπει στις περαιτέρω εργασίες τις οποίες θα διεξαγάγει η Προεδρία, μαζί με τον Γενικό Γραμματέα/Υπατο Εκπρόσωπο, στο πλαίσιο του Συμβουλίου, και στην συνολική έκθεση της Προεδρίας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Φέιρα, όπως ζητήθηκε στο Ελσίνκι, όπου θα συμπεριλαμβάνονται προτάσεις για τη σύμπραξη τρίτων χωρών στην ενωσιακή διαχείριση στρατιωτικών κρίσεων και για την περαιτέρω ανάπτυξη των σχέσεων ΕΕ-NATO, σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Ελσίνκι.

45. Επιπλέον το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, εκφράζει την εκτίμησή του για τα μέχρι σήμερα επιτεύγματα όσον αφορά τη μη στρατιωτική διαχείριση των κρίσεων, καλεί δε το Συμβούλιο να συστήσει, μέχρι ή κατά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Φέιρα, Επιτροπή Πολιτικής Διαχείρισης Κρίσεων.

III. ΔΥΤΙΚΑ ΒΑΛΚΑΝΙΑ

46. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επαναβεβαιώνει ότι η ειρήνη, η ευημερία και η σταθερότητα της Νοτιοανατολικής Ευρώπης αποτελεί στρατηγική προτεραιότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σημειώνει την πρόοδο που έχει επιτευχθεί κατά το τελευταίο έτος, αλλά και τις σοβαρές προκλήσεις που αντιμετωπίζει ακόμη η διεθνής κοινότητα στα Δυτικά Βαλκάνια. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εκφράζει την ικανοποίησή του για την έκθεση που υπέβαλε ο Γενικός Γραμματέας/Υπατος Εκπρόσωπος, από κοινού με την Επιτροπή, σχετικά με τα Βαλκάνια.

47. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επιβεβαιώνει ότι ο συνολικός του στόχος είναι η κατά το δυνατόν πληρέστερη ενσωμάτωση των χωρών της περιοχής στον κύριο πολιτικό και οικονομικό κορμό της Ευρώπης. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επιβεβαιώνει ότι η διαδικασία Σταθεροποίησης και Σύνδεσης είναι το κεντρικό στοιχείο της πολιτικής του στα Βαλκάνια. Οι συμφωνίες Σταθεροποίησης και Σύνδεσης θα περιλαμβάνουν την παροχή οικονομικής και χρηματοδοτικής βοήθειας και τη συνεργασία, τον πολιτικό διάλογο, την προσέγγιση με τη νομοθεσία της ΕΕ, τη συνεργασία σε άλλους τομείς πολιτικής και το ελεύθερο εμπόριο. Των συμφωνιών αυτών πρέπει να προηγηθεί ασύμμετρη φιλελευθεροποίηση των εμπορικών συναλλαγών. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο παρακινεί τις χώρες της περιοχής να συνεργαστούν μεταξύ τους και με την Ένωση με σκοπό την επιτυχία της διαδικασίας Σταθεροποίησης και Σύνδεσης.

48. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχοντας υπόψη τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Τάμπερε, υπενθυμίζει την μελλοντική Διάσκεψη της Αδριατικής η οποία διοργανώνεται στην Αγκώνα στις 19 και 20 Μαΐου από την Ιταλία σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η διάσκεψη αυτή θα ενισχύσει τη συνεργασία στο χώρο της Αδριατικής για την καταπολέμηση του οργανωμένου εγκλήματος, του λαθρεμπορίου, της λαθρομετανάστευσης και θα προαγάγει την διασυνοριακή συνεργασία.

49. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο παροτρύνει την Επιτροπή να υποβάλει προτάσεις για να εξασφαλισθούν απρόσκοπτες διαδικασίες και ταχεία και αποτελεσματική βοήθεια.

50. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τονίζει ότι, στην ΟΔΓ, μια δημοκρατική, συνεργάσιμη Σερβία, η οποία να ζει ειρηνικά με τους γείτονές της, θα είναι ευπρόσδεκτη να εισέλθει στην Ευρωπαϊκή

οικογένεια. Με αυτή την προοπτική, η Ένωση θα διατηρήσει τη δράση της για μια δημοκρατική αλλαγή στη Σερβία. Οι στρεφόμενες κατά του καθεστώτος επιλεκτικές κυρώσεις θα παραμείνουν αναγκαίο στοιχείο της πολιτικής της ΕΕ όσο καιρό ο Πρόεδρος Μιλόσεβιτς παραμένει στην εξουσία. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί τον σερβικό λαό να πάρει το μέλλον του στα χέρια του και να διεκδικήσει εκ νέου τη θέση του στην οικογένεια των δημοκρατικών χωρών. Η ΕΕ, από την πλευρά της, όχι μόνο θα συνεχίσει να στηρίζει τη δημοκρατική αντιπολίτευση, αλλά θα αναπτύξει και εκτεταμένο διάλογο με την κοινωνία των πολιτών. Οι σερβικοί ΜΚΟ θα πρέπει να ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν σχέσεις με άλλους ΜΚΟ σε περιφερειακή βάση στο πλαίσιο του Συμφώνου Σταθερότητας.

51. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προτρέπει την Επιτροπή και όλα τα ενεχόμενα μέρη, συμπεριλαμβανομένης της Επιτροπής του Δούναβη, να ξεκινήσουν αμέσως τις αναγκαίες ενέργειες για την αποκατάσταση της ναυσιπλοΐας στο Δούναβη μέχρι το καλοκαίρι.

52. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στηρίζει τις προσπάθειες του Μαυροβουνίου να επιτύχει δημοκρατικές μεταρρυθμίσεις και οικονομική ευημερία. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο υπογραμμίζει την επείγουσα ανάγκη ουσιαστικής βοήθειας προς το Μαυροβούνιο ώστε να εξασφαλισθεί η επιβίωση της δημοκρατίας και να αποφευχθεί μία ακόμη σοβαρή κρίση στην περιοχή. Πέραν της μελέτης της ΕΤΕπ για την ενδεχόμενη επέκταση των δραστηριοτήτων της στο Μαυροβούνιο, την οποία ζήτησε το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί τα αρμόδια όργανα να λάβουν χωρίς χρονοτριβές τις αναγκαίες αποφάσεις για τη χρηματοδότηση, στο πλαίσιο των πιστώσεων που είναι διαθέσιμες για το 2000, σχεδίων, προγραμμάτων και άλλων μορφών βοήθειας που θα βοηθούσαν στην ανακούφιση των άμεσων χρηματοδοτικών αναγκών του Μαυροβουνίου, εν ανάγκη προσφεύγοντας στα αποθεματικά του προϋπολογισμού της ΕΕ και σε μακροοικονομική βοήθεια. Εν προκειμένω το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εκφράζει την ικανοποίησή του για τα επίσημα εγκαίρως σήμερα του Οργανισμού Ανασυγκρότησης στη Θεσσαλονίκη.

53. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επιβεβαιώνει την προσήλωσή του στην απόφαση 1244 του Συμβουλίου Ασφαλείας των ΗΕ, η οποία αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγονται οι προσπάθειες της διεθνούς κοινότητας στο Κοσσυφοπέδιο. Συγχαίρει την Αποστολή των ΗΕ στο Κοσσυφοπέδιο (UNMIK) και την Διεθνή Δύναμη Ασφαλείας (KFOR) για το έργο τους προς επίτευξη των στόχων της απόφασης καθώς και τον ΟΑΣΕ για το δικό του έργο. Η επίτευξη σερβικής συμμετοχής στην προσωρινή διοίκηση και στις δημοτικές εκλογές το φθινόπωρο του 2000 αποτελεί σημαντικό βήμα προς τη σταθεροποίηση της κατάστασης στο Κοσσυφοπέδιο. Σταθερότητα διαρκείας στην περιοχή μπορεί να διασφαλισθεί μόνο εάν ληφθούν υπόψη τα νόμιμα συμφέροντα των γειτονικών χωρών της ΟΔΓ με πλήρη σεβασμό της εδαφικής ακεραιότητας και των υφιστάμενων συνόρων.

54. Η ευθύνη που έχει ειδικά η Ένωση για την περιοχή σημαίνει ότι πρέπει να διαδραματίσει τον κεντρικό ρόλο στην παροχή διεθνούς στήριξης στο Κοσσυφοπέδιο. Η Ένωση είναι αποφασισμένη να διασφαλίσει την επιτυχία της διεθνούς προσπάθειας στο Κοσσυφοπέδιο. Για το σκοπό αυτό, αναγνωρίζει ότι η βοήθεια πρέπει να παρασχεθεί με πολύ πιο συντονισμένο και συγκροτημένο τρόπο και ότι πρέπει να διασφαλισθεί ότι οι προσπάθειες της Ένωσης και των κρατών μελών της θα λάβουν την κατάλληλη αναγνώριση. Η ΕΕ έχει ήδη αναλάβει τον κύριο ρόλο στην ανασυγκρότηση του Κοσσυφοπεδίου, παρέχοντας 30.000 στρατιώτες στην KFOR, 800 αστυνομικούς και χρηματοδότηση 505 εκατομμ. ευρώ, όπως επίσης έχοντας την ευθύνη για το σκέλος της οικονομικής ανασυγκρότησης της UNMIK.

55. Η διεθνής κοινότητα χρειάζεται πιο συγκροτημένη και ενεργητική στρατηγική για την παροχή οικονομικής και πολιτικής στήριξης στο Κοσσυφοπέδιο και την γύρω περιοχή. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επαναβεβαιώνει τη ζωτική συμβολή του Συμφώνου Σταθερότητας, υπό την ηγεσία του Ειδικού Συντονιστή του και του Ειδικού Εκπροσώπου της ΕΕ, προς αυτή τη κατεύθυνση. Για να ενισχύσει τον κεντρικό ρόλο της ΕΕ, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί τον Γενικό Γραμματέα/Υπατο Εκπρόσωπο, υπό την ευθύνη της Προεδρίας και του Συμβουλίου και σε πλήρη σύμπραξη με την Επιτροπή, να διασφαλίσει τη συνοχή των πολιτικών της ΕΕ για τα Δυτικά Βαλκάνια, να ενισχύσει τις επιπτώσεις της συμμετοχής της και να βελτιώσει το συντονισμό με το Σύμφωνο Σταθερότητας και τις υπόλοιπες προσπάθειες της διεθνούς κοινότητας. Θα πρέπει να υποβάλουν σχετικές προτάσεις δράσης κατά την επόμενη σύνοδο του Συμβουλίου Γενικών Υποθέσεων. Η επερχόμενη Διάσκεψη Περιφερειακής Χρηματοδότησης είναι η κατάλληλη στιγμή για τις κοινές προσπάθειες της διεθνούς κοινότητας στη Νοτιοανατολική Ευρώπη.

IV. ΡΩΣΙΑ

56. Τις παραμονές των προεδρικών εκλογών στη Ρωσία, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επιβεβαιώνει :

– ότι, είναι σημαντικό να αναπτυχθεί μια πραγματικά αποτελεσματική και λειτουργική στρατηγική εταιρική σχέση σύμφωνα με τη ΣΕΣΣ, την κοινή στρατηγική της Ένωσης και τα διαδοχικά σχέδια δράσης της Προεδρίας, έτσι ώστε να μπορούν να συνεργάζονται σε πολλούς τομείς κοινού ενδιαφέροντος, για να επιτύχουν την ειρήνη, τη σταθερότητα και την ευημερία στην Ευρώπη βάσει κοινών αξιών και στόχων,

– ότι, προς το σκοπό αυτό η Ρωσία, όσον αφορά την Τσετσενία, πρέπει να τηρήσει τις δεσμεύσεις της, ιδίως δε :

= να παύσει την αδιάκριτη χρήση στρατιωτικής βίας,

= να επιτρέψει ανεξάρτητες διερευνήσεις των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων,

= να επιτρέψει την ελεύθερη εκτέλεση της αποστολής των αρμόδιων διεθνών οργανισμών και παρατηρητών,

= να επιδιώξει αμελλητί την αναζήτηση πολιτικής λύσης

57. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θεωρεί ότι το Συμβούλιο Συνεργασίας με τη Ρωσία στις 11 Απριλίου και η προγραμματισμένη Διάσκεψη Κορυφής ΕΕ-Ρωσίας, αποτελούν σημαντικές ευκαιρίες για την επίτευξη αυτών των στόχων. Για τον ίδιο λόγο, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δίνει εντολή στην Τρόικα να επισκεφθεί την Μόσχα το ταχύτερο δυνατόν μετά την εκλογή του νέου Ρώσου Προέδρου, για να υπενθυμίσει στον ίδιο και στην κυβέρνησή του τη θέση της ΕΕ καθώς και τους προβληματισμούς της για μια σχέση που είναι τόσο σημαντική και για τις δύο πλευρές.

V. ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΣΚΕΨΗ

58. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σημειώνει την πρόοδο των εργασιών της Διάσκεψης καθώς και την πρόθεση της Προεδρίας να υποβάλει, υπό ιδίαν ευθύνη, ανακεφαλαιωτική έκθεση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Φέιρα.

VI. ΕΞΟΧΩΣ ΑΠΟΚΕΝΤΡΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ

59. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σημειώνει την έκθεση που υπέβαλε πρόσφατα η Επιτροπή σχετικά με τα μέτρα υλοποίησης του άρθρου 299 παράγραφος 2 περί εξόχως απόκεντρων περιοχών και την καλεί να υποβάλει στο Συμβούλιο τις αρχικές της προτάσεις.

ΕΓΓΡΑΦΑ ΥΠΟΒΛΗΘΕΝΤΑ ΣΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΩΝΑΣ (1)

- Σημείωμα της Προεδρίας για την Απασχόληση, τις Οικονομικές Μεταρρυθμίσεις και την Κοινωνική Συνοχή

Για μια Ευρώπη της Καινοτομίας και των Γνώσεων

(5256/00 + ADD 1 COR 1 (en))

- Έκθεση της Επιτροπής

eEurope – Μια Κοινωνία των Πληροφοριών για Όλους

(6978/00)

- Συμβολή της Επιτροπής

Μια ημερήσια διάταξη οικονομικής και κοινωνικής ανανέωσης για την Ευρώπη

(6602/00)

- Ανακοίνωση της Επιτροπής σχετικά με τις κοινοτικές πολιτικές για την υποστήριξη της απασχόλησης

(6714/00)

- Ανακοίνωση της Επιτροπής : «Να οικοδομήσουμε μια Ευρώπη χωρίς αποκλεισμούς»

(6715/00)

- Ανακοίνωση της Επιτροπής : Κοινωνικές τάσεις : προοπτικές και προκλήσεις

(6716/00)

- Ανακοίνωση της Επιτροπής : Στρατηγικές για τις θέσεις εργασίας στην κοινωνία της πληροφορίας

(6193/00)

- Έκθεση της Επιτροπής σχετικά με την οικονομική μεταρρύθμιση :

Έκθεση σχετικά με τη λειτουργία των κοινοτικών αγορών προϊόντων και κεφαλαιαγορών

(5795/00)

- Συμβολή του Συμβουλίου (ECOFIN)

(6631/1/00 REV 1)

- Συμβολή του Συμβουλίου (Εργασία και Κοινωνικές Υποθέσεις)

(6966/00)

- Συμβολή του Συμβουλίου (Εσωτερική Αγορά) : Διαδικασία Οικονομικής Μεταρρύθμισης του Κάρντιφ : πτυχές εσωτερικής αγοράς

(7130/00)

- Γνώμη της Επιτροπής Απασχόλησης και Αγοράς Εργασίας

(6557/00)

- Έκθεση της Προεδρίας με τίτλο «Ενίσχυση της Κοινής Ευρωπαϊκής Πολιτικής Ασφάλειας και Άμυνας»

(6933/00)

- Έκθεση σχετικά με τα Δυτικά Βαλκάνια, υποβληθείσα στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο από τον Γενικό Γραμματέα/Υπατο Εκπρόσωπο μαζί με την Επιτροπή

(SN 2032/2/00 REV 2)

- Σχέδιο έκθεσης του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο σχετικά με την πρόοδο που σημείωσε η Ευρωπαϊκή Ένωση κατά το 1999

(6648/00 + COR 1 (gr))

Footnotes:

(1) Τα προπαρασκευαστικά έγγραφα σχετικά με την απασχόληση, την οικονομική μεταρρύθμιση και την κοινωνική συνοχή παρατίθενται στις ιστοσελίδες της Προεδρίας : <http://www.portugal.ue-2000.pt/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (57)

Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο
Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, Βρυξέλλες, 3.8.2007 –
COM(2007) 392 τελικό



ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

Βρυξέλλες, 3.8.2007
COM(2007) 392 τελικό

**ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ
ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ**

Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών

{SEC(2007) 931
SEC(2007) 933}

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ

Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Υπάρχουν στην Ευρώπη περίπου 6,25 εκατομμύρια εκπαιδευτικοί (ισοδύναμα πλήρους απασχόλησης)¹. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο, βοηθώντας τους ανθρώπους να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους για προσωπική ανάπτυξη και ευεξία, καθώς και βοηθώντας τους να αποκτήσουν το περίπλοκο φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων που θα χρειαστούν ως πολίτες και ως εργαζόμενοι. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι μεσάζοντες μεταξύ ενός ταχέως εξελισσόμενου κόσμου και των μαθητών που πρόκειται να εισέλθουν σ' αυτόν.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και περισσότερο σύνθετο. Οι απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς αυξάνονται όλο και περισσότερο. Το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται παρουσιάζει όλο και περισσότερες προκλήσεις.

Πολλά κράτη μέλη επανεξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται για τα σημαντικά καθήκοντα τα οποία εκτελούν εξ ονόματος της ευρωπαϊκής κοινωνίας.

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να αξιολογήσει την κατάσταση που επικρατεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και να προτείνει κοινό προβληματισμό σχετικά με τις ενέργειες που μπορούν να αναληφθούν σε επίπεδο κρατών μελών και σχετικά με το πώς η Ευρωπαϊκή Ένωση θα μπορούσε να τις στηρίξει².

1. ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Η ατζέντα της Λισαβόνας για την ανάπτυξη και την απασχόληση

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας το Μάρτιο του 2000 επεσήμανε ότι οι άνθρωποι είναι το πολυτιμότερο κεφάλαιο της Ευρώπης και ότι «η επένδυση στον άνθρωπο ... θα έχει ζωτική σημασία τόσο για τη θέση της Ευρώπης στην οικονομία της γνώσης όσο και για να

¹ Μελέτη με τίτλο *Mobility of Teachers and Trainers*, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, 2006 (<http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/mobility.pdf>).

² Η παρούσα ανακοίνωση αφορά τους εκπαιδευτικούς στη γενική εκπαίδευση και την αρχική επαγγελματική κατάρτιση. Για τους σκοπούς αυτούς, ο εκπαιδευτικός είναι ένα άτομο που αναγνωρίζεται ότι έχει το καθεστώς του εκπαιδευτικού (ή ισοδύναμο) σύμφωνα με τη νομοθεσία και την πρακτική ενός κράτους μέλους. Δεν περιλαμβάνονται εν προκειμένω τα άτομα που απασχολούνται εκτός των τυπικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, λόγω της διαφορετικής φύσης και περιεχομένου των καθηκόντων που αναλαμβάνουν.

εξασφαλιστεί ότι η εμφάνιση της νέας αυτής οικονομίας δεν θα επιτείνει τα υφιστάμενα κοινωνικά προβλήματα³”.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης το Μάρτιο του 2002 θέσπισε συγκεκριμένους στόχους για τη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Μαρτίου 2006 επεσήμανε ότι «η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν κρίσιμους παράγοντες ανάπτυξης του μακροπρόθεσμου δυναμικού της ΕΕ για ανταγωνιστικότητα αλλά και κοινωνική συνοχή», προσθέτοντας ότι «πρέπει να επιταχυνθούν οι μεταρρυθμίσεις για να διασφαλιστούν εκπαιδευτικά συστήματα υψηλής ποιότητας, που να είναι τόσο αποτελεσματικά όσο και δίκαια».

Εντούτοις, η πρόοδος στην επίτευξη στόχων όπως η μείωση της πρόωρης αποχώρησης από τη σχολική εκπαίδευση, η αύξηση του αριθμού των νέων που αποφοιτούν από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή η μείωση του ποσοστού των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις ανάγνωσης υπήρξε ανεπαρκής⁴.

Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι κρίσιμος δείκτης της ικανότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αυξήσει την ανταγωνιστικότητά της σε ένα παγκοσμιοποιημένο διεθνές περιβάλλον. Σύμφωνα με έρευνες προκύπτει ότι η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού συσχετίζεται σημαντικά και βρίσκεται σε ευθεία συνάρτηση με το μαθησιακό επίπεδο των διδασκομένων⁵ και αυτό αντιπροσωπεύει το σημαντικότερο ενδοσχολικό παράγοντα που επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις⁶ (η επίδρασή του είναι κατά πολύ ισχυρότερη από την επίδραση της οργάνωσης, της διεύθυνσης ή της οικονομικής κατάστασης του σχολείου). Επιπλέον, σε άλλες μελέτες⁷ διαπιστώθηκε μια θετική σχέση ανάμεσα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στις επιδόσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μελέτες υποδεικνύουν ότι «η εφαρμογή ενός προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ... βελτίωσε τις επιδόσεις των μαθητών ... και ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των βαθμολογιών στις γραπτές δοκιμασίες με λιγότερο δαπανηρό τρόπο απ' ό,τι η μείωση του μεγέθους των τάξεων ή η αύξηση των διδακτικών ωρών».

Το 2004 η κοινή έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την πρόοδο προς τους στόχους της Λισαβόνας⁸ στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση απηύθυνε έκκληση για την ανάπτυξη κοινών ευρωπαϊκών αρχών για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών. Το Συμβούλιο του Νοεμβρίου 2006 δήλωσε ότι «το ενδιαφέρον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διδασκόντων, των εκπαιδευτών, άλλων μελών του

³ Βλ., για παράδειγμα, τις ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη και την απασχόληση, στις οποίες αναγνωρίζεται η σημασία των δεξιοτήτων για την απασχόληση, και ιδίως την κατευθυντήρια γραμμή αριθ. 23 σχετικά με την ανάγκη αναπροσαρμογής των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης βάσει των νέων απαιτήσεων δεξιοτήτων, διασφαλίζοντας, μεταξύ άλλων, την ελκυστικότητα, τον ανοικτό χαρακτήρα και τα υψηλής ποιότητας πρότυπα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

⁴ Ετήσια έκθεση της Επιτροπής σχετικά με την πρόοδο προς την κατεύθυνση των στόχων της Λισαβόνας, 16 Μαΐου 2006.

⁵ Βλέπε, για παράδειγμα, Darling Hammond et al 2005, Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. Education Policy Analysis Archives, 13(42) 16-17, 20.

⁶ Rivkin, Hanushek, and Kain, 2000; Hanushek, Kain and Rivkin 2005, 'Teachers, Schools, and Academic Achievement'.

⁷ Angrist and Lavy, 2001, Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools Journal of Labor Economics, 19, 2, 343-69.

⁸ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

διδασκτικού προσωπικού και των υπηρεσιών καθοδήγησης και πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας» και ότι «Οι προσπάθειες του διδασκτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας για τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα».

Ως εκ τούτου, η βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό στόχο για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα όσον αφορά την επίτευξη της προόδου προς την επίτευξη των κοινών στόχων που θεσπίστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010».

Η διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντική, βεβαίως, για την επίτευξη τόσο μιας ορθολογικής διαχείρισης των εθνικών πόρων όσο και μιας καλής σχέσης κόστους-αποτελέσματος: τα δύο περίπου τρίτα των δαπανών για τα σχολεία διατίθενται για τις αμοιβές των εκπαιδευτικών⁹.

1.2 Άλλες πολιτικές και στόχοι της Ένωσης

Η πολιτική σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένη με άλλους βασικούς τομείς ευρωπαϊκής πολιτικής, και συγκεκριμένα:

- με την κοινωνική πολιτική, η οποία δίνει έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως διεξόδων από τη φτώχεια και ως βασικών παραγόντων κοινωνικής ένταξης, καθώς και η έμφαση που δίνεται στις «βασικές δεξιότητες» από το σύμφωνο νεολαίας¹⁰.
- με την πολιτική καινοτομίας¹¹, η οποία δίνει έμφαση στην εξασφάλιση του ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους νέους να αποκτήσουν πνεύμα επιχειρηματικότητας και καινοτομίας.
- με την πολιτική έρευνας, η οποία επικεντρώνεται στη βελτίωση της διδασκαλίας των επιστημών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες στην Ένωση¹².
- με την πολιτική επιχειρήσεων¹³, η οποία δίνει έμφαση στην ανάγκη να προωθήσουν οι δημόσιες αρχές την εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα στους επικεφαλής των σχολείων και στους εκπαιδευτικούς μέσω της αρχικής κατάρτισης και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

⁹ Έκθεση του ΟΟΣΑ με τίτλο Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, 2005· www.oecd/edu/teacherpolicy.

¹⁰ Το ευρωπαϊκό σύμφωνο νεολαίας, http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/84335.pdf

¹¹ Όπως παρουσιάστηκε στην ανακοίνωση «Κάνοντας τη γνώση πράξη: Μια στρατηγική καινοτομίας ευρείας βάσης για την ΕΕ, COM(2006) 502 τελικό.

¹² Μια ομάδα υψηλού επιπέδου υπό την προεδρία του κ. Michel Rocard, ευρωβουλευτή, εξέτασε τις υφιστάμενες ευρωπαϊκές και εθνικές καινοτόμες πρωτοβουλίες που βρίσκονται σε εξέλιξη στον τομέα της επιστημονικής εκπαίδευσης. Στην έκθεση της εν λόγω ομάδας, η οποία διατίθεται στη διεύθυνση <http://ec.europa.eu/research/science-society/index.cfm?fuseaction=public.topic&id=1100&lang=>, ζητείται η εισαγωγή μιας νέας προσέγγισης στην επιστημονική εκπαίδευση, η οποία διαφέρει ριζικά από τις παραδοσιακές παιδαγωγικές μεθόδους.

¹³ Βλ. ανακοίνωση της Επιτροπής «Προώθηση της επιχειρηματικής νοοτροπίας μέσω της εκπαίδευσης και της μάθησης», COM(2006) 33 τελικό.

- με το νέο στρατηγικό πλαίσιο της Επιτροπής για την πολυγλωσσία¹⁴, το οποίο προωθεί την αξία της εκμάθησης ξένων γλωσσών και το οποίο προσδιορίζει την ποιότητα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και την καλύτερη κατάρτιση των καθηγητών ξένων γλωσσών ως σημαντικές προκλήσεις και
- με την οδηγία 2005/36/ΕΚ σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων, η οποία παρέχει το νομικό πλαίσιο για την επαγγελματική κινητικότητα των εκπαιδευτικών.

1.3 Μεταβαλλόμενες απαιτήσεις

Οι αλλαγές στον εκπαιδευτικό και στον κοινωνικό τομέα θέτουν νέες απαιτήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, εκτός από την διδασκαλία των βασικών γνώσεων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται, όλο και περισσότερο, να βοηθήσουν τους νέους να μαθαίνουν μάλλον με αυτόνομο τρόπο, αποκτώντας βασικές δεξιότητες για τη μάθηση, παρά να απομνημονεύουν πληροφορίες· οι εκπαιδευτικοί καλούνται επίσης να αναπτύξουν πιο συνεργατικές και εποικοδομητικές μαθησιακές προσεγγίσεις στη σχολική αίθουσα, με έμφαση σε έναν διαμεσολαβητικό και εποπτικό ρόλο και όχι στην από καθέδρας διδασκαλία. Οι νέοι αυτοί ρόλοι απαιτούν κατάρτιση σε ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων και τρόπων διδασκαλίας. Επιπλέον, η σύνθεση των σχολικών αιθουσών χαρακτηρίζεται πλέον από μεγαλύτερο βαθμό ετερογένειας με νέους διαφορετικής προέλευσης και με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων και μειονεξιών. Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να χρησιμοποιούν τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις για εξατομικευμένη μάθηση. Επίσης, ενδέχεται να χρειαστεί να αναλάβουν πρόσθετα καθήκοντα λήψης αποφάσεων ή διαχειριστικά καθήκοντα, λόγω της αυξημένης σχολικής αυτονομίας.

Οι αλλαγές αυτές απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο την απόκτηση καινούργιων γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και τη συνεχή ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων αυτών. Για τον εφοδιασμό του εκπαιδευτικού σώματος με δεξιότητες και ικανότητες προσαρμοσμένες στους νέους ρόλους που καλείται να αναλάβει, απαιτείται ο συνδυασμός υψηλής ποιότητας στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με μια συνεκτική διαδικασία συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, ούτως ώστε να διασφαλίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί κρατούνται ενήμεροι σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτούνται σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση.

Όπως συμβαίνει σε όλα τα σύγχρονα επαγγέλματα, καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να διευρύνουν τα όρια των επαγγελματικών τους γνώσεων μέσω της υιοθέτησης αναστοχαστικών πρακτικών, της έρευνας και την προσήλωσης στη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη από την αρχή μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας τους. Τα απαραίτητα εφόδια για κάτι τέτοιο πρέπει να παρέχονται από συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

1.4 Ελλείψεις δεξιοτήτων και περιορισμένη παροχή κατάρτισης

Εντούτοις, τα συστήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών δεν διαθέτουν πάντα την κατάλληλη υποδομή για την αντιμετώπιση των νέων αυτών απαιτήσεων.

Σε μια πρόσφατη μελέτη του ΟΟΣΑ¹⁵, σχεδόν όλες οι χώρες αναφέρουν ελλείψεις στις διδακτικές δεξιότητες σε συνδυασμό με δυσκολίες στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων των

¹⁴ COM(2005) 596 του Νοεμβρίου του 2005.

¹⁵ *Teachers Matter*, ΟΟΣΑ 2005.

εκπαιδευτικών. Οι ελλείψεις σχετίζονται με την αδυναμία αντιμετώπισης των νέων εξελίξεων στην εκπαίδευση (όπως μεταξύ άλλων η εξατομικευμένη μάθηση, η προετοιμασία των μαθητών για αυτόνομη μάθηση, η διαχείριση ετερογενών σχολικών τάξεων, η προετοιμασία των εκπαιδευόμενων για την αξιοποίηση των ΤΠΕ κ.ο.κ).

Σε αρκετά κράτη μέλη παρατηρείται έλλειψη συστηματικού συντονισμού μεταξύ των διαφόρων συνιστωσών της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, έλλειψη συνεκτικότητας και συνέχειας, ιδίως μεταξύ της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ενός εκπαιδευτικού και της εισαγωγικής του κατάρτισης, της ενδοϋπηρεσιακής του επιμόρφωσης και της επαγγελματικής του εξέλιξης. Συχνά δε, οι διαδικασίες αυτές δεν συνδέονται με την ανάπτυξη και βελτίωση των σχολείων ούτε με την εκπαιδευτική έρευνα. Τα κίνητρα που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη συνεχή αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου είναι ανεπαρκή.

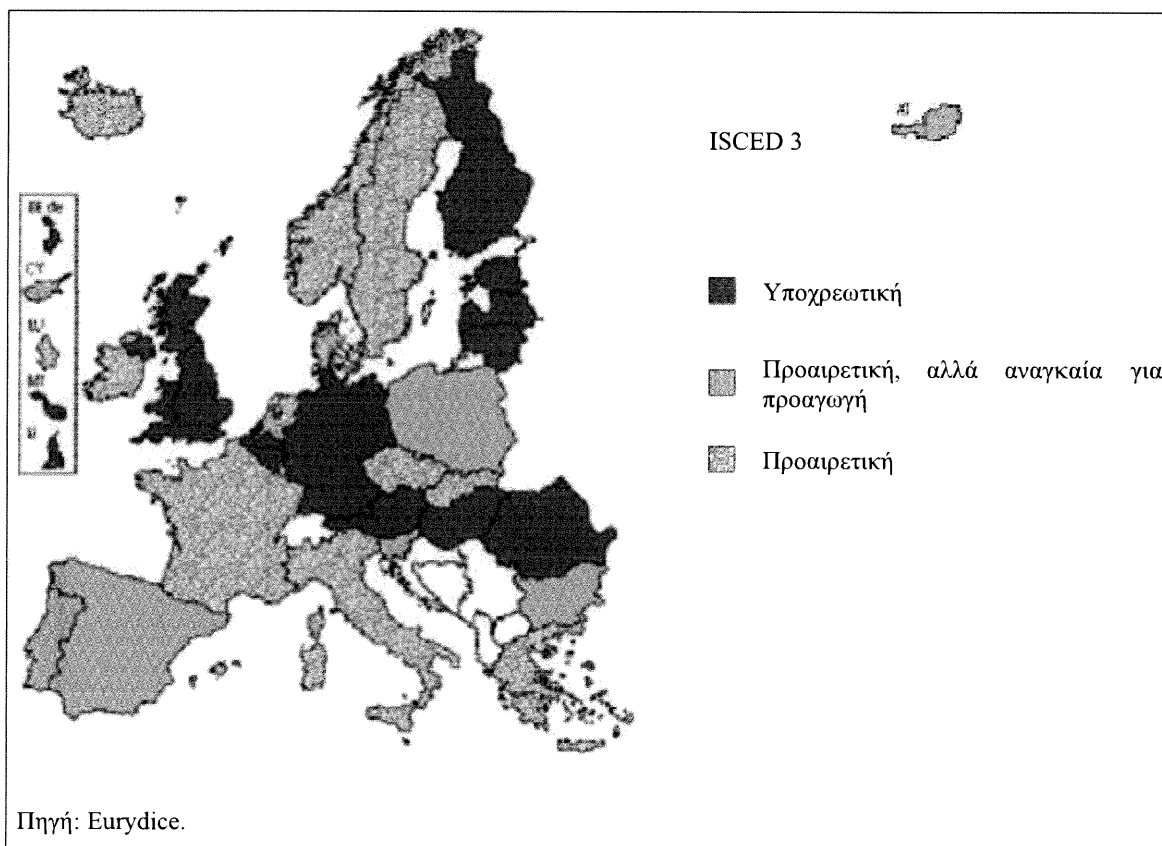
Οι επενδύσεις στη συνεχή κατάρτιση και ανάπτυξη του διδακτικού δυναμικού κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ οι διαθέσιμες δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι υποχρεωτική σε μόλις έντεκα κράτη μέλη, χωρίς όμως να είναι ρητώς υποχρεωτική και στα έντεκα¹⁶ και χωρίς η διάρκειά της να υπερβαίνει τις 20 ώρες ετησίως, ακόμη και στα κράτη στα οποία προβλέπεται. Σε κανένα κράτος μέλος η ελάχιστη διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης δεν υπερβαίνει τις πέντε ημέρες κατ' έτος, ενώ στην πλειονότητα των κρατών μελών υποχρεωτικές είναι μόνο τρεις ημέρες επιμόρφωσης το έτος. Επιπλέον, το γεγονός ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι ενίοτε υποχρεωτική δεν σημαίνει ότι τα ποσοστά συμμετοχής είναι υψηλά.

Όσον αφορά τους νεοπροσληθέντες εκπαιδευτικούς, το ήμισυ μόλις των ευρωπαϊκών χωρών παρέχει συστηματική υποστήριξη (π.χ. εισαγωγική κατάρτιση, επιμόρφωση, καθοδήγηση) στα πρώτα έτη της σταδιοδρομίας τους. Συγκεκριμένα πλαίσια συνδρομής των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους υπάρχουν μόνο στο ένα τρίτο των χωρών.

Ο ακόλουθος Πίνακας 1 υποδεικνύει τις χώρες στις οποίες η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι υποχρεωτική ή προαιρετική.

¹⁶ Για την αναλυτική επεξήγηση των στοιχείων στα οποία βασίζονται οι πίνακες, καθώς και για τους χρησιμοποιούμενους ορισμούς βλ.: *Key data on Education in Europe 2005 (Οι αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2005)*, Eurydice, ISBN 92-894-9422-0-
<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=052EN>

Κατάσταση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια, κατώτερη και ανώτερη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2002/03



Ο ακόλουθος Πίνακας 2 υποδεικνύει ότι η ελάχιστη ετήσια διάθεση χρόνου για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ποικίλλει ανά χώρα.

Ελάχιστη ετήσια διάθεση χρόνου (σε ώρες) για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στην πρωτοβάθμια, κατώτερη και ανώτερη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2002/03

	BE fr	BE de	BE nl	DE	EE	LV	LT	HU	MT	AT	FI	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	LI	RO
ISCED 1	21	21	14		32	12	18	17	21	15	18		35		19
ISCED 2	21	21	21	v	32	12	18	17	21	15	18	v	35	v	19
ISCED 3	21	21	21		32	12	18	17	21	v	18		35		19

x CZ, DK, EL, ES, FR, IE, IT, CY, LU, NL, PL, PT, SI, SK, SE, IS, NO και BG.

χ Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δεν είναι υποχρεωτική v Μεταβαλλόμενη

Πηγή: Eurydice.

Πρόσθετες σημειώσεις

Βέλγιο: τρεις ημέρες ανά έτος.

Γερμανία: η ποσότητα της υποχρεωτικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ποικίλλει από κρατίδιο σε κρατίδιο.

Εσθονία: 160 ώρες σε περίοδο πέντε ετών.

Λιθουανία: 15 ημέρες καταναμημένες σε πενταετή περίοδο επιμόρφωσης. Αυτές αντιστοιχούν σε 90 ώρες καταναμημένες σε πέντε έτη.

Λετονία: οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές έχουν καθορίσει μια ελάχιστη διάθεση χρόνου 36 ωρών για τρία έτη.

<p>Ουγγαρία: κάθε επτά έτη, είναι υποχρεωτικές 60-120 ώρες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Μάλτα: τρεις ημέρες ανά έτος στην αρχή ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Από το 2001/02 καθιερώθηκαν τρεις ετήσιες δίωρες συνεδριάσεις μετά το σχολείο. Κάτω Χώρες: το 10 % των ετήσιων ωρών εργασίας του εκπαιδευτικού θα πρέπει να δαπανώνται για την προώθηση του επαγγελματισμού. Πρόκειται για επίσημα προβλεπόμενη ποσότητα χρόνου την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεκδικήσουν. Αυστρία: για την ISCED επίπεδο 2, οι πληροφορίες που παρέχονται εδώ αφορούν τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα <i>Hauptschulen</i>. Για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα <i>allgemein bildenden höheren Schulen</i>, δεν διευκρινίζεται η ποσότητα της επιμόρφωσης. Φινλανδία: τρεις ημέρες ανά έτος από έξι ώρες η καθεμία. Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): οι πέντε ημέρες της σχολικής χρονιάς κατά τις οποίες δεν απαιτούνται σχολικές συνεδριάσεις χρησιμοποιούνται συχνά για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Επιπλέον, η συμμετοχή σε διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης αποτελεί ουσιαστική πτυχή των επαγγελματικών καθηκόντων. Ηνωμένο Βασίλειο (SCT): προβλέπεται μια ελάχιστη ποσότητα πέντε ημερών για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να δαπανούν 50 ώρες ανά έτος για προγραμματισμένες δραστηριότητες: μέρος αυτού του χρόνου μπορεί επίσης να χρησιμοποιείται για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Λιχτενστάιν: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε τουλάχιστον μία δραστηριότητα επιμόρφωσης κάθε δύο έτη. Ρουμανία: 95 ώρες κάθε πέντε έτη, εκτός εάν οι εκπαιδευτικοί λάβουν επαγγελματικούς τίτλους κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Επεξηγηματική σημείωση Υπολογισμός: εκτός εάν αναφέρεται διαφορετικά στις ανωτέρω σημειώσεις, μία ημέρα αντιστοιχεί σε επτά ώρες. Για τις χώρες στις οποίες είναι υποχρεωτική μια ορισμένη ποσότητα επιμόρφωσης σε διάστημα περισσότερων ετών, ο υπολογισμός βασίζεται στο μέσο όρο.</p>

Ο ακόλουθος Πίνακας 3 υποδεικνύει ότι τα μέτρα στήριξης για τους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς εξακολουθούν να μην είναι διαδεδομένα. Το 2002 το ήμισυ μόλις των χωρών παρείχε στους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς συνδρομή κατά το συγκεκριμένο στάδιο της σταδιοδρομίας τους.

Κανονισμοί ή/και συστάσεις σχετικά με τα διαθέσιμα είδη στήριξης και εποπτείας για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στην (κατώτερη και ανώτερη) γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2002/03

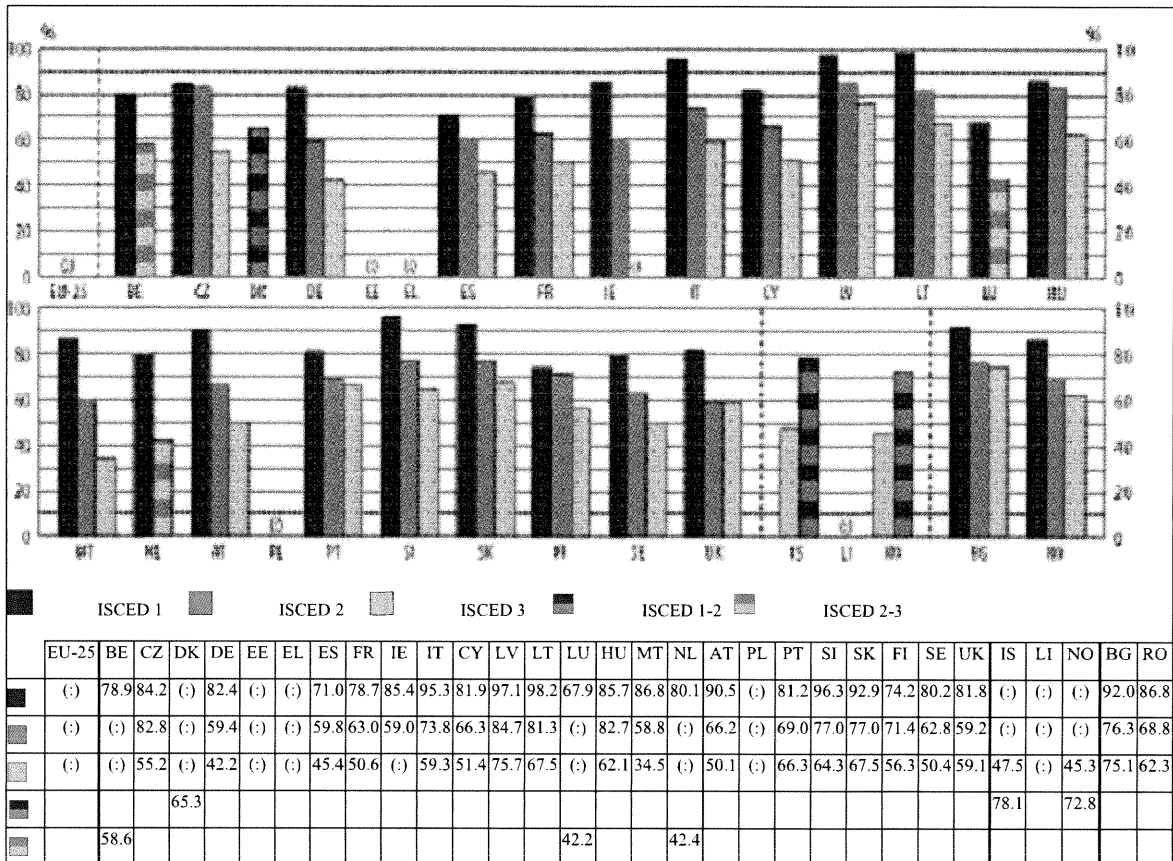
ΕΙΔΟΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	CZ	DE	EL	ES	IE	IT	CY	PL	SK	UK- ENG/ WLS	UK- NIR	IS	LI	NO	BG
Επίσημες/ημιεπίσημες συνεδριάσεις (για συζητήσεις σχετικά με την πρόοδο των μαθητών ή για την επίλυση προβλημάτων)			o	o		o	o	o	o		o	o	o		o
Γνωμοδότηση, πληροφόρηση και ανεπίσημες συζητήσεις	o		o	o	o	o	o	o	o		o	o	o		o
Παροχή βοήθειας όσον αφορά το σχεδιασμό των μαθημάτων			o	o		o		o	o			o	o		o
Παροχή βοήθειας όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών/τη σύνταξη των σχολικών τους ελέγχων				o		o		o	o		o	o	o		
Συμμετοχή σε διδασκαλία ή/και παρακολούθηση στην τάξη	o		o	o	o		o	o	o		o		o		o
Παροχή συμβουλών σχετικά με τις δεξιότητες				o	o		o	o	o		o	o			o
Διοργάνωση σεμιναρίων/εργαστηρίων/ομάδων συζήτησης				o	o			o	o						o
Επισκέψεις σε άλλα σχολεία/ιδρύματα				o	o			o							
Ειδική υποχρεωτική επιμόρφωση (με ελάχιστη διάθεση χρόνου)			o	o		o									o
			(1)	(2)		(3)									(4)
Εγχειρίδιο											o				
Πιλοτικά σχέδια (πρακτικής εφαρμογής)		o								o				o	
Δεν υπάρχουν τρέχοντα μέτρα		BE, DK, EE, FR, LV, LT, LU, HU, MT, NL, AT, PT, SI, FI, SE, RO													
		(1) 100 ώρες - (2) μεταβαλλόμενη - (3) 40 ώρες - (4) έως 24 ώρες													

1.5 Χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Φύλο

Σύμφωνα με τον ακόλουθο Πίνακα 4, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, τόσο στον πρώτο όσο και στο δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι γυναίκες¹⁷. Το 2002 σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης πλην μίας, άνω του 70% των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1) ήταν γυναίκες. Η αναλογία γυναικών εκπαιδευτικών στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) δεν είναι τόσο υψηλή όσο στην πρωτοβάθμια, ενώ στο δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλο που το ποσοστό τους είναι λιγότερο υψηλό, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών σε όλες σχεδόν τις χώρες.

Ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1) και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2 και 3), του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα μαζί, 2001/02



Αποδοχές

Η προσφορά εκπαιδευτικών επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων, μεταξύ των οποίων και οι αποδοχές τους. Οι μισθοί των εκπαιδευτικών ως προς τους μέσους μισθούς και το ΑΕγχΠ

¹⁷ Key data on Education in Europe 2005, Eurydice, ISBN 92-894-9422-0.

παρουσιάζουν αξιοσημείωτες διαφορές ανά χώρα. Στο Λουξεμβούργο και στη Γερμανία, οι μισθοί των καθηγητών είναι υψηλοί σε σχέση με το μέσο εθνικό εισόδημα. Οι υψηλότεροι ανώτατοι μισθοί ως προς το κατά κεφαλήν ΑΕγχΠ παρέχονται στην Πορτογαλία, την Κύπρο, την Ελλάδα, το Λουξεμβούργο και την Ισπανία.

Η διαφορά με τους μισθούς στον ιδιωτικό τομέα και σε άλλα επαγγέλματα του δημοσίου τομέα επηρεάζει την παραμονή των εκπαιδευτικών στο διδακτικό δυναμικό και επηρεάζεται, με τη σειρά της, από τις γενικές συνθήκες της αγοράς εργασίας. Όταν η ζήτηση εργασίας είναι υψηλή, αυξάνονται τα ποσοστά των απόφοιτων εκπαιδευτικών που αναζητούν εργασία εκτός του εκπαιδευτικού κλάδου. Η σύγκριση των μισθών επηρεάζει το ποσοστό παραμονής ιδίως στους άνδρες.

Σε μια μελέτη σύγκρισης του κλάδου των εκπαιδευτικών με άλλα επαγγέλματα του δημόσιου τομέα ή με θέσεις αντίστοιχων τυπικών προσόντων στον ιδιωτικό τομέα¹⁸, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υψηλότερους μισθούς σε σύγκριση με τις αποδοχές σε άλλα επαγγέλματα παρουσιάζουν λιγότερες πιθανότητες να αποχωρήσουν από το επάγγελμα. Σε μια έρευνα που διενεργήθηκε στο ΗΒ, διαπιστώθηκε ότι οι μισθοί στον κλάδο των εκπαιδευτικών, σε σχέση με άλλα επαγγέλματα που είναι ανοιχτά σε αποφοίτους προγραμμάτων σπουδών για εκπαιδευτικούς, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή του επαγγέλματος και την παραμονή σε αυτό.

Ηλικία

Σε αντίθεση με άλλα επαγγέλματα, στον κλάδο των εκπαιδευτικών υπάρχουν υψηλά ποσοστά εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικίας (βλ. Πίνακα 5). Το ποσοστό εκπαιδευτικών ηλικίας μεταξύ 45 και 64 ετών υπερβαίνει το 40% σε αρκετές χώρες, ενώ σε ορισμένες το 30% των εκπαιδευτικών είναι ηλικίας μεταξύ 50 και 64 ετών, γεγονός που συνηγορεί σαφώς υπέρ της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών¹⁹.

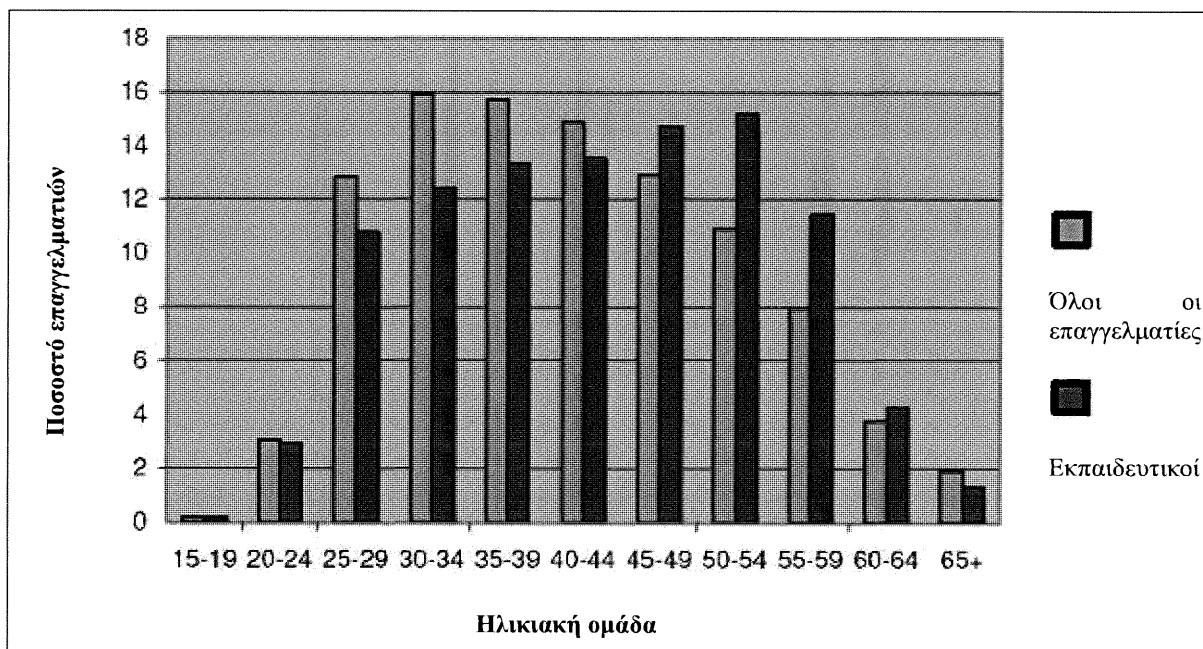
Κρίνεται σημαντικό να καταστεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μια ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας ώστε να προσελκύει τόσο τους καλύτερους υποψηφίους όσο και επαγγελματίες άλλων κλάδων. Σε αντίθεση με τις πρόσφατες πρακτικές σε αρκετά κράτη μέλη, απαιτούνται ολοένα και περισσότερα κίνητρα για την παραμονή των πεπειραμένων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και την αποτροπή της πρόωρης συνταξιοδότησής τους, γεγονός που καθιστά αναγκαία την παροχή επιπρόσθετων δυνατοτήτων επαγγελματικής εξέλιξης και υποστήριξης.

Πίνακας 5: Ηλικιακή διάρθρωση όλων των επαγγελματιών και των εκπαιδευτικών (2005)²⁰

¹⁸ Dolton, P. J. and Van der Klaauw, W. 'Leaving teaching in the UK – a duration analysis'. *Economic Journal* 105 (429), 431-444, 1995.

¹⁹ Μελέτη με τίτλο *Mobility of Teachers and Trainers*, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, 2006.

²⁰ Στο ίδιο.



Συνολικά, είναι αναγκαία η λήψη των απαραίτητων μέτρων για τη στελέχωση και την παραμονή στον κλάδο ικανού αριθμού ανδρών και γυναικών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και κίνητρα, ιδίως για να αντικατασταθούν οι ομάδες μεγαλύτερης ηλικίας.

2 ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΡΑΣΗΣ

2.1 Υφιστάμενη κοινοτική στήριξη για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Τα κράτη μέλη είναι υπεύθυνα για την οργάνωση και το περιεχόμενο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να τα στηρίζει.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, κοινοτικά προγράμματα όπως οι δράσεις Comenius και Erasmus στο πλαίσιο του προγράμματος Σωκράτης, καθώς και το πρόγραμμα Leonardo Da Vinci, έχουν παράσχει στήριξη σε σχέδια για την προώθηση της ανάπτυξης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Το νέο πρόγραμμα διά βίου μάθησης (2007-2013) πρόκειται να ενισχύσει τη στήριξη για την κινητικότητα των εκπαιδευτικών και για σχέδια συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών²¹.

Το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο είναι ομοίως ένα σημαντικό μέσο το οποίο θα χρησιμοποιηθεί για τη στήριξη του εκσυγχρονισμού των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένης της αρχικής και της συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα κράτη μέλη.

2.2 Από κοινού εργασίες με τα κράτη μέλη

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνεργάζεται στενά με τα κράτη μέλη προκειμένου να τα βοηθήσει να αναπτύξουν και να εκσυγχρονίσουν τις πολιτικές τους για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Αυτό το πράττει μέσω του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», το οποίο αποτελεί μέρος της αναθεωρημένης στρατηγικής της Λισαβόνας και το οποίο

²¹ Απόφαση 1720/2006/ΕΚ.

διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών, στοιχείων και βέλτιστων πρακτικών μέσω της αμοιβαίας μάθησης και της αξιολόγησης από ομοτίμους.

Η Επιτροπή ανταποκρίθηκε στο χαρακτηρισμό της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, εκ μέρους του Συμβουλίου, ως βασικού θέματος, συστήνοντας το 2002 μια ομάδα εργασίας για την εξέταση τρόπων βελτίωσης της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. Στην ομάδα εργασίας συμμετείχαν εκπρόσωποι των 31 χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»²².

Στις επακόλουθες εργασίες της Επιτροπής και των εθνικών εμπειρογνομόνων επιτεύχθηκε ευρεία συμφωνία σχετικά με τις απαιτούμενες αλλαγές. Σε συνεργασία με τους εμπειρογνώμονες που διορίστηκαν από τα κράτη μέλη, καταρτίστηκε μια σειρά κοινών ευρωπαϊκών αρχών για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών²³, οι οποίες υποβλήθηκαν σε δοκιμή το 2005, στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής διάσκεψης που διοργανώθηκε με τη συμμετοχή ανώτερων στελεχών αρμόδιων για τη χάραξη πολιτικών, εμπειρογνομόνων στον τομέα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και σημαντικών ενδιαφερόμενων μερών. Πολλές χώρες έχουν ήδη θέσει σε εφαρμογή τις κοινές ευρωπαϊκές αρχές ούτως ώστε να διευρύνουν την προσέγγισή τους σε θέματα ανάπτυξης πολιτικών στο τομέα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Η Επιτροπή και τα κράτη μέλη εξακολούθησαν να διερευνούν τρόπους απάντησης στις προκλήσεις που προσδιορίστηκαν, μέσω της ομάδας «εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές», η οποία περιλαμβάνει εμπειρογνώμονες που ορίστηκαν από τα 18 κράτη μέλη που εξέφρασαν ιδιαίτερες ανησυχίες όσον αφορά την ανάπτυξη των πολιτικών τους σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οργάνωσε μια σειρά δραστηριοτήτων μάθησης από ομοτίμους σε τομείς για τους οποίους εκφράστηκαν κοινές ανησυχίες, συμπεριλαμβανομένων των συστημάτων συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, του σχολείου ως κοινότητας μάθησης για τους εκπαιδευτικούς του, της διοίκησης των σχολείων, της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς και των συμπράξεων μεταξύ σχολείων και εταιρειών. Τα κράτη μέλη θεωρούν ότι οι εργασίες αυτού του είδους προσφέρουν χρήσιμες μαθησιακές ευκαιρίες.

2.3 Κοινές αρχές

Οι προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι, κατ' ουσίαν, κοινές σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Είναι δυνατόν να επιτευχθούν εν προκειμένω μια κοινή ανάλυση των ζητημάτων και μια κοινή θεώρηση των ειδών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τους εκπαιδευτικούς.

Οι κοινές ευρωπαϊκές αρχές για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, οι οποίες προαναφέρθηκαν, καταρτίστηκαν με βάση την πείρα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών τους σε ολόκληρη την Ευρώπη και επικυρώθηκαν από τους ενδιαφερομένους. Περιγράφουν μια θεώρηση του επαγγέλματος του ευρωπαϊού εκπαιδευτικού η οποία έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- είναι ένα επάγγελμα **με υψηλά προσόντα**: όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (κι εκείνοι που εργάζονται στον τομέα της

²² Ομάδα εργασίας για τη βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, εκθέσεις προόδου 2003, 2004: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#training

²³ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/testingconf_en.html

αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης έχουν υψηλά προσόντα στον επαγγελματικό τους κλάδο και κατάλληλα παιδαγωγικά προσόντα). Κάθε εκπαιδευτικός έχει εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου του, καλή γνώση παιδαγωγικής, τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να καθοδηγεί και να στηρίζει τους εκπαιδευομένους, καθώς και κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης της παιδείας:

- είναι ένα επάγγελμα **διά βίου μάθησης**: οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται ώστε να συνεχίσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Τόσο οι ίδιοι όσο και οι εργοδότες τους αναγνωρίζουν τη σημασία της απόκτησης νέων γνώσεων και είναι σε θέση να καινοτομούν και να εισάγουν νέα στοιχεία στην εργασία τους.
- είναι ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από **κινητικότητα**: η κινητικότητα αποτελεί κεντρική συνιστώσα των προγραμμάτων αρχικής και συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εργαστούν ή να σπουδάσουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες για σκοπούς επαγγελματικής εξέλιξης.
- είναι ένα επάγγελμα που βασίζεται στη **σύμπραξη**: τα ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών οργανώνουν τις εργασίες τους συνεργαζόμενα, στο πλαίσιο συμπράξεων, με σχολεία, τοπικά εργασιακά περιβάλλοντα, παρόχους κατάρτισης με βάση την εργασία και άλλους ενδιαφερομένους.

Σύμφωνα με αυτές τις αρχές και βάσει της ανωτέρω ανάλυσης, η Επιτροπή πιστεύει ότι θα μπορούσαν να εξεταστούν οι ακόλουθες πολιτικές ενέργειες προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

2.3.1 Διά βίου μάθηση

Η αρχική κατάρτιση δεν μπορεί να παράσχει στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διδασκαλία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η κατάρτιση και η επαγγελματική εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού πρέπει να ιδωθούν ως ένα διά βίου καθήκον, και να διαρθρωθούν και να εφοδιαστούν με πόρους ανάλογα.

Η πρόβλεψη για την κατάρτιση και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών θα είναι πιο αποτελεσματική αν συντονιστεί ως ένα συνεκτικό σύστημα σε εθνικό επίπεδο και χρηματοδοτηθεί επαρκώς. Η ιδανική προσέγγιση θα ήταν η δημιουργία ενός αδιάσπαστου συνόλου που προβλέπει την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την είσοδό τους στο επάγγελμα, καθώς και τη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, το οποίο περιλαμβάνει ευκαιρίες τυπικής, άτυπης και μη τυπικής κατάρτισης. Αυτό θα σήμαινε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί:

- συμμετέχουν σε αποτελεσματικά προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά τα πρώτα τρία έτη άσκησης του επαγγέλματός τους:
- έχουν πρόσβαση σε συγκροτημένες οδηγίες και καθοδήγηση από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς ή άλλους αρμόδιους επαγγελματίες καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους:

- συμμετέχουν σε ετήσιες συζητήσεις σχετικά με τις ανάγκες τους σε θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης, στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος ανάπτυξης του ιδρύματος στο οποίο εργάζονται.

Επιπλέον, η Επιτροπή πιστεύει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα επωφεληθούν εάν:

- ενθαρρυνθούν, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, να διευρύνουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με τυπικά, άτυπα και μη τυπικά μέσα, και εάν επιτύχουν την αναγνώριση της σχετικής τυπικής και μη τυπικής κατάρτισής τους·
- έχουν πρόσβαση σε άλλες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, όπως ανταλλαγές και τοποθετήσεις (είτε χρηματοδοτούνται είτε όχι μέσω του προγράμματος για τη διά βίου μάθηση)· και
- έχουν τη δυνατότητα και το χρόνο να μελετούν για την απόκτηση περαιτέρω προσόντων και εάν συμμετέχουν σε μελέτες και έρευνες στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης·
- ενθαρρυνθεί η σύσταση δημιουργικών συμπράξεων μεταξύ των ιδρυμάτων στα οποία απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί, του κόσμου της εργασίας, ανώτερων εκπαιδευτικών και ερευνητικών ιδρυμάτων και άλλων φορέων, για τη στήριξη δράσεων κατάρτισης υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικών πρακτικών, καθώς και για τη δημιουργία δικτύων καινοτομίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.

2.3.2 Απαραίτητες δεξιότητες

Οι εκπαιδευτικοί έχουν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών ώστε να πάρουν τη θέση τους στην κοινωνία και στον κόσμο της εργασίας. Σε κάθε σημείο της σταδιοδρομίας τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν, ή να μπορούν να αποκτήσουν, το πλήρες φάσμα των ειδικών γνώσεων, αντιλήψεων και παιδαγωγικών δεξιοτήτων που χρειάζονται ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τους νέους να αξιοποιήσουν το πλήρες δυναμικό τους. Ειδικότερα, χρειάζονται τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου:

- να προσδιορίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μεμονωμένου εκπαιδευόμενου και να ανταποκριθούν σε αυτές εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διδασκαλίας·
- να στηρίζουν την ανάπτυξη της πλήρους και διά βίου μαθησιακής αυτονομίας των νέων·
- να βοηθήσουν τους νέους να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαριθμούνται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις βασικές ικανότητες²⁴.
- να εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, κατανοώντας την αξία της διαφορετικότητας και επιδεικνύοντας σεβασμό για τη διαφορά· και

²⁴ Βλ. σύσταση 2006/962/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου.

- να εργάζονται σε στενή συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

Λόγω των αυξανόμενων απαιτήσεων όσον αφορά τους επικεφαλής σχολείων και των δυσκολιών που παρουσιάζονται μερικές φορές για την πλήρωση των διευθυντικών θέσεων, θα ήταν επίσης πλεονέκτημα εάν είχαν οι εκπαιδευτικοί επαρκείς ευκαιρίες να αποκτήσουν, να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν ηγετικές δεξιότητες.

2.3.3 *Αναστοχαστικές πρακτικές και έρευνα*

Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους νέους να χαράξουν με υπευθυνότητα το μαθησιακό «χάρτη» της ζωής τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να είναι σε θέση να αναλάβουν την ευθύνη του δικού τους μαθησιακού «χάρτη». Επιπλέον, όπως τα μέλη άλλων επαγγελματικών ομάδων, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη της ανάπτυξης νέων γνώσεων σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Σε ένα πλαίσιο αυτόνομης διά βίου μάθησης, η επαγγελματική τους εξέλιξη υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί:

- εξακολουθούν να προβληματίζονται σχετικά με την πρακτική τους με συστηματικό τρόπο.
- διεξάγουν έρευνα βασιζόμενη στη διδασκαλία·
- ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους τα αποτελέσματα της διδακτικής και της ακαδημαϊκής έρευνας·
- αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών τους και τις τροποποιούν ανάλογα· και
- αξιολογούν τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης·

Θα πρέπει να εξασφαλιστούν τα κίνητρα, οι πόροι και τα συστήματα υποστήριξης που απαιτούνται για την επίτευξη των ανωτέρω.

2.3.4 *Προσόντα*

Δεδομένης της περιλοκότητας των απαιτήσεων για τους εκπαιδευτικούς, του πεδίου γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτείται να διαθέτουν και της ανάγκης να έχουν επαρκή πρακτική πείρα διδασκαλίας στην τάξη -ως μέρος της αρχικής τους κατάρτισης-, δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι τα προγράμματα μαθημάτων αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι απαιτητικά. Σε 18 κράτη μέλη τα προγράμματα μαθημάτων αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαρκούν τουλάχιστον πέντε έτη και καταλήγουν στην απόκτηση διπλώματος πανεπιστημιακού επιπέδου (ISCED 5A). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 12 κράτη μέλη απαιτούν αρχική κατάρτιση πανεπιστημιακού επιπέδου διάρκειας τουλάχιστον πέντε ετών²⁵.

²⁵ Eurydice: *Key Data on Education in Europe, 2005*.

Θα πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο θέσπισης πολιτικής που να προβλέπει προσόντα υψηλότερου επιπέδου, όπως αποφασίστηκε ήδη σε ορισμένες χώρες.

2.3.5 *Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*

Προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση διαθέτει επαρκή ικανότητα για να εγγυηθεί την απαιτούμενη ποσότητα και ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αφενός, και να προωθηθεί ο επαγγελματισμός της διδασκαλίας, αφετέρου, θα πρέπει να δημιουργηθούν προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο μάστερ και διδακτορικού (πέραν του επιπέδου του πρώτου πτυχίου).

Θα πρέπει να ενισχυθούν οι δεσμοί μεταξύ των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών, των διδασκόντων εκπαιδευτικών, του κόσμου της εργασίας και άλλων παραγόντων. Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αποτελεσματικών συμπράξεων με τα σχολεία και άλλους ενδιαφερομένους, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι τα προγράμματά τους για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών βασίζονται σε συγκεκριμένα στοιχεία και σε κατάλληλη πείρα διδασκαλίας στην τάξη.

Οι αρμόδιοι για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (και για την κατάρτιση των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών) θα πρέπει να έχουν πρακτική πείρα διδασκαλίας στην τάξη και να έχουν επιτύχει πολύ υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων, αντιλήψεων και ικανοτήτων που απαιτούνται για τους εκπαιδευτικούς.

2.3.6 *Η διδασκαλία στην κοινωνία*

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως υποδείγματα. Είναι σημαντικό, για το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να αντικατοπτρίζει πλήρως την πολυμορφία της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί (για παράδειγμα, όσον αφορά τον πολιτισμό, τη μητρική γλώσσα και τις ικανότητες/μειονεξίες. Τα κράτη μέλη θα μπορούσαν να λάβουν μέτρα ούτως ώστε να διασφαλίζεται ότι η σύνθεση του εργατικού δυναμικού των διδασκόντων αντανακλά πλήρως την κοινωνική πολυμορφία, και ιδίως ότι εξαλείφονται τα προσκόμματα για την ισόρροπη εκπροσώπηση των πολιτισμών και των φύλων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

3 **Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

Προκειμένου να υποστηρίξει τα κράτη μέλη στις μεταρρυθμίσεις τους όσον αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η Επιτροπή προτείνει:

- (1) να διασφαλίσει ότι το νέο πρόγραμμα διά βίου μάθησης και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο στηρίζουν τις προσπάθειες των κρατών μελών για τη βελτίωση της παροχής και του περιεχομένου της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και την ενθάρρυνση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών·
- (2) να αναπτύξει δείκτες οι οποίοι αντανακλούν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τα ζητήματα που αφορούν την πρόσληψη και τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και να ενημερώνει σχετικά με την πρόοδο που επιτυγχάνεται ως προς την ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσω της υποβολής διετών εκθέσεων για το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»·

- (3) να συμβάλει στη ανάπτυξη και στη διάδοση καινούργιων γνώσεων στον τομέα της διδασκαλίας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς και να στηρίζει τα κράτη μέλη για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους, μέσω του προγράμματος διά βίου μάθησης και του προγράμματος-πλαισίου για την έρευνα·
- (4) να στηρίζει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την προαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης της κατάρτισης και της κινητικότητας των εκπαιδευτικών·
- (5) να αξιολογήσει την πρόοδο και να υποβάλει περαιτέρω προτάσεις.

4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα ανακοίνωση προσδιορίστηκε η ποιότητα της διδασκαλίας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως βασικός παράγοντας για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και για τη βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης των νέων. Αναφέρθηκαν διάφορες ενέργειες που θα μπορούσαν να αναληφθούν στον εν λόγω τομέα, καθώς και τρόποι με τους οποίους η Επιτροπή μπορεί να υποστηρίξει τις ενέργειες αυτές.

Από κοινού, οι εν λόγω προτάσεις αναμένεται να εξασφαλίσουν ότι οι διατάξεις σχετικά με την κατάρτιση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι συντονισμένες, συνεκτικές και προικισμένες με τους κατάλληλους πόρους, και ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τις παιδαγωγικές δεξιότητες που χρειάζονται για να εκπληρώσουν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους· επίσης, αναμένεται να υποστηρίξουν τον επαγγελματισμό της διδασκαλίας και να προωθήσουν μια νοοτροπία αναστοχαστικών πρακτικών και έρευνας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στο οποίο, επιπλέον, θα προσδώσουν κύρος και αναγνώριση.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλους και θα συνδράμουν τα κράτη μέλη στην επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας για την κοινωνική συνοχή και την οικονομική ανταγωνιστικότητα και ανάπτυξη.

Η Επιτροπή θα επιδιώξει να προωθήσει τις εν λόγω προτάσεις στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», σε συνεργασία με την ομάδα «εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές», η οποία απαρτίζεται από εμπειρογνώμονες των κρατών μελών. Στο έργο της αυτό θα βοηθηθεί από τις διασκέψεις οι οποίες τα διοργανωθούν στο πλαίσιο της πορτογαλικής προεδρίας του Συμβουλίου.

Η Επιτροπή καλεί το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο να διατυπώσουν τη θέση τους για τα ζητήματα που τίθενται στην παρούσα ανακοίνωση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (58)

Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών - Βελτιώνοντας τις ικανότητες για τον 21^ο αιώνα: μια ατζέντα για Ευρωπαϊκή συνεργασία για τα σχολεία
Βρυξέλλες, 3.7.2008, COM(2008) 425 τελικό



COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES

Brussels, 3.7.2008
COM(2008) 425 final

**COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN
PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL
COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS**

**Improving competences for the 21st Century:
An Agenda for European Cooperation on Schools**

{SEC(2008) 2177}

TABLE OF CONTENTS

1	Introduction	3
	Preparing young people for the 21 st century	3
	Purpose of this Communication	4
2.	Focus on competences.....	5
	Implementing key competences	5
	Literacy and Numeracy	6
	Personalised approaches to learning	6
	Assessing learning outcomes	6
3	High quality learning for every student	7
	Better early learning opportunities	8
	Promoting system equity	8
	Early School Leaving	9
	Special Educational Needs	10
	School development	10
4	Teachers and school staff.....	11
	Teacher Competences and Qualifications	11
	School Leadership	11
5	Conclusion.....	12

**COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN
PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE
AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS**

**Improving competences for the 21st Century:
An Agenda for European Cooperation on Schools**

1 INTRODUCTION

Preparing young people for the 21st century

1.1 Economic and social changes in the European Union bring new opportunities and challenges. Young people need a wider range of competences than ever before to flourish, in a globalised economy and in increasingly diverse societies. Many will work in jobs that do not yet exist. Many will need advanced linguistic, intercultural and entrepreneurial capacities. Technology will continue to change the world in ways we cannot imagine. Challenges such as climate change will require radical adaptation. In this increasingly complex world, creativity and the ability to continue to learn and to innovate will count as much as, if not more than, specific areas of knowledge liable to become obsolete. Lifelong learning should be the norm.

1.2 The European Council has repeatedly stressed the key role of education and training for the future growth, long-term competitiveness and social cohesion of the Union. To achieve this it is crucial fully to develop the potential for innovation and creativity of European citizens. The education element of the knowledge triangle "research-innovation-education" should be strengthened, starting early – in schools. The competences and learning habits acquired at school are essential for developing new skills for new jobs later in life.

1.3 The Commission has stated¹ that to advance well-being in the face of the challenges of the 21st century requires a new approach centred on providing citizens with adequate *opportunities* for self-fulfilment, *access* to education, employment, healthcare and social protection, in a context of *solidarity*, social cohesion and sustainability. In this context, the Commission has identified investing in youth as a key priority.

1.4 The Council has concluded² that Europe's growth and prosperity depend on an active participation by all young people. Children's attainment in compulsory education has a strong direct impact on their later social participation, further education or training, and wages. However, access to high quality school education is uneven, so education systems often compound socio-economic inequalities.

1.5 Education Ministers have pledged to improve the quality and equity of education systems³. The Council has adopted three benchmarks for 2010 that relate directly to school education (on early school leavers, reading literacy and completion of upper secondary education). But progress is insufficient. Accordingly, the European Council has urged

¹ COM(2007)726 final

² OJ 2007/C 282/12 of 24.11.2007

³ OJ 2006/C 298/03 of 8.12.2006

Member States to reduce substantially the number of young people who cannot read properly and the number of early school leavers, and to improve the achievement of learners from a migrant or other disadvantaged background⁴.

1.6 In annual reviews of Lisbon National Reform Programmes, the Commission has made recommendations to several Member States to improve specific aspects of their school education systems.

Purpose of this Communication

1.7 The challenge facing the EU, then, is to strengthen the reform of school systems so that *every* young person can develop his or her full potential, through improved access and opportunities, to become an active participant in the emerging knowledge economy, and to reinforce social solidarity.

1.8 Member States are responsible for the organisation and content of education and training. Europe's diverse school systems, founded upon shared values, contain a host of innovative and excellent practices. We should make better use of this diversity.

1.9 Most Member States now have lifelong learning strategies in which school education is central⁵. They are working together more intensively on school policy issues. The role of the Union is to support them by facilitating the exchange of information and good practice. This cooperation also builds on 20 years' experience under the Lifelong Learning Programme and predecessors. In the context of this ongoing joint work, the Commission in 2007 undertook a public consultation on 'Schools for the 21st Century'⁶.

1.10 Member States increasingly acknowledge the benefits of cooperation to address common challenges as evidenced by Recommendations on Quality Evaluation in School Education⁷ and Key Competences⁸, and Council Conclusions on Efficiency and Equity⁹ and Improving the Quality of Teacher Education¹⁰.

1.11 The Commission believes that, given the common nature of many of the challenges facing school systems and the importance of these issues for the Union's socio-economic future, school education should be a key priority for the next cycle of the Lisbon process.

1.12 Accordingly, this Communication draws on the responses to the Commission's 2007 public consultation, recent work by peer learning 'clusters' of Member State experts¹¹, and the latest international statistics and research, to propose an agenda for strengthening European

⁴ European Council Conclusions March 2008 para. 15

⁵ COM(2007) 703 final, para. 2.1

⁶ SEC(2007)1009. The responses have been analysed in a separate report available at http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/consult/index_en.html and are summarised in the Staff Working Paper

⁷ 2001/166/EC; OJ L 60 of 1.3.2001

⁸ 2006/962/EC; OJ L 394/10 of 30.12.2006

⁹ OJ C 298/03 of 8.12.2006

¹⁰ OJ C 300/07 of 12.12.2007

¹¹ On Key competences and curriculum reform; Teachers and Trainers; Access and social inclusion; Maths, Science and Technology.

cooperation on schools¹² by identifying the major challenges facing systems that can best be tackled by such cooperation. These are divided into three areas:

- Focus on competences
- High quality learning for every student
- Teachers and school staff

2. FOCUS ON COMPETENCES

Implementing key competences

2.1 The Council has stressed the need to equip people with ‘new skills for new jobs’ and to raise overall skills levels, by providing ‘initial and continuing education and training for skills and competences of the highest quality, even excellence, in order to maintain and strengthen their capacity for innovation which is required for greater competitiveness, growth and employment’¹³.

2.2 The trend in school curricula is to help learners acquire knowledge and the skills and attitudes necessary to apply it in real life situations. The European Framework of Key Competences¹⁴ describes the knowledge, skills and attitudes required for a successful life in a knowledge society. It is a basis for a coherent approach to competence development, in school and in vocational training.

2.3 To acquire competences, learners need, from an early age, to ‘learn to learn’ by reflecting critically on their learning aims, managing their learning with self-discipline, working autonomously and collaboratively, seeking information and support when necessary, and using all the opportunities of new technologies.

2.4 The school consultation responses called for a more flexible learning environment that helps students develop a range of competencies, while retaining a grounding in basic skills. Proposed approaches included new pedagogies, cross-curricular approaches to supplement single-subject teaching, and greater involvement of students in the design of their own learning.

2.5 Curricular reform to improve competences needs a holistic approach, organising learning within and across subjects, teaching competences explicitly, new teacher training and didactic approaches, and, vitally, involving teachers, learners and other actors fully. Similarly, schools should promote the health and wellbeing of pupils and staff, and active citizenship (including in its European context). The acquisition of a range of competences, including

¹² ‘School’ in this text refers to pre-primary, primary, lower and upper secondary institutions and also to institutions of vocational training and to pre-school institutions. The issues outlined here apply also in large part to initial vocational education, and should be reflected in future work under the Copenhagen Process.

¹³ OJ 2007/C 290/01 of 4.12.2007

¹⁴ Recommendation 2006/962/EC

entrepreneurship education¹⁵ and languages, can be reinforced in a school environment where staff and students are encouraged to be innovative and creative.

Literacy and Numeracy

2.6 Literacy and numeracy are essential components of key competences. They are fundamental for further learning, but performance in the EU is deteriorating. The EU benchmark is by 2010 to decrease the proportion of 15-year-olds who are low-achievers in reading literacy to 17%. However, the rate actually increased from 21.3% in 2000 to 24.1% in 2006. Moreover, almost twice as many boys as girls have low reading skills: 17.6% of 15 year old girls and 30.4 % of 15 year old boys. The decline in reading literacy must urgently be reversed. This represents one of the key challenges currently facing Europe's schools.

2.7 Reading literacy depends on diverse factors: family reading culture, home language, choice of parental and school pedagogies, and the impact of an image-based multimedia culture. Good policy practices include family literacy policies; early specialist support from pre-primary onwards; national literacy strategies and targets; and improvements in literacy infrastructure (libraries, classroom material).

2.8 Numeracy, mathematical and digital competences and an understanding of science are also vital for full participation in the knowledge society and for the competitiveness of modern economies. Children's first experiences are crucial, but students are too often anxious about maths and some distort their learning choices to avoid it. Different teaching approaches can improve attitudes, raise attainment levels, and open up new learning possibilities¹⁶.

Personalised approaches to learning

2.9 Every learner's needs differ. Every classroom is a place of diversity: of gender, socio-economic groups, ability or disability, mother tongues and learning styles. Improving competences means teaching learners in a more personalised way.

2.10 Better tailoring teaching to each child's needs can increase student interest and engagement in learning activities and improve their results, but its benefits should reach all students equitably.

2.11 Early identification of individual difficulties and comprehensive preventive strategies within the school are the most important ways to reduce numbers leaving early. Teachers require specific training to work effectively in diverse classrooms. More flexible education and training pathways can facilitate the completion of schooling and ensure that all students are prepared for lifelong learning.

Assessing learning outcomes

2.12 Research shows that explicitly designing assessment to promote learning is one of the most powerful tools for raising standards, particularly among low-achieving pupils, and for

¹⁵ See Commission Communication Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning COM(2006) 33 final

¹⁶ Support for science and maths education is an objective of the Seventh EU Research Framework Programme; the emphasis is on inquiry- and problem-based teaching techniques in schools and on promoting the exchange of good practice.

empowering lifelong learners. However, assessment is too often used merely to grade pupils, and not to help them improve; tests do not always assess what competences pupils can use, only what information they can remember.

2.13 Improving competences implies a more extensive use of formative¹⁷ assessment to identify and address problems early, and the development of more sophisticated techniques of summative¹⁸ assessment based on agreed standards for learning outcomes. Teachers have considerable autonomy in pupil assessment; their training needs to address these issues.

To support the Member States in implementing the Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, the Commission proposes to focus future cooperation on:

- **developing action plans to increase levels of reading literacy and numeracy, including the use of target-setting;**
- **reinforcing transversal as well as subject-based competences, particularly learning-to-learn; and**
- **adopting a comprehensive approach to competence development, encompassing curricula, learning materials, teacher training, personalised learning, and assessment techniques.**

3 HIGH QUALITY LEARNING FOR EVERY STUDENT

3.1 Providing all young people with the full range of competences for life is an equity challenge. No school system provides exactly the same educational opportunities for all pupils. The quality gap between schools should be closed. Recent research shows that low variation in student achievement scores can go together with high average achievement, and suggests that policy makers should reduce disparities and improve participation by targeting those with lower skill levels. The EU benchmark is that by 2010 at least 85% of young people should have completed upper secondary education. The 2007 average rate for 20-24 year-olds is 78.1%, an improvement of only 1.5 percentage points since 2000.

3.2 The 2006 Spring European Council concluded that reforms must be stepped up to ensure high quality education and training systems that are both efficient and equitable¹⁹. There remains a need to understand better, and reduce, the correlation between learners' socio-economic background and educational outcomes.

3.3 The responses to the school consultation emphasised the importance of early learning opportunities and of inclusive school systems that integrate students from all backgrounds into mainstream education, while giving additional support for disadvantaged students and those with special needs.

¹⁷ Assessment providing feedback used to adapt teaching to meet the learner's needs and to help the learner reflect on his / her progress

¹⁸ Summarises learning that has taken place at a particular time

¹⁹ European Council Conclusions March 2006

Better early learning opportunities

3.4 Pre-school education can reduce the educational disadvantages of children from low-income and minority backgrounds. It can reinforce learning of the language of instruction or of a second language. Early, intensive, multi-systemic approaches offer impressive long-term results and can bring the highest rates of return over the whole lifelong learning process, especially for the most disadvantaged. There is evidence that pre-primary education improves children's average attainment, attention, and participation in class in primary school. Early childhood education should focus not only on academic performance but also on social and emotional care and should be articulated with wider social services. Staff need specialist training and qualifications.

3.5 Member States are tending to generalise pre-primary education and care. The Council in 2002 agreed that Member States should provide childcare to at least 90% of children between 3 years old and the mandatory school age and at least 33% of children under 3 years of age²⁰. Between 2000 and 2005, participation in education by 4-year-olds increased by about 3 percentage points to over 85%, but disparities remain great: from over 99% in some countries to under 50% in others²¹. Improving pre-school provision and widening access to it are potentially the most important contributions that school systems can make to improving opportunities for all and achieving Lisbon goals.

Promoting system equity

3.6 Research indicates that the most successful school education systems build high expectations for all pupils, particularly those who do not experience high expectations at home. Systems should seek to ensure that no 'failure' is seen as definitive and no pupil leaves school believing that he or she is 'unable' to learn.

3.7 Policies that seek to secure flexible learning pathways according to each individual's needs, can help promote system equity. This implies removing "dead ends" in learning pathways, strengthened guidance systems and better possibilities to transfer between different levels of education and between different strands (e.g. between vocational and higher education).

3.8 The Council noted that "there is research evidence to suggest that, in certain cases, differentiating pupils at too early an age into separate schools of different types on the basis of ability may have negative effects on the achievements of disadvantaged pupils".²² The bulk of available evidence indicates that early tracking into different school types can exacerbate differences in pupils' educational attainment due to social background. This is a complex phenomenon and there is scope for Member State cooperation to identify the right mix of policy measures to address it.

3.9 In some school systems, up to 25% of students repeat a year at some point, while in others it is rare. It is an expensive technique. While some repeaters catch up, the vast majority do not. Repetition rates are significantly higher for children from less advantaged socio-economic groups and repeaters' long-term achievements are often lower than for weak students who did not repeat. Some countries instead use formative assessment combined with

²⁰ Presidency Conclusions, Barcelona Council March 2002

²¹ COM(2007) 703 final

²² OJ C 298/3 of 8.12.2006

short, intensive interventions or individual lessons with support staff. Teachers need training in such techniques.

3.10 Disadvantage due to personal, social, cultural or economic circumstances can hinder children's education and is a central challenge for EU school systems. Poverty impairs individuals' cognitive development and, ultimately, their academic achievement. Disadvantaged children are less likely to do well in school, to enjoy good health, to integrate into the labour market and society, and to stay out of the criminal justice system²³. The specific challenges faced by students from a migrant background are addressed in a separate Commission document²⁴.

3.11 School alone cannot compensate for pupils' social disadvantage. Solutions require partnerships involving families, social services, municipalities, and health services, in order to break the transmission of poverty and exclusion to the next generation.

3.12 Schools with high drop out rates tend to have a high turnover of teachers, exacerbating their problems. Ministers have agreed that the provision of high quality teaching in disadvantaged areas should be particularly encouraged²⁵. Financial support to schools attracting disadvantaged pupils might narrow the differences in the social composition of schools.

Early School Leaving

3.13 Early school leaving (ESL) means wasted potential. It has social costs (social breakdown, increased demand on the health system, and lower social cohesion) and economic costs (lower productivity, lower tax revenues and higher welfare payments). The costs to the individual include low skills, unemployment, lower lifetime earnings, lower participation in learning later in life, and less adaptability to change.

3.14 In its 2007 Lisbon report on Growth and Jobs, the Commission made specific recommendations to several Member States to improve their performance in reducing ESL. While Member States' ESL rates differ considerably, the link with disadvantage is always clear. Children from families at multiple social disadvantages are overrepresented among school dropouts in all countries²⁶, as are the most disadvantaged areas.

3.15 Increased policy effort and resources through the European Structural Funds is improving the situation, but progress is too slow. The EU benchmark is that by 2010 on average no more than 10% of young people should leave school early. In 2007 the average EU rate for 18-24 year-olds was still 14.8%, 2.8 percentage points lower than in 2000. Ministers in 2008 discussed measures to combat school drop-out, including: reinforcing newcomers' competences in the language of instruction and other skills in order to reach the level of their peers; identifying early those 'at risk' and fostering collaboration between their parents and teachers; providing after-school learning activities; and improving continuity of support during the transition from one school level to the next.

²³ European Council, *Joint report on social protection and social inclusion* 2007, p.5

²⁴ COM(2008)423

²⁵ OJ C 298/3 of 8.12.2006

²⁶ SEC(2007)1284, para 1.1.2

3.16 While ‘second chance’ schools are important, there needs also to be closer collaboration between the general and vocational education and training sectors, and action to make mainstream schools more attractive.

Special Educational Needs

3.17 Students with special education needs tend to favour inclusive education, and inclusive approaches can bring benefits to all students²⁷. Despite strong political intentions, more than 2% of EU pupils are still taught in segregated settings because of their special educational needs.

3.18 Achieving inclusion whilst supporting those with specific needs implies re-thinking policies for organising learning support, improving collaboration between schools and other services, and implementing personalised learning. Timely and flexible support can help those with temporary learning or adaptation difficulties to catch up, rather than transferring them to a segregated setting.

School development

3.19 Schools need to be able to adapt continuously to their changing environment, and to the changing needs of pupils, staff and parents, their key partners.

3.20 In many countries, the role of school inspection is changing from one of control, to supporting and inciting improvement. School networking (e.g. Comenius school partnerships, or eTwinning) can accelerate innovation. Systemic and cyclical self-evaluation is effective in helping schools identify directions for change. The Council has concluded that schools should develop as ‘learning communities’²⁸. More schools are opening their facilities to the wider local community, and are developing closer links with local enterprise.

3.21 A wide variety of reforms have recently been implemented in Europe to increase the autonomy of schools. More work is needed on the quality benefits of different types of autonomy, their links with student performance, external examinations, accountability and choice and how increased autonomy can be made to serve system equity.

To support Member States in implementing the Council Conclusions on efficiency and equity in education and training, the Commission proposes to focus future cooperation on:

- **generalising access to high quality pre-school education;**
- **measuring and improving the equity impact of school education systems, and reducing quality differences between schools;**
- **ensuring that school systems facilitate successful transitions between different school types and levels, and into further education and training;**
- **reducing early school leaving; and**

²⁷ *Inclusive education and classroom practices in Secondary Education*, European Agency for Developments in Special Needs Education, Summary Report, 2005

²⁸ OJ C 300/07 of 12.12.2007

- providing more timely support and personalised learning approaches within mainstream schooling for students with special needs.

4 TEACHERS AND SCHOOL STAFF

Teacher Competences and Qualifications

4.1 Teacher quality is the most important within-school factor affecting student performance. As such, it is vital to the achievement of Lisbon goals. The profession has a high percentage of older workers; some 30% of teachers are over 50, and around two million will need to be replaced in the next 15 years to maintain the size of the teaching workforce. Staff need the skills to give every pupil adequate opportunities to acquire necessary competences in a safe and attractive school environment based on mutual respect and cooperation, which promotes social, physical and mental well-being and where bullying and violence have no place²⁹. Yet most countries report shortfalls in teaching skills. Despite this, incentives for, and investment in, continuous training and development are weak. Generally, time spent on in-service training is minimal and many Member States offer no systematic support for new teachers.

4.2 Ministers agreed in 2007 to make the teaching profession a more attractive career choice, and to improve the quality of teacher education and to provide initial education, early career support (induction) and further professional development that is coordinated, coherent, adequately resourced and quality assured. Teachers should have sufficient incentives throughout their careers to review their learning needs and to acquire new knowledge, skills and competence, including in languages.

4.3 The school consultation responses highlight the need to improve the balance between theory and practice in initial teacher education, and to present teaching as a problem-solving or research-in-action activity linked more to children's learning and progress. Staff should have time for training and professional development and this should be accredited. In some countries, teachers' working conditions, including remuneration, were cited as key issues.

4.4 Recent research shows that the best-performing education systems attract the most able people into the teaching profession; use effective processes to select the right applicants to become teachers and to tackle poor performance; adopt a career-long and practical approach to teacher education; and create school environments in which teachers learn from each other.

School Leadership

4.5 Schools are increasingly complex and autonomous organisations. Their effective leadership requires diverse skills. The trend is for more collaborative management styles and distributed leadership, linked more strongly with school governance. This requires more teachers and trainers who have been able to develop their leadership qualities³⁰. Leadership posts are increasingly onerous; many Member States experience difficulties recruiting school principals.

²⁹ Ibid

³⁰ Cluster 'Teachers and Trainers': Main policy conclusions 2005 – 2007

4.6 Recent evidence suggests that school leadership should re- focus on tasks that are most effective in improving student learning, that distributing school leadership tasks can improve school effectiveness, that those involved in leadership require adequate training and preparation throughout their careers, and that school leader recruitment and retention should be professionalised³¹.

To support Member States in implementing the Council Conclusions on improving the quality of teacher education, the Commission proposes to focus future cooperation on:

- **ensuring that teachers' initial education, induction and ongoing professional development are coordinated, coherent, adequately resourced and quality assured; and improving the supply, quality and take-up of in-service teacher education;**
- **reviewing teacher recruitment to attract the most able candidates, select the best applicants, and place good teachers in challenging schools; and**
- **improving the recruitment of school leaders and equipping them to focus on improving student learning and developing school staff.**

5 CONCLUSION

5.1 This Communication has identified areas where change, sometimes radical, will be needed if Europe's schools are to equip young people fully for life in this century. There is an impressive range of innovation and excellent policy practice in EU systems, but too often still locked behind national borders. Member States should cooperate to capitalise better on it.

5.2 The Commission accordingly proposes an agenda for cooperation about the issues set out in the three summary boxes above, with a particular focus on how to improve performance on issues highlighted by the European Council, such as improving literacy, extending access to pre-school provision, and strengthening teacher education. Exchanges on this cooperation agenda should be undertaken through the Open Method of Coordination in education and training and supported by the Lifelong Learning Programme, while key challenges should be highlighted in Member States' Lisbon National Reform Programmes.

³¹ *Improving School Leadership*, OECD 2008

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (59)

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: Έκθεση για τη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης δασκάλων
[2008/2068(INI)] A6-0304/2008, 10.7.2008 (Πρόταση ψηφίσματος του Ευρωπαϊκού
Κοινοβουλίου)

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ

2004



2009

Έγγραφο συνόδου

A6-0304/2008

10.7.2008

ΕΚΘΕΣΗ

σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών
(2008/2068(INI))

Επιτροπή Πολιτισμού και Παιδείας

Εισηγήτρια: Maria Badia i Cutchet

RR\734253EL.doc

PE404.561v02-00

EL

EL

350

PR_INI

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΠΡΟΤΑΣΗ ΨΗΦΙΣΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ	3
ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ.....	11
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΤΗΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΨΗΦΟΦΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ.....	16

ΠΡΟΤΑΣΗ ΨΗΦΙΣΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ

σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών
(2008/2068(INI))

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο,

- έχοντας υπόψη τα άρθρα 3(π), 149 και 150 της Συνθήκης ΕΚ,
- έχοντας υπόψη την ανακοίνωση της Επιτροπής με τίτλο «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών» (COM(2007)0392) και τα σχετικά έγγραφα εργασίας των υπηρεσιών της Επιτροπής (SEC(2007)0931 και SEC (2007)0933),
- έχοντας υπόψη την απόφαση αριθ. 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης¹, που περιλαμβάνει τον συγκεκριμένο στόχο της ενίσχυσης της ποιότητας και της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης των δασκάλων (άρθρο 17, παράγραφος 2, στοιχείο ε),
- έχοντας υπόψη τις οκτώ βασικές δεξιότητες που ορίζονται στη σύσταση 2006/962/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 με τίτλο «Βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση - ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς»²,
- έχοντας υπόψη το δεκαετές πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» και συγκεκριμένα τον στόχο 1.1 «Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών»³, καθώς και τις μεταγενέστερες κοινές ενδιάμεσες εκθέσεις προόδου,
- έχοντας υπόψη την πολιτική της ΕΕ για την πολυγλωσσία και την έκθεση της ομάδας υψηλού επιπέδου της Επιτροπής για την πολυγλωσσία (2007),
- έχοντας υπόψη τα συμπεράσματα του ειδικού Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας στις 23-24 Μαρτίου 2000,
- έχοντας υπόψη τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης του Μαρτίου 2002, που ενέκρινε συγκεκριμένους στόχους για τη βελτίωση, μεταξύ άλλων, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών,
- έχοντας υπόψη τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της 5ης Μαΐου 2003 σχετικά με τα επίπεδα αναφοράς μέσω ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Benchmarks)⁴,

¹ ΕΕ L 327 της 24.11.2006, σελ. 45.

² ΕΕ L 394 της 30.12.2006, σελ. 10.

³ ΕΕ C 142 της 14.6.2002, σελ. 7.

⁴ ΕΕ C 134 της 7.6.2003, σελ. 3.

- έχοντας υπόψη τα συμπεράσματα που ενέκρινε το Συμβούλιο Παιδείας, Νεολαίας και Πολιτισμού κατά τη συνεδρίασή του της 15-16 Νοεμβρίου 2007 και ιδίως τα συμπεράσματα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών¹,
 - έχοντας υπόψη τις τριετείς έρευνες του PISA (πρόγραμμα για τη διεθνή αξιολόγηση των μαθητών) του ΟΟΣΑ, καθώς και την έκθεσή του με τίτλο «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers» (2005),
 - έχοντας υπόψη την έκθεση με τίτλο «How the world's best performing school systems come out on top» (McKinsey & Co, Σεπτέμβριος 2007),
 - έχοντας υπόψη τη μελέτη που δημοσιεύτηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με τίτλο «Τρέχουσα κατάσταση και προοπτικές για τη φυσική αγωγή στην Ευρωπαϊκή Ένωση»,
 - έχοντας υπόψη το ψήφισμά του της 13ης Νοεμβρίου 2007 σχετικά με τον ρόλο του αθλητισμού στην παιδεία²,
 - έχοντας υπόψη το άρθρο 45 του Κανονισμού του,
 - έχοντας υπόψη την έκθεση της Επιτροπής Πολιτισμού και Παιδείας (A6-0304/2008),
- A. έχοντας υπόψη ότι η υψηλής ποιότητας παιδεία και εκπαίδευση παρουσιάζουν πολύπλευρα οφέλη που υπερβαίνουν τη δημιουργία θέσεων εργασίας και την προώθηση της ανταγωνιστικότητας, και ότι είναι σημαντικά στοιχεία της δια βίου μάθησης,
- B. έχοντας υπόψη την ανάγκη εκπαίδευσης ατόμων που να είναι αυτάρκη, ενημερωμένα και αφοσιωμένα στην κοινωνική συνοχή, και λαμβάνοντας υπόψη ότι η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί βασικό παράγοντα για την κοινωνική και οικονομική συνοχή καθώς και για τη δημιουργία θέσεων εργασίας, την ανταγωνιστικότητα και την οικονομική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε έναν παγκοσμιοποιούμενο κόσμο,
- Γ. λαμβάνοντας υπόψη ότι το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης συνεισφέροντας στην καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
- Δ. λαμβάνοντας υπόψη ότι η ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αντανακλάται στην εκπαιδευτική πράξη και έχει άμεση απήχηση όχι μόνο στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών αλλά και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, ιδίως κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής εμπειρίας τους,
- Ε. λαμβάνοντας υπόψη ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αυξάνονται διαρκώς, καθώς τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα γίνονται ολοένα πιο πολύπλοκα και ετερογενή· λαμβάνοντας υπόψη ότι στις προκλήσεις αυτές περιλαμβάνονται οι εξελίξεις στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ), οι αλλαγές στις κοινωνικές και οικογενειακές δομές, και η ολοένα πιο ανομοιογενής

¹ ΕΕ C 300 της 12.12.2007, σελ. 6.

² *Κείμενα που εγκρίθηκαν, P6_TA(2007)0503.*

- σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού σε πολλά σχολεία, ως αποτέλεσμα της αυξημένης μετανάστευσης και της ανάδυσης πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η αύξηση της αυτονομίας των σχολείων η οποία συνεπάγεται αύξηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, και η ανάγκη για μεγαλύτερη προσοχή στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες,
- ΣΤ. λαμβάνοντας υπόψη τη σαφή και θετική σχέση μεταξύ της υψηλής ποιότητας κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των υψηλών ποσοστών επιτυχίας των μαθητών,
- Ζ. λαμβάνοντας υπόψη ότι υπό το πρίσμα της αυξανόμενης προσφοράς πληροφοριών σε συνδυασμό με τη συνεχιζόμενη ψηφιοποίηση, πρέπει να αναπτυχθεί η ικανότητα της αποτελεσματικής χρήσης των μέσων ενημέρωσης και του περιεχομένου τους σύμφωνα με τους στόχους και τις ανάγκες των ατόμων, και λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκπαίδευση σχετικά με τα μέσα ενημέρωσης αποτελεί μορφή παιδαγωγικής προσέγγισης έναντι των μέσων ενημέρωσης η οποία πρέπει να βοηθήσει τους χρήστες να αναπτύξουν οδηγεί σε κριτική και σκεπτόμενη προσέγγιση κατά τη χρήση όλων των μέσων ενημέρωσης,
- Η. λαμβάνοντας υπόψη ότι ποσοστό μεγαλύτερο του 80% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από το 97% των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην ΕΕ είναι γυναίκες, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το αντίστοιχο ποσοστό είναι μόνο 60%,
- Θ. λαμβάνοντας υπόψη ότι η ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει τα επίπεδα πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και τις δεξιότητες ανάγνωσης των μεγαλύτερων μαθητών,
- Ι. λαμβάνοντας υπόψη ότι η προσχολική και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν ιδιαίτερα σημαντικό αντίκτυπο στις μελλοντικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών,
- ΙΑ. λαμβάνοντας υπόψη ότι με περισσότερα από 27 διαφορετικά συστήματα κατάρτισης εκπαιδευτικών ανά την Ένωση, ενώ οι προκλήσεις με τις οποίες είναι αντιμέτωπος ο κλάδος των εκπαιδευτικών είναι επί της ουσίας κοινές για όλα τα κράτη μέλη,
- ΙΒ. λαμβάνοντας υπόψη ότι η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα στο οποίο τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία είναι σημαντικά για τη διατήρηση του ικανού προσωπικού,
- ΙΓ. λαμβάνοντας υπόψη ότι θα ήταν άδικο να καταστούν οι εκπαιδευτικοί οι μόνοι υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα· λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη να υπογραμμιστεί ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσφέρουν κατάλληλη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές τους, να δημιουργούν ένα κλίμα στο οποίο όλοι μπορούν να συμβιώνουν, και να μειώνουν τη βίαιη συμπεριφορά, συνδέεται στενά με τις συνθήκες υπό τις οποίες διδάσκουν, τα διαθέσιμα μέσα στήριξης, τον αριθμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε κάθε τάξη, το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον στα σχολεία, τη συνεργασία των οικογενειών, και τη λαμβανόμενη κοινωνική στήριξη· λαμβάνοντας υπόψη ότι το επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δέσμευση της κοινωνίας έναντι της εκπαίδευσης, και οι δύο παράγοντες αλληλεπιδρούν προς όφελος της βελτίωσης της εκπαίδευσης,

- ΙΔ. λαμβάνοντας υπόψη ότι πρέπει να καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ανήκουν σε ένα αξιοσέβαστο και εκτιμώμενο επάγγελμα, δεδομένου ότι μεγάλο μέρος της επαγγελματικής ταυτότητας εξαρτάται από την άποψη της κοινωνίας,
- ΙΕ. λαμβάνοντας υπόψη ότι η προσέλκυση ατόμων με κορυφαίες επιδόσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί αντίστοιχα επίπεδα κοινωνικής αναγνώρισης, θέσης και αμοιβών,
- ΙΣΤ. λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν πολύ σημαντικό κοινωνικό και αναπτυξιακό ρόλο που υπερβαίνει τα παραδοσιακά όρια της εκπαίδευσης, και μπορούν να επιτελέσουν σημαντική λειτουργία ως πρότυπα,
- ΙΖ. έχοντας υπόψη ότι ο στόχος των «ίσων ευκαιριών για όλους» εκφράζεται στη Συνθήκη ΕΚ, ιδίως στο άρθρο 13 της εν λόγω συνθήκης, για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού,
- ΙΗ. λαμβάνοντας υπόψη ότι η ποιότητα των σχολείων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον βαθμό αυτονομίας των σχεδίων και της διαχείρισής τους,
- ΙΘ. λαμβάνοντας υπόψη ότι τα κατάλληλα επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη σωματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών και τα ενθαρρύνουν να υιοθετήσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής,
1. υποστηρίζει σθεναρά τη θέση ότι η βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών οδηγεί σε σημαντική βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων·
 2. θεωρεί ότι η παροχή περισσότερης και καλύτερης ποιότητας κατάρτισης εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με πολιτικές που αποσκοπούν στην πρόσληψη των καλύτερων υποψηφίων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρέπει να αποτελούν προτεραιότητες όλων των υπουργείων Παιδείας·
 3. πιστεύει ότι η αύξηση των δαπανών για την παιδεία πρέπει να κατευθυνθεί στους τομείς που οδηγούν στις μεγαλύτερες βελτιώσεις των μαθητικών επιδόσεων·
 4. υπογραμμίζει ότι τα κράτη μέλη πρέπει να αποδώσουν μεγαλύτερη σημασία και να διαθέσουν περισσότερους πόρους στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιτευχθεί σημαντική πρόοδος προς την κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων της στρατηγικής της Λισαβόνας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», να προαχθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και να ενισχυθεί η διά βίου μάθηση σε ολόκληρη την Ένωση·
 5. ενθαρρύνει την προαγωγή της συνεχούς και συνεκτικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους· συνιστά να παρέχονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς τακτικά ευκαιρίες, ακαδημαϊκές και οικονομικές, όπως κρατικές υποτροφίες, με στόχο να βελτιώνουν και να αναβαθμίζουν τις δεξιότητες και τα προσόντα τους, καθώς και τις παιδαγωγικές γνώσεις τους θεωρεί ότι αυτές οι ευκαιρίες κατάρτισης πρέπει να δομηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε οι τίτλοι να

αναγνωρίζονται σε όλα τα κράτη μέλη·

6. υπογραμμίζει την ανάγκη αυξημένου διεθνικού διαλόγου και ανταλλαγής εμπειριών, ιδίως όσον αφορά την παροχή και αποτελεσματικότητα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανέλιξης στον τομέα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης·
7. προτρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην αρχική κατάρτιση των νέων εκπαιδευτικών· ενθαρρύνει την ανάπτυξη δικτύων στήριξης και προγραμμάτων καθοδήγησης, μέσω των οποίων αποδεδειγμένης εμπειρίας και ικανότητας εκπαιδευτικοί θα μπορούν να συμβάλλουν καίρια στην κατάρτιση νέων συναδέλφων, μεταφέροντας τις γνώσεις που απέκτησαν στη διάρκεια της επιτυχημένης σταδιοδρομίας τους, προωθώντας την ομαδική μάθηση και συμβάλλοντας στην καταπολέμηση των υψηλών ποσοστών αποχώρησης των νεοπροσλαμβανόμενων από το επάγγελμα· πιστεύει ότι με την από κοινού εργασία και μάθηση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων ενός σχολείου και του συνολικού μαθησιακού περιβάλλοντος·
8. καλεί τα κράτη μέλη να διασφαλίσουν ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε όλα τα επίπεδα της σχολικής εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει την κοινωνική και πολιτισμική πολυμορφία της κοινωνίας, με παράλληλη διατήρηση της έμφασης στην πρόσληψη και τη διατήρηση των καλύτερων εκπαιδευτικών, κυρίως καθιστώντας το επάγγελμα επαρκώς ελκυστικό·
9. υπογραμμίζει τη στενή σχέση μεταξύ της διασφάλισης της ελκυστικότητας της διδασκαλίας ως ικανοποιητικού επαγγέλματος με καλές προοπτικές εξέλιξης, και της προσέλκυσης φιλόδοξων αποφοίτων και επαγγελματιών με υψηλές επιδόσεις· προτρέπει τα κράτη μέλη να λάβουν περαιτέρω μέτρα για την προαγωγή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως επιλογής σταδιοδρομίας για άτομα με υψηλές επιδόσεις·
10. τονίζει ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να προωθείται μια πολιτική ισότητας των φύλων και να διασφαλίζεται η υψηλή ποιότητα των εκπαιδευτικών στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ότι τυγχάνουν της αναγκαίας κοινωνικής και επαγγελματικής στήριξης που απαιτούν τα καθήκοντά τους·
11. αναγνωρίζει τη σημασία της συνεχιζόμενης συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες εργασίας και συζήτησης σχετικά με την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα· αυτό το έργο θα πρέπει να στηρίζεται από συμβούλους και εκπαιδευτικές αρχές· θεωρεί ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες κριτικής σκέψης σχετικά με τη διδακτική διαδικασία πρέπει να δημιουργεί περισσότερο ενδιαφέρον εκ μέρους των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους και συνεπώς να βελτιώνει την απόδοσή τους·
12. επιμένει στον σημαντικό ρόλο του σχολείου από την άποψη τόσο του κοινωνικού και του μαθησιακού βίου των παιδιών όσο και από την άποψη της παροχής σε αυτά των γνώσεων και των δεξιοτήτων προκειμένου να συμμετέχουν στη δημοκρατική κοινωνία· υπογραμμίζει τη σημασία συμμετοχής ειδικευμένων, ικανών και έμπειρων δασκάλων στη σύλληψη αποτελεσματικών παιδαγωγικών μεθόδων κατάρτισης για εκπαιδευτικούς·

13. καλεί τα κράτη μέλη να διασφαλίσουν ότι μόνο κατάλληλα ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα μπορούν να παραδίδουν μαθήματα φυσικής αγωγής στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης·
14. υπογραμμίζει τις μεγάλες διαφορές μεταξύ των μέσων αποδοχών των εκπαιδευτικών, όχι μόνον μεταξύ διαφορετικών κρατών μελών, αλλά και σε σχέση με τα μέσα εθνικά εισοδήματα και το κατά κεφαλήν ΑΕγχΠ· ζητεί τα πακέτα αποδοχών των εκπαιδευτικών να αντικατοπτρίζουν τη σημασία τους για την κοινωνία, και να αναληφθεί δράση ώστε να αποτρέπεται η «διαρροή εγκεφάλων» κορυφαίων εκπαιδευτικών προς καλύτερα αμειβόμενες θέσεις του ιδιωτικού τομέα, ιδίως στους κλάδους των επιστημών και της τεχνολογίας·
15. τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια για να αντιμετωπίζουν τις νέες απαιτήσεις· αναγνωρίζει ότι οι εξελίξεις στις ΤΠΕ δημιουργούν προκλήσεις αλλά και ευκαιρίες· ενθαρρύνει την απόδοση προτεραιότητας στην κατάρτιση στις ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της αρχικής και της μετέπειτα κατάρτισης προκειμένου να εξασφαλισθεί η ενημέρωση για τις πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις και τις διδακτικές εφαρμογές τους καθώς και το ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις αναγκαίες δεξιότητες για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία στην τάξη·
16. πιστεύει ότι η κατάρτιση θα πρέπει να έχει ως στόχο, μεταξύ άλλων, την παροχή στους εκπαιδευτικούς του καινοτόμου πλαισίου που χρειάζονται προκειμένου να εντάξουν την προοπτική του περιβάλλοντος στις δραστηριότητές τους και στα νέα θεματικά πεδία: ευνοεί τοπικά σεμινάρια που αποσκοπούν στην κάλυψη των αναγκών που εντοπίζονται σε συγκεκριμένα πλαίσια, και μαθήματα που απευθύνονται στο προσωπικό ενός δεδομένου ιδρύματος με στόχο την εφαρμογή συγκεκριμένων σχεδίων·
17. υπογραμμίζει ότι η κινητικότητα των εκπαιδευτικών, μέσω καλύτερης συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς, θα μπορούσε να ενισχύσει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία μέσω της παραγωγής νέου περιεχομένου·
18. καλεί την Επιτροπή να αυξήσει τους χρηματοδοτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι για τη στήριξη της κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσω του προγράμματος διά βίου μάθησης, και ιδίως των ανταλλαγών εκπαιδευτικών μεταξύ σχολείων γειτονικών χωρών και περιφερειών· υπογραμμίζει ότι η κινητικότητα διευκολύνει τη διάδοση ιδεών και βέλτιστων πρακτικών διδασκαλίας, και προάγει τη βελτίωση των γνώσεων ξένων γλωσσών καθώς και τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς· τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επωφελούνται μεγαλύτερων δυνατοτήτων εκμάθησης γλωσσών στη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, κάτι που μεταξύ άλλων θα μεγιστοποιήσει τις δυνατότητες που παρέχουν τα προγράμματα κινητικότητας της ΕΕ·
19. ζητεί να δοθεί προτεραιότητα στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και οι ήδη υφιστάμενες ενότητες σπουδών για τα μέσα ενημέρωσης να αποτελέσουν βασικό στοιχείο στη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών·
20. υπογραμμίζει τον ζωτικό ρόλο των προγραμμάτων εταιρικής σχέσης σχολείων Comenius και Comenius-Regio στο πλαίσιο της κινητικότητας των εκπαιδευτικών·

21. υποστηρίζει σθεναρά την εκμάθηση ξένων γλωσσών από πολύ νεαρή ηλικία και τη συμπερίληψη μαθημάτων ξένων γλωσσών σε όλα τα προγράμματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης· τονίζει ότι η επαρκής επένδυση στις προσλήψεις και την κατάρτιση καθηγητών ξένων γλωσσών έχει μεγάλη σημασία για την επίτευξη του στόχου αυτού·
22. υπογραμμίζει ότι κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποτελεί πρότυπο όσον αφορά τον χειρισμό της γλώσσας του, καθώς τούτη αποτελεί ένα βασικό εργαλείο για την ορθή μετάδοση, και διευκολύνει τους μαθητές να μαθαίνουν τα υπόλοιπα αντικείμενα αναπτύσσοντας την ικανότητά τους να επικοινωνούν, ένας παράγοντας με ακόμη μεγαλύτερη σημασία σε πολυάριθμες επαγγελματικές δραστηριότητες·
23. υπογραμμίζει την ανάγκη οι δάσκαλοι όλων των κρατών μελών να διαθέτουν πιστοποιημένη επάρκεια γνώσης μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας·
24. ζητεί να προωθηθεί η γνώση σε σχέση με τα μέσα ενημέρωσης στη σχολική, μετασχολική και εξωσχολική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των σπουδών σχετικά με τα μέσα ενημέρωσης και της διά βίου μάθησης μέσω της συνεργασίας μεταξύ των δημόσιων αρχών και του ιδιωτικού τομέα·
25. υπογραμμίζει ότι ο χρόνος που περνούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη με μαθητές είναι αναντικατάστατος και εκφράζει την ανησυχία ότι ο αυξανόμενος διοικητικός και γραφειοκρατικός φόρτος μπορεί να αποβεί σε βάρος του χρόνου αυτού, καθώς και του χρόνου προετοιμασίας του μαθήματος·
26. ζητεί η πολιτική αγωγή να αποτελέσει υποχρεωτικό μάθημα τόσο στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσο και στα σχολεία, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να μπορούν να αναλύσουν και να αξιολογήσουν κριτικά τοπικές πολιτικές και κοινωνικές καταστάσεις και διαδικασίες·
27. θεωρεί ότι κάθε σχολείο έχει μια μοναδική σχέση με την τοπική κοινότητα, και ότι οι επικεφαλής των σχολείων πρέπει να έχουν μεγαλύτερες αρμοδιότητες λήψης αποφάσεων προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές προκλήσεις και τις διδακτικές απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους, σε συνεργασία με γονείς και άλλους ενδιαφερόμενους φορείς της τοπικής κοινότητας· υπογραμμίζει ότι, με την άφιξη ενός εξαιρετικά ποικίλου μεταναστευτικού πληθυσμού, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν ειδική ενημέρωση σχετικά με τα διαπολιτισμικά θέματα και διαδικασίες, όχι μόνο στο πλαίσιο των σχολείων αλλά επίσης σε σχέση με τις οικογένειες και το άμεσο τοπικό περιβάλλον τους, όπου ανθεί η ποικιλομορφία·
28. υπογραμμίζει τις εξαιρετικά επωφελείς επιπτώσεις του προγράμματος Comenius στους εκπαιδευτικούς και τη σπουδαιότητά του για τις μικρές κοινότητες, ιδίως σε κοινωνικά και οικονομικά στερημένες περιοχές, προωθώντας την ένταξη και τη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση όσον αφορά την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση·
29. επιδοκιμάζει τη συμφωνία των κρατών μελών να εργαστούν μαζί προκειμένου να ενισχύσουν τον συντονισμό των πολιτικών κατάρτισης των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα μέσω της ανοικτής μεθόδου συντονισμού· προτρέπει τα κράτη μέλη να αξιοποιήσουν πλήρως την εν λόγω ευκαιρία να ανταλλάξουν εμπειρίες και ζητεί να

ληφθεί η γνώμη του Κοινοβουλίου σχετικά με το χρονοδιάγραμμα και τις εξελίξεις στον τομέα αυτόν·

30. υπογραμμίζει την ανάγκη για καλύτερα στατιστικά στοιχεία σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ολόκληρη την Ένωση, ώστε να ενθαρρυνθεί η ανταλλαγή πληροφοριών, η μεγαλύτερη συνεργασία και η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών· προτείνει τα κράτη μέλη, σε συνεργασία με την Επιτροπή, να θεσπίσουν συστήματα που θα διασφαλίζουν τη διαθεσιμότητα συγκριτικών δεδομένων σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην προσχολική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση·
31. θεωρεί ότι, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η βία στα σχολεία, είναι ζωτικής σημασίας να επιτευχθεί στενότερη συνεργασία μεταξύ των διευθυντών των σχολείων και των γονιών και να δημιουργηθούν τα εργαλεία και οι διαδικασίες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου·
32. υπογραμμίζει τη σημασία της ευαισθητοποιημένης ως προς τη διάσταση του φύλου διδασκαλίας και της πτυχής του φύλου στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών·
33. καλεί την Επιτροπή να διαδώσει μοντέλα βέλτιστης πρακτικής από τα κράτη μέλη που βελτιώνουν τις γενικές δεξιότητες καθημερινότητας μέσω σχολικών προγραμμάτων, π.χ. υγιεινή διατροφή και αθλητισμός, οικιακή οικονομία και ιδιωτικός οικονομικός προγραμματισμός·
34. καλεί τα κράτη μέλη να συμπεριλάβουν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών προγράμματα επίλυσης διαφορών, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν νέες στρατηγικές για την επίλυση όλων των ειδών των διαφορών μέσα στην τάξη και για την αντιμετώπιση της βίας και της επιθετικότητας·
35. καλεί τα κράτη μέλη να συμπεριλάβουν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών βασικές γνώσεις σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα θεσμικά της όργανα και τον τρόπο λειτουργίας της και να προγραμματίσει επιτόπου επισκέψεις καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα·
36. αναθέτει στον Πρόεδρό του να διαβιβάσει το παρόν ψήφισμα στο Συμβούλιο και στην Επιτροπή, στις κυβερνήσεις και στα κοινοβούλια των κρατών μελών, στον ΟΟΣΑ, την Unesco και το Συμβούλιο της Ευρώπης.

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ

Η ανακοίνωση της Επιτροπής και το γενικό πλαίσιο

Τον Αύγουστο του 2007 η Επιτροπή δημοσίευσε μια ανακοίνωση με τίτλο «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών»¹. Η ανακοίνωση αυτή αξιολογεί την τρέχουσα κατάσταση στην Ευρωπαϊκή Ένωση σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και προτείνει μια κοινή εξέταση των ενεργειών που μπορούν να γίνουν από τα κράτη μέλη, τα οποία είναι υπεύθυνα για την οργάνωση και το περιεχόμενο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σύμφωνα με τη Συνθήκη ΕΚ.

Στόχοι της ανακοίνωσης αυτής είναι να διασφαλίσει ότι η κατάρτιση και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών γίνονται με συντονισμένο τρόπο και ότι παρέχονται επαρκείς πόροι, να ενθαρρύνει την απόκτηση από όλους τους εκπαιδευτικούς των γνώσεων, των στάσεων και των παιδαγωγικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να είναι αποτελεσματικοί, να στηρίζει την επαγγελματικοποίηση της διδασκαλίας, και να προάγει την έρευνα στους κόλπους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, καθώς και τη θέση και την αναγνώριση του επαγγέλματος.

Το συνολικό πλαίσιο είναι η κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ευρώπη, στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας. Το Συμβούλιο της Βαρκελώνης του Μαρτίου 2002 ενέκρινε συγκεκριμένους στόχους για τη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών, συμπεριλαμβανομένων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. Το 2004, η κοινή έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου προς την κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση ζήτησε την ανάπτυξη κοινών ευρωπαϊκών αρχών σχετικά με τις ικανότητες και τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές. Τον Νοέμβριο του 2006 το Συμβούλιο δήλωσε ότι «οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη», ενώ τον Νοέμβριο του 2007 το Συμβούλιο ενέκρινε συμπεράσματα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, βάσει της ανακοίνωσης της Επιτροπής. Στα συμπεράσματά του αυτά, το Συμβούλιο δήλωσε ότι «η υψηλής ποιότητας διδασκαλία αποτελεί προϋπόθεση για την υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση που με τη σειρά τους αποτελούν βασική προϋπόθεση για την μακροπρόθεσμη ανταγωνιστικότητα και ικανότητα της Ευρώπης να δημιουργεί περισσότερες θέσεις εργασίας και ανάπτυξη» σύμφωνα με τους στόχους της Λισαβόνας².

Παρόλα αυτά, μέχρι στιγμής δεν έχει σημειωθεί ικανοποιητική πρόοδος προς την κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων που τέθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» της στρατηγικής της Λισαβόνας.

Η τρέχουσα κατάσταση

¹ COM(2007)0392(τελικό) της 3.8.2007.

² EE C 300 της 12.12.2007, σελ. 7.

Η ανακοίνωση αναφέρει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας είναι σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία θέσεων εργασίας, την ανταγωνιστικότητα και την οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης στο πλαίσιο ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου, αλλά και για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων.

Στην Ευρώπη υπάρχουν περισσότεροι από 6 εκατομμύρια εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ συμβάλλουν σημαντικά και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Οι προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν διαρκώς, καθώς τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα γίνονται περισσότερο σύνθετα και ετερογενή. Ωστόσο, στην έρευνα του ΟΟΣΑ του 2005 με τίτλο «Teachers Matter»¹, σχεδόν όλες οι χώρες ανέφεραν ελλείψεις όσον αφορά τις διδακτικές δεξιότητες, χαμηλό επίπεδο επενδύσεων στη συνεχή κατάρτιση και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού, και μικρή στήριξη κατά τα πρώτα έτη διδασκαλίας.

Πρέπει επίσης να εξεταστεί ένα ευρύτερο φάσμα ζητημάτων. Για παράδειγμα, οι γυναίκες υπερεκπροσωπούνται σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης. Υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις από χώρα σε χώρα σε ό, τι αφορά τις αποδοχές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις μέσες αποδοχές. Η διατήρηση εκπαιδευτικών επηρεάζεται ιδιαίτερα από τις γενικές συνθήκες στην αγορά εργασίας. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει μεγάλο ποσοστό μεγαλύτερης ηλικίας εργαζόμενων, οπότε αναπόφευκτα πρέπει να προσελκυστεί επαρκής αριθμός φιλόδοξων και υψηλών επιδόσεων νέων εκπαιδευτικών καθώς αυτοί οι έμπειροι εκπαιδευτικοί σταδιακά θα συνταξιοδοτούνται.

Παρατηρήσεις της εισηγήτριας

Είναι πάρα πολλοί οι παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή εξέλιξη ενός μαθητή, συμπεριλαμβανομένων των δυνατοτήτων και των κινήτρων του ίδιου του μαθητή, της στάσης και της στήριξης της μάθησης εκ μέρους της οικογένειας και των συμμαθητών, της οργάνωσης του σχολείου και της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Οι φορείς χάραξης πολιτικής δύσκολα μπορούν να επηρεάσουν τους περισσότερους από τους παράγοντες αυτούς, τουλάχιστον βραχυπρόθεσμα². Παρόλα αυτά, σημαντικός μπορεί να είναι ο αντίκτυπος στα εκπαιδευτικά συστήματα των πολιτικών που εστιάζουν στους εκπαιδευτικούς.

Όπως υπογράμμισε ο ΟΟΣΑ «η βελτίωση της αποδοτικότητας και της ισότητας στη σχολική εκπαίδευση εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη διασφάλιση ότι ικανοί άνθρωποι επιθυμούν να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί, ότι η διδασκαλία τους είναι υψηλής ποιότητας, και ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε διδασκαλία υψηλής ποιότητας»³. Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης των προκλήσεων ενός ολοένα παγκοσμιοποιούμενου κόσμου, τα κράτη μέλη οφείλουν να λάβουν περαιτέρω μέτρα για τη βελτίωση των επικεντρωμένων στους εκπαιδευτικούς πολιτικών τους, με σκοπό τη βελτίωση συνολικά του επιπέδου της

¹ «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers», ΟΟΣΑ 2005.

² Σύνοψη των κυριότερων σημείων, «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers», ΟΟΣΑ, Νοέμβριος 2004, σελ. 3.

³ οπ.π., σελ. 2

εκπαίδευσης. Αυτές περιλαμβάνουν τις προσλήψεις εκπαιδευτικών, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αρχική και συνεχή, τη θέση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, τη διοίκηση των σχολείων, και την πραγματική αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η ΕΕ για την προσθήκη αξίας, ιδίως μέσω της ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών.

Στο συνολικό αυτό πλαίσιο, πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα:

1. Πρόσληψη των καλύτερων υποψηφίων

Είναι σημαντικό τα κράτη μέλη να διασφαλίσουν ότι οι δαπάνες τους για την εκπαίδευση είναι αποδοτικές και στοχοθετημένες στους τομείς που μπορούν να έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα. Όπως υπογραμμίζει μια πρόσφατη έκθεση της McKinsey, «από τα διαθέσιμα στοιχεία προκύπτει ότι ο βασικός παράγοντας διαφοροποίησης του επιπέδου των μαθητών στο σχολείο είναι η ποιότητα των εκπαιδευτικών»¹.

Για παράδειγμα, ενώ η μείωση του μεγέθους των τάξεων βελτιώνει τη συνολική επίδοση των μαθητών, από τα διαθέσιμα στοιχεία προκύπτει ότι ο βαθμός βελτίωσης είναι πολύ μικρότερος από ό,τι εάν στις ίδιες τάξεις δίδασκαν αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί κορυφαίων επιδόσεων. Ισχύει και το αντίστροφο: εάν ένας μαθητής διδάσκεται συστηματικά από κακούς εκπαιδευτικούς, οι επιδόσεις του θα επηρεαστούν σημαντικά, αντίκτυπος που είναι ακόμη μεγαλύτερος τα πρώτα πολύ σημαντικά χρόνια της εκπαίδευσής².

Η βασική πρόκληση είναι επομένως να διασφαλιστεί ότι οι καλύτεροι υποψήφιοι θα γίνουν εκπαιδευτικοί. Αυτό δεν σημαίνει μόνο ότι πρέπει να διασφαλιστεί ότι ένα επαρκές ποσοστό των καλύτερων πτυχιούχων επιλέγει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έναντι άλλων σταδιοδρομιών. Τα σχολικά συστήματα θα ωφεληθούν επίσης, από την άποψη τόσο της αντιμετώπισης των ελλείψεων διδακτικού προσωπικού όσο και της εισαγωγής νέων και πολύτιμων δεξιοτήτων, από την προσέλκυση έμπειρων και υψηλής ποιότητας επαγγελματιών από άλλους κλάδους στην εκπαίδευση σε προχωρημένο στάδιο της σταδιοδρομίας τους.

2. Βελτίωση της κοινωνικής θέσης, της αναγνώρισης και των αποδοχών του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Η διδασκαλία θεωρείται ορισμένες φορές μια δεύτερης κατηγορίας επιλογή σταδιοδρομίας: σε ορισμένες χώρες υπάρχει μια τάση εγγραφής σε προγράμματα αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών ως «δίχτυ ασφαλείας για την περίπτωση που επιδεινωθούν οι συνθήκες στην αγορά εργασίας των πτυχιούχων»³. Παρόλα αυτά, τα επιτυχημένα σχολικά συστήματα δεν βασίζονται σε εκπαιδευτικούς δεύτερης κατηγορίας.

Είναι σημαντικό η διδασκαλία να θεωρείται ελκυστικό επάγγελμα για τους καλύτερους υποψηφίους. Και σημαντικός παράγοντας για αυτό είναι η κοινωνική θέση των

¹ McKinsey & Co. «How the world's best-performing schools come out on top», Σεπτέμβριος 2007, σελ. 12.

² Βλέπε οπ.π., σελ. 12. Στην ανακοίνωσή της με τίτλο «Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» (COM (2006) 481 τελικό, 8.9.2006), η Επιτροπή καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «η προσχολική εκπαίδευση έχει τα υψηλότερα ποσοστά απόδοσης σε ολόκληρη τη διάρκεια μαθησιακή πορεία», σελ. 4. Βλέπε επίσης σσ. 5-7.

³ «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers», ΟΟΣΑ 2005, σελ. 102.

εκπαιδευτικών. Μελέτες δείχνουν ότι η αντίληψη για την κοινωνική θέση συνδέεται στενά τόσο με την επιλογή όσο και με την αμοιβή. Η καθιέρωση ανταγωνιστικών διαδικασιών επιλογής στη διαδικασία πρόσληψης των εκπαιδευτικών μπορεί να καταστήσει τη διδασκαλία ελκυστικότερη, θέτοντας υπό αμφισβήτηση την πεποίθηση ότι «καθένας μπορεί να διδάξει». Παρομοίως, αν και η διδασκαλία είναι μια επαγγελματική σταδιοδρομία και οι υποψήφιοι σπανίως αναφέρουν τις αποδοχές ως το κύριο κίνητρο για την είσοδό τους στο επάγγελμα, είναι ωστόσο σημαντικό να αμείβονται σωστά – ήδη από την αρχή. Όπως επισημαίνεται στην έκθεση McKinsey «σε όλα τα συστήματα που έχουν κορυφαίες επιδόσεις [...] οι αρχικοί μισθοί ήταν ίσοι ή ανώτεροι του μέσου όρου του ΟΟΣΑ, σε σχέση με το κατά κεφαλήν ΑΕγχΠ τους»¹.

Η αμοιβή, η κοινωνική θέση και η ικανοποίηση από την εργασία είναι επίσης σημαντικά στοιχεία για τη διασφάλιση της διατήρησης καλού εκπαιδευτικού προσωπικού, που σε αντίθετη περίπτωση μπορεί να δελεαστεί να αφήσει τη διδασκαλία για κάποια καλύτερα αμειβόμενη θέση εργασίας στον ιδιωτικό τομέα – ιδίως καθηγητές στους τομείς των επιστημών και της τεχνολογίας. Όπως επισημαίνει η ανακοίνωση της Επιτροπής, «οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υψηλότερους μισθούς σε σύγκριση με τις αποδοχές σε άλλα επαγγέλματα παρουσιάζουν λιγότερες πιθανότητες να αποχωρήσουν από το επάγγελμα»².

3. Επένδυση στην αρχική και συνεχή κατάρτιση

Αφού επιλεγούν και προσληφθούν οι καλύτεροι υποψήφιοι καθηγητές, η πρόκληση είναι να διασφαλιστεί ότι αυτοί θα γίνουν οι αποτελεσματικότεροι δάσκαλοι.

Αυτό προϋποθέτει την ανάπτυξη ενός ειδικού συνόλου δεξιοτήτων και γνώσεων, κάτι που απαιτεί σημαντικές επενδύσεις στην κατάρτιση τόσο νέων όσο και έμπειρων εκπαιδευτικών. Τα κράτη μέλη πρέπει επομένως να συνεχίσουν να βελτιώνουν την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και να διευκολύνουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους, ώστε να έχουν ευκαιρίες να βελτιώσουν και να αναβαθμίσουν τα προσόντα τους, καθώς και τις παιδαγωγικές δεξιότητές τους.

Προκειμένου να διασφαλισθεί η ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προτεραιότητα πρέπει επίσης να αποτελέσει η ποιότητα των εκπαιδευτικών που παρέχουν την κατάρτιση. Για τον λόγο αυτόν, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν επιτυχημένοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί στην κατάρτιση νεότερων συναδέλφων. Θα μπορούσε να προβλεφθεί μια μικρή μείωση των ωρών διδασκαλίας αυτών των έμπειρων εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην κατάρτιση των συναδέλφων τους. Σημαντικό είναι επίσης να ενθαρρυνθεί κάθε σχολείο να χρησιμοποιεί τους πόρους του με τέτοιο τρόπο ώστε οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν μαζί – και ο ένας από τον άλλο – κάτι που θα συμβάλει στη βελτίωση συνολικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Καθώς ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλάζει, το ίδιο πρέπει να συμβεί με το περιεχόμενο της

¹ McKinsey & Co. «How the world's best-performing schools come out on top», Σεπτέμβριος 2007, σελ. 20.

² COM(2007)392(τελικό) της 3.8.2007, σελ. 10.

κατάρτισης. Για παράδειγμα, πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην κατάρτιση στις ΤΠΕ προκειμένου να διασφαλισθεί η ενημέρωση για τις πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις και το ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις αναγκαίες δεξιότητες για να τις αξιοποιήσουν στην τάξη. Επιπλέον, πρέπει να προβλεφθούν επαρκείς επενδύσεις για την πρόσληψη και την κατάρτιση καθηγητών ξένων γλωσσών, ώστε τα σχολεία να διαθέτουν τους αναγκαίους πόρους για τη βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών – και μάλιστα από πολύ νεαρή ηλικία.

4. Ισχυρή υποστήριξη της ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών

Στην Ευρώπη υπάρχουν περισσότερα από είκοσι επτά διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, και μεγάλες διαφορές ως προς τα αποτελέσματα. Αυτό οδηγεί στο αναπόφευκτο συμπέρασμα ότι τα συστήματα ορισμένων κρατών μελών έχουν καλύτερα αποτελέσματα από τα συστήματα άλλων. Είναι σαφής η μεγάλη ανάγκη ανταλλαγής εμπειριών και βέλτιστων πρακτικών βάσει διεθνών σημείων αναφοράς και προτύπων – αν και απαιτούνται καλύτερα συγκριτικά στατιστικά στοιχεία προκειμένου να διευκολυνθούν αυτές οι ανταλλαγές μεταξύ κρατών μελών.

Ανταλλαγές βέλτιστων πρακτικών μπορούν να γίνονται τόσο σε μακρο- όσο και σε μικρο-επίπεδο. Σε μακρο-επίπεδο, τα κράτη μέλη πρόσφατα συμφώνησαν να συνεργαστούν στον τομέα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και να ανταλλάξουν βέλτιστες πρακτικές μέσω της ανοικτής μεθόδου συντονισμού στο Συμβούλιο – και αυτό επικροτείται ιδιαίτερα, και υπογραμμίζεται ότι πρόκειται για μια ευκαιρία που τα κράτη μέλη πρέπει πραγματικά να φροντίσουν να αξιοποιήσουν. Σε μικρο-επίπεδο, η ΕΕ μπορεί να συμβάλει στην ενθάρρυνση μεμονωμένων εκπαιδευτικών από διάφορες χώρες να ανταλλάξουν γνώσεις και εμπειρίες μέσω των προγραμμάτων κινητικότητας σε επίπεδο σχολείου, και ιδίως στο πλαίσιο του Comenius. Το παρόν σχέδιο έκθεσης στηρίζει αυτές τις πρωτοβουλίες κινητικότητας.

5. Προαγωγή της λήψης περισσότερων αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου

Από τις έρευνες προκύπτει ότι η διεύθυνση και η διοίκηση του σχολείου «ακολουθεί μόνο τη διδασκαλία στη σχολική αίθουσα ως επιρροή στη μάθηση»¹ και ότι η εμπειρη και αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου καλλιεργεί μια νοοτροπία υψηλών προσδοκιών σε ολόκληρο το σχολείο. Ταυτόχρονα, κάθε σχολείο έχει ένα μοναδικό και ιδιαίτερο περιβάλλον, από τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού έως τους πόρους και το προσωπικό του. Στο πλαίσιο αυτό, οι επικεφαλής κάθε σχολείου θα έπρεπε να έχουν περισσότερες αρμοδιότητες, σε συνεργασία με γονείς και ενδιαφερόμενους φορείς της τοπικής κοινότητας, για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών τους προκλήσεων, συμπεριλαμβανομένων των απαιτήσεων για την κατάρτιση των ίδιων τους των εκπαιδευτικών.

¹ McKinsey & Co. «How the world's best-performing schools come out on top», Σεπτέμβριος 2007, σελ. 29.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΤΗΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΨΗΦΟΦΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ημερομηνία έγκρισης	24.6.2008
Αποτέλεσμα της τελικής ψηφοφορίας	+: 29 -: 3 0: 0
Βουλευτές παρόντες κατά την τελική ψηφοφορία	Maria Badia i Cutchet, Κατερίνα Μπατζελή, Ivo Belet, Giovanni Berlinguer, Nicodim Bulzesc, Marielle De Sarnez, Marie-Hélène Descamps, Jolanta Dičkutė, Milan Gal'a, Claire Gibault, Vasco Graça Moura, Christopher Heaton-Harris, Luis Herrero-Tejedor, Ruth Hieronymi, Mikel Irujo Amezaga, Ramona Nicole Mănescu, Μανώλης Μαυρομάτης, Ljudmila Novak, Dumitru Oprea, Zdzisław Zbigniew Podkański, Mihaela Popa, Christa Prets, Pál Schmitt, Hannu Takkula, Helga Trüpel, Thomas Wise
Αναπληρωτές παρόντες κατά την τελική ψηφοφορία	Victor Boștinaru, Mary Honeyball, Elisabeth Morin, Reino Paasilinna, Ewa Tomaszewska, Cornelis Visser, Tadeusz Zwiefka

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (60)

Συμπεράσματα Συμβουλίου της 12^{ης} Μαΐου 2009 για ένα στρατηγικό πλαίσιο για Ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση ('ΕΤ 2020'), (2009/C 119/2)

IV

(Notices)

COUNCIL

NOTICES FROM EUROPEAN UNION INSTITUTIONS AND BODIES

Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')

(2009/C 119/02)

THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION,

RECALLING

the endorsement by the March 2002 Barcelona European Council of the 'Education and Training 2010' work programme which — in the context of the Lisbon Strategy — established for the first time a solid framework for European cooperation in the field of education and training, based on common objectives and aimed primarily at supporting the improvement of national education and training systems through the development of complementary EU-level tools, mutual learning and the exchange of good practice via the open method of coordination,

and ACKNOWLEDGING

that cooperation under the aforementioned work programme, including the Copenhagen process and initiatives in the context of the Bologna process, have led to significant progress being made — notably in support of national reforms of lifelong learning, the modernisation of higher education and the development of common European instruments promoting quality, transparency and mobility — but that substantial challenges still remain, if Europe is to achieve its ambition to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world,

EMPHASISES that:

1. Education and training have a crucial role to play in meeting the many socio-economic, demographic, environmental and technological challenges facing Europe and its citizens today and in the years ahead.
2. Efficient investment in human capital through education and training systems is an essential component of Europe's

strategy to deliver the high levels of sustainable, knowledge-based growth and jobs that lie at the heart of the Lisbon strategy, at the same time as promoting personal fulfilment, social cohesion and active citizenship,

RECOGNISES that:

1. While valuing European diversity and the unique opportunities which this affords, and while fully respecting the Member States' responsibility for their education systems, an updated strategic framework for European cooperation in education and training — building on the progress made under the 'Education and Training 2010' work programme — could further enhance the efficiency of such cooperation and provide continuing benefits and support for Member States' education and training systems up to the year 2020.
2. Education and training have made a substantial contribution towards achieving the long-term goals of the Lisbon strategy for growth and jobs. In anticipation of future developments with this process, efforts should therefore be maintained to ensure that education and training remain firmly anchored in the broader strategy. It is also essential that the framework for European cooperation should remain flexible enough to respond to both current and future challenges, including those arising under any new strategy after 2010,

NOTES WITH INTEREST

the communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on 'An updated strategic framework for European cooperation in education and training' ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Doc. 17535/08 + ADD 1 + ADD 2.

AGREES that:

1. In the period up to 2020, the primary goal of European cooperation should be to support the further development of education and training systems in the Member States which are aimed at ensuring:

(a) the personal, social and professional fulfilment of all citizens;

(b) sustainable economic prosperity and employability, whilst promoting democratic values, social cohesion, active citizenship, and intercultural dialogue.

2. Such aims should be viewed in a worldwide perspective. Member States acknowledge the importance of openness to the world at large as a prerequisite for the global development and prosperity which — through the provision of excellent and attractive education, training and research opportunities — will help the European Union achieve its objective of becoming a world-leading knowledge economy.

3. European cooperation in education and training for the period up to 2020 should be established in the context of a strategic framework spanning education and training systems as a whole in a lifelong learning perspective. Indeed, lifelong learning should be regarded as a fundamental principle underpinning the entire framework, which is designed to cover learning in all contexts — whether formal, non-formal or informal — and at all levels: from early childhood education and schools through to higher education, vocational education and training and adult learning.

Specifically, the framework should address the following four strategic objectives (detailed further below):

1. Making lifelong learning and mobility a reality;

2. Improving the quality and efficiency of education and training;

3. Promoting equity, social cohesion and active citizenship;

4. Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

4. The periodic monitoring of progress towards a set objective provides an essential contribution towards evidence-based policy making. The strategic objectives outlined above

should accordingly be accompanied during the period 2010-2020 by indicators and by reference levels for European average performance ("European benchmarks"), as set out in Annex I to this document. Building on the existing benchmarks, these will help to measure at European level the overall progress made and to show what has been achieved.

— Strategic objective 1: Making lifelong learning and mobility a reality

The challenges posed by demographic change and the regular need to update and develop skills in line with changing economic and social circumstances call for a lifelong approach to learning and for education and training systems which are more responsive to change and more open to the wider world. While new initiatives in the field of lifelong learning may be developed to reflect future challenges, further progress with ongoing initiatives is still required, especially in implementing coherent and comprehensive lifelong learning strategies. In particular, work is needed to ensure the development of national qualifications frameworks based on relevant learning outcomes and their link to the European Qualifications Framework, the establishment of more flexible learning pathways — including better transitions between the various education and training sectors, greater openness towards non-formal and informal learning, and increased transparency and recognition of learning outcomes. Further efforts are also required to promote adult learning, to increase the quality of guidance systems, and to make learning more attractive in general — including through the development of new forms of learning and the use of new teaching and learning technologies.

As an essential element of lifelong learning and an important means of enhancing people's employability and adaptability, mobility for learners, teachers and teacher trainers should be gradually expanded with a view to making periods of learning abroad — both within Europe and the wider world — the rule rather than the exception. In so doing, the principles laid down in the European Quality Charter for Mobility should be applied. To achieve this will require renewed efforts on the part of all concerned, for instance with regard to securing adequate funding.

— Strategic objective 2: Improving the quality and efficiency of education and training

High quality education and training systems which are both efficient and equitable are crucial for Europe's success and for enhancing employability. The major challenge is to ensure the acquisition of key competences by everyone, while developing the excellence and attractiveness at all levels of education and training that will allow Europe to retain a strong global role. To achieve this on a sustainable basis, greater attention needs to be paid to raising the level of basic skills such as literacy and numeracy, making mathematics, science and technology

more attractive and to strengthening linguistic competences. At the same time, there is a need to ensure high quality teaching, to provide adequate initial teacher education, continuous professional development for teachers and trainers, and to make teaching an attractive career-choice. It is also important to improve the governance and leadership of education and training institutions, and to develop effective quality assurance systems. High quality will only be achieved through the efficient and sustainable use of resources — both public and private, as appropriate — and through the promotion of evidence-based policy and practice in education and training.

— **Strategic objective 3: Promoting equity, social cohesion and active citizenship**

Education and training policy should enable all citizens, irrespective of their personal, social or economic circumstances, to acquire, update and develop over a lifetime both job-specific skills and the key competences needed for their employability and to foster further learning, active citizenship and intercultural dialogue. Educational disadvantage should be addressed by providing high quality early childhood education and targeted support, and by promoting inclusive education. Education and training systems should aim to ensure that all learners — including those from disadvantaged backgrounds, those with special needs and migrants — complete their education, including, where appropriate, through second-chance education and the provision of more personalised learning. Education should promote intercultural competences, democratic values and respect for fundamental rights and the environment, as well as combat all forms of discrimination, equipping all young people to interact positively with their peers from diverse backgrounds.

— **Strategic objective 4: Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training**

As well as engendering personal fulfilment, creativity constitutes a prime source of innovation, which in turn is acknowledged as one of the key drivers of sustainable economic development. Creativity and innovation are crucial to enterprise development and to Europe's ability to compete internationally. A first challenge is to promote the acquisition by all citizens of transversal key competences such as digital competence, learning to learn, a sense of initiative and entrepreneurship, and cultural awareness. A second challenge is to ensure a fully functioning knowledge triangle of education-research-innovation. Partnership between the world of enterprise and different levels and sectors of education, training and research can help to ensure a better focus on the skills and competences required in the labour market and on fostering innovation and entrepreneurship in all forms of learning. Broader learning communities, involving representatives of civil society and other stakeholders, should be promoted with a view to creating a climate conducive to creativity and better reconciling professional and social needs, as well as individual well-being.

FURTHER AGREES that:

1. In endeavouring to achieve the above strategic objectives and thereby ensure an effective contribution to national reforms, the following principles should be observed in the period up to 2020:

(a) European cooperation in education and training should be implemented in a lifelong learning perspective making effective use of the open method of coordination (OMC) and developing synergies between the different education and training sectors. While fully respecting Member States' responsibility for their educational systems and the voluntary nature of European cooperation in education and training, the OMC should draw on:

— the four strategic objectives for European cooperation outlined above,

— common reference tools and approaches,

— peer learning and the exchange of good practice, including the dissemination of outcomes,

— periodic monitoring and reporting,

— evidence and data from all relevant European agencies ⁽¹⁾, European networks, and international organisations ⁽²⁾,

— making full use of the opportunities available under Community programmes, particularly in the field of lifelong learning.

(b) European cooperation in education and training should be pertinent and concrete. It should produce clear and visible outcomes which should be presented, reviewed and disseminated on a regular basis and in a structured manner, thereby establishing a basis for continuous evaluation and development.

(c) The Copenhagen process in the field of vocational education and training is an important aspect of European cooperation under the open method of coordination. The aims and priorities pursued under this process should contribute to achieving the objectives set out in this framework.

⁽¹⁾ In particular, Cedefop and the European Training Foundation.

⁽²⁾ Whenever reference to the OECD is made or implied in this text, it is to be understood that the right of participation of all Member States in the work of that organisation should be ensured.

- (d) In order to support Member States' efforts to modernise higher education and develop a European Higher Education Area, close synergy with the Bologna process should also be aimed for, in particular with regard to quality assurance, recognition, mobility and transparency instruments.
- (e) Where relevant, cross-sectoral cooperation should be sought between EU initiatives in education and training and those in related policy areas — particularly employment, enterprise, social policy, youth policy and culture. With specific regard to the knowledge triangle, special attention should be paid to the synergies between education, research and innovation, as well as to complementarity with the aims of the European Research Area.
- (f) Well-functioning cooperation using new, transparent ways of networking is needed not only between the relevant EU institutions, but also with all relevant stakeholders, who have a considerable contribution to make in terms of policy development, implementation and evaluation.
- (g) Policy dialogue with third countries and cooperation with international organisations should be reinforced, thereby providing a source of fresh ideas and comparison.
- (h) Where appropriate, financial resources from the European Structural Funds may be used to enhance education and training systems in accordance with the overall strategic objectives and Member States' priorities.
2. The success of the open method of coordination in education and training depends on the political commitment of Member States and on effective working methods at European level. From this perspective, and with a view to greater flexibility, the working methods used in the context of European cooperation should be based on the following:
- (a) Work cycles: the period up to 2020 will be divided up into a series of cycles, with the first cycle covering the 3 years from 2009 to 2011.
- (b) Priority areas: for each cycle, a number of priority areas for European cooperation based on the strategic objectives will be adopted by the Council on the basis of a Commission proposal. The European priority areas will be designed to allow either for broad cooperation between all the Member States or for closer cooperation between a more limited number of Member States, in accordance with national priorities. The priority areas for the first cycle under this new framework are set out in Annex II hereto.
- (c) Mutual learning: European cooperation in the aforementioned priority areas can be carried out by such means as peer learning activities, conferences and seminars, high level fora or expert groups, panels, studies and analyses and web-based cooperation and, where appropriate, with the involvement of relevant stakeholders. All of these initiatives should be developed on the basis of clear mandates, time schedules and planned outputs to be proposed by the Commission in cooperation with the Member States (see also paragraph (f) below).
- (d) Dissemination of results: to enhance visibility and impact at national and European level, the outcomes of cooperation will be widely disseminated among all relevant stakeholders and, where appropriate, discussed at the level of Directors-General or Ministers.
- (e) Progress reporting: at the end of each cycle — and in the case of the first under the new framework, no earlier than the beginning of 2012 — a joint Council-Commission report should be drawn up. This will evaluate the overall progress in achieving the objectives under this framework during the most recent cycle and/or in a particular thematic area which would be defined by the Commission in cooperation with the Member States (see also paragraph (f) below). Joint reports should be based on national reports drawn up by the Member States, as well as on existing information and statistical data. The joint reports may be developed to include factual analyses of the different situations in individual Member States, with their full agreement. The joint reports should also serve as the basis for establishing a fresh set of priority areas for the following cycle.
- (f) Monitoring of the process: to promote the delivery of results through the open method of coordination as well as ownership of the method at both national and European level, the Member States and the Commission will work closely together in steering, taking forward and evaluating the process and its outcomes.
3. The strategic framework — including benchmarks and working methods — may be reviewed and any necessary adjustments made by the Council in the light of any major new developments in Europe, particularly decisions taken on the EU strategy for growth and jobs beyond 2010,
- ACCORDINGLY INVITES THE MEMBER STATES to:
1. Work together, with the support of the Commission and using the open method of coordination as outlined in these conclusions, to enhance European cooperation in education and training in the period up to 2020 on the basis of the four strategic objectives, the principles and working methods described above, and of the priority areas agreed for each cycle (those for the first cycle 2009-2011 being outlined in Annex II hereto).

2. Consider, on the basis of national priorities, the adoption of measures at national level aimed at achieving the objectives outlined in the strategic framework and contributing to the collective achievement of the European benchmarks identified in Annex I hereto. Further consider whether inspiration can be drawn from mutual learning at European level, when devising national education and training policies,

INVITES THE COMMISSION to:

1. Work with and support the Member States — during the period up to 2020 — in cooperating within this framework on the basis of the four strategic objectives, the principles and working methods described above, and the benchmarks and agreed priority areas outlined respectively in Annexes I and II hereto.
2. Examine, in particular through the joint progress reports, the degree to which the objectives of this framework have been

met. In addition, conduct an evaluation during 2010 of the progress made in achieving the benchmarks adopted under the 'Education and Training 2010' work programme.

3. Conduct work on proposals for possible benchmarks in the areas of mobility, employability and language learning, as indicated in Annex I hereto.
4. Work with the Member States to examine how to improve existing indicators, including those on early leavers from education and training, and report back to the Council by the end of 2010 on the extent to which the coherent framework of indicators and benchmarks adopted by the Council in May 2007 ⁽¹⁾ might be adjusted, so as to ensure its coherence with the strategic objectives under this framework. In this context, special attention should be paid to the areas of creativity, innovation and entrepreneurship.

⁽¹⁾ Council conclusions of 25 May 2007 on a coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training (OJ C 311, 21.12.2007, pp. 13-15).

ANNEX I

REFERENCE LEVELS OF EUROPEAN AVERAGE PERFORMANCE

('European benchmarks')

As a means of monitoring progress and identifying challenges, as well as contributing to evidence-based policy making, a series of reference levels of European average performance ('European benchmarks') should support the strategic objectives outlined in the above conclusions for the period 2010-2020.

These benchmarks build on the existing ones ⁽¹⁾ adopted under the 'Education and Training 2010' work programme. They should be based solely on comparable data and take account of the differing situations in individual Member States. They should not be considered as concrete targets for individual countries to reach by 2020. Rather, Member States are invited to consider, on the basis of national priorities and whilst taking account of changing economic circumstances, how and to what extent they can contribute to the collective achievement of the European benchmarks through national actions.

On this basis, the Member States agree to the following five benchmarks:

Adult participation in lifelong learning

With a view to increasing the participation of adults in lifelong learning, particularly that of the low-skilled:

- By 2020, an average of at least 15 % of adults should participate in lifelong learning ⁽²⁾.

Low achievers in basic skills

With a view to ensuring that all learners attain an adequate level of basic skills, especially in reading, mathematics and science:

- By 2020, the share of low-achieving 15-years olds in reading, mathematics and science ⁽³⁾ should be less than 15 %.

Tertiary level attainment

Given the increasing demand for higher education attainment, and whilst acknowledging the equal importance of vocational education and training:

- By 2020, the share of 30-34 year olds with tertiary educational attainment ⁽⁴⁾ should be at least 40 %.

Early leavers from education and training

As a contribution to ensuring that a maximum number of learners complete their education and training:

- By 2020, the share of early leavers from education and training ⁽⁵⁾ should be less than 10 %.

Early childhood education

With a view to increasing participation in early childhood education as a foundation for later educational success, especially in the case of those from disadvantaged backgrounds:

- By 2020, at least 95 % of children between 4 years old and the age for starting compulsory primary education should participate in early childhood education.

⁽¹⁾ Council conclusions of 5-6 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks) (doc. 8981/03).

⁽²⁾ i.e. The percentage of the population aged 25-64 participating in education and training during the 4 weeks prior to the survey (Eurostat/Labour Force Survey). Benefit can also be drawn from the information on adult participation in lifelong learning gathered by the Adult Education Survey.

⁽³⁾ Source: OECD/PISA (the right of participation of all Member States in such work should be ensured). The relevant indicators will be monitored separately.

⁽⁴⁾ i.e. The percentage of those aged 30-34 who have successfully completed tertiary level education (ISCED levels 5 and 6) (EUROSTAT, UOE).

⁽⁵⁾ i.e. The share of the population aged 18-24 with only lower secondary education or less and no longer in education or training (EUROSTAT/Labour Force Survey). Efforts should be made to improve the quality of data, including by examining the feasibility of using additional data sources.

In addition, the Council invites the Commission to work further in the following areas:

Mobility

Given the widely acknowledged added value of learning mobility, and with a view to increasing such mobility, the Commission is invited to submit to the Council a proposal for a benchmark in this area by the end 2010, focusing initially on physical mobility between countries in the field of higher education, taking both quantitative and qualitative aspects into account and reflecting the efforts made and the objectives agreed within the Bologna process, as highlighted most recently at the Leuven and Louvain-la-Neuve conference ⁽¹⁾. At the same time, the Commission is invited to study the possibility of extending such a benchmark to include vocational education and training and teacher mobility.

Employability

Given the importance of enhancing employability through education and training in order to meet current and future labour market challenges, the Commission is invited to submit to the Council a proposal for a possible European benchmark in this area by the end of 2010.

Language learning

In view of the importance of learning two foreign languages from an early age, as highlighted in the March 2002 Barcelona European Council conclusions, the Commission is invited to submit to the Council — by the end of 2012 — a proposal for a possible benchmark in this area, based on the ongoing work on language competences ⁽²⁾.

⁽¹⁾ Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, Belgium, 28-29 April 2009.

⁽²⁾ Council conclusions on the European Indicator of Language Competence (OJ C 172, 25.7.2006, p. 1).

ANNEX II

PRIORITY AREAS FOR EUROPEAN COOPERATION IN EDUCATION AND TRAINING DURING THE FIRST CYCLE: 2009-2011

With a view to achieving the four strategic objectives under the 'ET 2020' framework, the identification of priority areas for a specific work cycle should improve the efficiency of European cooperation in education and training, as well as reflect the individual needs of Member States, especially as new circumstances and challenges arise.

The priority areas, as referred to in paragraphs 2(b) and 2(c) in the 'further agrees' section above and detailed below, reflect the need to:

- (i) pursue cooperation in areas where key challenges remain;
- (ii) develop cooperation in areas regarded as particularly important during this particular work cycle.

Member States will select, in accordance with national priorities, those areas of work and cooperation in which they wish to participate in joint follow-up work. If Member States deem necessary, the work on specific priority areas can continue in subsequent work cycles.

Strategic objective 1: Making lifelong learning and mobility a reality

Pursue work on:

- *Lifelong learning strategies*: Complete the process of implementation of national lifelong learning strategies, paying particular attention to the validation of non-formal and informal learning and guidance.
- *European Qualifications Framework*: In accordance with the April 2008 Recommendation of the European Parliament and of the Council ⁽¹⁾, relate all national qualifications systems to the EQF by 2010, and support the use of an approach based on learning outcomes for standards and qualifications, assessment and validation procedures, credit transfer, curricula and quality assurance.

Develop cooperation on:

- *Expanding learning mobility*: Work together to gradually eliminate barriers and to expand opportunities for learning mobility within Europe and worldwide, both for higher and other levels of education, including new objectives and financing instruments, and whilst taking into consideration the particular needs of disadvantaged persons.

Strategic objective 2: Improving the quality and efficiency of education and training

Pursue work on:

- *Language learning*: To enable citizens to communicate in two languages in addition to their mother tongue, promote language teaching, where relevant, in VET and for adult learners, and provide migrants with opportunities to learn the language of the host country.
- *Professional development of teachers and trainers*: Focus on the quality of initial education and early career support for new teachers and on raising the quality of continuing professional development opportunities for teachers, trainers and other educational staff (e.g. those involved in leadership or guidance activities).
- *Governance and funding*: Promote the modernisation agenda for higher education (including curricula) and the quality assurance framework for VET, and develop the quality of provision, including staffing, in the adult learning sector. Promote evidence-based policy and practice, placing particular emphasis on establishing the case for sustainability of public and, where appropriate, private investment.

Develop cooperation on:

- *Basic skills in reading, mathematics and science*: Investigate and disseminate existing good practice and research findings on reading performance among school pupils and draw conclusions on ways of improving literacy levels across the EU. Intensify existing cooperation to improve the take-up of maths and science at higher levels of education and training, and to strengthen science teaching. Concrete action is needed to improve the level of basic skills, including those of adults.
- *New Skills for New Jobs*: Ensure that the assessment of future skill requirements and the matching of labour market needs are adequately taken on board in education and training planning processes.

⁽¹⁾ OJ C 111, 6.5.2008 p. 1.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (61)

Ανακοίνωση της Επιτροπής, Ευρώπη 2020

Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Βρυξέλλες, 3.3.2010
COM(2010) 2020 τελικό

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΕΥΡΩΠΗ 2020

Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη

Πρόλογος

Το 2010 πρέπει να σηματοδοτήσει ένα νέο ξεκίνημα. Θέλω η Ευρώπη να βγει ισχυρότερη από την οικονομική και χρηματοπιστωτική κρίση.

Η οικονομική πραγματικότητα προτρέπει της πολιτικής πραγματικότητας, όπως φάνηκε με τον παγκόσμιο αντίκτυπο που είχε η χρηματοπιστωτική κρίση. Πρέπει να δεχθούμε ότι η μεγαλύτερη οικονομική αλληλεξάρτηση απαιτεί και πιο αποφασιστική και συνεκτική απόκριση σε πολιτικό επίπεδο.

Η τελευταία διετία άφησε χωρίς απασχόληση εκατομμύρια ανθρώπους. Έφερε χρέη που θα μας βαρύνουν επί πολλά χρόνια. Έφερε νέες πιέσεις στην κοινωνική συνοχή μας. Έφερε επίσης στο φως ορισμένες θεμελιώδεις αλήθειες όσον αφορά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ευρωπαϊκή οικονομία. Εν τω μεταξύ, η παγκόσμια οικονομία συνεχίζει την πορεία της. Ο τρόπος με τον οποίο θα αποκριθεί η Ευρώπη θα είναι καθοριστικός για το μέλλον μας.

Η κρίση αποτελεί εγερτήριο κάλεσμα, είναι η στιγμή στην οποία αναγνωρίζουμε ότι το να συνεχίσουμε «όπως συνήθως» θα μας καταδικάσει σε προοδευτική παρακμή, θα μας φέρει σε δεύτερη μοίρα μέσα στην νέα παγκόσμια τάξη. Είναι η στιγμή της αλήθειας για την Ευρώπη. Είναι η ώρα να επιδείξουμε τόλμη και φιλοδοξία.

Βραχυπρόθεσμη προτεραιότητά μας είναι η επιτυχής έξοδος από την κρίση. Αυτό θα είναι δύσκολο για κάποιο χρονικό διάστημα, αλλά θα τα καταφέρουμε. Σημαντική πρόοδος έχει ήδη επιτευχθεί όσον αφορά τις «κακές τράπεζες», τη διόρθωση των χρηματοπιστωτικών αγορών και την αναγνώριση της ανάγκης για αυστηρότερο συντονισμό πολιτικής στο εσωτερικό της ζώνης του ευρώ.

Για να οικοδομήσουμε ένα βιώσιμο μέλλον, πρέπει ήδη να κοιτάξουμε πέρα από τον βραχυπρόθεσμο ορίζοντα. Η Ευρώπη πρέπει να ανακτήσει την πορεία της και μετά να παραμείνει σε αυτήν. Αυτός είναι και ο σκοπός της στρατηγικής για την Ευρώπη 2020. Περισσότερες θέσεις απασχόλησης και καλύτερη ποιότητα ζωής. Η στρατηγική αυτή αποδεικνύει ότι η Ευρώπη είναι ικανή να επιτύχει έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, να βρει τον τρόπο να δημιουργήσει νέες θέσεις απασχόλησης και να δώσει σαφή προσανατολισμό στις κοινωνίες μας.

Οι ηγέτες της Ευρώπης έχουν καταλήξει σε μια κοινή ανάλυση όσον αφορά τα διδάγματα από την κρίση. Πέραν αυτού υπάρχει η κοινή αντίληψη ότι είναι κατεπείγουσα ανάγκη να αντιμετωπιστούν οι

προκλήσεις που μας περιμένουν. Τώρα είναι η στιγμή που πρέπει όλοι μαζί να περάσουμε στην πράξη. Η Ευρώπη έχει πολλά δυνατά σημεία. Διαθέτουμε ταλαντούχο εργατικό δυναμικό, καθώς και πανίσχυρη τεχνολογική και βιομηχανική βάση. Διαθέτουμε μια εσωτερική αγορά και ένα ενιαίο νόμισμα που μας βοήθησαν να αποφύγουμε χειρότερες καταστάσεις. Διαθέτουμε μια δοκιμασμένη κοινωνική οικονομία της αγοράς. Πρέπει να έχουμε εμπιστοσύνη στην ικανότητά μας να θέσουμε στους εαυτούς μας ένα φιλόδοξο πρόγραμμα δράσης και να καταβάλουμε κάθε προσπάθεια για να το υλοποιήσουμε.

Η Επιτροπή προτείνει πέντε μετρήσιμους στόχους για την ΕΕ μέχρι το 2020 που θα κατευθύνουν την όλη διαδικασία και θα μετασχηματιστούν σε εθνικούς στόχους. Οι στόχοι αυτοί αφορούν την απασχόληση, την έρευνα και την καινοτομία, την κλιματική αλλαγή και την ενέργεια, την εκπαίδευση και την καταπολέμηση της φτώχειας. Αντιπροσωπεύουν τον προσανατολισμό που πρέπει να έχουμε και αποτελούν σημεία αναφοράς που καθιστούν μετρήσιμες τις επιτυχίες μας.

Είναι φιλόδοξοι μεν, εφικτοί δε. Στηρίζονται σε συγκεκριμένες προτάσεις ώστε να είναι βέβαιη η επίτευξή τους. Οι εμβληματικές πρωτοβουλίες που παρουσιάζονται στο παρόν έγγραφο δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο η ΕΕ μπορεί να συνεισφέρει καθοριστικά στην όλη διαδικασία. Έχουμε στη διάθεσή μας πανίσχυρα εργαλεία στο πλαίσιο της νέας οικονομικής διακυβέρνησης και τη στήριξη που μας προσφέρουν η εσωτερική αγορά, ο προϋπολογισμός μας, το εμπόριο και η εξωτερική μας οικονομική πολιτική, καθώς και οι μηχανισμοί, καθώς και τη στήριξη από την οικονομική και νομισματική ένωση.

Προϋπόθεση για επιτυχία είναι ο πραγματικός ενστερνισμός της όλης προσπάθειας από τους ηγέτες και τα θεσμικά όργανα της Ευρώπης. Το νέο μας πρόγραμμα δράσης απαιτεί συντονισμένη ευρωπαϊκή προσπάθεια με τη συμμετοχή, μεταξύ άλλων, των κοινωνικών εταίρων και της κοινωνίας των πολιτών. Αν ενεργήσουμε από κοινού, τότε θα μπορέσουμε να δώσουμε μάχη και να βγούμε ισχυρότεροι από την κρίση. Έχουμε και τα νέα μέσα και τη φιλοδοξία. Πρέπει, τώρα, να περάσουμε στην πράξη.

José Manuel BARROSO

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Συνοπτική περιγραφή.....	5
1. Περίοδος Μετασχηματισμού	8
2. Έξυπνη, πράσινη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη.....	12
3. Ελλείψεις και προβληματικά σημεία	24
4. Έξοδος από την κρίση: Πρώτα βήματα προς το 2020	29
5. Η επίτευξη αποτελεσμάτων απαιτεί ισχυρότερη διακυβέρνηση.....	32
6. Αποφάσεις για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο.....	35
Παραρτήματα	38

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΤΟΥ 2020 ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Η Ευρώπη βρίσκεται σε φάση μετασχηματισμού. Η κρίση εξουδετέρωσε πολλά χρόνια οικονομικής και κοινωνικής προόδου και έφερε στην επιφάνεια τις διαρθρωτικές αδυναμίες της οικονομίας της Ευρώπης. Εν τω μεταξύ, ο κόσμος προχωρά με ταχείς ρυθμούς και οι μακροπρόθεσμες προκλήσεις – παγκοσμιοποίηση, στενότητα πόρων, δημογραφική γήρανση – εντείνονται. Η ΕΕ οφείλει πλέον να αναλάβει την ευθύνη για το μέλλον της.

Η Ευρώπη μπορεί να επιτύχει αν ενεργήσει συλλογικά, ως μια Ένωση. Χρειαζόμαστε μια στρατηγική που θα μας βοηθήσει να βγούμε ισχυρότεροι από την κρίση και να μετατρέψουμε την ΕΕ σε μια έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία με υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής. Η Ευρώπη 2020 προσφέρει ένα όραμα όσον αφορά την κοινωνική οικονομία της αγοράς της Ευρώπης για τον 21^ο αιώνα.

Η Ευρώπη 2020 προτάσσει τρεις αλληλοενισχυόμενες προτεραιότητες:

- Έξυπνη ανάπτυξη: ανάπτυξη μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση και την καινοτομία.
- Διατηρήσιμη ανάπτυξη: προώθηση μιας πιο αποδοτικής στη χρήση πόρων, πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας.
- Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς: μια οικονομία με υψηλή απασχόληση που θα επιτυγχάνει κοινωνική και εδαφική συνοχή.

Η ΕΕ πρέπει να καθορίσει τι θέλει να επιτύχει μέχρι το 2020. Προς τούτο, η Επιτροπή προτείνει τους εξής πρωταρχικούς στόχους για την ΕΕ:

- 75% του πληθυσμού μεταξύ 20-64 ετών πρέπει να έχει απασχόληση.
- 3% του ΑΕΠ της ΕΕ πρέπει να επενδύεται σε E&A.
- Οι στόχοι του «20/20/20» ως προς το κλίμα/την ενέργεια πρέπει να έχουν επιτευχθεί (περιλαμβανομένης της αύξησης σε 30% του ποσοστού μείωσης των εκπομπών εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν).
- Το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την σχολική εκπαίδευση πρέπει να είναι μικρότερο από 10% και τουλάχιστον 40% των νέων πρέπει να έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ο αριθμός των ατόμων που κινδυνεύουν από φτώχεια πρέπει να μειωθεί κατά 20 εκατομμύρια.

Οι στόχοι αυτοί είναι αλληλένδετοι και έχουν καθοριστική σημασία για την γενικότερη επιτυχία μας. Για να εξασφαλίσουμε ότι κάθε κράτος μέλος θα προσαρμόσει την στρατηγική Ευρώπη 2020 στις ιδιαιτερότητές του, η Επιτροπή προτείνει να μετασχηματιστούν οι στόχοι της ΕΕ σε εθνικούς στόχους και πορείες.

Οι στόχοι αντανακλούν τις τρεις προτεραιότητες, δηλαδή την έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, αλλά το πεδίο τους είναι ευρύτερο: για την επίτευξή τους θα απαιτηθεί μεγάλο φάσμα δράσεων σε εθνικό, ενωσιακό και διεθνές επίπεδο. Η Επιτροπή προτείνει επτά εμβληματικές πρωτοβουλίες που θα ενεργήσουν ως καταλύτες για την επίτευξη προόδου σε κάθε βασική προτεραιότητα:

- «Ένωση καινοτομίας», για τη βελτίωση των συνθηκών-πλαίσιο και της πρόσβασης στη χρηματοδότηση για την έρευνα και καινοτομία ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι καινοτόμες ιδέες θα μπορέσουν να μετατραπούν σε προϊόντα και υπηρεσίες που θα δημιουργήσουν ανάπτυξη και θέσεις εργασίας.
- «Νεολαία σε κίνηση», για την ενίσχυση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη διευκόλυνση της εισόδου των νέων στην αγορά εργασίας.
- «Ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη», για την επίτευξη της ανάπτυξης των υπηρεσιών πρόσβασης στο Διαδίκτυο υψηλής ταχύτητας και την άντληση οφελών από μια ψηφιακή ενιαία αγορά για νοικοκυριά και επιχειρήσεις.
- «Μια Ευρώπη που χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους», για την αποσύνδεση της οικονομικής ανάπτυξης από τη χρήση των πόρων, τη στήριξη της μετάβασης σε οικονομία χαμηλών εκπομπών άνθρακα, την αύξηση της χρήσης ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, τον εκσυγχρονισμό του τομέα των μεταφορών και την ενθάρρυνση της ενεργειακής αποδοτικότητας.
- «Μια βιομηχανική πολιτική για την εποχή της παγκοσμιοποίησης», για τη βελτίωση του επιχειρηματικού περιβάλλοντος, ιδίως για τις ΜΜΕ, και τη στήριξη της ανάπτυξης μιας ισχυρής και βιώσιμης βιομηχανικής βάσης, ικανής να ασκεί ανταγωνισμό σε παγκόσμιο επίπεδο.
- «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας», για τον εκσυγχρονισμό των αγορών εργασίας και την παροχή δυνατοτήτων στους πολίτες μέσω της δια βίου ανάπτυξης δεξιοτήτων με σκοπό την αύξηση της συμμετοχής στην αγορά εργασίας και την καλύτερη αντιστοίχιση προσφοράς και ζήτησης στην αγορά εργασίας, μεταξύ άλλων και μέσω της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού.
- «Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας», για τη διασφάλιση της κοινωνικής και εδαφικής συνοχής, ούτως ώστε να εξαπλωθούν ευρέως τα οφέλη της ανάπτυξης και της απασχόλησης και τα άτομα που ζουν σε συνθήκες φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού να αποκτήσουν τα μέσα αξιοπρεπούς διαβίωσης και να συμμετάσχουν ενεργά στην κοινωνία.

Οι επτά αυτές εμβληματικές πρωτοβουλίες θα αποτελέσουν δέσμευση τόσο για την ΕΕ όσο και για τα κράτη μέλη. Τα μέσα της ΕΕ, ιδίως η ενιαία αγορά, τα μέσα χρηματοδοτικής μόχλευσης και οι μηχανισμοί εξωτερικής πολιτικής θα ενεργοποιηθούν πλήρως με σκοπό την αντιμετώπιση των προβληματικών σημείων και την επίτευξη των στόχων της στρατηγικής Ευρώπη 2020. Ως άμεση προτεραιότητα, η Επιτροπή καταγράφει όλα όσα πρέπει να γίνουν ώστε να χαραχθεί μια αξιόπιστη στρατηγική εξόδου από την κρίση, να συνεχιστεί η μεταρρύθμιση του χρηματοπιστωτικού συστήματος, να διασφαλιστεί η δημοσιονομική εξυγίανση με γνώμονα την μακροπρόθεσμη ανάπτυξη και να ενισχυθεί η συνεργασία στους κόλπους της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης.

Θα απαιτηθεί ισχυρότερη οικονομική διακυβέρνηση ώστε να επιτευχθούν αποτελέσματα. Η Ευρώπη 2020 θα βασίζεται σε δύο πυλώνες: τη θεματική διάρθρωση που περιγράφεται ανωτέρω και συνδυάζει προτεραιότητες και πρωταρχικούς στόχους και την υποβολή εκθέσεων κατά χώρα, που θα βοηθήσει τα κράτη μέλη να αναπτύξουν τις στρατηγικές τους για την επάνοδο σε διατηρήσιμη ανάπτυξη και διατηρήσιμα δημόσια οικονομικά. Θα υιοθετηθούν ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές σε επίπεδο ΕΕ που θα καλύπτουν τις προτεραιότητες και τους στόχους της ΕΕ. Στα κράτη μέλη θα απευθύνονται ειδικές κατά χώρα συστάσεις. Σε περίπτωση ανεπαρκούς ανταπόκρισης από μέρους των κρατών μελών θα μπορούν να εκδίδονται προειδοποιήσεις πολιτικής. Η υποβολή εκθέσεων για την Ευρώπη

2020 και η αξιολόγηση βάσει του Συμφώνου Σταθερότητας και Ανάπτυξης θα πραγματοποιούνται ταυτόχρονα μεν, αλλά οι σχετικοί μηχανισμοί θα παραμείνουν αυτοτελείς, ενώ παράλληλα θα διατηρηθεί η ακεραιότητα του Συμφώνου.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θα έχει την πλήρη ευθύνη της νέας στρατηγικής και θα αποτελεί την εστία της. Η Επιτροπή θα παρακολουθεί την πρόοδο όσον αφορά την επίτευξη των στόχων, θα διευκολύνει τις ανταλλαγές πολιτικής και θα υποβάλλει τις απαιτούμενες προτάσεις με σκοπό την καθοδήγηση των δράσεων και την προώθηση των εμβληματικών πρωτοβουλιών της ΕΕ. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο θα αποτελεί κινητήρια δύναμη που θα κινητοποιεί τους πολίτες και θα ενεργεί ως από κοινού νομοθέτης στο πλαίσιο βασικών πρωτοβουλιών. Αυτή η τύπου «εταιρικής σχέσης» προσέγγιση θα πρέπει να τηρηθεί και απέναντι σε επιτροπές της ΕΕ, στα εθνικά κοινοβούλια και εθνικές, τοπικές και περιφερειακές αρχές, σε κοινωνικούς εταίρους, σε ενδιαφερόμενα μέρη και στην κοινωνία των πολιτών ώστε όλοι να είναι συμμετέχοντες στην υλοποίηση του οράματος.

Η Επιτροπή προτείνει στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο να υιοθετήσει, τον Μάρτιο, τη συνολική προσέγγιση της στρατηγικής και την επιλογή των πρωταρχικών στόχων της ΕΕ, και τον Ιούνιο, να εγκρίνει τις λεπτομερείς παραμέτρους της στρατηγικής, περιλαμβανομένων των ολοκληρωμένων κατευθυντήριων γραμμών και των εθνικών στόχων. Η Επιτροπή προσβλέπει επίσης στις απόψεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και στην από μέρους του υποστήριξη προκειμένου η Ευρώπη 2020 να στεφθεί από επιτυχία.

1. ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Η κρίση εξουδετέρωσε την πρόσφατη πρόοδο

Η πρόσφατη οικονομική κρίση δεν έχει προηγούμενο στη γενιά μας. Τα σταθερά κέρδη σε οικονομική ανάπτυξη και δημιουργία θέσεων απασχόλησης που σημειώθηκαν κατά την τελευταία δεκαετία εξουδετερώθηκαν – το ΑΕΠ μας μειώθηκε κατά 4% το 2009, η βιομηχανική μας παραγωγή οπισθοχώρησε στα επίπεδα της δεκαετίας του 1990, και 23 εκατομμύρια πολίτες – ή το 10% του πληθυσμού μας - είναι σήμερα άνεργοι. Η κρίση προκάλεσε μεγάλο σοκ σε εκατομμύρια πολίτες και ανέδειξε ορισμένες θεμελιώδεις αδυναμίες της οικονομίας μας.

Εξάλλου, η κρίση δυσχέρανε ιδιαίτερα το καθήκον της διασφάλισης της μελλοντικής οικονομικής μας ανάπτυξης. Η επισφαλής ακόμη κατάσταση στο χρηματοπιστωτικό μας σύστημα λειτουργεί ανασταλτικά για την ανάκαμψη καθώς οι επιχειρήσεις και τα νοικοκυριά αντιμετωπίζουν δυσκολίες να δανειστούν, να ξοδέψουν και να επενδύσουν. Τα δημόσια οικονομικά μας υπέστησαν σοβαρό πλήγμα, καθώς τα ελλείμματα ανήλθαν κατά μέσο όρο στο 7% του ΑΕΠ και το επίπεδο του χρέους ξεπέρασε το 80% του ΑΕΠ - δύο έτη κρίσης εξάλειψαν είκοσι έτη δημοσιονομικής εξυγίανσης. Το αναπτυξιακό μας δυναμικό μειώθηκε κατά το ήμισυ κατά τη διάρκεια της κρίσης. Πολλά επενδυτικά σχέδια, ταλέντα και ιδέες κινδυνεύουν να αχρηστευθούν λόγω της αβεβαιότητας, της υποτονικής ζήτησης και της έλλειψης χρηματοδότησης.

Οι διαρθρωτικές αδυναμίες της Ευρώπης αποκαλύφθηκαν

Η έξοδος από την κρίση συνιστά άμεση πρόκληση, αλλά η μεγαλύτερη πρόκληση είναι να αποφύγουμε την αντανάκλαστική κίνηση της επιστροφής στην προ της κρίσης κατάσταση. Ακόμη και προ της κρίσης, υπήρχαν πολλοί τομείς στους οποίους η Ευρώπη δεν σημείωνε αρκετά ταχεία πρόοδο σε σχέση με τον υπόλοιπο κόσμο:

- Ο μέσος ρυθμός ανάπτυξης της Ευρώπης ήταν διαρθρωτικά χαμηλότερος από τον αντίστοιχο των βασικών οικονομικών μας εταίρων, γεγονός που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο χάσμα παραγωγικότητας το οποίο διευρύνθηκε κατά την τελευταία δεκαετία. Σε μεγάλο βαθμό τούτο οφείλεται στις διαφορετικές επιχειρηματικές δομές σε συνδυασμό με χαμηλότερα επίπεδα επενδύσεων σε E&A και καινοτομία, ανεπαρκή χρήση των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών, απροθυμία ορισμένων τμημάτων των κοινωνιών μας να υιοθετήσουν καινοτομίες, φραγμούς στην πρόσβαση στις αγορές και ένα λιγότερο δυναμικό επιχειρηματικό περιβάλλον.
- Παρά την πρόοδο που σημειώθηκε, τα ποσοστά απασχόλησης στην Ευρώπη – κατά μέσο όρο 69% για άτομα ηλικίας 20-64 ετών – εξακολουθούν να είναι σημαντικά χαμηλότερα απ' ό,τι σε άλλα μέρη του κόσμου. Το ποσοστό των γυναικών που εργάζονται ανέρχεται μόνο σε 63% έναντι 76% για τους άντρες. Μόνο το 46% των εργαζόμενων μεγαλύτερης ηλικίας (55-64) απασχολούνται σε σύγκριση με ποσοστό άνω του 62% στις ΗΠΑ και στην Ιαπωνία. Επιπλέον, οι Ευρωπαίοι κατά μέσο όρο εργάζονται 10% λιγότερες ώρες απ' ό,τι οι εργαζόμενοι στις ΗΠΑ ή στην Ιαπωνία.
- Η δημογραφική γήρανση επιταχύνεται. Καθώς συνταξιοδοτείται η γενιά της έκρηξης των γεννήσεων (baby-boom), ο ενεργός πληθυσμός της ΕΕ θα αρχίσει να μειώνεται από το 2013/2014. Σήμερα ο αριθμός των ατόμων ηλικίας άνω των 60 ετών αυξάνεται με ρυθμό δύο φορές ταχύτερο απ' ό,τι πριν από το 2007 – κατά περίπου δύο εκατομμύρια κάθε χρόνο σε σύγκριση με ένα εκατομμύριο προγενέστερα. Ο μικρότερος ενεργός πληθυσμός

σε συνδυασμό με υψηλότερο ποσοστό συνταξιούχων θα επιβαρύνει με πρόσθετους περιορισμούς τα συστήματά μας κοινωνικής πρόνοιας.

Οι παγκόσμιες προκλήσεις εντείνονται

Ενώ η Ευρώπη χρειάζεται να αντιμετωπίσει τις δικές της διαρθρωτικές αδυναμίες, ο κόσμος προχωρεί ταχέως και θα είναι πολύ διαφορετικός στα τέλη της επόμενης δεκαετίας:

- Οι οικονομίες μας είναι όλο και πιο αλληλένδετες. Η Ευρώπη θα εξακολουθήσει να επωφελείται από το γεγονός ότι είναι μία από τις πιο ανοικτές οικονομίες στον κόσμο, αλλά ο ανταγωνισμός από αναπτυγμένες και αναδυόμενες οικονομίες γίνεται εντονότερος. Χώρες όπως η Κίνα ή η Ινδία πραγματοποιούν σημαντικές επενδύσεις στην έρευνα και στην τεχνολογία προκειμένου να βελτιώσουν τη θέση τους στην αλυσίδα αξίας και να βελτιώσουν αλματωδώς τη θέση τους στην παγκόσμια οικονομία. Λόγω του γεγονότος αυτού ορισμένοι τομείς των οικονομιών μας δυσκολεύονται να παραμείνουν ανταγωνιστικοί, αλλά κάθε απειλή αποτελεί και ευκαιρία. Καθώς οι χώρες αυτές αναπτύσσονται, θα ανοίξουν νέες αγορές για πολλές ευρωπαϊκές επιχειρήσεις.
- Το παγκόσμιο χρηματοπιστωτικό σύστημα εξακολουθεί να έχει ανάγκη ρύθμισης. Η δυνατότητα εύκολης δανειοδότησης, η βραχυπρόθεσμη προσέγγιση και η υπερβολική ανάληψη κινδύνων στις χρηματοπιστωτικές αγορές όλου του κόσμου τροφοδότησαν κερδοσκοπικές συμπεριφορές που οδήγησαν σε ανάπτυξη – φούσκα και σε σημαντικές ανισοροπίες. Η Ευρώπη δραστηριοποιείται για την ανεύρεση παγκόσμιων λύσεων ώστε να υπάρξει ένα αποτελεσματικό και βιώσιμο χρηματοοικονομικό σύστημα.
- Οι προκλήσεις όσον αφορά το κλίμα και τους πόρους απαιτούν δραστικές ενέργειες. Η μεγάλη εξάρτηση από ορυκτά καύσιμα όπως το πετρέλαιο και η μη αποδοτική χρησιμοποίηση πρώτων υλών εκθέτει τους καταναλωτές και τις επιχειρήσεις μας σε επιζήμιες και δαπανηρές αναταραχές λόγω της μεταβολής των τιμών, απειλώντας την οικονομική μας ασφάλεια και συμβάλλοντας στην κλιματική αλλαγή. Η αύξηση του παγκόσμιου πληθυσμού από 6 σε 9 δισεκατομμύρια θα εντείνει τον παγκόσμιο ανταγωνισμό για τους φυσικούς πόρους και θα ασκήσει πίεση στο περιβάλλον. Η ΕΕ πρέπει να εξακολουθήσει την προσέγγιση με τα άλλα μέρη του κόσμου επιδιώκοντας μια παγκόσμια λύση των προβλημάτων της κλιματικής αλλαγής, εφαρμόζοντας ταυτόχρονα στο έδαφος της Ένωσης τη συμφωνηθείσα στρατηγική μας για το κλίμα και την ενέργεια.

Η Ευρώπη οφείλει να αντιδράσει για να αποφύγει την παρακμή

Από την κρίση αυτή μπορούμε να αντλήσουμε πολλά διδάγματα:

- Οι οικονομίες της ΕΕ των 27 είναι σε μεγάλο βαθμό αλληλένδετες: η κρίση έφερε στο προσκήνιο τους στενούς δεσμούς και «διαχύσεις» μεταξύ των εθνικών μας οικονομιών, ιδίως στη ζώνη του ευρώ. Οι μεταρρυθμίσεις ή η έλλειψη μεταρρυθμίσεων σε μια χώρα επηρεάζει τις επιδόσεις όλων των άλλων, όπως απέδειξαν τα πρόσφατα γεγονότα. Επιπλέον, η κρίση και οι μεγάλοι περιορισμοί ως προς τις δημόσιες δαπάνες κατέστησαν σε ορισμένα κράτη δυσκολότερη την επαρκή χρηματοδότηση των βασικών υποδομών που έχουν ανάγκη σε τομείς όπως οι μεταφορές και η ενέργεια, όχι μόνο για να αναπτύξουν τις οικονομίες τους, αλλά και για να συμμετάσχουν πλήρως στην εσωτερική αγορά.
- Ο συντονισμός εντός της ΕΕ αποδίδει: η απάντηση στην κρίση απέδειξε ότι όταν ενεργούμε από κοινού, είμαστε πολύ πιο αποτελεσματικοί. Αυτό το αποδείξαμε αναλαμβάνοντας κοινή δράση για τη σταθεροποίηση του τραπεζικού συστήματος και με

την υιοθέτηση ενός ευρωπαϊκού σχεδίου για την ανάκαμψη της οικονομίας. Σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, καμία χώρα δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις προκλήσεις μόνη της.

- Η ΕΕ προσφέρει προστιθέμενη αξία στον παγκόσμιο στίβο. Η ΕΕ θα επηρεάσει τις παγκόσμιες αποφάσεις πολιτικής μόνο εάν ενεργεί από κοινού. Η ισχυρότερη εξωτερική εκπροσώπηση πρέπει να συνδυαστεί με μεγαλύτερο εσωτερικό συντονισμό.

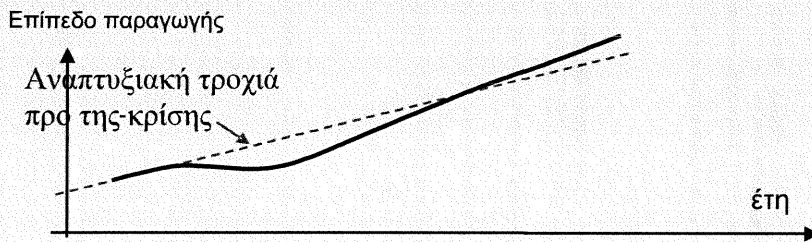
Η κρίση δεν ήταν ένα απλό μεμονωμένο χτύπημα που μας επιτρέπει να συνεχίσουμε να λειτουργούμε ως συνήθως. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ένωσή μας είναι μεγαλύτερες απ' ό,τι πριν από την ύφεση, ενώ διαθέτουμε περιορισμένα περιθώρια ελιγμών. Επιπλέον, ο υπόλοιπος κόσμος δεν παραμένει στάσιμος. Ο ενισχυμένος ρόλος της G-20 απέδειξε την αυξανόμενη οικονομική και πολιτική ισχύ των χωρών με αναδύομενη οικονομία.

Η Ευρώπη βρίσκεται μπροστά σε σαφείς επιλογές οι οποίες όμως συνιστούν προκλήσεις. Είτε θα αντιμετωπίσουμε συλλογικά την άμεση πρόσκληση της ανάκαμψης και τις μακροχρόνιες προκλήσεις – παγκοσμιοποίηση, στενότητα πόρων, γήρανση του πληθυσμού – ούτως ώστε να καλύψουμε τις πρόσφατες απώλειες, να ανακτήσουμε ανταγωνιστικότητα, να δώσουμε ώθηση στην παραγωγικότητα και να θέσουμε την ΕΕ σε μια ανοδική πορεία ευημερίας («βιώσιμη ανάκαμψη»)

Είτε θα συνεχίσουμε τις μεταρρυθμίσεις με αργό και σε μεγάλο βαθμό ασυντόνιστο ρυθμό και θα διακινδυνεύσουμε να αντιμετωπίσουμε μόνιμη απώλεια πλούτου, υποτονικό ρυθμό ανάπτυξης («υποτονική ανάκαμψη») που οδηγεί ενδεχομένως σε υψηλά επίπεδα ανεργίας και κοινωνικών προβλημάτων, καθώς και μια σχετική υποχώρηση στην παγκόσμια σκηνή («χαμένη δεκαετία»).

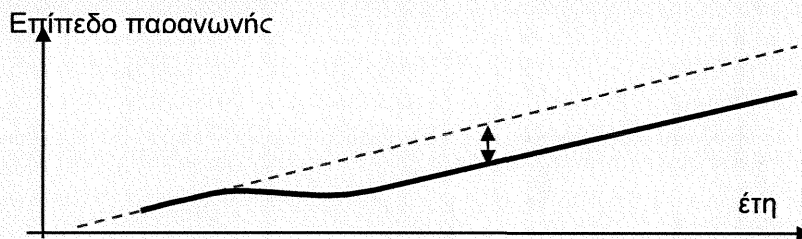
Τρία σενάρια για την Ευρώπη μέχρι το 2020

Σενάριο 1: Βιώσιμη ανάκαμψη



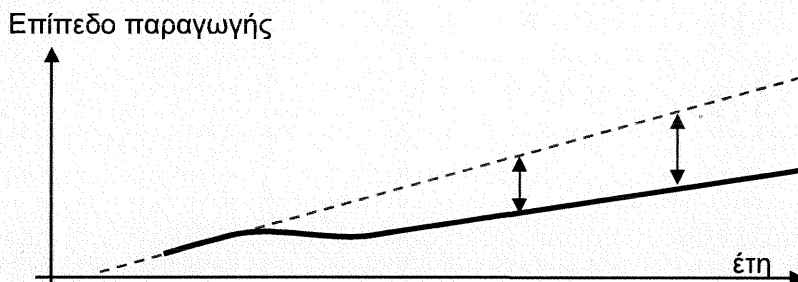
Η Ευρώπη είναι σε θέση να πραγματοποιήσει πλήρη επάνοδο στα προηγούμενα επίπεδα ανάπτυξης και να αυξήσει τις δυνατότητες βελτίωσης

Σενάριο 2: Υποτονική ανάκαμψη



Η Ευρώπη θα έχει υποστεί μόνιμη απώλεια πλούτου και θα ξεκινήσει εκ νέου να αναπτύσσεται από την διαβρωμένη αυτή βάση

Σενάριο 3: Χαμένη δεκαετία



Η Ευρώπη θα έχει υποστεί μόνιμη απώλεια σε πλούτο και σε δυναμικό για μελλοντική ανάπτυξη

Η Ευρώπη μπορεί να πετύχει

Η Ευρώπη διαθέτει πολλά θετικά στοιχεία: μπορούμε να βασιστούμε στο ταλέντο και στη δημιουργικότητα των πολιτών μας, σε μια ισχυρή βιομηχανική βάση, σε έναν δυναμικό τομέα υπηρεσιών, σε έναν ακμαίο γεωργικό τομέα υψηλής ποιότητας, σε μια ισχυρή ναυτιλιακή παράδοση, στην ενιαία μας αγορά και στο ενιαίο μας νόμισμα, στη θέση μας ως του μεγαλύτερου εμπορικού συνασπισμού στον κόσμο και του σημαντικότερου προορισμού άμεσων ξένων επενδύσεων. Μπορούμε όμως να βασιστούμε και στις ισχυρές αξίες μας, στα δημοκρατικά θεσμικά όργανα, στο ενδιαφέρον μας για οικονομική, κοινωνική και εδαφική συνοχή και αλληλεγγύη, στο σεβασμό μας για το περιβάλλον, στην πολιτιστική πολυμορφία μας, στο σεβασμό της ισότητας των φύλων – για να αναφέρουμε ορισμένα μόνο από αυτά. Πολλά από τα κράτη μέλη μας βρίσκονται μεταξύ των χωρών με τις πλέον καινοτόμες και πλέον ανεπτυγμένες οικονομίες στον κόσμο. Αλλά τις περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας της συγκεντρώνει η Ευρώπη εφόσον ενεργεί συλλογικά – ως Ένωση.

Όταν αντιμετώπισαν σημαντικά γεγονότα στο παρελθόν, η ΕΕ και τα κράτη μέλη της ανταποκρίθηκαν στην πρόκληση. Στη δεκαετία του 1990, η Ευρώπη δημιούργησε τη μεγαλύτερη ενιαία αγορά στον κόσμο η οποία υποστηρίχθηκε από ένα ενιαίο νόμισμα. Πριν από μερικά μόλις χρόνια, τερματίστηκε η διαίρεση της Ευρώπης καθώς προσχώρησαν στην Ένωση νέα κράτη μέλη ενώ και άλλα κράτη ξεκίνησαν την πορεία για να γίνουν μέλη ή για να αποκτήσουν στενότερη σχέση με την Ένωση. Κατά τα δύο τελευταία έτη, η κοινή δράση που αναλήφθηκε κατά την κορύφωση της κρίσης μέσω του ευρωπαϊκού σχεδίου ανάκαμψης, βοήθησε να αποφευχθεί η οικονομική κατάρρευση, ενώ τα συστήματα κοινωνικής πρόνοιας που διαθέτουμε συνέβαλαν στην προστασία των πολιτών από ακόμη μεγαλύτερα δεινά.

Η Ευρώπη είναι ικανή να αναλαμβάνει δράση σε περιόδους κρίσης και να προσαρμόζει τις οικονομίες και τις κοινωνίες της. Σήμερα οι Ευρωπαίοι έρχονται και πάλι αντιμέτωποι με μια περίοδο μετασχηματισμού προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις της κρίσης, τις διαρθρωτικές αδυναμίες της Ευρώπης και τις εντεινόμενες παγκόσμιες προκλήσεις.

Ενεργώντας με τον τρόπο αυτό, η έξοδός μας από την κρίση θα πρέπει να αποτελέσει το σημείο εισόδου σε μια νέα οικονομία. Για να εξακολουθήσουν η δική μας και οι μελλοντικές γενιές να απολαμβάνουν μία υγιή ζωή υψηλής ποιότητας, υποστηριζόμενοι από τα μοναδικά κοινωνικά μοντέλα της Ευρώπης, πρέπει να αναλάβουμε δράση άμεσα. Αυτό που χρειάζεται είναι μια στρατηγική που θα μετατρέψει την ΕΕ σε έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία με υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής. Αυτή είναι η στρατηγική για την Ευρώπη 2020. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που αφορά όλα τα κράτη μέλη και λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες, τις διαφορετικές αφετηρίες και τις εθνικές ιδιαιτερότητες ούτως ώστε να προωθήσει την ανάπτυξη για όλους.

2. ΈΞΥΠΝΗ, ΠΡΑΣΙΝΗ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Πώς θέλουμε να είναι η Ευρώπη το 2020;

Τρεις προτεραιότητες πρέπει να κατέχουν κεντρική θέση στη στρατηγική για την Ευρώπη 2020¹:

- Έξυπνη ανάπτυξη – με την ανάπτυξη μιας οικονομίας που βασίζεται στη γνώση και την καινοτομία.
- Βιώσιμη ανάπτυξη – με την προώθηση μιας πιο αποτελεσματικής στη χρησιμοποίηση των πόρων, πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας.
- Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς – με την ενίσχυση μιας οικονομίας με υψηλό ποσοστό απασχόλησης που εξασφαλίζει οικονομική, κοινωνική και εδαφική συνοχή.

Οι τρεις αυτές προτεραιότητες αλληλοενισχύονται και διαμορφώνουν την εικόνα της κοινωνικής οικονομίας της αγοράς για την Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα.

Για να κατευθύνουμε τις προσπάθειές μας και να στηρίξουμε την πρόοδο, υπάρχει ευρεία συναίνεση ως προς το ότι τα μέλη της ΕΕ πρέπει να συμφωνήσουν από κοινού έναν συγκεκριμένο αριθμό πρωταρχικών στόχων για το 2020. Οι στόχοι αυτοί πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικοί του

¹ Τα θέματα αυτά έτυχαν ευρείας αποδοχής κατά τη δημόσια διαβούλευση που διεξήγε η Επιτροπή. Λεπτομερή στοιχεία για τις απόψεις που διατυπώθηκαν κατά τη διαβούλευση περιλαμβάνονται στη διεύθυνση: http://ec.europa.eu/eu2020/index_en.htm

θέματος της έξυπνης, βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης. Πρέπει να είναι μετρήσιμοι, ικανοί να αντικατοπτρίζουν την πολυμορφία των καταστάσεων στα κράτη μέλη και να βασίζονται σε επαρκώς αξιόπιστα στοιχεία για τους σκοπούς της σύγκρισης. Οι στόχοι που ακολουθούν επιλέχθηκαν στη βάση αυτή και η επίτευξή τους θα είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία μας μέχρι το 2020:

- Το ποσοστό απασχόλησης του πληθυσμού ηλικίας 20-64 ετών πρέπει να αυξηθεί από 69% σήμερα σε τουλάχιστον 75%, μεταξύ άλλων μέσω της μεγαλύτερης συμμετοχής των γυναικών, των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας και της καλύτερης ενσωμάτωσης των μεταναστών στο εργατικό δυναμικό.
- Στόχος της ΕΕ είναι επί του παρόντος η επένδυση του 3% του ΑΕΠ σε Ε&Α. Ο στόχος είχε επιτύχει να εστιάσει την προσοχή στην ανάγκη για επενδύσεις στην Ε&Α τόσο από τον δημόσιο όσο και από τον ιδιωτικό τομέα, αλλά εστιάζει περισσότερο στις εισροές απ' ό,τι στις επιπτώσεις. Υπάρχει σαφής ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών για ιδιωτική Ε&Α στην ΕΕ και σ' αυτό θα συμβάλουν πολλά από τα μέτρα που προτείνονται στην παρούσα στρατηγική. Είναι επίσης σαφές ότι αντιμετωπίζοντας από κοινού την Ε&Α και την καινοτομία θα διαθέτουμε ένα ευρύτερο φάσμα δαπάνης το οποίο θα είναι πιο συναφές για τις επιχειρηματικές δραστηριότητες και για τους παράγοντες που ρυθμίζουν την παραγωγικότητα. Η Επιτροπή προτείνει να διατηρηθεί ο στόχος του 3% και να καθοριστεί παράλληλα δείκτης που θα αντικατοπτρίζει την ένταση Ε&Α και καινοτομίας.
- Μείωση των εκπομπών των αερίων του θερμοκηπίου κατά τουλάχιστον 20% σε σύγκριση με τα επίπεδα του 1990 ή κατά 30%, εάν πληρούνται οι όροι²· αύξηση του ποσοστού των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στην τελική μας κατανάλωση ενέργειας σε 20% και αύξηση κατά 20% της ενεργειακής απόδοσης.
- Στόχος που αφορά τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και ο οποίος αντιμετωπίζει το πρόβλημα των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα τη σχολική εκπαίδευση μειώνοντας το ποσοστό τους σε 10% από το σημερινό 15%, αυξάνοντας παράλληλα το ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 30-34 ετών που έχει ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση από 31% σε τουλάχιστον 40% το 2020.
- Ο αριθμός των Ευρωπαίων που ζουν κάτω από τα εθνικά όρια φτώχειας πρέπει να μειωθεί κατά 25%, βγάζοντας από την κατάσταση της φτώχειας πάνω από 20 εκατομμύρια πολίτες³.

Οι στόχοι αυτοί είναι αλληλένδετοι. Για παράδειγμα, τα καλύτερα επίπεδα εκπαίδευσης συμβάλλουν στην απασχολησιμότητα και η πρόοδος στην αύξηση των ποσοστών απασχόλησης συμβάλλει στη μείωση της φτώχειας. Η μεγαλύτερη ικανότητα για έρευνα και ανάπτυξη, καθώς και καινοτομία, σε όλους τους τομείς της οικονομίας, σε συνδυασμό με την αυξημένη αποδοτικότητα των πόρων θα βελτιώσει την ανταγωνιστικότητα και θα προωθήσει τη δημιουργία θέσεων

² Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της 10-11 Δεκεμβρίου 2009 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ως μέρος μιας παγκόσμιας και συνολικής συμφωνίας για την περίοδο μετά το 2012, η ΕΕ επαναλαμβάνει την υπό όρους προσφορά της να προχωρήσει έως το 2020 σε μείωση κατά 30% έναντι των επιπέδων του 1990, αρκεί και άλλες ανεπτυγμένες χώρες να δεσμευθούν για συγκρίσιμες μειώσεις εκπομπών και οι αναπτυσσόμενες χώρες να συμβάλουν επαρκώς, ανάλογα με τις ευθύνες και τις δυνατότητες που τους αναλογούν.

³ Τα εθνικά όρια φτώχειας καθορίζονται ως το 60% του διάμεσου διαθέσιμου εισοδήματος σε κάθε κράτος μέλος.

απασχόλησης. Οι επενδύσεις σε πιο καθαρές τεχνολογίες χαμηλών εκπομπών άνθρακα θα έχουν ευνοϊκή επίδραση στο περιβάλλον μας, θα συμβάλουν στην καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής και θα δημιουργήσουν νέες δυνατότητες για επιχειρήσεις και απασχόληση. Η επίτευξη των στόχων αυτών πρέπει να ενεργοποιήσει τη συλλογική μας προσοχή. Θα χρειαστεί ισχυρή ηγεσία, ανάληψη δεσμεύσεων και ένας αποτελεσματικός μηχανισμός λήψης αποφάσεων για να αλλάξουν στάσεις και πρακτικές στην ΕΕ ώστε να επιτευχθούν τα αποτελέσματα που συνοψίζονται στους εν λόγω στόχους.

Οι στόχοι αυτοί είναι αντιπροσωπευτικοί και όχι διεξοδικοί. Αντιπροσωπεύουν μια συνολική θεώρηση για το πού θα ήθελε η Επιτροπή να φτάσουν οι βασικές παράμετροι της ΕΕ μέχρι το 2020. Δεν αντιπροσωπεύουν την προσέγγιση της «ενιαίας αντιμετώπισης». Κάθε κράτος μέλος είναι διαφορετικό και η ΕΕ των 27 χαρακτηρίζεται σήμερα από μεγαλύτερη πολυμορφία απ' ό,τι την προηγούμενη δεκαετία. Παρά τις διαφορές στα επίπεδα ανάπτυξης και στο βιοτικό επίπεδο, η Επιτροπή εκτιμά ότι οι προτεινόμενοι στόχοι είναι συναφείς για όλα τα κράτη μέλη, παλιά και νέα στον ίδιο βαθμό. Η επένδυση στην έρευνα και ανάπτυξη καθώς και στην καινοτομία, στην εκπαίδευση και σε τεχνολογίες που προάγουν την αποδοτική χρησιμοποίηση των πόρων θα είναι επωφελής για τους παραδοσιακούς τομείς, για τις αγροτικές περιοχές καθώς και για τις οικονομίες υψηλής εξειδίκευσης και υπηρεσιών. Εξάλλου, θα ενισχύσουν την οικονομική, κοινωνική και εδαφική συνοχή. Για να διασφαλιστεί ότι το κάθε κράτος μέλος θα προσαρμόσει την στρατηγική του για την Ευρώπη 2020 στην ιδιαίτερη κατάστασή του, η Επιτροπή προτείνει οι εν λόγω στόχοι της ΕΕ να μετατραπούν σε εθνικούς στόχους και πορείες που θα αντικατοπτρίζουν την τρέχουσα κατάσταση σε κάθε κράτος μέλος και το επίπεδο φιλοδοξίας που είναι ικανό να επιτύχει ως μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας της ΕΕ για την επίτευξη των εν λόγω στόχων. Εκτός από τις προσπάθειες των κρατών μελών, η Επιτροπή θα προτείνει ένα φιλόδοξο φάσμα δράσεων σε επίπεδο ΕΕ με στόχο να εισέλθει η ΕΕ σε μια νέα και πιο βιώσιμη πορεία ανάπτυξης. Από τον συνδυασμό των εθνικών προσπαθειών με εκείνες της ΕΕ θα υπάρξει αμοιβαία ενίσχυση.

Έξυπνη ανάπτυξη – μια οικονομία βασισμένη στη γνώση και την καινοτομία

Έξυπνη ανάπτυξη σημαίνει ενίσχυση της γνώσης και της καινοτομίας ως καθοριστικών παραγόντων της μελλοντικής μας ανάπτυξης. Τούτο απαιτεί τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσής μας, την ενίσχυση των επιδόσεών μας στην έρευνα, την προώθηση της καινοτομίας και της μεταβίβασης γνώσης σε όλη την Ένωση, την πλήρη αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών και τη διασφάλιση ότι οι καινοτόμες ιδέες θα καταστεί δυνατό να λάβουν τη μορφή νέων προϊόντων και υπηρεσιών που δημιουργούν ανάπτυξη, ποιοτικές θέσεις εργασίας και συμβάλουν στην αντιμετώπιση των ευρωπαϊκών και παγκόσμιων κοινωνικών προκλήσεων. Αλλά, για να υπάρξει επιτυχής κατάληξη, τα προαναφερόμενα πρέπει να συνδυαστούν με την επιχειρηματικότητα, τη χρηματοδότηση και την εστίαση στις ανάγκες των χρηστών και στις ευκαιρίες που παρέχουν οι αγορές.

Η Ευρώπη πρέπει να δραστηριοποιηθεί:

- Καινοτομία: Στην Ευρώπη η δαπάνη για Ε&Α είναι χαμηλότερη του 2%, σε σύγκριση με 2,6% στις ΗΠΑ και 3,4% στην Ιαπωνία, κυρίως λόγω των χαμηλότερων επιπέδων ιδιωτικών επενδύσεων. Δεν λαμβάνονται υπόψη μόνο τα απόλυτα ποσά που δαπανώνται για Ε&Α – η Ευρώπη πρέπει να εστιάζει στις επιπτώσεις και στη σύνθεση των δαπανών για έρευνα και να βελτιώσει τους όρους για Ε&Α του ιδιωτικού τομέα στην ΕΕ. Το μικρότερο ποσοστό που διαθέτουμε σε επιχειρήσεις υψηλής τεχνολογίας εξηγεί κατά το ήμισυ το χάσμα που μας χωρίζει από τις ΗΠΑ.

- Εκπαίδευση, κατάρτιση και δια βίου μάθηση: Το ένα τέταρτο του συνόλου των μαθητών αντιμετωπίζει δυσκολίες σε επίπεδο ανάγνωσης και ένας στους επτά νέους εγκαταλείπει την εκπαίδευση και την κατάρτιση πολύ πρόωρα. Περίπου το 50% φτάνει σε μεσαίο επίπεδο δεξιοτήτων αλλά το δυναμικό αυτό συχνά δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Λιγότερα από ένα στα τρία άτομα ηλικίας 25-34 ετών έχουν πτυχίο πανεπιστημίου σε σύγκριση με 40% στις ΗΠΑ και πάνω από 50% στην Ιαπωνία. Ένας στους επτά νέους εγκαταλείπει πρόωρα τη σχολική εκπαίδευση και ένας στους τέσσερις αντιμετωπίζει δυσκολίες σε επίπεδο ανάγνωσης. Μόνο δύο ευρωπαϊκά πανεπιστήμια περιλαμβάνονται στον κατάλογο των 20 καλύτερων πανεπιστημίων του κόσμου.
- Ψηφιακή κοινωνία: η παγκόσμια ζήτηση για τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών αντιπροσωπεί αγορά αξίας 2 000 δισεκατ. ευρώ, αλλά μόνο το ένα τέταρτο του ποσού αυτού αντιστοιχεί σε ευρωπαϊκές επιχειρήσεις. Η Ευρώπη υστερεί επίσης όσον αφορά το διαδίκτυο υψηλής ταχύτητας, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητά της να καινοτομεί, ακόμη και στις αγροτικές περιοχές, και το ίδιο ισχύει και για επιγραμμική διάδοση των γνώσεων και την επιγραμμική παροχή αγαθών και υπηρεσιών.

Τα μέτρα στο πλαίσιο της προτεραιότητας αυτής θα ενεργοποιήσουν τις ικανότητες της Ευρώπης για καινοτομία, βελτιώνοντας τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα καθώς και την ποιότητα και την απόδοση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, και αξιοποιώντας τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη της ψηφιακής κοινωνίας. Η άσκηση των πολιτικών αυτών πρέπει να γίνεται σε περιφερειακό, εθνικό επίπεδο και στο επίπεδο της ΕΕ.

Εμβληματική πρωτοβουλία: «Ένωση καινοτομίας»

Στόχος της πρωτοβουλίας αυτής είναι να εστιαστεί εκ νέου η πολιτική για Ε&Α και καινοτομία στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η κοινωνία μας, όπως η κλιματική αλλαγή, η ενεργειακή απόδοση και η αποτελεσματική χρήση των πόρων, η υγεία και οι δημογραφικές μεταβολές. Κάθε κρίκος της αλυσίδας καινοτομίας πρέπει να ενισχυθεί, από τη βασική έρευνα («blue sky») έως την εμπορία.

Σε επίπεδο ΕΕ, η Επιτροπή θα εργαστεί με στόχο:

- Να ολοκληρώσει τον ευρωπαϊκό χώρο έρευνας, να αναπτύξει ένα στρατηγικό ερευνητικό πρόγραμμα εστιασμένο σε προκλήσεις όπως η ενεργειακή ασφάλεια, οι μεταφορές, η κλιματική αλλαγή και η αποδοτική χρησιμοποίηση των πόρων, η υγεία και η γήρανση του πληθυσμού, οι φιλικές προς το περιβάλλον μέθοδοι παραγωγής και διαχείρισης της γης, και να ενισχύσει τον κοινό προγραμματισμό με τα κράτη μέλη και τις περιφέρειες.
- Να βελτιώσει τις συνθήκες-πλαίσιο για τις επιχειρήσεις στον τομέα της καινοτομίας (π.χ. δημιουργία ενιαίου ευρωπαϊκού διπλώματος ευρεσιτεχνίας και ειδικού δικαστηρίου για το δίπλωμα ευρεσιτεχνίας, εκσυγχρονισμός του πλαισίου των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας και των εμπορικών σημάτων, βελτίωση της πρόσβασης των ΜΜΕ στην προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας, επιτάχυνση της δημιουργίας διαλειτουργικών προτύπων, βελτίωση της πρόσβασης σε κεφάλαια και πλήρης αξιοποίηση των πολιτικών που αφορούν τη ζήτηση, π.χ. μέσω δημοσίων συμβάσεων και έξυπνων κανονιστικών ρυθμίσεων).
- Να δρομολογήσει «ευρωπαϊκές συμπράξεις καινοτομίας» μεταξύ του επιπέδου της ΕΕ και του επιπέδου των κρατών μελών προκειμένου να επιταχυνθεί η ανάπτυξη και η χρησιμοποίηση των τεχνολογιών που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που έχουν εντοπιστεί. Το πρώτο θα περιλαμβάνει την «οικοδόμηση της βιοοικονομίας μέχρι το 2020», τις «βασικές τεχνολογίες γενικής εφαρμογής που θα διαμορφώσουν το βιομηχανικό μέλλον της Ευρώπης» και τις «τεχνολογίες που παρέχουν τη δυνατότητα στους ηλικιωμένους να ζουν ανεξάρτητα και να έχουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία».
- Να αναθεωρήσει και να αναπτύξει περαιτέρω τον ρόλο των μέσων της ΕΕ στη στήριξη της καινοτομίας (π.χ. διαρθρωτικά ταμεία, ταμεία αγροτικής ανάπτυξης, πρόγραμμα-πλαίσιο Ε&Α, ΠΚΠ, στρατηγικό σχέδιο ενεργειακών τεχνολογιών - SET), μέσω επίσης της στενότερης συνεργασίας με την ΕΤΕ, και της απλούστευσης των διοικητικών διαδικασιών ώστε να διευκολυνθεί η πρόσβαση στη χρηματοδότηση, ιδίως για τις ΜΜΕ, και να δημιουργηθούν καινοτομικοί μηχανισμοί παροχής κινητήρων συνδεδεμένοι με την αγορά του άνθρακα, ιδίως για όσους εξελίσσονται ταχύτερα.

- Να προωθήσει εταιρικές σχέσεις γνώσης και να ενισχύσει τους δεσμούς μεταξύ της εκπαίδευσης, των επιχειρήσεων, της έρευνας και καινοτομίας, χρησιμοποιώντας και το EIT, και να προωθήσει νέες καινοτόμες επιχειρήσεις.

Στο εθνικό επίπεδο, τα κράτη μέλη θα πρέπει:

- Να μεταρρυθμίσουν τα εθνικά (και περιφερειακά) συστήματα E&A και καινοτομίας προκειμένου να ενισχύσουν την αριστεία και την έξυπνη εξειδίκευση, να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων, ερευνητικών κέντρων και επιχειρήσεων, να εφαρμόσουν κοινό προγραμματισμό και να ενισχύσουν τη διασυνοριακή συνεργασία σε τομείς με προστιθέμενη αξία για την ΕΕ, και να προσαρμόσουν ανάλογα τις εθνικές διαδικασίες χρηματοδότησης ώστε να διασφαλιστεί η διάδοση της τεχνολογίας σε ολόκληρο το έδαφος της ΕΕ.
- Να διασφαλίσουν επαρκή προσφορά πτυχιούχων από τους κλάδους των φυσικών επιστημών, των μαθηματικών και της μηχανολογίας και να εστιάσει τα προγράμματα σπουδών στην δημιουργικότητα, την καινοτομία και στην επιχειρηματικότητα.
- Να δώσουν προτεραιότητα στις δαπάνες για τη γνώση, χρησιμοποιώντας επίσης φορολογικά κίνητρα και άλλα χρηματοπιστωτικά μέσα για την προώθηση μεγαλύτερων ιδιωτικών επενδύσεων στην E&A.

Εμβληματική πρωτοβουλία «Νεολαία σε κίνηση»

Στόχος της πρωτοβουλίας είναι να ενισχυθούν οι επιδόσεις και η ελκυστικότητα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρώπης σε διεθνές επίπεδο και να βελτιωθεί η συνολική ποιότητα σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ, συνδυάζοντας αριστεία και ισότητα μέσα από την προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών και των εκπαιδευομένων και τη βελτίωση της κατάστασης των νέων στον τομέα της απασχόλησης.

Στο επίπεδο της ΕΕ η Επιτροπή θα εργαστεί με σκοπό:

- Να ολοκληρώσει και να ενισχύσει τα προγράμματα της ΕΕ για την κινητικότητα, τα πανεπιστήμια και τους ερευνητές (όπως τα Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus και Marie Curie) και να τα συνδέσει με εθνικά προγράμματα και πόρους.
- Να επιταχύνει το πρόγραμμα εκσυγχρονισμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (προγράμματα σπουδών, διοίκηση και χρηματοδότηση) ιδίως με την αξιολόγηση των επιδόσεων των πανεπιστημίων και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε ένα συνολικό πλαίσιο.
- Να διερευνήσει τρόπους προώθησης της επιχειρηματικότητας μέσω προγραμμάτων κινητικότητας για νέους επαγγελματίες.
- Να προωθήσει την αναγνώριση της άτυπης και ανεπίσημης μάθησης.
- Να δρομολογήσει ένα πλαίσιο για την απασχόληση των νέων που θα παρουσιάζει τις πολιτικές που αποβλέπουν στη μείωση του ποσοστού ανεργίας στους νέους. Το πλαίσιο αυτό πρέπει να προωθεί, από κοινού με τα κράτη μέλη και τους κοινωνικούς εταίρους, την είσοδο των νέων στην αγορά εργασίας μέσω μαθητείας, περιόδων άσκησης ή άλλης εργασιακής εμπειρίας, καθώς και μέσω ενός προγράμματος («Η πρώτη σας θέση εργασίας μέσω του EURES») που αποσκοπεί στην αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης για νέους ευνοώντας την κινητικότητα στην ΕΕ.

Σε εθνικό επίπεδο, τα κράτη μέλη θα πρέπει:

- Να διασφαλίσουν επαρκείς επενδύσεις σε όλα τα επίπεδα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (από το προσχολικό ως το τριτοβάθμιο).
- Να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, εξετάζοντας την κάθε βαθμίδα (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, επαγγελματική και τριτοβάθμια) με ολοκληρωμένη προσέγγιση, που καλύπτει τα βασικά προσόντα και αποσκοπεί στον περιορισμό της πρόωρης αποχώρησης από το σχολείο.
- Να ενισχύσουν τη διαφάνεια και τη συνάφεια των εκπαιδευτικών συστημάτων θεσπίζοντας εθνικά πλαίσια δεξιοτήτων και προσαρμόζοντας καλύτερα τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα προς τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- Να βελτιώσουν την είσοδο των νέων στην αγορά εργασίας μέσω ολοκληρωμένης δράσης που καλύπτει π.χ. προσανατολισμό, παροχή συμβουλών, μαθητεία.

Εμβληματική πρωτοβουλία: «Ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη»

Ο στόχος είναι να προκύψουν διατηρήσιμα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη από μια ενιαία ψηφιακή αγορά βασισμένη σε ταχεία και υπερταχεία πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε διαλειτουργική εφαρμογή, ευρυζωνική πρόσβαση για όλους μέχρι το 2013, πρόσβαση για όλους σε πολύ υψηλότερες ταχύτητες στο διαδίκτυο (30 Mbps ή μεγαλύτερες) μέχρι το 2020, και ποσοστό 50% ή μεγαλύτερο των ευρωπαϊκών νοικοκυριών με συνδρομή σε συνδέσεις του διαδικτύου άνω των 100 Mbps.

Στο επίπεδο της ΕΕ, η Επιτροπή θα εργαστεί με σκοπό:

- Να δημιουργήσει ένα σταθερό νομικό πλαίσιο το οποίο προσελκύει επενδύσεις σε μια ανοικτή και ανταγωνιστική υποδομή διαδικτύου υψηλής ταχύτητας και στις σχετικές υπηρεσίες.
- Να αναπτύξει μια αποτελεσματική πολιτική ραδιοφάσματος.
- Να διευκολύνει τη χρήση των διαρθρωτικών ταμείων της ΕΕ στην υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος.
- Να δημιουργήσει μια πραγματική ενιαία αγορά για επιγραμμικό περιεχόμενο και υπηρεσίες (δηλαδή ασφαλείς και χωρίς σύνορα δικτυακές υπηρεσίες στην ΕΕ και αγορές ψηφιακού περιεχομένου υψηλού επιπέδου εμπιστοσύνης, ένα ισορροπημένο κανονιστικό πλαίσιο με σαφή καθεστάτα δικαιωμάτων, προώθηση πολυεδαφικών αδειών, επαρκή προστασία και αμοιβή για κατόχους δικαιωμάτων και ενεργή στήριξη για την ψηφιοποίηση της πλούσιας πολιτιστικής κληρονομιάς της Ευρώπης και για τη διαμόρφωση της παγκόσμιας διακυβέρνησης του διαδικτύου.
- Να μεταρρυθμίσει τα ταμεία έρευνας και καινοτομίας και να αυξήσει τη στήριξη στον τομέα των ΤΠΕ ούτως ώστε να ενισχυθεί η τεχνολογική ισχύς της Ευρώπης σε στρατηγικούς τομείς και να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για ΜΜΕ με υψηλό αναπτυξιακό δυναμικό που θα ηγηθούν σε αναδυόμενες αγορές, και να τονωθούν οι καινοτομίες ΤΠΕ σε όλους τους επιχειρηματικούς τομείς.
- Να προωθηθεί η πρόσβαση στο διαδίκτυο και η υιοθέτησή του από όλους τους ευρωπαίους πολίτες, ιδίως μέσω ενεργειών στήριξης της ψηφιακής μόρφωσης και προσελασιμότητας.

Στο εθνικό επίπεδο τα κράτη μέλη θα πρέπει:

- Να χαράξουν επιχειρησιακές στρατηγικές διαδικτύου υψηλής ταχύτητας και να εστιάσουν τη δημόσια χρηματοδότηση, περιλαμβανομένων των διαρθρωτικών ταμείων, σε τομείς που δεν καλύπτονται από ιδιωτικές επενδύσεις.
- Να θεσπίσουν νομικό πλαίσιο για το συντονισμό των δημοσίων έργων με στόχο τη μείωση των δαπανών δημιουργίας δικτύων.
- Να προωθήσουν την ανάπτυξη και χρησιμοποίηση σύγχρονων και προσβάσιμων επιγραμμικών υπηρεσιών (π.χ. ηλεκτρονική διακυβέρνηση, επιγραμμικές υπηρεσίες υγείας, έξυπνο σπίτι, ψηφιακές δεξιότητες, ασφάλεια).

Διατηρήσιμη ανάπτυξη – προώθηση μιας πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας στην οποία οι πόροι χρησιμοποιούνται πιο αποδοτικά

Διατηρήσιμη ανάπτυξη σημαίνει την οικοδόμηση μιας οικονομίας βιώσιμης και ανταγωνιστικής στην οποία οι πόροι χρησιμοποιούνται αποδοτικά, την αξιοποίηση του ηγετικού ρόλου της Ευρώπης στον αγώνα δρόμου για την ανάπτυξη νέων διαδικασιών και τεχνολογιών, συμπεριλαμβανομένων των πράσινων τεχνολογιών, την επιτάχυνση της εγκατάστασης ευφών δικτύων χρησιμοποιώντας ΤΠΕ, την εκμετάλλευση δικτύων σε κλίμακα ΕΕ και την ενίσχυση των ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων των επιχειρήσεών μας, ιδίως στον μεταποιητικό τομέα και στο πλαίσιο των μικρομεσαίων επιχειρήσεών μας καθώς και με την παροχή βοήθειας στους καταναλωτές για να αντιμετωπίζουν με εκτίμηση την αποδοτική χρησιμοποίηση των πόρων. Μια τέτοια προσέγγιση θα βοηθήσει την ΕΕ να ευημερήσει σε έναν κόσμο με χαμηλές εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα και περιορισμένους πόρους εμποδίζοντας παράλληλα την περιβαλλοντική υποβάθμιση, την απώλεια βιοποικιλότητας και την μη αειφόρο χρήση των πόρων. Επίσης θα στηρίζει την οικονομική, κοινωνική και εδαφική συνοχή.

Η Ευρώπη πρέπει να δραστηριοποιηθεί:

- **Ανταγωνιστικότητα:** η ευημερία της ΕΕ επιτεύχθηκε μέσω του εμπορίου, των εξαγωγών σε όλο τον κόσμο και των εισαγωγών συντελεστών παραγωγής καθώς και τελικών προϊόντων. Αντιμετωπίζοντας έντονη πίεση στις αγορές εξαγωγών για όλο και μεγαλύτερο φάσμα συντελεστών παραγωγής, πρέπει να βελτιώσουμε την ανταγωνιστικότητά μας έναντι των κυριότερων εμπορικών μας εταίρων, αυξάνοντας την παραγωγικότητα. Πρέπει να ασχοληθούμε με το ζήτημα της σχετικής ανταγωνιστικότητας στη ζώνη του ευρώ και στην ευρύτερη ΕΕ. Η ΕΕ διέθετε σε μεγάλο βαθμό το προβάδισμα στις πράσινες λύσεις αλλά σε αυτό υφίσταται αντίπραξη από σημαντικούς ανταγωνιστές όπως η Κίνα και η Βόρειος Αμερική. Η ΕΕ πρέπει να διατηρήσει την ηγετική της θέση στην αγορά πράσινων τεχνολογιών ως μέσο για τη διασφάλιση της αποδοτικής χρησιμοποίησης των πόρων σε όλους τους τομείς της οικονομίας εξαλείφοντας τα προβληματικά σημεία στις υποδομές των βασικών δικτύων και δίνοντας με τον τρόπο αυτό ώθηση στην ανταγωνιστικότητα της βιομηχανίας μας.
- **Καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής:** η επίτευξη των στόχων μας όσον αφορά το κλίμα σημαίνει πολύ ταχύτερη μείωση των εκπομπών κατά την επόμενη δεκαετία απ' ό,τι κατά την προηγούμενη δεκαετία και πλήρη αξιοποίηση του δυναμικού των νέων τεχνολογιών όπως η δέσμευση του διοξειδίου του άνθρακα και οι δυνατότητες απομόνωσής του. Η βελτίωση της αποδοτικής χρησιμοποίησης των πόρων θα συμβάλει σημαντικά στον περιορισμό των εκπομπών, στην εξοικονόμηση χρημάτων και στην προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης. Τούτο αφορά όλους τους τομείς της οικονομίας και όχι μόνο εκείνους που χαρακτηρίζονται από την παραγωγή πολλών εκπομπών. Πρέπει ακόμη να ενισχύσουμε την ανθεκτικότητα των οικονομιών μας στους κλιματικούς κινδύνους και την ικανότητά μας για πρόβλεψη και αντιμετώπιση καταστροφών.
- **Καθαρή και αποδοτική ενέργεια:** αν επιτευχθούν οι στόχοι μας θα εξοικονομήσουμε 60 δισεκατ. ευρώ από εισαγωγές πετρελαίου και φυσικού αερίου μέχρι το 2020. Δεν πρόκειται μόνον για εξοικονόμηση χρημάτων, πρόκειται για κάτι το απαραίτητο για την ενεργειακή μας ασφάλεια. Η περαιτέρω πρόοδος στην ολοκλήρωση της ευρωπαϊκής αγοράς ενέργειας μπορεί να προσθέσει ένα επιπλέον ποσοστό 0,6% έως 0,8% στο ΑΕΠ. Η επίτευξη του στόχου της ΕΕ για 20% ανανεώσιμες πηγές ενέργειας μπορεί από μόνη της να συμβάλει στη δημιουργία περισσότερων από 600.000 θέσεων απασχόλησης στην ΕΕ. Εάν προσθέσουμε και τον στόχο που προβλέπει ενεργειακή αποδοτικότητα 20%, πρόκειται για περισσότερες από 1 εκατομμύριο νέες θέσεις απασχόλησης.

Στο πλαίσιο της προτεραιότητας αυτής θα απαιτηθεί να εφαρμόσουμε τις δεσμεύσεις μας για μείωση των εκπομπών κατά τρόπο που μεγιστοποιεί τα οφέλη και ελαχιστοποιεί τις δαπάνες, αξιοποιώντας και τη διάδοση καινοτόμων τεχνολογικών λύσεων. Επιπλέον, πρέπει να επιδιώξουμε να αποσυνδέσουμε την ανάπτυξη από την χρήση της ενέργειας και να γίνουμε μια οικονομία που χρησιμοποιεί αποδοτικότερα τους πόρους, γεγονός που όχι μόνο θα εξασφαλίσει στην Ευρώπη συγκριτικό πλεονέκτημα, αλλά θα μειώσει και την εξάρτησή της από ξένες πηγές για πρώτες ύλες και βασικά προϊόντα.

Εμβληματική πρωτοβουλία: «Μια Ευρώπη που χρησιμοποιεί αποδοτικά τους πόρους»

Στόχος είναι να στηριχθεί η μετάβαση προς μια οικονομία αποδοτικής χρησιμοποίησης των πόρων και χαμηλών εκπομπών άνθρακα η οποία χρησιμοποιεί αποδοτικά όλους τους πόρους της. Στόχος είναι να αποσυνδεθεί η οικονομική μας ανάπτυξη από τη χρήση πόρων και ενέργειας, να μειωθούν οι εκπομπές CO₂, να ενισχυθεί η ανταγωνιστικότητα και να αυξηθεί η ενεργειακή ασφάλεια.

Στο επίπεδο της ΕΕ, η Επιτροπή θα εργαστεί με στόχο:

- Να κινητοποιήσει τα χρηματοοικονομικά μέσα της ΕΕ (π.χ. αγροτική ανάπτυξη, διαρθρωτικά ταμεία, πρόγραμμα-πλαίσιο E&A, ΔΕΔ, ΕΤΕ) ως μέρος μιας συνεκτικής στρατηγικής χρηματοδότησης που συνδυάζει την χρηματοδότηση από την ΕΕ και από τους εθνικούς δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς χρηματοδότησης.
- Να ενισχύσει ένα πλαίσιο για τη χρησιμοποίηση μέσων που βασίζονται στην αγορά (π.χ. εμπορία δικαιωμάτων εκπομπών, αναθεώρηση της φορολόγησης της ενέργειας, πλαίσιο κρατικών ενισχύσεων, ενθάρρυνση της ευρύτερης χρησιμοποίησης των πράσινων δημόσιων συμβάσεων).
- Να υποβάλει προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό και την απαλλαγή των μεταφορών από εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα συμβάλλοντας στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας. Τούτο μπορεί να επιτευχθεί με ένα συνδυασμό μέτρων π.χ. διαρθρωτικά μέτρα, όπως η έγκαιρη ανάπτυξη υποδομών δικτύου μεταφοράς ηλεκτρικού ρεύματος, η «έξυπνη» διαχείριση της κυκλοφορίας, η καλύτερη υλικοτεχνική υποστήριξη, η επιδίωξη της μείωσης των εκπομπών CO₂ στα επιβατικά οχήματα και στους κλάδους της αεροπορίας και της ναυσιπλοΐας, καθώς και η δρομολόγηση σημαντικής ευρωπαϊκής πρωτοβουλίας για «πράσινα» αυτοκίνητα η οποία θα συμβάλει στην προώθηση των ηλεκτρικών και των υβριδικών οχημάτων χάρη σε ένα συνδυασμό έρευνας, θέσπισης κοινών προτύπων και ανάπτυξης των αναγκαίων υποδομών στήριξης.
- Να επιταχύνει την εφαρμογή στρατηγικών σχεδίων με μεγάλη προστιθέμενη αξία για την Ευρώπη με σκοπό να αντιμετωπιστούν κρίσιμα προβληματικά σημεία, ιδίως τα διασυνοριακά τμήματα και οι συνδυασμένοι κόμβοι (πόλεις, λιμάνια, πλατφόρμες υλικοτεχνικής υποστήριξης).
- Να ολοκληρώσει την εσωτερική αγορά ενέργειας και να εφαρμόσει το στρατηγικό σχέδιο ενεργειακών τεχνολογιών (SET) δίνοντας επίσης προτεραιότητα στην προώθηση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στην ενιαία αγορά.
- Να παρουσιάσει πρωτοβουλία για την αναβάθμιση των δικτύων της Ευρώπης, περιλαμβανομένων των διευρωπαϊκών δικτύων ενέργειας, με στόχο τη δημιουργία ευρωπαϊκού υπερδικτύου, «έξυπνων δικτύων» και διασυνδέσεων ειδικότερα των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας με το ενεργειακό δίκτυο (με στήριξη από τα διαρθρωτικά ταμεία και της ΕΤΕπ). Η ενέργεια αυτή περιλαμβάνει την προώθηση σχεδίων υποδομών μεγάλης στρατηγικής σημασίας για την ΕΕ στην Βαλτική, στα Βαλκάνια, στη Μεσόγειο και σε περιοχές της Ευρασίας.
- Να θεσπίσει και να εφαρμόσει αναθεωρημένο σχέδιο δράσης για την ενεργειακή αποδοτικότητα και να προωθήσει ένα ευρύ πρόγραμμα για τα την αποδοτική χρήση των ενεργειακών πόρων (στήριξη των ΜΜΕ καθώς και των νοικοκυριών) χρησιμοποιώντας τα διαρθρωτικά και λοιπά ταμεία για την προσέλκυση νέων χρηματοδοτήσεων μέσω των ιδιαίτερα επιτυχημένων προτύπων και καινοτόμων επενδυτικών προγραμμάτων που ήδη υπάρχουν· οι ενέργειες αυτές αναμένεται να επιφέρουν αλλαγές στον τρόπο κατανάλωσης και παραγωγής.
- Να διαμορφώσει ένα όραμα διαρθρωτικών και τεχνολογικών αλλαγών που είναι απαραίτητες για τη μετάβαση μέχρι το 2050 σε μια οικονομία με χαμηλές εκπομπές άνθρακα η οποία χρησιμοποιεί αποδοτικά τους πόρους και είναι ανθεκτική στην κλιματική αλλαγή, επιτρέποντας στην ΕΕ να επιτύχει τους στόχους της σχετικά με τη μείωση των εκπομπών και τη βιοποικιλότητα. Αυτό περιλαμβάνει την πρόβλεψη και αντιμετώπιση καταστροφών, τη διασφάλιση της συμβολής των πολιτικών συνοχής, γεωργίας, αγροτικής ανάπτυξης και ναυτιλίας στην αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, ιδίως με μέτρα προσαρμογής που βασίζονται στην αποδοτικότερη χρησιμοποίηση των πόρων, γεγονός που θα συμβάλει επίσης στη βελτίωση της παγκόσμιας επισιτιστικής ασφάλειας.

Στο εθνικό επίπεδο, τα κράτη μέλη θα πρέπει:

- Να εξαλείψουν σταδιακά τις επιζήμιες για το περιβάλλον επιδοτήσεις, περιορίζοντας τις εξαιρέσεις στα άτομα με κοινωνικές ανάγκες.
- Να αναπτύξουν μέσα βασισμένα στην αγορά όπως φορολογικά κίνητρα και συμβάσεις για την προσαρμογή των μεθόδων παραγωγής και κατανάλωσης.

- Να αναπτύξουν έξυπνες, αναβαθμισμένες και πλήρως διασυνδεδεμένες υποδομές μεταφορών και ενέργειας και να αξιοποιήσουν πλήρως τις ΤΠΕ.
- Να διασφαλίσουν τη συντονισμένη εφαρμογή των σχεδίων υποδομών εντός του βασικού δικτύου της ΕΕ, γεγονός που συμβάλλει αποφασιστικά στην αποτελεσματικότητα του συνολικού συστήματος μεταφορών της ΕΕ.
- Να εστιάσουν στην αστική διάσταση των μεταφορών στο πλαίσιο της οποίας δημιουργούνται τα περισσότερα προβλήματα κυκλοφοριακής συμφοράς και εκπομπών.
- Να χρησιμοποιήσουν κανονιστικές ρυθμίσεις, να θεσπίσουν πρότυπα απόδοσης και μέσα που βασίζονται στην αγορά όπως η φορολογία, οι επιδοτήσεις και οι δημόσιες συμβάσεις για να μειωθεί η χρήση ενέργειας και πόρων και να αξιοποιήσουν τα διαρθρωτικά ταμεία για επενδύσεις στην ενεργειακή απόδοση των δημοσίων κτιρίων και στην πιο αποτελεσματική ανακύκλωση.
- Να δώσουν κίνητρα για χρησιμοποίηση μέσω εξοικονόμησης ενέργειας τα οποία συμβάλουν στην αύξηση της απόδοτικότητας σε τομείς έντασης ενέργειας, όπως αυτά που βασίζονται στη χρήση των ΤΠΕ.

Εμβληματική πρωτοβουλία: «Μια βιομηχανική πολιτική για την εποχή της παγκοσμιοποίησης»

Η βιομηχανία και ιδίως οι ΜΜΕ υπέστησαν ισχυρό πλήγμα από την οικονομική κρίση και όλοι οι τομείς αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της προσαρμογής των παραγωγικών τους διαδικασιών και προϊόντων σε μια οικονομία με χαμηλές εκπομπές άνθρακα. Οι συνέπειες των προκλήσεων αυτών θα διαφέρουν από τομέα σε τομέα, ορισμένοι τομείς ενδέχεται να χρειαστεί να επαναπροσδιοριστούν ενώ για άλλους οι προκλήσεις αυτές θα παρουσιάσουν νέες επιχειρηματικές ευκαιρίες. Η Επιτροπή θα συνεργαστεί στενά με τους ενδιαφερόμενους φορείς στους διάφορους τομείς (επιχειρήσεις, συνδικάτα, εκπαιδευτικά ιδρύματα, ΜΚΟ, οργανώσεις καταναλωτών) και θα καταρτίσει πλαίσιο για μια σύγχρονη βιομηχανική πολιτική που θα στηρίζει την επιχειρηματικότητα, θα καθοδηγεί και θα βοηθά τη βιομηχανία για το πώς να αντιμετωπίσει τις εν λόγω προκλήσεις, θα προωθεί την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων της Ευρώπης στον πρωτογενή τομέα, στη μεταποίηση και στις υπηρεσίες και θα τις βοηθά να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που παρέχει η παγκοσμιοποίηση και η πράσινη οικονομία. Το πλαίσιο θα καλύπτει όλα τα στοιχεία της όλο και πιο διεθνούς αλυσίδας αξίας από την πρόσβαση στις πρώτες ύλες έως την μεταγοραστική εξυπηρέτηση.

Στο επίπεδο της ΕΕ, η Επιτροπή θα εργαστεί με στόχο:

- Να θεσπίσει βιομηχανική πολιτική δημιουργώντας το καλύτερο περιβάλλον για τη διατήρηση και την ανάπτυξη ισχυρής, ανταγωνιστικής και διαφοροποιημένης βιομηχανικής βάσης στην Ευρώπη, καθώς και να στηρίξει την μετάβαση των τομέων μεταποίησης σε μια πιο αποδοτική χρησιμοποίηση της ενέργειας και των πόρων.
- Να αναπτύξει οριζόντια προσέγγιση στη βιομηχανική πολιτική συνδυάζοντας διάφορα μέσα πολιτικής (π.χ. «έξυπνη» ρύθμιση, εκσυγχρονισμένοι κανόνες δημοσίων συμβάσεων και ανταγωνισμού και καθορισμός προτύπων).
- Να βελτιώσει το επιχειρηματικό περιβάλλον, ιδίως για τις ΜΜΕ, περιορίζοντας μεταξύ άλλων το κόστος συναλλαγής για επιχειρηματικές δραστηριότητες στην Ευρώπη, προωθώντας τη δημιουργία συστάδων επιχειρήσεων και βελτιώνοντας την προσιτή οικονομικά πρόσβαση σε χρηματοδότηση.
- Να προωθήσει την αναδιάρθρωση των τομέων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε δραστηριότητες προσανατολισμένες στο μέλλον, μεταξύ άλλων μέσω της ταχείας διοχέτευσης επαγγελματικών δεξιοτήτων προς αναδυόμενους τομείς και αγορές υψηλής ανάπτυξης και μέσω της στήριξης από το καθεστώς κρατικών ενισχύσεων της ΕΕ ή/και από το Ταμείο Προσαρμογής στην Παγκοσμιοποίηση.
- Να προωθήσει τεχνολογίες και μεθόδους παραγωγής που περιορίζουν τη χρήση φυσικών πόρων και αυξάνουν τις επενδύσεις στους υπάρχοντες φυσικούς πόρους της ΕΕ.
- Να προωθήσει τη διεθνοποίηση των ΜΜΕ.
- Να διασφαλίσει ότι τα δίκτυα μεταφορών και υλικοτεχνικής υποστήριξης θα επιτρέψουν στη βιομηχανία σε ολόκληρη την Ένωση να έχει αποτελεσματική πρόσβαση στην ενιαία αγορά και καθώς και στην διεθνή αγορά.
- Να αναπτύξει αποτελεσματική διαστημική πολιτική, να παράσχει τα μέσα για την αντιμετώπιση ορισμένων από τις σημαντικότερες παγκόσμιες προκλήσεις και ιδίως να υλοποιήσει το Galileo και την παγκόσμια παρακολούθηση του περιβάλλοντος και της ασφάλειας (GMES).
- Να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητα του ευρωπαϊκού τομέα τουρισμού.

- Να αναθεωρήσει κανονιστικές ρυθμίσεις για να στηρίζει τη μετάβαση των τομέων υπηρεσιών και μεταποίησης σε αποδοτικότερη χρήση πόρων, περιλαμβανομένης της αποτελεσματικότερης ανακύκλωσης, να βελτιώσει τον τρόπο με τον οποίο η θέσπιση ευρωπαϊκών προτύπων λειτουργεί ως μοχλός στα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα υπέρ της μακροπρόθεσμης ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής βιομηχανίας. Η δράση αυτή θα περιλαμβάνει την προώθηση της εμπορίας και της υιοθέτησης των βασικών τεχνολογιών ευρείας διάδοσης.
- Να ανανεώσει την στρατηγική της ΕΕ για την προώθηση της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης ως κεντρικού στοιχείου για τη διασφάλιση της μακροπρόθεσμης εμπιστοσύνης υπαλλήλων και καταναλωτών.

Στο εθνικό επίπεδο, τα κράτη μέλη θα πρέπει:

- Να βελτιώσουν το επιχειρηματικό περιβάλλον ιδίως για καινοτόμες ΜΜΕ χρησιμοποιώντας και τις δημόσιες συμβάσεις για την στήριξη των κινήτρων καινοτομίας.
- Να βελτιώσουν τους όρους εφαρμογής των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας.
- Να μειώσουν τον διοικητικό φόρτο για τις επιχειρήσεις και να βελτιώσουν την ποιότητα της επιχειρηματικής νομοθεσίας.
- Να συνεργαστούν στενά με τους ενδιαφερόμενους στους διάφορους τομείς (επιχειρήσεις, συνδικάτα, πανεπιστημιακούς κύκλους, ΜΚΟ, οργανώσεις προστασίας των καταναλωτών) για τον προσδιορισμό των προβληματικών σημείων και την εκπόνηση από κοινού ανάλυσης για το πώς θα διατηρηθεί μια ισχυρή βιομηχανική και γνωστική βάση και πώς θα βρεθεί η ΕΕ σε θέση από την οποία θα κατευθύνει την παγκόσμια διατηρήσιμη ανάπτυξη.

Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς – μια οικονομία με υψηλά ποσοστά απασχόλησης που επιτυγχάνει οικονομική, κοινωνική και εδαφική συνοχή

Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς σημαίνει την παροχή δυνατοτήτων στους πολίτες μέσω υψηλών επιπέδων απασχόλησης, την επένδυση σε δεξιότητες, την καταπολέμηση της φτώχειας και τον εκσυγχρονισμό των αγορών εργασίας, της κατάρτισης και των συστημάτων κοινωνικής προστασίας που βοηθούν τους πολίτες να προετοιμαστούν και να διαχειριστούν τις αλλαγές με σκοπό την οικοδόμηση μιας συνεκτικής κοινωνίας. Είναι επίσης σημαντικό, τα οφέλη από την οικονομική ανάπτυξη να διαδοθούν σε όλα τα μέρη της Ένωσης, ακόμη και στις πιο απομακρυσμένες περιοχές της, ενισχύοντας έτσι την εδαφική συνοχή. Πρόκειται για εξασφάλιση πρόσβασης και ευκαιριών για όλους καθόλη τη διάρκεια του κύκλου ζωής. Η Ευρώπη πρέπει να αξιοποιήσει πλήρως το εργατικό της δυναμικό ώστε να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της γήρανσης του πληθυσμού και της αύξησης του παγκόσμιου ανταγωνισμού. Θα χρειαστούν πολιτικές προώθησης της ισότητας των φύλων για να αυξηθεί η συμμετοχή του εργατικού δυναμικού ενισχύοντας έτσι την ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

Η Ευρώπη πρέπει να δραστηριοποιηθεί στους εξής τομείς:

- Απασχόληση: εξαιτίας των δημογραφικών αλλαγών, το εργατικό μας δυναμικό βρίσκεται σε πορεία συρρίκνωσης. Σήμερα απασχολούνται μόνο τα δύο τρίτα του πληθυσμού μας σε ηλικία εργασίας σε σύγκριση με ποσοστό άνω του 70% στις ΗΠΑ και στην Ιαπωνία. Τα ποσοστά απασχόλησης των γυναικών και των μεγαλύτερης ηλικίας ατόμων είναι ιδιαίτερα χαμηλά. Οι νέοι έχουν υποστεί ισχυρό πλήγμα από την κρίση καθώς το ποσοστό ανεργίας τους ξεπερνάει το 21%. Υπάρχει σοβαρός κίνδυνος απομάκρυνσης από την αγορά εργασίας των ατόμων που βρίσκονται εκτός του κόσμου της εργασίας ή συνδέονται χαλαρά με αυτόν.
- Δεξιότητες: Περίπου 80 εκατομμύρια πολίτες διαθέτουν ελάχιστες ή βασικές δεξιότητες αλλά από τη δια βίου μάθηση επωφελούνται κυρίως άτομα με μόρφωση υψηλότερου επιπέδου. Μέχρι το 2020, θα απαιτηθούν υψηλά προσόντα για 16 εκατομμύρια νέες θέσεις απασχόλησης, ενώ η ζήτηση δεξιοτήτων χαμηλού επιπέδου θα μειωθεί κατά 12

εκατομμύρια θέσεις απασχόλησης. Η επιμήκυνση του εργασιακού βίου θα απαιτήσει επίσης δυνατότητες για απόκτηση και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων καθόλη τη διάρκεια της ζωής.

- Καταπολέμηση της φτώχειας: Πριν ξεσπάσει η κρίση 80 εκατομμύρια πολίτες αντιμετώπιζαν τον κίνδυνο της φτώχειας. 19 εκατομμύρια εξ αυτών είναι παιδιά. Το 8% των εργαζομένων δεν έχει αρκετά έσοδα ώστε να υπερβεί το όριο της φτώχειας. Οι άνεργοι είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι.

Στο πλαίσιο της προτεραιότητας αυτής θα απαιτηθούν ενέργειες εκσυγχρονισμού, ενίσχυσης των πολιτικών μας στους τομείς της απασχόλησης, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και των συστημάτων κοινωνικής προστασίας μέσω της αύξησης της συμμετοχής στην εργασία και της μείωσης της διαρθρωτικής ανεργίας, καθώς και προάγοντας την εταιρική κοινωνική ευθύνη στην επιχειρηματική κοινότητα. Για το σκοπό αυτό σημαντική θα είναι η πρόσβαση σε εγκαταστάσεις παιδικής φροντίδας και η μέριμνα για τα άλλα συντηρούμενα μέλη. Καθοριστικής σημασίας θα είναι η εφαρμογή των αρχών της «ευελιξίας με ασφάλεια» και η παροχή στους πολίτες της δυνατότητας να αποκτήσουν νέες δεξιότητες για να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες και στις ενδεχόμενες αλλαγές σταδιοδρομίας. Θα χρειαστεί να καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού και για τη μείωση των ανισοτήτων στον τομέα της υγείας προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλοι θα μπορέσουν να επωφεληθούν από την ανάπτυξη. Εξίσου σημαντικό θέμα είναι η ικανότητά μας να αντιμετωπίσουμε επιτυχώς την πρόκληση της προώθησης ενός υγιούς και ενεργού γηράσκοντος πληθυσμού παρέχοντας δυνατότητες για κοινωνική συνοχή και μεγαλύτερη παραγωγικότητα κατανεμημένη σε μεγαλύτερο διάστημα.

Εμβληματική πρωτοβουλία: «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας»

- Στόχος είναι να δημιουργηθούν οι συνθήκες για τον εκσυγχρονισμό των αγορών εργασίας ούτως ώστε να αυξηθούν τα επίπεδα απασχόλησης και να διασφαλιστεί η βιωσιμότητα των κοινωνικών μας μοντέλων. Αυτό σημαίνει παροχή δυνατότητας στους πολίτες να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, ώστε να μπορέσει το σημερινό και μελλοντικό εργατικό μας δυναμικό να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες και στις ενδεχόμενες αλλαγές σταδιοδρομίας, να μειωθεί η ανεργία και να αυξηθεί η παραγωγικότητα της εργασίας.

Στο επίπεδο της ΕΕ η Επιτροπή θα εργαστεί με στόχο:

- Να καθορίσει και να εφαρμόσει τη δεύτερη φάση του προγράμματος «ευελιξία με ασφάλεια», από κοινού με τους ευρωπαϊκούς κοινωνικούς εταίρους, να εντοπίσει τρόπους για την καλύτερη διαχείριση των οικονομικών μεταβάσεων και την καταπολέμηση της ανεργίας και την αύξηση των ποσοστών απασχόλησης.
- Να προσαρμόσει το νομοθετικό πλαίσιο, σύμφωνα με τις αρχές για «έξυπνη» ρύθμιση, στα εξελισσόμενα πρότυπα εργασίας (π.χ. χρόνος εργασίας, απόσπαση εργαζομένων) και τους νέους κινδύνους για την υγεία και την ασφάλεια στην εργασία.
- Να διευκολύνει και να προάγει την κινητικότητα εργασίας εντός της ΕΕ και να προσαρμόσει καλύτερα την προσφορά εργατικού δυναμικού στη ζήτηση με τη δέουσα χρηματοδοτική ενίσχυση από τα διαρθρωτικά ταμεία, ιδίως το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ), και να προωθήσει μια διορατική και ολοκληρωμένη πολιτική μετανάστευσης εργατικού δυναμικού που θα ανταποκρίνεται με ευέλικτο τρόπο στις προτεραιότητες και τις ανάγκες των αγορών εργασίας.
- Να ενισχύσει την ικανότητα των κοινωνικών εταίρων και να χρησιμοποιήσει πλήρως τις δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων που παρέχει ο κοινωνικός διάλογος σε όλα τα επίπεδα (ΕΕ, εθνικό/περιφερειακό, τομεακό, εταιρικό) και να προωθήσει την ενισχυμένη συνεργασία μεταξύ των θεσμικών οργάνων της αγοράς εργασίας περιλαμβανομένων των δημόσιων υπηρεσιών απασχόλησης των κρατών μελών.

- Να δώσει ισχυρή ώθηση στο στρατηγικό πλαίσιο συνεργασίας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων φορέων. Τούτο θα έπρεπε να οδηγήσει ιδίως στην εφαρμογή των αρχών της δια βίου μάθησης (σε συνεργασία με τα κράτη μέλη, τους κοινωνικούς εταίρους, τους εμπειρογνώμονες) χρησιμοποιώντας και ευέλικτες οδούς μάθησης που συνδυάζουν διάφορους τομείς και επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης και ενισχύοντας την ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Πρέπει να ζητηθεί η γνώμη των κοινωνικών εταίρων σε ευρωπαϊκό επίπεδο προκειμένου να αναπτυχθεί μια δική τους πρωτοβουλία στον εν λόγω τομέα.
- Να διασφαλίσει ότι τα προσόντα που απαιτούνται για συμμετοχή στη δια βίου μάθηση και στην αγορά εργασίας αποκτώνται και αναγνωρίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της γενικής, επαγγελματικής, ανώτερης εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων και να αναπτύξει μια κοινή γλώσσα και ένα επιχειρησιακό εργαλείο για την εκπαίδευση/κατάρτιση και την εργασία: ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο δεξιοτήτων, προσόντων και επαγγελμάτων (ESCO).

Στο εθνικό επίπεδο τα κράτη μέλη θα πρέπει:

- Να εφαρμόσουν τους εθνικούς τους χάρτες πορείας για την ευελιξία με ασφάλεια, όπως συμφωνήθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, προκειμένου να μειωθεί ο κατακερματισμός της αγοράς εργασίας και να διευκολυνθούν οι μεταβάσεις καθώς και ο συνδυασμός της επαγγελματικής και της οικογενειακής ζωής.
- Να αναθεωρήσουν και να παρακολουθούν σε τακτική βάση την αποδοτικότητα των συστημάτων φορολογίας και παροχών ώστε η εργασία να ανταμείβεται, να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στους εργαζόμενους με χαμηλή ειδίκευση και να καταργήσουν μέτρα που αποθαρρύνουν την αυτοαπασχόληση.
- Να προωθήσουν νέες μορφές πολιτικής για την εξισορρόπηση της εργασίας και της ιδιωτικής ζωής και για την παράταση του επαγγελματικού βίου καθώς και για τη βελτίωση της ισότητας των φύλων.
- Να προωθήσουν και να ελέγχουν την αποτελεσματική εφαρμογή των πορισμάτων του κοινωνικού διαλόγου.
- Να δώσουν ισχυρή ώθηση στην εφαρμογή του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων μέσω της θέσπισης εθνικών πλαισίων προσόντων.
- Να διασφαλίσουν ότι οι ικανότητες που απαιτούνται για τη συμμετοχή στην δια βίου μάθηση και στην αγορά εργασίας αποκτώνται και αναγνωρίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της γενικής, επαγγελματικής, ανώτερης εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, περιλαμβανομένης της ανεπίσημης και άτυπης μάθησης.
- Να αναπτυχθούν εταιρικές σχέσεις ανάμεσα στους κύκλους της εκπαίδευσης/κατάρτισης και της εργασίας, ιδίως με συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στον προγραμματισμό της εκπαίδευσης και στην παροχή κατάρτισης.

Εμβληματική πρωτοβουλία: «Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας»

Στόχος είναι να διασφαλιστεί οικονομική, κοινωνική και εδαφική συνοχή αξιοποιώντας το τρέχον ευρωπαϊκό έτος για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού κατά τρόπον ώστε να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση και να αναγνωριστούν τα θεμελιώδη δικαιώματα των ατόμων που ζουν σε συνθήκες φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να ζουν αξιοπρεπώς και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία.

Στο επίπεδο της ΕΕ, η Επιτροπή θα εργαστεί με στόχο:

- Να μετασχηματίσει την ανοικτή μέθοδο συντονισμού για τον κοινωνικό αποκλεισμό και την κοινωνική προστασία σε πλατφόρμα συνεργασίας, αξιολόγησης από ομότιμους και ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών, και σε μέσο προώθησης της ανάληψης δεσμεύσεων από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς για μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού και ανάληψη συγκεκριμένης δράσης, χρησιμοποιώντας και στοχευμένες ενισχύσεις από τα διαρθρωτικά ταμεία και ιδίως το ΕΚΤ.
- Να καταρτίσει και να εφαρμόσει προγράμματα για την προώθηση της κοινωνικής καινοτομίας για τα πιο ευάλωτα άτομα παρέχοντας ιδίως καινοτόμες ευκαιρίες εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης σε ομάδες πληθυσμού που αντιμετωπίζουν στερήσεις, να καταπολεμήσει τις διακρίσεις (π.χ. άτομα με αναπηρίες) και να αναπτύξει ένα νέο πρόγραμμα ενσωμάτωσης των μεταναστών που θα τους παρέχει τη δυνατότητα να αξιοποιούν πλήρως το δυναμικό τους.

- Να αναλάβει την αξιολόγηση της καταλληλότητας και της βιωσιμότητας των συστημάτων κοινωνικής προστασίας και συνταξιοδότησης και να προσδιορίσει τρόπους που διασφαλίζουν καλύτερη πρόσβαση στα συστήματα υγειονομικής περίθαλψης.

Σε εθνικό επίπεδο, τα κράτη μέλη θα πρέπει:

- Να προάγουν την συλλογική και ατομική ευθύνη για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού.
- Να καθορίσουν και να εφαρμόσουν μέτρα για την αντιμετώπιση των ειδικών συνθηκών των ομάδων ιδιαίτερου κινδύνου (μονογονικές οικογένειες, ηλικιωμένες γυναίκες, μειονότητες, Ρομ, άτομα με αναπηρίες και άστεγοι).
- Να αναπτύξουν πλήρως τα συστήματα κοινωνικής ασφάλειας και συνταξιοδότησης που διαθέτουν ώστε να διασφαλίσουν κατάλληλη ενίσχυση του εισοδήματος και πρόσβαση στο σύστημα υγείας.

3. ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ

Όλες οι πολιτικές, τα μέσα και οι νομικές πράξεις, καθώς και τα χρηματοδοτικά όργανα της ΕΕ πρέπει να κινητοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων της εν λόγω στρατηγικής. Η Επιτροπή σκοπεύει να ενισχύσει τις βασικές πολιτικές και τα μέσα τους όπως η ενιαία αγορά, ο προϋπολογισμός και η εξωτερική οικονομική ατζέντα της ΕΕ, ούτως ώστε να εστιαστούν στην υλοποίηση των στόχων της Ευρώπης 2020. Οι επιχειρησιακές προτάσεις για τη διασφάλιση της πλήρους συνεισφοράς τους στην στρατηγική αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της Ευρώπης 2010.

3.1. Μια ενιαία αγορά για τον 21^ο αιώνα

Μια ισχυρότερη, βαθύτερη, διευρυμένη ενιαία αγορά είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη και τη δημιουργία θέσεων απασχόλησης. Ωστόσο, οι τρέχουσες τάσεις δείχνουν σημάδια κόπωσης στον τομέα της ολοκλήρωσης και απογοήτευσης όσον αφορά την ενιαία αγορά. Η κρίση πρόσθεσε πειρασμούς για οικονομικό εθνικισμό. Η επαγρύπνηση της Επιτροπής και ένα κοινό αίσθημα ευθύνης μεταξύ των κρατών μελών απέτρεψαν τη βαθμιαία πορεία προς την κατάρρευση. Όμως, για την επανεκκίνηση της ενιαίας αγοράς χρειάζεται μια νέα ώθηση – μια αυθεντική πολιτική δέσμευση – με την ταχεία έγκρισή των πρωτοβουλιών που αναφέρονται κατωτέρω. Η πολιτική αυτή δέσμευση θα απαιτήσει συνδυασμό μέτρων για την αντιμετώπιση των χασμάτων στην ενιαία αγορά.

Οι επιχειρήσεις και οι πολίτες έχουν να αντιμετωπίσουν την καθημερινή πραγματικότητα της συνέχισης των δυσχερειών στις διασυνοριακές δραστηριότητες παρόλο που η ενιαία αγορά έχει νομική υπόσταση. Διαπιστώνουν ότι τα δίκτυα δεν είναι επαρκώς συνδεδεμένα μεταξύ τους και ότι η εφαρμογή των κανόνων της ενιαίας αγοράς παραμένει άنيση. Συχνά, επιχειρήσεις και πολίτες εξακολουθούν να πρέπει να αντιμετωπίσουν 27 διαφορετικά νομικά συστήματα για μία μόνο συναλλαγή. Ενώ οι εταιρείες μας βρίσκονται ακόμη αντιμέτωπες με την καθημερινή πραγματικότητα του κατακερματισμού και των διαφορετικών κανόνων, οι ανταγωνίστριές τους από την Κίνα, τις ΗΠΑ ή την Ιαπωνία μπορούν να επωφεληθούν πλήρως από τις μεγάλες εγχώριες αγορές τους.

Η ενιαία αγορά σχεδιάστηκε πριν από την εμφάνιση του διαδικτύου, πριν οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών καταστούν ένας από τους σημαντικότερους μοχλούς ανάπτυξης και πριν οι υπηρεσίες κατακτήσουν τόσο κυρίαρχη θέση στην ευρωπαϊκή οικονομία. Η εμφάνιση νέων υπηρεσιών (π.χ. περιεχόμενο και μέσα ενημέρωσης, υγεία, έξυπνη ενεργειακή μέτρηση) παρουσιάζει μεγάλο δυναμικό, αλλά η Ευρώπη θα μπορέσει να το αξιοποιήσει μόνο εφόσον ξεπεράσει τον κατακερματισμό που εμποδίζει επί του παρόντος τη ροή επιγραμμικού περιεχομένου και την πρόσβαση στους καταναλωτές και τις εταιρείες.

Για να μπορέσει η ενιαία αγορά να εξυπηρετήσει τους στόχους της Ευρώπης 2020, απαιτούνται εύρυθμα λειτουργούσες και ικανοποιητικά συνδεδεμένες αγορές στις οποίες ο ανταγωνισμός και η πρόσβαση των καταναλωτών λειτουργούν ως κίνητρο για την ανάπτυξη και την καινοτομία. Με βάση την οδηγία για τις υπηρεσίες πρέπει να δημιουργηθεί μια ανοικτή ενιαία αγορά για τις υπηρεσίες, και παράλληλα να διασφαλιστεί η ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχονται στους καταναλωτές. Η πλήρης εφαρμογή της οδηγίας για τις υπηρεσίες δύναται να αυξήσει τις συναλλαγές εμπορικών υπηρεσιών κατά 45% και τις ξένες άμεσες επενδύσεις κατά 25%, επιφέροντας έτσι αύξηση από 0,5% έως 1,5% στο ΑΕΠ.

Η πρόσβαση των ΜΜΕ στην ενιαία αγορά πρέπει να βελτιωθεί. Η επιχειρηματικότητα πρέπει να αναπτυχθεί με συγκεκριμένες πρωτοβουλίες πολιτικής, περιλαμβανομένης της απλούστευσης της εταιρικής νομοθεσίας (πτωχευτικές διαδικασίες, καταστατικό ιδιωτικών εταιρειών, κ.λπ) και με πρωτοβουλίες που επιτρέπουν στους επιχειρηματίες να ξεκινήσουν εκ νέου μετά από μια επιχειρηματική τους αποτυχία. Πρέπει να δοθεί στους πολίτες η δυνατότητα να συμμετέχουν πλήρως στην ενιαία αγορά. Τούτο απαιτεί ενίσχυση της ικανότητας και της εμπιστοσύνης τους ώστε να προβαίνουν σε διασυνοριακές αγορές αγαθών και υπηρεσιών, και ιδίως μέσω του διαδικτύου.

Με την εφαρμογή της πολιτικής ανταγωνισμού, η Επιτροπή θα διασφαλίσει ότι η ενιαία αγορά θα παραμείνει μια αγορά ανοικτή που παρέχει ίσες ευκαιρίες στις επιχειρήσεις και καταπολεμά τον εθνικό προστατευτισμό. Όμως η πολιτική ανταγωνισμού θα συμβάλει με περισσότερους τρόπους στην επίτευξη των στόχων της Ευρώπης 2020. Η πολιτική ανταγωνισμού διασφαλίζει ότι οι αγορές παρέχουν το σωστό περιβάλλον για καινοτομία, εξασφαλίζοντας για παράδειγμα ότι δεν γίνεται κατάχρηση των διπλωμάτων ευρεσιτεχνίας και των πνευματικών δικαιωμάτων. Η πρόληψη καταχρηστικών συμπεριφορών και αντιανταγωνιστικών συμφωνιών μεταξύ επιχειρήσεων παρέχει ασφάλεια και λειτουργεί ως κίνητρο για την καινοτομία. Η πολιτική των κρατικών ενισχύσεων μπορεί επίσης να συμβάλει ενεργά και θετικά στην υλοποίηση των στόχων της Ευρώπης 2020 προωθώντας και στηρίζοντας πρωτοβουλίες για πιο καινοτόμες, αποδοτικές και πράσινες τεχνολογίες, διασφαλίζοντας παράλληλα πρόσβαση σε δημόσιες ενισχύσεις για επενδύσεις, κεφάλαια κινδύνου και χρηματοδότηση για έρευνα και ανάπτυξη.

Η Επιτροπή θα προτείνει μέτρα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στην ενιαία αγορά που θα περιλαμβάνουν:

- την ενίσχυση των δομών για την έγκαιρη και ορθή εφαρμογή των μέτρων για την ενιαία αγορά τα οποία περιλαμβάνουν τη ρύθμιση των δικτύων, την οδηγία για τις υπηρεσίες και τη δέσμη νομοθετικών και εποπτικών μέτρων για τις κεφαλαιαγορές, την αποτελεσματική υλοποίησή τους και σε περιπτώσεις που ανακύπτουν προβλήματα, την ταχεία επίλυσή τους,
- την υλοποίηση του προγράμματος έξυπνων ρυθμίσεων, εξετάζοντας στο πλαίσιο του στόχου αυτού την ευρύτερη χρησιμοποίηση κανονισμών αντί οδηγιών, τη δρομολόγηση της εκ των υστέρων αξιολόγησης της ισχύουσας νομοθεσίας, τη συνεχή εποπτεία των αγορών, τον περιορισμό των διοικητικών επιβαρύνσεων, την άρση των φορολογικών εμποδίων, τη βελτίωση του επιχειρηματικού περιβάλλοντος, ιδίως για τις ΜΜΕ, και τη στήριξη της επιχειρηματικότητας,
- την προσαρμογή της νομοθεσίας της ΕΕ και των εθνικών νομοθεσιών στην ψηφιακή εποχή ούτως ώστε να προωθηθεί η κυκλοφορία περιεχομένου υψηλού βαθμού εμπιστοσύνης για τους καταναλωτές και τις επιχειρήσεις. Τούτο απαιτεί την ενημέρωση

των κανόνων που αφορούν την ευθύνη, τις εγγυήσεις, την παράδοση και την επίλυση διαφορών,

- την παροχή δυνατότητας σε επιχειρήσεις και καταναλωτές για ευκολότερη και λιγότερο δαπανηρή σύναψη συμβάσεων με εταιίρους από άλλες χώρες της ΕΕ, προτείνοντας ιδίως εναρμονισμένες λύσεις για καταναλωτικές συμβάσεις, πρότυπες συμβατικές ρήτρες ΕΕ και σημειώνοντας πρόοδο προς ένα προαιρετικό ευρωπαϊκό δίκαιο συμβάσεων,
- την παροχή δυνατότητας σε επιχειρήσεις και καταναλωτές για ευκολότερη και λιγότερο δαπανηρή εκτέλεση συμβάσεων και αναγνώριση δικαστικών αποφάσεων και εγγράφων σε άλλες χώρες της ΕΕ.

3.2. Επένδυση στην ανάπτυξη: πολιτική συνοχής, κινητοποίηση του προϋπολογισμού της ΕΕ και της ιδιωτικής χρηματοδότησης

Η οικονομική, κοινωνική και εδαφική συνοχή θα παραμείνουν στην καρδιά της στρατηγικής για την Ευρώπη 2020 ώστε να διασφαλιστεί η κινητοποίηση όλων των ενεργειών και ικανοτήτων για την επίτευξη των προτεραιοτήτων της στρατηγικής. Η πολιτική συνοχής και τα διαρθρωτικά ταμεία της, που είναι σημαντικά από μόνα τους, αποτελούν βασικούς μηχανισμούς υλοποίησης για την επίτευξη των στόχων της έξυπνης, διατηρήσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης στα κράτη μέλη και στις περιφέρειες.

Η χρηματοπιστωτική κρίση επηρέασε σημαντικά την ικανότητα των ευρωπαϊκών επιχειρήσεων και κυβερνήσεων να χρηματοδοτούν επενδυτικά και καινοτόμα σχέδια. Για την υλοποίηση των στόχων της Ευρώπης 2020, καθοριστικό ρόλο θα διαδραματίσει ένα ρυθμιστικό περιβάλλον που καθιστά αποτελεσματικές και ασφαλείς τις κεφαλαιαγορές. Η Ευρώπη πρέπει επίσης να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια για να αξιοποιήσει τα χρηματοοικονομικά της μέσα ως μοχλό, να ακολουθήσει νέους δρόμους συνδυάζοντας ιδιωτική και δημόσια χρηματοδότηση και δημιουργώντας καινοτόμα μέσα για τη χρηματοδότηση των απαιτούμενων επενδύσεων, συμπεριλαμβανομένων συμπράξεων δημόσιου - ιδιωτικού τομέα. Η Ευρωπαϊκή Τράπεζα Επενδύσεων και το Ευρωπαϊκό Ταμείο Επενδύσεων μπορούν να συμβάλουν στην στήριξη ενός «ενάρετου κύκλου» στον οποίο η καινοτομία και η επιχειρηματικότητα θα μπορούν να χρηματοδοτηθούν επωφελώς, από τις επενδύσεις αρχικού σταδίου έως την εισαγωγή σε χρηματιστήρια, σε συνδυασμό με πολυάριθμες δημόσιες πρωτοβουλίες και προγράμματα που λειτουργούν ήδη σε εθνικό επίπεδο.

Το πολυετές δημοσιονομικό πλαίσιο της ΕΕ θα πρέπει επίσης να αντικατοπτρίζει τις μακροπρόθεσμες αναπτυξιακές προτεραιότητες. Η Επιτροπή σκοπεύει να συμπεριλάβει τις προτεραιότητες, μόλις συμφωνηθούν, στις προτάσεις της για το επόμενο πολυετές δημοσιονομικό πλαίσιο που προβλέπεται να καταρτιστεί το επόμενο έτος. Δεν πρέπει να συζητηθούν μόνο τα επίπεδα χρηματοδότησης, αλλά και πώς πρέπει να διαμορφωθούν τα διάφορα μέσα χρηματοδότησης, όπως τα διαρθρωτικά ταμεία, τα ταμεία γεωργικής και αγροτικής ανάπτυξης, το πρόγραμμα-πλαίσιο για την έρευνα και το πρόγραμμα πλαίσιο για την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία (CIP), ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της Ευρώπης 2020 κατά τρόπο που να μεγιστοποιεί τις συνέπειες και να διασφαλίζει αποτελεσματικότητα και προστιθέμενη αξία για την ΕΕ. Είναι σημαντικό να βρεθούν τρόποι αύξησης του αντίκτυπου του προϋπολογισμού της ΕΕ ο οποίος, αν και μικρός, μπορεί να έχει σημαντικά καταλυτικά αποτελέσματα εάν είναι προσεκτικά εστιασμένος.

Η Επιτροπή θα προτείνει δράση για την ανάπτυξη καινοτόμων λύσεων χρηματοδότησης με στόχο την στήριξη των στόχων της Ευρώπης 2020, η οποία θα προβλέπει:

- Πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων βελτίωσης της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του ισχύοντος προϋπολογισμού της ΕΕ καθορίζοντας σαφέστερες προτεραιότητες και αντιστοιχίζοντας καλύτερα τις δαπάνες της ΕΕ με τους στόχους της Ευρώπης 2020 ώστε να αντιμετωπιστεί ο σημερινός κατακερματισμός των χρηματοπιστωτικών μέσων της ΕΕ (π.χ. E&A και καινοτομία, επενδύσεις καθοριστικής σημασίας σε διασυννορικά δίκτυα ενέργειας και μεταφορών, τεχνολογία για χαμηλές εκπομπές άνθρακα). Η ευκαιρία της αναθεώρησης του δημοσιονομικού κανονισμού πρέπει επίσης να αξιοποιηθεί πλήρως για να αναπτυχθεί το δυναμικό των καινοτόμων χρηματοδοτικών μέσων, και παράλληλα να διασφαλιστεί η υγιής δημοσιονομική διαχείριση.
- Σχεδιασμό νέων χρηματοδοτικών μέσων, ιδίως σε συνεργασία με την ΕΤΕπ/ΕΤαΕ και τον ιδιωτικό τομέα, τα οποία θα καλύψουν τις ανάγκες των επιχειρήσεων που δεν ικανοποιούνται μέχρι σήμερα. Ως μέρος του μελλοντικού σχεδίου έρευνας και καινοτομίας, η Επιτροπή θα συντονίσει μια πρωτοβουλία με την ΕΤΕπ/ΕΤαΕ με σκοπό την άντληση πρόσθετων κεφαλαίων για τη χρηματοδότηση καινοτόμων και αναπτυσσόμενων επιχειρήσεων.
- Υλοποίηση μιας αποτελεσματικής ευρωπαϊκής αγοράς επιχειρηματικών κεφαλαίων, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό σημαντικά την άμεση πρόσβαση των επιχειρήσεων στις κεφαλαιαγορές και μελετώντας κίνητρα ώστε τα κεφάλαια του ιδιωτικού τομέα να διατεθούν για τη χρηματοδότηση νεοσύστατων επιχειρήσεων και καινοτόμων ΜΜΕ.

3.3. Πλήρης ανάπτυξη των μέσων εξωτερικής πολιτικής που διαθέτουμε

Η παγκόσμια ανάπτυξη θα δημιουργήσει νέες ευκαιρίες για τους ευρωπαίους εξαγωγείς και ανταγωνιστική πρόσβαση σε ζωτικές εισαγωγές. Πρέπει να αναπτυχθούν όλα τα μέσα εξωτερικής οικονομικής πολιτικής για την προώθηση της ευρωπαϊκής ανάπτυξης μέσω της συμμετοχής μας σε ανοικτές αγορές και εκθέσεις σε όλο τον κόσμο. Τούτο ισχύει για τις εξωτερικές πτυχές των διαφόρων εσωτερικών μας πολιτικών (ενέργεια, μεταφορές, γεωργία, E&A,) αλλά αφορά ιδιαίτερα το εμπόριο και τον συντονισμό των μακροοικονομικών πολιτικών σε διεθνές επίπεδο. Μια ανοικτή Ευρώπη που λειτουργεί σε ένα διεθνές πλαίσιο βασιζόμενο σε κανόνες, αποτελεί την καλύτερη λύση για την αξιοποίηση των οφελών που θα προκύψουν από την παγκοσμιοποίηση, η οποία θα δώσει ώθηση στην ανάπτυξη και την απασχόληση. Ταυτόχρονα, η ΕΕ πρέπει να επιβληθεί αποτελεσματικότερα στην παγκόσμια σκηνή, διαδραματίζοντας ηγετικό ρόλο στη διαμόρφωση της μελλοντικής παγκόσμιας οικονομικής τάξης μέσω της G-20 και προωθώντας τα ευρωπαϊκά συμφέροντα.

Ένα μέρος από την ανάπτυξη που πρέπει να δημιουργήσει η Ευρώπη κατά την προσεχή δεκαετία θα χρειαστεί να προέλθει από τις αναδυόμενες οικονομίες καθώς οι μεσαίες τάξεις τους αναπτύσσουν και εισάγουν προϊόντα και υπηρεσίες στα οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση διαθέτει συγκριτικό πλεονέκτημα. Ως ο μεγαλύτερος εμπορικός συνασπισμός του κόσμου, η ΕΕ ευημερεί όντας ανοικτή στον κόσμο και προσέχοντας ιδιαίτερα τις κινήσεις των υπόλοιπων αναπτυσσόμενων ή αναδυόμενων οικονομιών ούτως ώστε να προβλέπει τις μελλοντικές τάσεις ή να προσαρμόζεται σε αυτές.

Καθοριστικός στόχος θα ήταν η δραστηριοποίηση στο πλαίσιο του ΠΟΕ και διμερώς προκειμένου να διασφαλιστεί καλύτερη πρόσβαση στις αγορές για τις επιχειρήσεις της ΕΕ, περιλαμβανομένων

των ΜΜΕ, καθώς και ίσοι όροι ανταγωνισμού με τους εξωτερικούς ανταγωνιστές μας. Επιπλέον, πρέπει να εξορθολογίσουμε και να εστιάσουμε τους ρυθμιστικούς μας διαλόγους ιδίως σε νέους τομείς όπως το κλίμα και η πράσινη ανάπτυξη, επεκτείνοντας όπου είναι δυνατό την παγκόσμια επιρροή μας με την προώθηση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας αναγνώρισης και της σύγκλισης σε βασικά ρυθμιστικά ζητήματα, και με την υιοθέτηση των κανόνων και των προτύπων μας.

Η στρατηγική για την Ευρώπη 2020 δεν έχει αξία μόνο εντός της ΕΕ, αλλά μπορεί να εξασφαλίσει σημαντικό δυναμικό στις υποψήφιες και στις γειτονικές μας χώρες και να τις βοηθήσει να στηρίξουν καλύτερα τις μεταρρυθμιστικές τους προσπάθειες. Η επέκταση της ζώνης όπου εφαρμόζονται οι κανόνες της ΕΕ θα δημιουργήσει νέες ευκαιρίες τόσο για την ΕΕ όσο και για τους γείτονές της.

Εξάλλου, ένας από τους σημαντικότερους στόχους για τα προσεχή έτη θα είναι η ανάπτυξη στρατηγικών σχέσεων με αναδύμενες οικονομίες για τη συζήτηση ζητημάτων κοινού ενδιαφέροντος, την προώθηση κοινών ρυθμίσεων και άλλων συνεργασιών καθώς και για την επίλυση διμερών ζητημάτων. Οι δομές στις οποίες θα στηριχθούν οι σχέσεις αυτές πρέπει να είναι ευέλικτες και να έχουν περισσότερο πολιτική παρά τεχνική βάση.

Η Επιτροπή θα καταρτίσει το 2010 εμπορική στρατηγική για την Ευρώπη 2020 η οποία θα περιλαμβάνει:

- Έμφαση στην ολοκλήρωση των συνεχιζόμενων πολυμερών και διμερών εμπορικών διαπραγματεύσεων, ιδίως εκείνων με το μεγαλύτερο οικονομικό δυναμικό, καθώς και στην καλύτερη εφαρμογή των υφιστάμενων συμφωνιών, δίνοντας βάρος στους εμπορικούς φραγμούς που δεν έχουν δασμολογικό χαρακτήρα.
- Πρωτοβουλίες για το άνοιγμα του εμπορίου στους τομείς του μέλλοντος, όπως τα «πράσινα» προϊόντα και τεχνολογίες, τα προϊόντα και οι υπηρεσίες υψηλής τεχνολογίας και η τυποποίηση σε διεθνές επίπεδο, ιδίως για τους αναπτυσσόμενους τομείς.
- Προτάσεις για στρατηγικό διάλογο υψηλού επιπέδου με τους βασικούς εταίρους προκειμένου να συζητηθούν στρατηγικά θέματα, από την πρόσβαση στις αγορές, το ρυθμιστικό πλαίσιο, τις παγκόσμιες ανισορροπίες, την ενέργεια και την κλιματική αλλαγή, την πρόσβαση στις πρώτες ύλες, την παγκόσμια φτώχεια, έως την εκπαίδευση και την ανάπτυξη. Θα προωθηθεί επίσης η ενίσχυση του διατλαντικού οικονομικού συμβουλίου με τις ΗΠΑ, ο οικονομικός διάλογος υψηλού επιπέδου με την Κίνα και η εμβάθυνση των σχέσεων με την Ιαπωνία και τη Ρωσία.
- Με αφετηρία το 2011 και στη συνέχεια σε ετήσια βάση, η Επιτροπή θα υποβάλλει στο Εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έκθεση για τους φραγμούς στο εμπόριο και τις επενδύσεις στην οποία θα προσδιορίζονται τρόποι βελτίωσης της πρόσβασης στην αγορά και του ρυθμιστικού περιβάλλοντος για τις επιχειρήσεις της ΕΕ.

Η ΕΕ είναι παγκόσμια δύναμη και λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις διεθνείς της ευθύνες. Αναπτύσσει πραγματική εταιρική σχέση με τις αναπτυσσόμενες χώρες για την εξάλειψη της φτώχειας, την προώθηση της ανάπτυξης και την υλοποίηση των αναπτυξιακών στόχων της χιλιετίας. Έχουμε ιδιαίτερα στενή σχέση με την Αφρική και θα χρειαστεί να επενδύσουμε μελλοντικά περαιτέρω στην ανάπτυξη της στενής αυτής εταιρικής σχέσης. Τούτο θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο των συνεχιζόμενων ευρύτερων προσπαθειών για την αύξηση της αναπτυξιακής βοήθειας, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των δικών μας προγραμμάτων παροχής βοήθειας ιδίως μέσω της

αποτελεσματικής κατανομής των εργασιών με κράτη μέλη και με την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση των αναπτυξιακών στόχων σε άλλες πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

4. ΞΕΛΟΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΡΙΣΗ: ΠΡΩΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΤΟ 2020

Για την αντιμετώπιση της κρίσης χρησιμοποιήθηκαν αποφασιστικά και μαζικά μέσα πολιτικής. Η δημοσιονομική πολιτική διαδραμάτισε, όπου ήταν δυνατό, έναν επεκτατικό και αντικυκλικό ρόλο. Τα επιτόκια μειώθηκαν σε ιστορικά χαμηλά επίπεδα ενώ παρασχέθηκαν με πρωτοφανή τρόπο ρευστά διαθέσιμα στον χρηματοπιστωτικό τομέα. Οι κυβερνήσεις παρείχαν μαζική στήριξη στις τράπεζες, είτε μέσω εγγυήσεων και αναδιάρθρωσης κεφαλαίων, είτε μέσω «καθαρισμού» των ισολογισμών από απομειωμένα περιουσιακά στοιχεία. Άλλοι τομείς της οικονομίας ενισχύθηκαν από το προσωρινό και έκτακτο πλαίσιο για τις κρατικές ενισχύσεις. Όλες οι εν λόγω ενέργειες ήταν και εξακολουθούν να είναι αιτιολογημένες. Δεν μπορούν όμως να αποκτήσουν μόνιμο χαρακτήρα. Τα υψηλά επίπεδα δημοσίου χρέους δεν μπορούν να διατηρούνται επ' αόριστον. Η επίτευξη των στόχων της Ευρώπης 2020 πρέπει να βασίζεται αφενός σε μια αξιόπιστη στρατηγική εξόδου από την κρίση όσον αφορά την δημοσιονομική και νομισματική πολιτική και αφετέρου στην άμεση στήριξη που παρέχουν οι κυβερνήσεις σε οικονομικούς τομείς, ιδίως στον δημοσιονομικό τομέα. Η αλληλουχία των διαφόρων αυτών δυνατοτήτων εξόδου είναι σημαντική. Ο ενισχυμένος συντονισμός των οικονομικών πολιτικών, ιδίως στη ζώνη του ευρώ αναμένεται να διασφαλίσει μια επιτυχή συνολική έξοδο από την κρίση.

4.1. Καθορισμός μιας αξιόπιστης στρατηγικής εξόδου από την κρίση

Δεδομένου ότι εξακολουθούν να υπάρχουν αβεβαιότητες ως προς τις οικονομικές προοπτικές και τις αδυναμίες του δημοσιονομικού τομέα, τα μέτρα στήριξης πρέπει να αποσυρθούν μόνο εφόσον θεωρηθεί ότι η οικονομική ανάκαμψη καθίσταται αυτοτροφοδοτούμενη και αφού αποκατασταθεί η χρηματοπιστωτική σταθερότητα⁴. Η άρση των σχετικών με την κρίση προσωρινών μέτρων πρέπει να είναι συντονισμένη και να λαμβάνει υπόψη τις πιθανές αρνητικές δευτερογενείς επιπτώσεις στα κράτη μέλη καθώς και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων μέσων πολιτικής. Πρέπει να αποκατασταθεί η πειθαρχία ως προς τις κρατικές ενισχύσεις ξεκινώντας από την παύση του προσωρινού πλαισίου για τις κρατικές ενισχύσεις. Μια τέτοια συντονισμένη προσέγγιση πρέπει να βασίζεται στις ακόλουθες αρχές:

- Η απόσυρση των δημοσιονομικών κινήτρων πρέπει να ξεκινήσει μόλις η ανάκαμψη αποκτήσει σταθερή πορεία. Ωστόσο, η επιλογή του χρόνου εφαρμογής της μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα και, ως εκ τούτου, χρειάζεται υψηλός βαθμός συντονισμού σε ευρωπαϊκό επίπεδο.
- Οι ενισχύσεις για τη βραχυπρόθεσμη ανεργία πρέπει να ξεκινήσουν να αποσύρονται σταδιακά μόνο εφόσον θεωρηθεί ότι έχει εδραιωθεί ένα σημείο καμπής στην ανάπτυξη του ΑΕΠ και ως εκ τούτου η απασχόληση, με τη συνήθη της χρονική στέρση, θα έχει αρχίσει να αυξάνεται.
- Η σταδιακή κατάργηση των τομεακών καθεστώτων στήριξης πρέπει να ξεκινήσει έγκαιρα δεδομένου ότι συνεπάγονται μεγάλη επιβάρυνση για τον προϋπολογισμό, κρίνεται ότι γενικά έχουν επιτύχει τους στόχους τους, καθώς και ότι ενδεχομένως έχουν στρεβλωτικές επιπτώσεις στην ενιαία αγορά.

⁴ Αναφορά: συμπεράσματα Ευρωπαϊκού Συμβουλίου 10/11 Δεκεμβρίου 2009.

- Η ενίσχυση της πρόσβασης στη χρηματοδότηση πρέπει να συνεχιστεί μέχρι να υπάρξουν σαφείς ενδείξεις ότι οι συνθήκες χρηματοδότησης των επιχειρήσεων έχουν γενικά επιστρέψει σε κανονικά επίπεδα.
- Η άρση της στήριξης του δημοσιονομικού τομέα, ξεκινώντας από τα κρατικά καθεστάτα εγγυήσεων, θα εξαρτηθεί από την κατάσταση της οικονομίας συνολικά και από τη σταθερότητα του χρηματοπιστωτικού συστήματος ειδικότερα.

4.2 Η μεταρρύθμιση του χρηματοπιστωτικού συστήματος

Μια σημαντική προτεραιότητα σε βραχυπρόθεσμο ορίζοντα θα είναι η αποκατάσταση ενός αξιόπιστου, σταθερού και υγιούς χρηματοπιστωτικού τομέα ικανού να χρηματοδοτεί την πραγματική οικονομία. Γι' αυτό θα απαιτηθεί η πλήρης και έγκαιρη εφαρμογή των δεσμεύσεων της G20. Ειδικότερα πρέπει να επιτευχθούν πέντε στόχοι.

- Εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων που συμφωνήθηκαν για την εποπτεία του χρηματοοικονομικού τομέα.
- Κάλυψη των ρυθμιστικών κενών, προώθηση της διαφάνειας, της σταθερότητας και της λογοδοσίας ιδίως όσον αφορά τα παράγωγα και την υποδομή της αγοράς.
- Ολοκλήρωση της ενίσχυσης των κανόνων μας για την προληπτική εποπτεία, τη λογιστική και την προστασία των καταναλωτών με τη μορφή ενός ενιαίου ευρωπαϊκού εγχειριδίου κανόνων που θα καλύπτει όλους τους χρηματοπιστωτικούς φορείς και αγορές με κατάλληλο τρόπο.
- Ενίσχυση της διακυβέρνησης των χρηματοπιστωτικών οργανισμών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες που διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης στον τομέα του εντοπισμού των κινδύνων και της διαχείρισής τους.
- Δρομολόγηση μιας φιλόδοξης πολιτικής που θα μας επιτρέψει στο μέλλον να προλαμβάνουμε αποτελεσματικότερα και εφόσον χρειαστεί να διαχειριζόμαστε καλύτερα πιθανές χρηματοπιστωτικές κρίσεις και - λαμβάνοντας υπόψη την ειδική ευθύνη του χρηματοπιστωτικού τομέα στην παρούσα κρίση - θα μεριμνεί και για τις κατάλληλες συνεισφορές από τον χρηματοπιστωτικό τομέα.

4.3. Επιδίωξη μιας έξυπνης δημοσιονομικής εξυγίανσης η οποία να στηρίζει τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη

Τα υγιή δημόσια οικονομικά διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποκατάσταση των συνθηκών για βιώσιμη ανάπτυξη και απασχόληση και ως εκ τούτου χρειαζόμαστε μια συνολική στρατηγική εξόδου από την κρίση η οποία θα περιλαμβάνει τη σταδιακή άρση των βραχυπρόθεσμων μέτρων στήριξης για την κρίση και τη θέσπιση μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων μεταρρυθμίσεων που προάγουν η διατηρησιμότητα των δημόσιων οικονομικών και ενισχύουν τη δυναμική ανάπτυξη.

Το Σύμφωνο Σταθερότητας και Ανάπτυξης προβλέπει το κατάλληλο πλαίσιο για την εφαρμογή δημοσιονομικών στρατηγικών εξόδου από την κρίση και τα κράτη μέλη θεσπίζουν τέτοιες στρατηγικές στα δικά τους προγράμματα σταθερότητας και σύγκλισης. Για τις περισσότερες χώρες η δημοσιονομική εξυγίανση πρέπει κανονικά να ξεκινήσει το 2011. Η διαδικασία μείωσης των ελλειμμάτων σε ποσοστό κάτω του 3% του ΑΕΠ πρέπει να ολοκληρωθεί, κατά γενικό κανόνα, μέχρι το 2013. Ωστόσο, σε ορισμένες χώρες η φάση εξυγίανσης ενδέχεται να χρειαστεί να

ξεκινήσει πριν το 2011, γεγονός που συνεπάγεται ότι στις περιπτώσεις αυτές η άρση των προσωρινών ενισχύσεων για την κρίση και η δημοσιονομική εξυγίανση ενδέχεται να πραγματοποιηθούν ταυτόχρονα.

Για τη στήριξη του δυναμικού οικονομικής ανάπτυξης της ΕΕ και της βιωσιμότητας των κοινωνικών μας μοντέλων, η εξυγίανση των δημόσιων οικονομικών στο πλαίσιο του Συμφώνου Σταθερότητας και Ανάπτυξης προϋποθέτει ότι θα καθοριστούν προτεραιότητες και ότι θα γίνουν σκληρές επιλογές: ο συντονισμός σε επίπεδο ΕΕ μπορεί να βοηθήσει τα κράτη μέλη στο καθήκον αυτό και να συμβάλει στην αντιμετώπιση των δευτερογενών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, είναι σημαντική η σύνθεση και η ποιότητα των δημοσίων δαπανών: στα προγράμματα δημοσιονομικής εξυγίανσης θα πρέπει να δίδεται προτεραιότητα σε «τομείς που προωθούν την ανάπτυξη» όπως η εκπαίδευση, η Ε&Α και οι επενδύσεις σε δίκτυα π.χ. διαδίκτυο υψηλών ταχυτήτων, διασυνδέσεις ενέργειας και μεταφορών - δηλαδή οι βασικοί θεματικοί άξονες της στρατηγικής «Ευρώπη 2020».

Το σκέλος των εσόδων του προϋπολογισμού είναι επίσης σημαντικό και πρέπει ακόμη να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην ποιότητα του συστήματος εσόδων/φόρων. Στις περιπτώσεις που οι φόροι ενδέχεται να χρειαστεί να αυξηθούν, αυτό πρέπει να γίνει, στο μέτρο του δυνατού, με παράλληλη προσπάθεια να καταστούν τα φορολογικά συστήματα πιο «φιλικά προς την ανάπτυξη». Για παράδειγμα, η αύξηση της φορολόγησης της εργασίας όπως συνέβη στο παρελθόν με μεγάλη επιβάρυνση για τις θέσεις απασχόλησης, πρέπει να αποφευχθεί. Τα κράτη μέλη πρέπει να επιδιώξουν να μετατοπίσουν το φορολογικό βάρος από την εργασία στους ενεργειακούς και περιβαλλοντικούς φόρους στο πλαίσιο της προσπάθειας για «πράσινα» συστήματα φορολόγησης.

Η δημοσιονομική εξυγίανση και η μακροπρόθεσμη χρηματοπιστωτική βιωσιμότητα θα χρειαστεί να συμβαδίσουν με σημαντικές διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις, ιδίως στα συστήματα που αφορούν τις συντάξεις, την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, την κοινωνική προστασία και την εκπαίδευση. Η δημόσια διοίκηση πρέπει να αξιοποιήσει την κατάσταση αυτή ως ευκαιρία για την ενίσχυση της αποδοτικότητας και της ποιότητας των υπηρεσιών. Η πολιτική για τις δημόσιες συμβάσεις πρέπει να διασφαλίζει την αποδοτικότερη χρησιμοποίηση των δημοσίων πόρων και οι αγορές δημοσίων συμβάσεων πρέπει να διατηρηθούν ανοικτές σε επίπεδο ΕΕ.

4.4. Συντονισμός εντός της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης

Το ενιαίο νόμισμα λειτούργησε για τα κράτη που έχουν υιοθετήσει το ευρώ ως πολύτιμη προστατευτική ασπίδα από τους κλυδωνισμούς των συναλλαγματικών ισοτιμιών. Η κρίση όμως αποκάλυψε και τον βαθμό αλληλεξάρτησης των οικονομιών στη ζώνη του ευρώ, ιδίως στον δημοσιονομικό τομέα, αυξάνοντας τις πιθανότητες για δευτερογενείς επιπτώσεις. Τα διαφορετικά αναπτυξιακά πρότυπα οδηγούν, σε ορισμένες περιπτώσεις, στη σώρευση δυσβάστακτων κρατικών χρεών τα οποία ασκούν με τη σειρά τους πιέσεις στο ενιαίο νόμισμα. Η κρίση επέτεινε λοιπόν ορισμένες από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ζώνη του ευρώ π.χ. τη βιωσιμότητα των δημοσίων οικονομικών και τη δυναμική ανάπτυξη, αλλά και τον αποσταθεροποιητικό ρόλο των ανισορροπιών και των διαφορών όσον αφορά την ανταγωνιστικότητα.

Η αντιμετώπιση των προκλήσεων αυτών στη ζώνη του ευρώ είναι πρωταρχικής σημασίας και επείγει προκειμένου να διασφαλιστεί η σταθερότητα και η διατηρήσιμη ανάπτυξη που δημιουργεί θέσεις απασχόλησης. Η αντιμετώπιση των προκλήσεων αυτών απαιτεί ενισχυμένη και στενότερη συνεργασία στις πολιτικές, η οποία θα περιλαμβάνει:

- Πλαίσιο για βαθύτερη και ευρύτερη εποπτεία των χωρών της ζώνης του ευρώ: εκτός από την ενίσχυση της δημοσιονομικής πειθαρχίας, οι μακροοικονομικές ανισορροπίες και η

εξέλιξη της ανταγωνιστικότητας πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της οικονομικής εποπτείας, ιδίως για να διευκολυνθεί μια προσαρμογή που υπαγορεύεται από την ασκούμενη πολιτική.

- Πλαίσιο για την αντιμετώπιση επικείμενων απειλών για τη δημοσιονομική σταθερότητα της ζώνης του ευρώ στο σύνολό της.
- Κατάλληλη εξωτερική εκπροσώπηση της ζώνης του ευρώ για την αποφασιστική αντιμετώπιση παγκόσμιων οικονομικών και χρηματοπιστωτικών προκλήσεων.

Η Επιτροπή θα υποβάλλει προτάσεις για την προώθηση των εν λόγω ιδεών.

5. Η ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΠΑΙΤΕΙ ΙΣΧΥΡΟΤΕΡΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ

Για μια επιτυχή διαδικασία μετασχηματισμού, η στρατηγική για την Ευρώπη 2020 θα χρειαστεί μεγαλύτερη εστίαση, σαφείς στόχους και διάφανα κριτήρια αξιολόγησης της προόδου. Τούτο θα απαιτήσει ισχυρό πλαίσιο διακυβέρνησης που εκμεταλλεύεται τα μέσα που έχει στη διάθεσή του για να διασφαλίσει έγκαιρη και αποτελεσματική εφαρμογή.

5.1. Προτεινόμενη αρχιτεκτονική για την Ευρώπη 2020

Η στρατηγική πρέπει να βασιστεί σε μια θεματική προσέγγιση και μια πιο εστιασμένη εποπτεία της κάθε χώρας. Για το σκοπό αυτό θα αξιοποιηθούν τα θετικά στοιχεία των ήδη υφιστάμενων μέσων συντονισμού. Ειδικότερα:

- **Η θεματική προσέγγιση** θα εστιαστεί στα θέματα που προσδιορίζονται στο μέρος 2, ειδικότερα στην επίτευξη των 5 κύριων στόχων. Το βασικό μέσο θα είναι το πρόγραμμα Ευρώπη 2020 και οι εμβληματικές του πρωτοβουλίες οι οποίες απαιτούν δράση τόσο στο επίπεδο της ΕΕ όσο και στο επίπεδο των κρατών μελών (βλέπε τμήμα 2 και παραρτήματα 1 και 2). Η θεματική προσέγγιση αντικατοπτρίζει τη διάσταση της ΕΕ, αναδεικνύει σαφώς την αλληλεξάρτηση των οικονομιών των κρατών μελών και επιτρέπει μεγαλύτερη δυνατότητα επιλογής για συγκεκριμένες πρωτοβουλίες που προάγουν τη στρατηγική και συμβάλλουν στην επίτευξη των κύριων στόχων της ΕΕ και των κρατών μελών της.
- **Η υποβολή εκθέσεων κατά χώρα** θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων της Ευρώπης 2020 βοηθώντας τα κράτη μέλη να καθορίσουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές εξόδου, να αποκαταστήσουν τη μακροοικονομική σταθερότητα, να εντοπίσουν προβληματικά σημεία σε εθνικό επίπεδο και να επαναφέρουν τις οικονομίες τους σε πορεία βιωσιμότητας όσον αφορά την ανάπτυξη και τα δημόσια οικονομικά. Τούτο δεν θα επηρεάσει μόνο τη δημοσιονομική πολιτική, αλλά και κεντρικά μακροοικονομικά ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα (π.χ. μακροοικονομικές ανισορροπίες). Θα πρέπει να διασφαλιστεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της χάραξης και της εφαρμογής των πολιτικών η οποία θα είναι καθοριστική για τη στήριξη των επιλογών που θα χρειαστεί να κάνουν τα κράτη μέλη, λαμβανομένων υπόψη των περιορισμών στα δημόσια οικονομικά τους. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη λειτουργία της ζώνης του ευρώ και στην αλληλεξάρτηση μεταξύ κρατών μελών.

Για την επίτευξη των στόχων αυτών, οι εκθέσεις και αξιολογήσεις της Ευρώπης 2020 και του Συμφώνου Σταθερότητας και Ανάπτυξης (ΣΣΑ) θα πραγματοποιούνται ταυτόχρονα ώστε να συνδυαστούν τα μέσα και οι στόχοι, ενώ οι μηχανισμοί και οι διαδικασίες θα παραμείνουν αυτοτελή και θα διατηρηθεί η ακεραιότητα του ΣΣΑ. Τούτο σημαίνει ότι θα προτείνονται

ταυτόχρονα τόσο τα ετήσια προγράμματα σταθερότητας και σύγκλισης όσο και τα εναρμονισμένα προγράμματα μεταρρυθμίσεων τα οποία θα καταρτίσει το κάθε κράτος μέλος για τον καθορισμό μέτρων σχετικών με την υποβολή εκθέσεων για την πρόοδο όσον αφορά την επίτευξη των στόχων του, καθώς και βασικές διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις για την αντιμετώπιση των αναπτυξιακών προβλημάτων του. Τα δύο αυτά προγράμματα, τα οποία πρέπει να περιλαμβάνουν τις αναγκαίες διασταυρούμενες αναφορές, πρέπει να υποβάλλονται στην Επιτροπή και στα υπόλοιπα κράτη μέλη κατά το τελευταίο τρίμηνο του έτους. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Συστημικών Κινδύνων (ESRB) προβλέπεται να υποβάλλει τακτικά εκθέσεις για τους μακροοικονομικούς κινδύνους, οι οποίες θα συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη γενική αξιολόγηση. Η Επιτροπή θα αξιολογεί τα εν λόγω προγράμματα και θα υποβάλει έκθεση ως προς την πρόοδο που σημειώνεται στην υλοποίησή τους. Ιδιαίτερη προσοχή θα δίδεται στις προκλήσεις της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης.

Με τον τρόπο αυτό, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θα αποκτά όλες τις πληροφορίες που απαιτούνται για τη λήψη αποφάσεων. Πράγματι, θα έχει στη διάθεσή του ανάλυση της οικονομικής κατάστασης και της κατάστασης της απασχόλησης, τη γενική δημοσιονομική εικόνα, τις μακροοικονομικές συνθήκες και την πρόοδο ανά κράτος μέλος στα θεματικά προγράμματα, καθώς και μια επισκόπηση της συνολικής κατάστασης της οικονομίας της ΕΕ.

Ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές

Η στρατηγική για την Ευρώπη 2020 θα έχει ως θεσμική βάση μια μικρή δέσμη ολοκληρωμένων κατευθυντήριων γραμμών για την «Ευρώπη 2020» (που θα ενοποιεί τις κατευθυντήριες γραμμές για την απασχόληση και τους γενικούς προσανατολισμούς οικονομικής πολιτικής), η οποία θα αντικαταστήσει τις 24 ισχύουσες κατευθυντήριες γραμμές. Οι νέες αυτές κατευθυντήριες γραμμές θα αντικατοπτρίζουν τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και θα ενσωματώνουν συμφωνηθέντες στόχους. Μετά τη γνωμοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για τις κατευθυντήριες γραμμές για την απασχόληση, όπως προβλέπει η Συνθήκη, οι κατευθυντήριες γραμμές θα εγκριθούν σε πολιτικό επίπεδο από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Ιουνίου πριν εκδοθούν από το Συμβούλιο. Μετά την έκδοσή τους, πρέπει να παραμείνουν εν γένει αμετάβλητες μέχρι το 2014, ώστε να δοθεί βάρος στην εφαρμογή τους.

Συστάσεις πολιτικής

Συστάσεις πολιτικής θα απευθύνονται στα κράτη μέλη στα πλαίσια τόσο της υποβολής εκθέσεων κατά χώρα όσο και της θεματικής προσέγγισης της Ευρώπης 2020. Όσον αφορά την κατά χώρα εποπτεία, οι συστάσεις θα διατυπώνονται υπό τη μορφή γνώμης για τα προγράμματα σταθερότητας/σύγκλισης δυνάμει του κανονισμού (ΕΚ) αριθ. 1466/97 του Συμβουλίου και θα συνοδεύονται από συστάσεις βασιζόμενες στους γενικούς προσανατολισμούς οικονομικής πολιτικής (ΓΠΟΠ, άρθρο 121.2). Το θεματικό σκέλος θα περιλαμβάνει συστάσεις για την απασχόληση (άρθρο 148) και οι συστάσεις προς την εκάστοτε χώρα για άλλα επιλεγμένα θεματικά ζητήματα (για παράδειγμα το επιχειρηματικό περιβάλλον, την καινοτομία, τη λειτουργία της ενιαίας αγοράς, την ενέργεια και την κλιματική αλλαγή κλπ). Τα δύο αυτά είδη συστάσεων μπορούν επίσης, στο βαθμό που έχουν μακροοικονομικές επιπτώσεις, να διατυπωθούν στο πλαίσιο συστάσεων που εκδίδονται βάσει των ΓΠΟΠ, όπως προαναφέρεται. Η διάρθρωση αυτή όσον αφορά τις συστάσεις, θα συμβάλει επίσης στη διασφάλιση της συνοχής μεταξύ του μακροοικονομικού/δημοσιονομικού πλαισίου και των θεματικών προγραμμάτων.

Οι συστάσεις όσον αφορά την κατά χώρα εποπτεία θα εστιάζονται σε ζητήματα με σημαντικές μακροοικονομικές και δημοσιονομικές επιπτώσεις, ενώ οι συστάσεις στο πλαίσιο της θεματικής προσέγγισης θα παρέχουν αναλυτικές συμβουλές για προκλήσεις σε θέματα μικροοικονομίας και απασχόλησης. Οι συστάσεις αυτές θα είναι αρκούντως ακριβείς και κανονικά θα προβλέπουν

προθεσμία εντός της οποίας θα αναμένεται από το κράτος μέλος να ενεργήσει (π.χ. δύο έτη). Το κράτος μέλος θα προσδιορίζει στη συνέχεια ποιες ενέργειες θα αναλάβει για την υλοποίηση της σύστασης. Εάν ένα κράτος μέλος, μετά τη λήξη της προθεσμίας, δεν έχει ανταποκριθεί επαρκώς σε σύσταση πολιτικής εκ μέρους του Συμβουλίου ή αναπτύξει πολιτικές αντίθετες προς τη σύσταση, η Επιτροπή δύναται να εκδώσει προειδοποίηση πολιτικής (άρθρο 121.4).

5.2. Ποιος κάνει τι;

Η συνεργασία έχει ουσιαστική σημασία για την επίτευξη των στόχων αυτών. Στις αλληλένδετες οικονομίες μας, η ανάπτυξη και η απασχόληση θα επιστρέψουν μόνο εφόσον όλα τα κράτη μέλη κινηθούν προς την εν λόγω κατεύθυνση, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες περιστάσεις τους. Απαιτείται μεγαλύτερη ανάληψη ευθύνης. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο πρέπει να δώσει τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές της στρατηγικής, με βάση προτάσεις της Επιτροπής οι οποίες θα στηρίζονται σε μια βασική αρχή: καθαρή προστιθέμενη αξία ΕΕ. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Θα πρέπει επίσης να ενισχυθεί η συμμετοχή των ενδιαφερομένων μερών σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, καθώς και των κοινωνικών εταίρων. Επισκόπηση του κύκλου πολιτικής της Ευρώπης 2020 και του σχετικού χρονοδιαγράμματος περιλαμβάνονται στο παράρτημα 3.

Πλήρης ανάληψη ευθύνης από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο

Σε αντίθεση με την παρούσα κατάσταση στην οποία το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αποτελεί τον τελευταίο κρίκο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα στρατηγικής, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο πρέπει να κατευθύνει τη στρατηγική δεδομένου ότι αποτελεί τον φορέα που διασφαλίζει την ολοκλήρωση των πολιτικών και διαχειρίζεται την αλληλεξάρτηση μεταξύ κρατών μελών και ΕΕ.

Διατηρώντας μια οριζόντια εποπτεία στην εκτέλεση του προγράμματος Ευρώπη 2020, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θα μπορούσε να δώσει βάρος κατά τις προσεχείς συνόδους του σε επιμέρους θέματα (π.χ. έρευνα και καινοτομία, δεξιότητες) δίδοντας κατευθύνσεις και τα αναγκαία κίνητρα.

Συμβούλιο Υπουργών

Οι αρμόδιες συνθέσεις του Συμβουλίου θα μπορούσαν να εργαστούν για την εφαρμογή του προγράμματος Ευρώπη 2020 και για την επίτευξη των στόχων στους τομείς της ευθύνης τους. Ως μέρος των εμβληματικών πρωτοβουλιών, τα κράτη μέλη θα κληθούν να επιταχύνουν τις ανταλλαγές πληροφοριών πολιτικής για βέλτιστες πρακτικές στο πλαίσιο των διαφόρων συνθέσεων του Συμβουλίου.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα παρακολουθεί ετησίως την κατάσταση με βάση μια σειρά από δείκτες που παρουσιάζουν τη συνολική πρόοδο προς τον στόχο της έξυπνης, πράσινης και χωρίς αποκλεισμούς οικονομίας που επιτυγχάνει υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνική συνοχής.

Η Επιτροπή θα εκδίδει ετήσια έκθεση για την υλοποίηση της στρατηγικής για την Ευρώπη 2020 εστιάζοντας στην πρόοδο προς την επίτευξη των συμφωνηθέντων πρωταρχικών στόχων και αξιολογώντας τις κατά χώρα εκθέσεις και προγράμματα σταθερότητας και σύγκλισης. Στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής, η Επιτροπή θα διατυπώνει συστάσεις ή προειδοποιήσεις πολιτικής, θα

διατυπώνει προτάσεις πολιτικής για την επίτευξη των στόχων της στρατηγικής και θα υποβάλει ειδική αξιολόγηση της προόδου που έχει επιτευχθεί στη ζώνη του ευρώ.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη στρατηγική, όχι μόνο υπό την ιδιότητα του από κοινού νομοθέτη, αλλά και ως κινητήρια δύναμη για την κινητοποίηση των πολιτών και των εθνικών κοινοβουλίων. Το Κοινοβούλιο θα μπορούσε για παράδειγμα να αξιοποιήσει την επόμενη συνάντησή του με τα εθνικά κοινοβούλια για τη συζήτηση της συνεισφοράς του στην Ευρώπη 2020 και για την από κοινού κοινοποίηση των απόψεων τους στο Εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο.

Εθνικές, περιφερειακές και τοπικές αρχές

Όλες οι εθνικές, περιφερειακές και τοπικές αρχές πρέπει να εφαρμόζουν την εταιρική σχέση, με τη στενή σύνδεση κοινοβουλίων, καθώς και κοινωνικών εταίρων και εκπροσώπων της κοινωνίας των πολιτών, συμβάλλοντας στην εκπόνηση εθνικών προγραμμάτων μεταρρυθμίσεων καθώς και στην εφαρμογή τους.

Καθιερώνοντας έναν διαρκή διάλογο μεταξύ των διαφόρων επιπέδων κυβέρνησης, οι προτεραιότητες της Ένωσης φτάνουν πιο κοντά στους πολίτες και ενισχύεται η απαιτούμενη ανάληψη ευθύνης για την υλοποίηση της στρατηγικής για την Ευρώπη 2020.

Ενδιαφερόμενοι φορείς και κοινωνία των πολιτών

Επιπλέον, η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και η Επιτροπή των Περιφερειών πρέπει να συνδεθούν στενότερα με τη διαδικασία αυτή. Η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, τα κριτήρια αξιολόγησης και η δικτύωση - όπως προωθούνται από αρκετά κράτη μέλη - έχουν αποδειχθεί ένα ακόμη χρήσιμο εργαλείο καλλιέργειας της ανάληψης ευθύνης και του δυναμισμού στο πλαίσιο της ανάγκης για μεταρρυθμίσεις.

Η επιτυχία της νέας στρατηγικής θα εξαρτηθεί συνεπώς σε μεγάλο βαθμό από τη σαφήνεια με την οποία τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα κράτη μέλη και οι περιφέρειες θα εξηγήσουν γιατί οι μεταρρυθμίσεις είναι απαραίτητες- και αναπόφευκτες για να διατηρηθεί το βιοτικό μας επίπεδο και να διασφαλιστούν τα κοινωνικά μας πρότυπα -, πού θέλει να φθάσει η Ευρώπη και τα κράτη μέλη της μέχρι το 2020 και ποια συνεισφορά αναμένουν από τους πολίτες, τις επιχειρήσεις και τις οργανώσεις που τους εκπροσωπούν. Η Επιτροπή, αναγνωρίζοντας την ανάγκη να ληφθούν υπόψη οι εθνικές περιστάσεις και παραδόσεις, θα προτείνει για το σκοπό έναν κοινό μηχανισμό επικοινωνίας.

6. ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Όσον αφορά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, η Επιτροπή προτείνει, κατά τη σύνοδό του την άνοιξη του 2010:

- να συμφωνήσει ως προς τις θεματικές προτεραιότητες της στρατηγικής για την Ευρώπη 2020,
- να θέσει τους πέντε κύριους στόχους όπως προτείνεται στο μέρος 2 του παρόντος εγγράφου: επενδύσεις σε E&A, εκπαίδευση, ενέργεια/κλιματική αλλαγή, ποσοστό απασχόλησης και μείωση της φτώχειας, προσδιορίζοντας πού πρέπει να φθάσει η Ευρώπη

μέχρι το 2020, να καλέσει τα κράτη μέλη σε διάλογο με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ώστε να μετασχηματιστούν οι εν λόγω στόχοι της ΕΕ σε εθνικούς στόχους οι οποίοι θα αποφασιστούν στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Ιουνίου, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές περιστάσεις και τις διαφορετικές αφετηρίες,

- να καλέσει την Επιτροπή να υποβάλει προτάσεις για τις εμβληματικές πρωτοβουλίες και να ζητήσει από το Συμβούλιο (και τις συνθέσεις του) να λάβει, στη βάση αυτή, τις απαραίτητες αποφάσεις για την εφαρμογή τους,
- να συμφωνήσει για την ενίσχυση του συντονισμού της οικονομικής πολιτικής, ο οποίος θα προωθήσει τα θετικά δευτερογενή αποτελέσματα και θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προκλήσεων της Ένωσης· για το σκοπό αυτό να εγκρίνει τον συνδυασμό των θεματικών με τις κατά χώρα αξιολογήσεις όπως προτείνεται στην ανακοίνωση, διατηρώντας παράλληλα την ακεραιότητα του συμφώνου· να δώσει επίσης ιδιαίτερη προσοχή στην ενίσχυση της ONE,
- να καλέσει όλα τα μέρη και τους ενδιαφερόμενους φορείς (π.χ. εθνικά/περιφερειακά κοινοβούλια, περιφερειακές ή και τοπικές αρχές, κοινωνικούς εταίρους και κοινωνία των πολιτών, καθώς βέβαια και τους πολίτες της Ευρώπης) να συμβάλουν στην εφαρμογή της στρατηγικής, συνεργαζόμενοι στο πλαίσιο μιας εταιρικής σχέσης, αναλαμβάνοντας ενέργειες στους τομείς της αρμοδιότητάς τους,
- να ζητήσει από την Επιτροπή να παρακολουθεί την πρόοδο και να υποβάλει ετήσιες εκθέσεις στο Εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, παρουσιάζοντας επισκόπηση της προόδου προς την επίτευξη των στόχων, περιλαμβανομένων των διεθνών κριτηρίων αξιολόγησης, και της κατάστασης εφαρμογής των εμβληματικών πρωτοβουλιών.

Κατά τις συνεδριάσεις μεταγενέστερες του:

- να εγκρίνει τις προτεινόμενες ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές οι οποίες συνιστούν τη θεσμική στήριξή του, μετά την έκδοση της γνώμης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου,
- να κυρώσει τους εθνικούς στόχους μετά από διαδικασία αμοιβαίας επαλήθευσης για τη διασφάλιση της συνέπειας,
- να συζητήσει επιμέρους θέματα προκειμένου να αξιολογήσει τη θέση στην οποία βρίσκεται η Ευρώπη και πώς μπορεί να επιταχυνθεί η πρόοδος. Μια πρώτη συζήτηση για την έρευνα και την καινοτομία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί κατά τη σύνοδο του Οκτωβρίου με βάση εισήγηση της Επιτροπής.

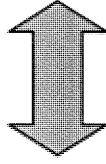
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 - ΕΥΡΩΠΗ 2020: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΠΡΩΤΑΡΧΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

<ul style="list-style-type: none"> - Αύξηση του ποσοστού απασχόλησης του πληθυσμού ηλικίας 20 έως 64 ετών από το τρέχον 69% σε τουλάχιστον 75%. - Αύξηση του επιπέδου επενδύσεων σε 3% στον τομέα της E&A, με τη βελτίωση ιδίως των όρων επένδυσης σε E&A από τον ιδιωτικό τομέα και τη δημιουργία νέου δείκτη για την παρακολούθηση της καινοτομίας. - Μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου κατά 20% τουλάχιστον σε σχέση με τα επίπεδα του 1990 ή κατά 30%, εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν, αύξηση σε 20% του ποσοστού των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στην τελική κατανάλωση ενέργειας και αύξηση σε 20% της ενεργειακής απόδοσης. - Μείωση του ποσοστού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα τη σχολική εκπαίδευση από το τρέχον 15% σε 10% και αύξηση του ποσοστού του πληθυσμού ηλικίας 30 έως 34 ετών που έχει ολοκληρώσει τριτοβάθμια εκπαίδευση από 31% σε τουλάχιστον 40%. - Μείωση κατά 25% του αριθμού των Ευρωπαίων που ζουν κάτω από τα εθνικά όρια φτώχειας για τον απεγκλωβισμό 20 εκατομμυρίων ανθρώπων από τη φτώχεια. 	<p>ΎΕΥΤΙΝΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</p> <p>ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ</p> <p>Εμβληματική πρωτοβουλία της ΕΕ «Ένωση καινοτομίας» για να βελτιωθούν οι συνθήκες-πλαίσιο και η πρόσβαση στη χρηματοδότηση για έρευνα και καινοτομία ώστε να ενισχυθεί η αλυσίδα καινοτομίας και να αυξηθούν τα επίπεδα επενδύσεων σε ολόκληρη την Ένωση.</p> <p>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</p> <p>Εμβληματική πρωτοβουλία «Νεολαία σε κίνηση» για να ενισχυθούν οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων και να ενισχυθεί η ελκυστικότητα σε διεθνές επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρώπης.</p> <p>Εμβληματική πρωτοβουλία της ΕΕ «Μια Ευρώπη που χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους» για να αποσυνδεθεί η οικονομική ανάπτυξη από τη χρήση των πόρων, με τον περιορισμό της έκλυσης διοξειδίου του άνθρακα από την οικονομία μας, με την αύξηση της χρήσης των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, με τον εκσυγχρονισμό του τομέα των μεταφορών και την προώθηση της ενεργειακής απόδοσης.</p> <p>ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ</p> <p>Εμβληματική πρωτοβουλία της ΕΕ «Μια βιομηχανική πολιτική για την εποχή της παγκοσμιοποίησης» για να βελτιωθεί το επιχειρηματικό περιβάλλον, ιδίως για τις ΜΜΕ, και να στηριχθεί η ανάπτυξη ισχυρής και βιώσιμης βιομηχανικής βάσης, ικανής να ασκεί ανταγωνισμό σε παγκόσμιο επίπεδο.</p>	<p>ΔΙΑΤΗΡΗΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</p> <p>ΚΑΙΜΑ, ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ</p> <p>Εμβληματική πρωτοβουλία της ΕΕ «Μια Ευρώπη που χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους» για να αποσυνδεθεί η οικονομική ανάπτυξη από τη χρήση των πόρων, με τον περιορισμό της έκλυσης διοξειδίου του άνθρακα από την οικονομία μας, με την αύξηση της χρήσης των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, με τον εκσυγχρονισμό του τομέα των μεταφορών και την προώθηση της ενεργειακής απόδοσης.</p> <p>ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ</p> <p>Εμβληματική πρωτοβουλία της ΕΕ «Μια βιομηχανική πολιτική για την εποχή της παγκοσμιοποίησης» για να βελτιωθεί το επιχειρηματικό περιβάλλον, ιδίως για τις ΜΜΕ, και να στηριχθεί η ανάπτυξη ισχυρής και βιώσιμης βιομηχανικής βάσης, ικανής να ασκεί ανταγωνισμό σε παγκόσμιο επίπεδο.</p>	<p>ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΧΩΡΙΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥΣ</p> <p>ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΟΤΗΤΕΣ</p> <p>Εμβληματική πρωτοβουλία της ΕΕ «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας» για να εκσυγχρονιστούν οι αγορές εργασίας με τη διευκόλυνση της κινητικότητας στην αγορά εργασίας και τη δια βίου ανάπτυξη δεξιοτήτων με σκοπό την αύξηση της συμμετοχής στην αγορά εργασίας και την καλύτερη αντιστοιχία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης στην αγορά εργασίας.</p> <p>ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΦΤΩΧΕΙΑΣ</p> <p>Εμβληματική πρωτοβουλία της ΕΕ «Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας» για να διασφαλιστεί κοινωνική και εδαφική συνοχή, ούτως ώστε να εξαπλωθούν ευρέως τα οφέλη της ανάπτυξης και της απασχόλησης και τα άτομα που ζουν σε συνθήκες φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού να αποκτήσουν τα μέσα αξιοπρεπούς διαβίωσης και να συμμετάσχουν ενεργά στην κοινωνία.</p>
--	--	--	---

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 – ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ 2020:

<p>Γενική θεσμική δομή</p>	<p>Ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές για τον καθορισμό του πεδίου εφαρμογής των πολιτικών προτεραιοτήτων της ΕΕ, καθώς και των προτεραιτικών στόχων που πρέπει να επιτύχει η ΕΕ έως το 2020 και οι οποίοι πρέπει να μετασχηματιστούν σε εθνικούς στόχους.</p>	<p>Ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές για τον καθορισμό του πεδίου εφαρμογής των πολιτικών προτεραιοτήτων της ΕΕ, καθώς και των προτεραιτικών στόχων που πρέπει να επιτύχει η ΕΕ έως το 2020 και οι οποίοι πρέπει να μετασχηματιστούν σε εθνικούς στόχους.</p>
<p>Αποτελέσματα</p>	<p>Υποβολή εκθέσεων κατά χώρα:</p> <p>Σκοπός: να μπορέσουν τα κράτη μέλη να καθορίσουν και να εφαρμόσουν καλύτερα στρατηγικές εξόδου από την κρίση για την αποκατάσταση της μακροοικονομικής σταθερότητας, να επιστημονούν τα εθνικά προβληματικά σημεία και να επαναφέρουν τις οικονομίες τους σε κατάσταση διατήρησης ανάπτυξης και διατηρήσιμων δημόσιων οικονομικών.</p> <p>Προσέγγιση: καλύτερη αξιολόγηση των κυριότερων μακροοικονομικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα κράτη μέλη, λαμβανομένων υπόψη των δευτερογενών επιπτώσεων μεταξύ κρατών μελών και τομέων πολιτικής.</p>	<p>Θεματική προσέγγιση:</p> <p>Σκοπός: να επηρεαστούν οι προταρχικοί στόχοι που συμφωνήθηκαν σε ενωσιακό επίπεδο, με τον συνδυασμό συγκεκριμένων δράσεων σε ενωσιακό και εθνικό επίπεδο.</p> <p>Προσέγγιση: οι τομεακές συνθέσεις του Συμβουλίου διαδρομίζονται στρατηγικό ρόλο για την παρακολούθηση και την εξέταση της προόδου όσον αφορά την επίτευξη των συμφωνηθέντων στόχων.</p>
	<p>Μέσα: τα κράτη μέλη παρέχουν στοιχεία μέσω των προγραμμάτων σταθερότητας και σύγκλισης που υποβάλλουν και ακολουθούν χωριστές αλλά συγχρονισμένες σφιστίσεις, αφενός, για τη δημοσιονομική πολιτική στις γνώμες που διατυπώνονται για τα προγράμματα σταθερότητας και σύγκλισης και, αφετέρου, για τις μακροοικονομικές ανισορροπίες και τα προβληματικά σημεία που παρακολουθούν την ανάπτυξη στο πλαίσιο των Γενικών Προσανατολισμών Οικονομικής Πολιτικής (άρθρο 121 παράγραφος 2).</p>	<p>Μέσα: τα κράτη μέλη παρέχουν στοιχεία μέσω εξορθλογισμένων εθνικών προγραμμάτων μεταρρυθμίσεων, ιδίως πληροφορίες για τα προβληματικά σημεία που παρακολουθούν την ανάπτυξη καθώς και για την πρόοδο όσον αφορά την επίτευξη των στόχων, και ακολουθούν συμβουλές πολιτικής που διατυπώνονται σε ενωσιακό επίπεδο υπό μορφή συστάσεων στο πλαίσιο των Γενικών Προσανατολισμών Οικονομικής Πολιτικής (άρθρο 121 παράγραφος 2) και των κατευθυντήριων γραμμών για την απασχόληση (άρθρο 148).</p>



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 – ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2010 – 2012

2010

Ευρωπαϊκή Επιτροπή
Προτάσεις για τη σφαιρική προσέγγιση ΕΥΡΩΠΗ 2020

Εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο
Συμφωνία όσον αφορά τη σφαιρική προσέγγιση και επιλογή των πρωταρχικών στόχων της ΕΕ

Ευρωπαϊκή Επιτροπή
Προτάσεις για τις ολοκληρωμένες κατευθυντήριες αρχές EUROPE 2020

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο
Συζήτηση σχετικά με τη στρατηγική και γνωμοδότηση σχετικά με τις ολοκληρωμένες κατευθυντήριες αρχές

Συμβούλιο Υπουργών
Επεξεργασία των βασικών παραμέτρων (ενωσιακοί/εθνικοί στόχοι, εμβληματικές πρωτοβουλίες και ολοκληρωμένες κατευθυντήριες αρχές)

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Ιουνίου
Έγκριση της στρατηγικής ΕΥΡΩΠΗ 2020, επικύρωση των ενωσιακών και εθνικών στόχων και έγκριση των ολοκληρωμένων κατευθυντήριων αρχών

Ευρωπαϊκή Επιτροπή
Επιχειρησιακές κατευθύνσεις για τα επόμενα στάδια της στρατηγικής ΕΥΡΩΠΗ 2020

Φθινοπωρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο
Διεξοδική συζήτηση γύρω από ένα συγκεκριμένο θεματικό ζήτημα (για παράδειγμα Ε&Α και καινοτομία)

Κράτη μέλη
Προγράμματα σταθερότητας και σύγκλισης και εθνικά προγράμματα μεταρρυθμίσεων



2011

Ευρωπαϊκή Επιτροπή
Ετήσια έκθεση στην εαρινή ευρωπαϊκή σύνοδο κορυφής, γνωμοδοτήσεις σχετικά με τα προγράμματα σταθερότητας και σύγκλισης και προτάσεις συστάσεων

Συμβούλιο Υπουργών
Επανεξέταση των προτάσεων συστάσεων της Επιτροπής, ECOFIN για ΣΣΑ

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο
Συζήτηση ολομελείας και έκδοση ψηφίσματος

Εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο
Αξιολόγηση της προόδου και στρατηγικοί προσανατολισμοί

Κράτη μέλη, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο
Συνέχεια που δίδεται στις συστάσεις, εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων και υποβολή εκθέσεων



2012

Ίδια διαδικασία με ιδιαίτερη προσοχή στην παρακολούθηση της προόδου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (62)

Αξιολόγηση ικανοτήτων-κλειδιά στην αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση:
καθοδήγηση πολιτικής, SWD(2012) 371 τελικό, Στρασβούργο, 20.11.2012



Strasbourg, 20.11.2012
SWD(2012) 371 final

COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT

Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance

Accompanying the document

Communication from the Commission

Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes

{COM(2012) 669 final}
{SWD(2012) 372 final}
{SWD(2012) 373 final}
{SWD(2012) 374 final}
{SWD(2012) 375 final}
{SWD(2012) 376 final}
{SWD(2012) 377 final}

Table of Contents

I.	THE KEY COMPETENCES FOR EUROPEAN CITIZENS IN THE KNOWLEDGE SOCIETY	6
1.	We have a clear definition of the key competences needed for the 21 st century	6
2.	The main challenge now is to assess all key competences.....	7
3.	Yet too little is done on assessment	9
II.	STRENGTHENING ASSESSMENT OF ALL KEY COMPETENCES: LESSONS FROM MEMBERS STATES	11
1.	Defining key competences as tangible learning outcomes.....	12
1.1	Mother tongue, Foreign languages, Mathematics and Science	13
1.2	'Learning to learn'	13
1.3	Social and civic competence and creativity	16
1.4	Digital competence.....	17
1.5	Sense of initiative and entrepreneurship	18
1.6	Cultural awareness and expression.....	21
2.	Using assessment to measure learning outcomes.....	22
2.1	Standardised tests	23
2.2	Attitudinal questionnaires	25
2.3	Performance-based assessments.....	26
3.	Using assessment to encourage the development of key competences.....	28
3.1	Peer and self-assessment	31
3.2	Portfolio and e-portfolio assessment.....	32
3.3	E-assessment	34
4.	Mainstreaming assessment of key competences	39
4.1	Curriculum and consultation	39
4.2	Textbooks and resources	41
4.3	Assessment guidance.....	42
4.4	Monitoring and evaluation	43
4.5	Training and development.....	44
4.6	Professional networks	47
4.7	School organisation.....	48

5. Conclusion: towards a coherent implementation strategy.....	51
--	----

EXECUTIVE SUMMARY

The “Rethinking Education” Communication aims to help Member States by setting out a range of fields in which the efficiency of education and training systems can be improved.

This Staff Working Document highlights the evidence base for the policy proposals outlined in the “Rethinking Education” Communication on key competences. Its findings are based on analyses, coordinated by the Commission in cooperation with Member States, of best policy practice across the EU and beyond, and on comparative data and current research.

Global competition for skills, technological advances, the impact of the internet and new media on employment, learning and private lives, the growing diversity of our societies – all are forces which are reshaping our education systems and changing the content of and approaches to teaching and learning. To face the current crisis, increase productivity and encourage growth, education systems have a crucial role in building the right 21st century skills and competences.

Already in 2006, The European Union adopted a European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning to identify the key competences necessary for personal fulfilment, active citizenship, social cohesion and employability in a knowledge society. Its major innovation is to move from a static conception of curricular content to a dynamic combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the many and varied real-life contexts on which people need to use them. It includes not only the key competences that relate to traditional school subjects but also those more cross-curricular (or 'transversal') key competences that enable people to pursue learning throughout their lives, contribute to democratic societies and to succeed in today's and tomorrow's world of work with its demand for high skills combined with creativity and the ability to innovate.

Many Member States have reformed their school curricula and vocational programmes in recent years, to introduce part or all of the approach set out in the Key Competences Recommendation. This involves a major paradigm change from transmitting a static body of pre-defined knowledge to a more dynamic and holistic development of competences.

Yet, the key challenge for education systems in many Member States is the assessment of these competences. Assessment is one of the most powerful influences on teaching and learning but it tends to put too much emphasis on subject knowledge, and less on skills and attitudes, and to neglect altogether the increasingly important cross-curricular competences such as learning to learn or entrepreneurship.

Progress have to be made on assessment approaches to take into account all competences needed for the 21st century. Many promising developments in Member States can be used as best practice examples to support efforts to improve assessment in European countries. These include broadening the scope of assessment of traditional school subjects (mother tongue, foreign languages, mathematics and science) and introducing assessment for those key competences that are less familiar and present a new challenge (digital competence, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, and cultural awareness and expression).

Generally, examples in this document show that reforming assessment has no major financial consequences: reforms build on existing expertise and utilize existing structures. However, developing e-assessment requires infrastructure, development work, training and promotion. Ensuring teachers' assessment competences obviously require investment. Nevertheless, in the long run e-assessment will result in savings due to easier access to the material. As regards teachers' competence development, virtual platforms and supporting teachers' professional networks can reduce these costs and make implementation more effective.

This document takes stock of these developments and provides policy makers with an overview of current trends in assessment and examples of how assessment can be extended to support the development of all key competences – not only those that are easy to assess.

The focus of this document is on assessment of individual learners rather than evaluation of programmes, institutions or systems.

How to read this document?

This document is a result of the work of the Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences' and its predecessor, the Peer Learning Cluster 'Key Competences – Curricular Reform'. It builds on the process of peer learning in the context of the Education and Training 2010 and 2020 work programmes and thus on the expertise, examples and experiences in participating countries.

Section I '**THE KEY COMPETENCES FOR EUROPEAN CITIZENS IN THE KNOWLEDGE SOCIETY**' provides a summary on what key competences are and which competences are currently being assessed.

Section II '**STRENGTHENING ASSESSMENT OF ALL KEY COMPETENCES: LESSONS FROM MEMBERS STATES**' illustrates how Member States have specified key competences in learning outcomes and how they have developed assessment for summative and formative purposes. It continues with implementation of assessment reforms and presents the other policy areas that need to be addressed to make reforms successful.

APPENDIX I describes the key competences set out in the Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning ("The Key Competences for Lifelong Learning - the European Framework").

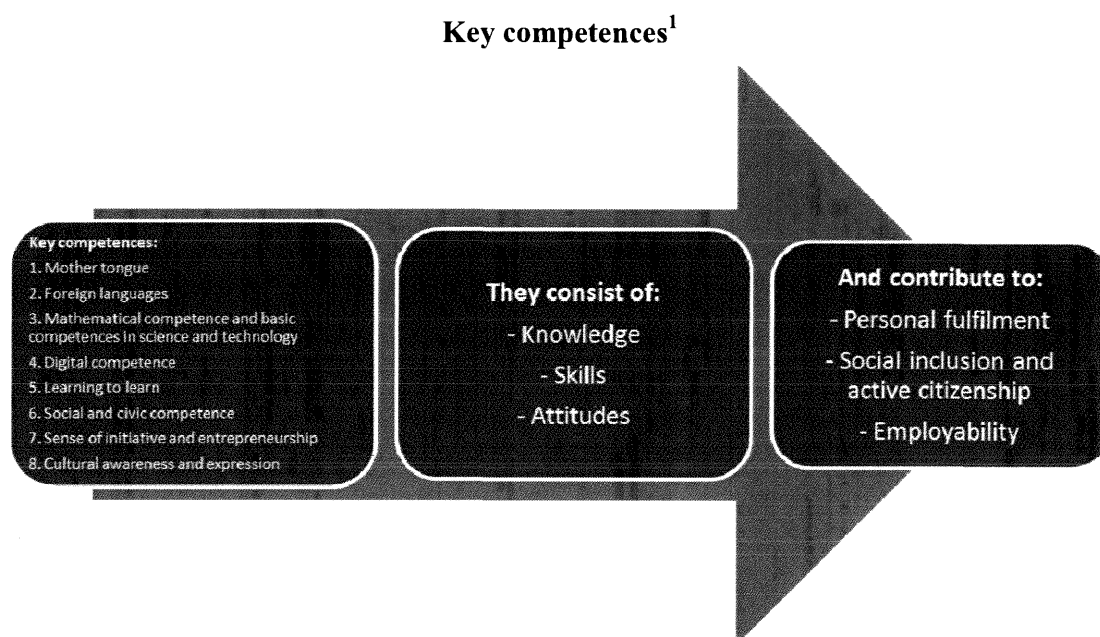
A literature review on assessment of key competences and extended examples of assessment policies are available at http://ec.europa.eu/education/index_en.htm. This supporting

document also includes a glossary. The references e.g. in footnotes of this this document are listed in full in the bibliography which forms part of the literature review. A JRC-IPTS report "Review of Evidence on the Use of ICT for the Assessment of Key Competences" (in press) will be available at: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/search.cfm>. This website includes also other IPTS publications on e-assessment that contribute to Chapter 3.3. of this document.

I. THE KEY COMPETENCES FOR EUROPEAN CITIZENS IN THE KNOWLEDGE SOCIETY

1. We have a clear definition of the key competences needed for the 21st century

Key competences are a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to a specific context. The European Framework on key competences for lifelong learning defines eight key competences necessary for personal fulfilment, active citizenship, social cohesion and employability in a knowledge society. Critical thinking, creativity, initiative, problem-solving, risk assessment, decision-taking, and constructive management of feelings play a role in all of the key competences. All of the key competences are equally important because each of them can contribute to a successful life in a knowledge society.



Since 2006, the Reference Framework has been influential in reforms of school curricula and vocational programmes across the EU.² Many Member States have reformed their school curricula and vocational programmes in recent years, to introduce part or all of the approach set out in the Key Competences Recommendation. Austria, Belgium French Community, Czech Republic, Spain, Hungary, Island, Luxembourg, Latvia, the Netherlands, Poland, Romania have used the framework to structure the entire curricula and many countries have used the framework to enhance the role of cross-curricular work. This involves a major paradigm change from transmitting a static body of pre-defined knowledge to a more dynamic and holistic development of competences.³

¹ For definitions of each key competence, see Appendix I

² Communication 'Key Competences for a Changing World', COM (2009) 648 final.

³ Gordon et al (2009)

When the EU reviewed⁴ the implementation of the Key Competences Recommendation, it confirmed the extent of this change in the teaching and learning requirements of national curricula in the Member States. The traditional barriers between school subjects were breaking down, new demands were being made within these subjects, and wholly new subjects and approaches were being introduced, such as entrepreneurship education and "learning to learn" as a distinct educational objective.

The key challenge, and key weakness, that this review highlighted was the assessment of learning. While curricula and teaching were in the process of profound change, the way the students' outcomes were assessed, evaluated and certified had changed little over decades:

"A large number of countries are introducing reforms that explicitly use the Key Competences framework as a reference point. Good progress has been made in adapting school curricula. But there is still much to be done to support teachers' competence development, to update assessment methods, and to introduce new ways of organising learning."

2. The main challenge now is to assess all key competences

The purposes of assessment and evaluation vary from gathering data for use in international comparisons of education systems to providing tailored support for individual learning. In this document assessment is taken to relate to judgements on the progression of competences of the individual learner and achievement of the learning goals, and on the effectiveness of institutions or systems, often based on aggregated assessment data.

The table below summarises the different contexts, functions and uses of assessment:

Table 2: Assessment and evaluation

Context	Function	Uses
System	International comparisons; National standards; Accountability.	Policy development, system monitoring
Institution	Monitoring against national standards; Internal quality assurance; Developing internal policies and procedures.	Feed into national data-gathering processes; Feedback to tutors, trainers, teachers, learners, parents.
Learner	Monitor achievement against national standards and curriculum objectives; diagnose strengths and weaknesses; track progress.	Feedback to learner on progress; feedback to tutors and teachers on success of teaching approach.

The National Assessment framework (NA) in Slovenia illustrates the different assessment purposes. Its primary goals are to improve students' competences and improve the quality of teaching.

National Assessment Framework in Slovenia

For students (and parents) and teachers the basic objective of the National Assessment Framework of is to provide students with information about their achievement of curriculum standards.

For schools, the analysis of students' achievements and the comparison with the average performance helps schools in the evaluation of their work. It should also help planning the teaching

⁴ COM (2009) 640 final

and learning activities in the school and give valuable information for planning of in-service teacher training.

Schools' evaluation reports, in turn, feed into the evaluation of the school system as a whole.

Assessment is crucial for the development of key competences for two principal reasons. Firstly, by focusing on certain learning outcomes, assessment sends a clear signal that these competences are the priority for teaching and learning. Secondly, by providing information about learners' progress towards these learning outcomes, assessment helps to adapt teaching and learning more effectively to learners' needs.

Moreover, assessment has important consequences for our educational paths. It not only affects how others see us but also how we see ourselves. More specifically, it affects how we think about ourselves, what we feel about ourselves and how we behave in response. Ultimately, it impacts on whether or not we become lifelong learners.⁵ Assessment policy – and its implementation in schools – therefore needs to be handled carefully and informed by evidence. This document is for policy makers grappling with this responsibility.

By providing information about learners' progress towards these learning outcomes, assessment helps to adapt teaching and learning more effectively to learners' needs. Moreover, the feedback given through assessment has an important impact on the learner's motivation, self-esteem and awareness of his/her own learning process.

Assessment also underlies important transitions such as gaining a place at university or an apprenticeship, or getting a job. How learning outcomes are assessed, recorded and certified is crucial. If assessments do not reliably reveal the competences that are needed for success in study or work, if they do not fit the curricula that has been followed, then they distort and impede people's life chances, and they make it harder for employers to select the right people for their workforce or colleges to select the right people for their courses.

Assessment is often controversial. In several Member States, there is public debate about whether tests have become easier compared with a past "gold standard". Employers and universities complain that good grades do not indicate the same level of performance as they once did. At the same time, assessment has to develop to relate to new curricular and learning demands, new skills and new ways of expressing them. Controversies concerning assessment may derive from the fact that its (changing) scope and purposes are not well understood or clear to all stakeholders. **It is thus vital to communicate clearly what different types of assessments are supposed to measure or not.**

Aware of the importance of assessment to individuals and the quality of teaching and learning, many of the Member States have identified key principles to be taken into account in developing and implementing assessment policies. These can be summarised as follows:

- **Assessment should be fair:** its methods should be related to the goals and objectives set beforehand and its purpose and consequences should be clear to all concerned. Assessment should take into account students' prior learning and their skills – such as language skills – to assess the progress made properly.
- **Assessment should be reliable and valid** so that assessors working independently and using the same methods come to same judgements. The

⁵ Stobart (2008)

better the expected learning outcomes are described, the higher the validity and reliability of the assessment is.

- **Assessment should be learner-centred:** it should give valuable and forward-looking information for the learners, their parents, teachers and schools on how to improve teaching and learning practices, making it thus an integral part of the teaching-learning process.

Across Member States, there are promising one-off developments to broaden the scope of assessment of the key competences strongly associated with traditional school subjects (such as mathematical competence) and those that present a new challenge – such as learning to learn, social and civic competence and digital competence. These developments are recent and valuable and need to be introduced more widely across EU Member States.

3. Yet too little is done on assessment

Despite the awareness of the impacts of assessment, it still tends to focus only on a narrow part of key competences. The key competences are wide-ranging and holistic. If only some competences are assessed, teachers and learners will tend to focus on these competences, with the result that some learners will not receive a complete education. Furthermore, if only some aspects of each competence are assessed – such as knowledge -, then the development of the other aspects - such as useable skills and attitudes - will be, at best, incidental, and may not happen at all. No matter how broad the intended learning outcomes are, if assessment is too narrowly defined, it will result in narrow teaching and learning.

In many Member States, nationally standardised tests are used to inform decisions about learners' progression through school and to certify achievement (including selection into different school types), to monitor schools or education systems as a whole, or to identify individual learning needs. In compulsory education, these tests are generally limited to certain key competences. National tests in communication in the mother tongue or mathematics are therefore widespread. In many Member States, there are also national tests in science or foreign languages. However, few organise national tests relating to the other transversal key competences, which gives the impression that these important competences are seen as lower priorities.

National tests of key competences in compulsory education, 2008/09⁶

⁶ Eurydice (2009)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG- NIR	UK- WLS	UK- SCT	IS	LI	NO	
Mother tongue	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓	
Mathematics	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓	
Science	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓				✓	✓				✓			✓			✓				
Foreign language(s)	✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓						✓	✓				✓	✓			✓	✓			✓	
Civics									✓		✓	✓													✓										
Cultural awareness and expression																																			
Entrepreneurship																																			
Learning to learn																																			
Digital competence																																			

The figure above focuses on national tests that can be used for summative or formative purposes. It shows strikingly how the key competences that are crucial for lifelong learning, innovation and social and cultural development are not covered by national assessment regimes.

A similar mapping of national tests was done in 2011/2012, but it concentrated on only six of the eight competences, excluding 'learning to learn' and 'cultural awareness and expression'. This mapping reveals that not much has changed in the focus of the national tests in four years: traditional school competences continue to be tested to a greater extent than more transversal competences. The most important change in the testing of transversal competences has been the increase in the number of countries that test social and civic competence (from 4 in 2008 to 11 in 2012).⁷ By contrast, digital competence and entrepreneurship continue to be left out.

However, national tests are only part of the picture. The assessment of key competences is sometimes also organised at local level or school level under the responsibility of teachers, particularly when the purpose is to inform day-to-day teaching and learning. Thus, while a major study of the 27 Member States found that national tests were limited to the key competences mentioned above, it also showed that a wider range of key competences was being addressed by teachers and learners themselves. In addition, there are some national initiatives seeking to expand assessment to a wider range of competences.⁸ More in detail, the review of the implementation of the Key Competences Recommendation reveals that interdisciplinary projects are used as part of final exams in Austria, Denmark and Germany. In Cyprus, Denmark and Austria ICT-based and web-based assessment methodologies are emerging. Many countries have started to make the best out of standardised test by giving feedback to teachers and learners in schools; this is taking place in Austria, Cyprus, Germany, Denmark, Spain, France, Hungary, Ireland, Lithuania, Norway, Portugal and Slovenia. Formative assessment – "assessment for learning" is well developed in UK-Scotland and UK-England; these countries are strong in linking the development of curricula and teacher education with assessment reforms. "Tools" for formative assessment, such as self-assessment, peer assessment and portfolios are promoted in Austria, Cyprus and Ireland, for instance.

⁷ (2010/C 117/01) and Eurydice (forthcoming) How do countries respond to changing skills demands? Some challenges and policy issues in the implementation of key competences

⁸ Gordon et al (2009), Pepper (2011), Eurydice 2012

However, it is worth noting that despite these promising initiatives there is a need to harness assessment more systematically to support the development of all key competences. This requires mapping all the objectives and intended outcomes of learning against existing assessment, developing methods to fill the gaps, and making sure that teachers have the competences and working conditions to integrate assessment into the teaching and learning process most effectively.

II. STRENGTHENING ASSESSMENT OF ALL KEY COMPETENCES: LESSONS FROM MEMBERS STATES

This section focuses on developing assessment for all key competences. While the first section gave an overview on key competences and the importance of assessment, this section gives more detailed guidelines and examples from Members States on how to make it happen.

It develops a comprehensive assessment strategy that should be constructed around four main steps: 1) analysing which of the key competences are covered by national tests and other forms of summative assessment; 2) how key competences can be turned into more detailed learning outcomes that can be accurately and meaningfully assessed; 3) how broadening the scope of assessment can reveal, report and develop more of those competences and, finally, 4) how reforms of assessment can be implemented and what other policy areas are needed to support implementation.

The OECD country report from the Flemish Community of Belgium illustrates the shift of emphasis in assessment and why these steps presented in this chapter are necessary⁹:

The changing view of learning and education which has characterized education policy over the last decade entails a change in how assessment and evaluation are viewed. The shift from the traditional 'test culture' towards a 'broad assessment culture' has recently gained importance. The broad assessment culture relates to the implementation of 'active learning methods'. Students are no longer perceived as passive subjects, but they are involved in the assessment of their performances and progress, and may even be involved in the assessment of their classmates.

The broad assessment culture evaluation is not just the last part of the learning process, but instead an integrate part of learning. Evaluation not merely serves the goal of judging students, but also (and more importantly) guides students to gain knowledge, skills and attitudes through feedback mechanisms. This means that evaluation is conducted continuously, because both teachers and students need up-to-date information on individual performances in order to create effective learning environments. Evaluation as part of the learning process helps students in their development of holistic competences: next to assessment of cognitive performances, also dynamic-affective, relational and motor aspects are continuously assessed.

The broad assessment culture naturally entails different evaluation methods than only the classical tests: observation, portfolios, reflection sheets, peer and self-assessment are only a few examples of the wide range of assessment possibilities. The teacher needs to consider which

⁹ OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country background report for the Flemish Community of Belgium

assessment method contributes most to guiding students to the aspired objectives.

Within this culture it is more important to provide information on the progress of a student compared to his previous achievements, than answering the question 'what grades did this student achieve on a pre-determined scale from one to ten, or compared to his classmates?' The broad assessment culture shifts from pre-determined or peer- group norms to an individual norm (without losing sight of the pre-determined attainment targets and developmental objectives out of sight)

1. Defining key competences as tangible learning outcomes

As noted in the previous section, the European Reference Framework defines the scope of knowledge, skills and attitudes to be developed in a wide range of everyday contexts by the end of initial education. It does not describe them as specific learning outcomes that are needed to guide day-to-day teaching and learning, however, examples from Member States and evidence from the research literature indicate that it is important to make key competences "assessment ready" by specifying them as concrete and tangible learning outcomes.¹⁰ This specification is to be done by policy makers, teachers and learners within their individual education systems, institutions and programmes of learning.

Policy makers can ensure that these learning outcomes are consistently specified across curricula, syllabi, specifications, standards or similar framework documents. However, teachers have a crucial role to play in interpreting these documents. Importantly, they can identify and plan opportunities for learners to develop their key competences within their specific subjects, across several subjects in collaboration with other teachers or beyond subjects as, for example, in whole school projects. Developing key competences across curricula and programmes may mean teachers working together in ways that are unfamiliar, such as across departments. It is therefore crucial that teachers and school leaders have a shared understanding of the key competences to be developed and the responsibilities and roles of each member of the school community in how key competences are taught, learned and assessed. Effective cooperation and collaboration between teachers and school leaders will enable learners to make connections across their learning and develop more holistic perspectives that prepare them for life and work.

The amount of detail that is specified in framework documents varies according to the purposes of the assessment. For example, high stakes summative assessments need to be highly reliable to ensure that their consequences are fair. To provide a basis for consistent assessment practices, the learning outcomes for assessments such as school-leaving examinations are therefore generally more detailed and are centrally specified. However, defining learning outcomes in excessive detail risks reducing learning to sequences of isolated tasks and restricting learners' opportunities to demonstrate the range of their competences. A balance therefore needs to be struck between specification in policy documents and scope for interpretation by teachers and learners themselves in practice¹¹. However, this interpretation needs to be founded on a shared understanding of key competences. This can be addressed through the training, guidance, networks and evaluation detailed in Chapter 4 of this document.

¹⁰ CEDEFOP (2011b), Looney (2011), Black & Wiliam (1998b), Brennan (2006) and Wolf (2001)

¹¹ Cedefop (2010) and Cedefop (2012)

The Czech Republic provides an example of learning outcomes to be achieved by the end of initial education – developed at national level – and those to be achieved at interim stages developed by teachers with their students. This example focuses on civic competence and shows how it is to be developed in contexts across several subjects, areas or fields.

National and local learning outcomes for key competences in the Czech Republic:

Nationally: For basic education, the Framework Education Programme (FEP) identifies a similar range of key competences at national level as the Reference Framework does at European level. It also identifies educational content in subjects, areas or fields which provide contexts for the application of competences. Each competence is expressed as a set of specific goals, which define the level of competence that learners should develop by the end of compulsory schooling (grade 9). For example, one of the goals for civic competence is that the student 'considers and judges phenomena, processes, events and issues from diverse perspectives'. This goal implies not only knowledge and skills but also certain attitudes, such as openness and tolerance.

Locally: Every school develops a School Education Programme (SEP) within the structure and content set out in the FEP but according to their local circumstances and their learners' needs. There is a curriculum handbook providing teachers with examples of how to detail key competences and relate them to content areas at two stages: the end of compulsory education (grade 9); and an interim stage (grade 5). Since the same level of competence can be demonstrated in different ways depending on the educational area and the exact context, these are simply illustrations for teachers and learners to use when reviewing examples of work to assess progress.

The Czech example shows how the task of specifying key competences is divided between the national level actors and local school and teachers. While the national level work provides school guidelines and ensures overall coherence, the work done by schools and teachers ensures ownership and understanding of how key competences can be developed within day-to-day learning contexts.

This chapter now presents how each key competence can be made assessment ready by specifying them as concrete learning outcomes.

1.1 Mother tongue, Foreign languages, Mathematics and Science

The specification of key competences as learning outcomes is, in general, more advanced for those competences that are closer to traditional school subjects. Mother tongue and foreign languages include outcomes such as reading, writing, speaking and listening skills: often the attitudinal aspects such as readiness to communicate are specified as well. Mathematics¹² and science outcomes often include the capability to solve basic mathematical operations but also more transversal skills, such as problem solving, initiative and the ability to come up with creative solutions. Often the real challenge of specifying key competences as learning outcomes is related to the more transversal competences.

1.2 'Learning to learn'

Developing a shared understanding of what 'learning to learn' means in practice may be a particular challenge.¹³ Yet some Member States have already developed learning outcomes for

¹² See example of mathematics in Austria in the accompanying document [URL]

¹³ Fredriksson & Hoskins (2008)

this key competence. To demonstrate some of these, examples from two Member States are shown here.

The first example is from Lithuania and is significant for three reasons. Firstly, it shows how attitudes can be explicitly incorporated into learning outcomes. Secondly, it demonstrates how the degree to which a competence has been acquired can be assessed with levels indicating each learner's progress. Thirdly, the learning outcomes are written from the student's perspective to help them monitor their progress with their teachers.

Learning outcomes and levels for 'learning to learn' in Lithuania:

An EU-funded project in Lithuania identifies four elements within learning to learn competence for learners in the 11-12 and 13-14 age groups:

1. Attitude towards learning and willingness to learn
2. Setting objectives and planning activities
3. Organisation and management of activities
4. Reflection on learning activities and outcomes, and self-assessment.

These elements are described in more detail for each of the age groups at four levels of progression towards development of the competence. The descriptions for learners aged 11-12 are shown here.

First steps	Going in the right direction	Close to the target	Competence acquired
1. Why I learn (Attitude towards learning and willingness to learn)			
I learn when others urge, encourage, and persuade me. I feel secure when somebody helps me. When I work together with others, I observe more often how others are doing things.	I learn because I have to, but I eagerly learn only what I am interested in. I am self-confident when I have to complete easily understandable tasks. When I work together with others, I try to express my opinion.	I understand that learning is my duty and I therefore try to learn not only things that I am interested in. I usually feel self-confident when I have to perform both usual and new non-complex tasks, and I am not afraid of making mistakes. When I work together with others, I often express my opinion and I help others whenever I can.	I learn eagerly and responsibly, because I like learning and understand that what I learn now will serve me in the future. I am self-confident, I am not afraid of challenges, and I welcome various new tasks. When working together with others, I not only learn from them but also help them eagerly and confidently.
2. What I learn (Setting objectives and planning activities)			
I set learning goals and plan learning activities when others help me. I manage to complete tasks on time when others urge me to.	I consult others to set my learning goals and plan my learning activities. I manage to complete certain tasks on time.	I try to set my learning goals autonomously and plan my learning activities. I usually manage to adhere to the schedule and complete tasks on time.	I set my learning goals autonomously. I successfully plan my learning and am therefore able to complete most tasks and tests on time.
3. How I learn (Organised and targeted learning activities)			
I use such learning methods and choose such information sources and learning tools which are offered to me by others.	With the help of others, I decide what learning method, learning tools, and information sources are best to perform a certain task.	I try to use different learning methods and I use various information sources. I try to obtain any required learning tools in advance.	I successfully use various learning methods and choose appropriate information sources. I obtain any required learning tools in advance.
4. I reflect on my progress (Reflection on learning activities and outcomes and self-assessment)			
When others help and encourage me, I observe my learning progress and sometimes listen to advice given to me and try to follow the advice.	When others help me, I reflect on how and what I achieved in learning and in what areas and how I should improve.	I autonomously reflect on how and what I achieved in learning; others help me to plan in what areas and how I should improve.	I autonomously reflect on how and what I achieved in learning and plan in what areas and how I can improve.

The second example is from France, where 'learning to learn' and sense of initiative and

entrepreneurship are combined in learning outcomes relating to autonomy and initiative. The example is significant for showing how a competence can be divided into fields, items and assessment indicators. These are set out in teaching resources called reference grids for the assessment of competences. These reference grids comprise the assessment requirements for competences in the first, second and third cycles of basic education. The example is an extract from the reference grids for the third cycle (the end of lower secondary education) and is also significant in referring to learners' development of competences in and beyond school settings. Learners' development of the competences is recorded in a Personal Competences Booklet, which is detailed in the section on using assessment to develop learners' key competences

Learning outcomes for the autonomy and initiative competence in France

Competence: Autonomy and initiative

Field: Take action in your courses of learning and guidance

Item: To be able to self-assess and to write about your interests and the competences you have acquired.

Detail of item

- **Locate and identify the competences you have acquired.**
- **Identify and order your interests and your personal aspirations.**
- **Analyse the consistency between your aims and your present direction.**

Assessment indicators:

Self-assessment here refers to the student's holistic understanding of themselves and to self-assess in relation to individual achievements. In and beyond school settings, the student knows how to:

- use the tools provided in the disciplines to identify strengths and weaknesses;
- identify their interests in school activities
- anticipate the results of an assessment or task and its impact
- identify the activities that can contribute to everyday life.

The student can analyse the advantages and disadvantages of their choices. The student appreciates the difficulties and obstacles. The student considers alternative choices.

These two examples show how specific learning outcomes of the 'learning to learn' competence can be formulated. The Lithuanian example also demonstrates how the 'learning to learn' competence can be described as levels that help learners and their teachers to assess progress. The French Personal Competences booklet exemplifies how these learning outcomes can be recorded and communicated so that, for instance, parents can follow and support their children's learning skills.

1.3 Social and civic competence and creativity

Member States have also expressed particular interest in the assessment of social and civic competences, creativity, and problem-solving. The example is from Ireland, where learning outcomes for each key skill are first specified, and then embedded in contexts provided by the syllabus for each subject. Learning outcomes in creativity and critical thinking are therefore embedded in subjects such as politics and society. Importantly, a process of auditing ensures that the key skills are embedded in subjects, assuring that these different documents are consistent and coherent. Extracts of the learning outcomes for the key skill in creativity and critical thinking and the active citizenship topic in the politics and society syllabus are shown below:

Critical and creative thinking and politics and society in Ireland:

Key skill:	Elements:	Learning outcomes:
Critical and creative thinking	Thinking imaginatively, actively seeking out new points of view, problems and/or solutions, being innovative and taking risks.	<ul style="list-style-type: none"> • recognise that different mind-sets are associated with different forms of thinking • be motivated to seek out alternative perspectives and viewpoints and to reframe a situation • be willing to take risks and to learn from mistakes and failures • be persistent in following through ideas in terms of products and/or actions • develop a strong internal standard in relation to the merits of their own work.

Subject: Politics and Society	
Student learns about:	Student should be able to:
Identifying, evaluating and achieving personal and collective goals, including how to develop and evaluate action plans.	<ul style="list-style-type: none"> • Set realistic personal and collective goals and targets to be achieved within a time frame • Construct action plans to help reach the targets and identify methods for monitoring how well the plans are working (e.g. deadlines, feedback from others) • Co-operate with group members to identify collective goals • Co-operate with group members to identify how different roles can contribute to the overall goals • Communicate ideas and needs within the group • Engage in personal reflection on the process of setting goals or targets.

In Ireland, the approach is therefore to embed key competences in subjects and the example above –from upper secondary level – gives guidelines to teachers and students on what developing these competences and assessing them means in practice. (See accompanying document at [add URL] for a more detailed description of Key Skills in Ireland)

1.4 Digital competence

The next example is from the UK- Northern Ireland, where the cross-curricular skill called 'Using ICT' is divided into: explore, express, exchange, evaluate and exhibit. Each of these elements is described at five levels, set out as 'can do' statements. These are applied in subjects and areas across the curriculum. The levels for exchange and evaluate are shown here because exchange emphasises responsible attitudes and evaluate supports learning to learn. The expectation is for pupils to reach Level 2 at age 7 and Level 4 by the end of primary school at age 11. However, it is recognised that learners' progress at different rates and some will be above or below this

level. Teachers are encouraged to develop the broad levels into narrower sub-levels in order to monitor and report their pupils' progress with more precision.

Using ICT in UK- Northern Ireland

Requirements for Using ICT	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5
Exchange	Pupils can:	Pupils can:	Pupils can:	Pupils can:	Pupils can:
Communicate safely and responsibly using a range of contemporary digital methods and tools, exchanging, sharing, collaborating and developing ideas	Know what digital methods can be used to communicate	Identify and talk about ways of communicating digitally	Use a contemporary digital method to communicate or contribute to a supervised online activity	Use contemporary digital methods to communicate, exchange and collaborate in supervised online activities	Use a range of contemporary digital methods to communicate, exchange and share their work, collaborating online with peers
Evaluate	Pupils can:	Pupils can:	Pupils can:	Pupils can:	Pupils can:
Talk about, review and make improvements to work, reflecting on the process and outcome and consider the sources and resources used, including safety, reliability and acceptability	Talk about their work	Talk about how to improve their work	Make modifications to improve their work	Use appropriate ICT tools and features to improve work	Use appropriate ICT tools and features to carry out on-going improvements and evaluate process and outcome

1.5 Sense of initiative and entrepreneurship

This next example is from the South East European Centre for Entrepreneurial Learning (SEECEL)¹⁴ specifying the learning outcomes related to sense of initiative and entrepreneurship. SEECEL is a Croatian initiative including the following countries: Albania, Bosnia and Herzegovina, Kosovo, Macedonia, Montenegro, Serbia and Turkey. SEECEL has developed a three-level assessment for entrepreneurship as a key competence at ISCED 2. The levels include measuring the progress of any given school in becoming an entrepreneurial school using 10 indicators, the assessment of teachers and school managers through a questionnaire and the assessment of defined learning outcomes at ISCED 2 level. These learning outcomes (knowledge, skills and attitudes) defined as "Specific Measurable Attainable Relevant and Timely (SMART)" are based on Bloom's taxonomy. They are implemented across the curriculum in existing subjects – hence learning outcomes are assessed using methods normally used to

¹⁴ <http://www.seecel.hr/>

assess those subjects. Alongside these methods, self-evaluation is also used for both students and teachers.

**Defining learning outcomes for entrepreneurial learning
at the ISCED 2 level, SEECEL in Croatia:**

	KNOWLEDGE	SKILLS	ATTITUDES
--	-----------	--------	-----------

<p>Learning outcomes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Define and explain the difference between being an entrepreneur and acting entrepreneurially 2. Explain why scarcity necessitates decision making. 3. Recognise and define what products and services are in supply and demand at local and national level. 4. Define criteria necessary for decision making at individual and group level and explain their impact. 5. Compare benefits with costs. 6. Calculate productivity and identify comparative advantages. 7. Identify different job opportunities. 8. Identify and describe at least two different career paths. 9. Explain the importance of externalities and sustainable planning (think green) for entrepreneurial activities. 10. List the phases of entrepreneurial activity in a classroom or school level example. 11. Identify steps in problem solving and risks and give examples of each. 12. Develop an entrepreneurial idea. 13. Explain public goods and give examples. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstrate ability to work individually and in teams. 2. Demonstrate ability to communicate ideas to others efficiently. 3. Demonstrate ability for creative and innovative thinking. 4. Demonstrate planning, delegation and leading skills during group work. 5. Demonstrate ability to use brainstorming method. 6. Develop decision making grid. 7. Demonstrate ability to recognise and list risks. 8. Identify environmental consequences of their actions. 9. Illustrate ability to solve problems and to make decisions together with others. 10. Demonstrate ability to evaluate results and processes from group work. 11. Demonstrate how to set up a production plan. 12. Present an entrepreneurial idea. 13. Appraise own assets and competences. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Take responsibility for completing tasks, fulfilling obligations and meeting deadlines. 2. Take initiative to network with individuals and groups. 3. Demonstrate ability to work independently. 4. Demonstrate ability to respect others. 5. Demonstrate ability to accept innovation and change. 6. Demonstrate responsibility for public goods.
---------------------------------	---	---	--

Teaching and learning methods	Lectures Discussions Group work Peer group presentation Local visits	Lectures Discussions Group work Peer group presentation Local visits	Teachers as facilitators Lectures Discussions Group work Peer group presentation Local visits
Assessment methods	Essays Presentations Project/ group work	Practical assessment Fieldwork Presentation Project work Self-evaluation	Practical assessment Field work Project work

1.6 Cultural awareness and expression

A final example of the specification of learning outcomes relates to the key competence in terms of cultural awareness and expression. As cultural competences are generally defined in learning outcomes in school curricula, the following example from Malta is chosen to show how key competences can be incorporated into national qualifications frameworks and learning outcomes for vocational education and training. The recently developed Maltese national qualifications framework requires mastery of a vocational field to include acquisition of all eight key competences. Mastery at each of three levels is specified as learning outcomes in the framework. As in the European Qualifications Framework, the key competences are described in terms of knowledge, skills and competences. Each key competence is also presented in different strands, so that cultural awareness and expression contains culture and the expressive arts and culture and the workplace. The example shows an extract from the learning outcomes for culture and the expressive arts at Level 2 and culture and the workplace at Level 3 of the national qualifications framework.

Key competences in the national qualifications framework in Malta

Cultural awareness and expression	Knowledge	Skills	Competences
Culture and the expressive arts (extract from Level 2)	Learners will have... – awareness of the interdependence between cultural heritage and natural heritage, and the need to safeguard them	Learners will be able to... – appreciate the relationship between cultural heritage, human rights (including those of minority groups) and the requirements of mutual respect.	Learners will demonstrate... – reflecting on how their response to their environment, their interaction with nature and their history enhances their sense of identity and continuity.
Culture and the workplace (extract from Level 3)	Learners will know... – cross-cultural ethics and etiquette that affect the workplace and can enhance work effectiveness.	Learners will be able to... – identify and rectify areas of cross-cultural misunderstanding that may cause conflict in the workplace.	Learners will demonstrate... – working effectively both as an individual and as a member of a group to bring about significant change within the workplace.

These are some examples of how Member States are specifying knowledge, skills and attitudes in five 'transversal' key competences. Specifying intended learning outcomes represents a focus for planning teaching, for reflecting upon learning and for developing assessments that promote the development of key competences.

As teachers are not often prepared to assess the full set of key competences within their initial education, it is crucial to ensure they get support during their careers to put in place effective assessment practices. An example from the Czech Republic shows an option on how to achieve this.

Guidelines for schools to specify competences in Czech Republic

To help the schools, the Research Institute of Education in Czech Republic published documents specifying individual key competences in a set of goals and delivered model examples concerning how to develop and evaluate key competences comprehensively. Practical suggestions as to the development and evaluation of key competences are also published at the www.rvp.cz methodological portal.

2. Using assessment to measure learning outcomes

Reporting learners' development of key competences is a challenge to existing assessments that focus on knowledge and skills limited to subject contexts. Key competences emphasise knowledge, skills and attitudes required for contexts that extend beyond subject boundaries. The previous section showed how key competences can be specified as learning outcomes within, across or beyond subject contexts. Assessment methods can then be designed to ensure that information about learning in relation to these outcomes is actually gathered and used to report learners' progress.

This section focuses on *summative assessment of key competences*, which means assessment for the purpose of reporting learners' achievements at the end of a period of learning. Assessing the breadth and complexity of key competences is a particular challenge for summative assessments in high stake contexts. This type of assessment typically reports learners' key competences for selection, certification or qualification. To ensure their consequences are fair, these assessments require carefully controlled conditions. However, these conditions can be an obstacle to assessing students in real-life contexts or authentic representations of them. Innovative methods that bring these contexts into assessments or bring assessments into these contexts are therefore required.

This section presents examples of summative assessments, sometimes in high stakes situations, using one or more of the following methods to assess the development of key competences:

- (1) Standardised tests where all questions or 'items' address aspects of key competences
- (2) Attitudinal questionnaires with these tests or with performance-based assessment

- (3) Performance-based assessment, sometimes in conjunction with standardised tests

Examples from Member States and the literature show how these assessment methods can strongly influence teaching and learning practices in favour of the development of key competences. Of course, the reverse is also true: if summative assessment does not incorporate key competences, it can serve to limit the curriculum.¹⁵

2.1 Standardised tests

Although national standardised tests in Member States typically focus on key competences associated with traditional subjects, there are examples specifically designed to assess a wider range of key competences, notably social and civic competences. Items in these tests often present learners with a problem context and require them to find, communicate and justify a solution or response. As a result, they help to address the creativity and problem-solving themes that cut across the key competences. These test items can also present learners with complex contexts using texts or pictures that are rich in information. Some items may then extend the challenge by requiring learners to draw upon their wider understanding of the context. Learners may therefore be required to work through a chain of reasoning with several steps. As a result, learners can apply different combinations of knowledge and skills whilst relying on supporting attitudes such as persistence.

Tests items can use a range of response formats to assess different elements of learners' key competences. These include multiple choice (where one choice is deemed correct), complex multiple choice (where more than one choice may be correct), short or extended response formats (to a greater or lesser extent requiring learners to formulate their own responses). In Spain and Poland, standardised tests with a range of response formats assess different aspects of learners' social and civic competences.

Test items for social and civic competence in Spain

¹⁵ Black (1998), Koretz (2005), Morris (2011), Redecker (2012) and Stobart (2008)

The general diagnostic evaluation provides information on learners' development of key competences in order to enhance teaching and learning across schools in Spain. Standardised tests assess a representative sample of students in the fourth year of primary education (ages 9-10) and the second year of secondary education (ages 13-14).

This example relates to test items for social and civic competence in primary education. These items focus on: the individual; society; social organisation; societies in the past; and, current democratic societies and human rights. To assess different aspects of the competence, several different response formats are used, such as true-false, matching, sentence completion and short response items. Many of the test items are multiple choice, reflecting an emphasis on reliability.

Two items are reproduced here, indicating some contents and formats of the test of social and civic competence in primary education. One multiple choice item focussing on civic knowledge is:

- A) Rules of our towns and cities are written by political parties.
- B) Are dictated by the different ministries.
- C) Are approved by the governments of the municipalities.
- D) Are included in the Spanish Constitution.

Other items involve more reflection, description or explanation, such as this short response item: "Give two advantages of working together in a school."

Social studies questions from an upper secondary examination in Poland:

In Poland, the requirements for social and civic competences are defined in the core curriculum and provide the basis for external examinations. Some contrasting test items from the upper secondary social studies external examination are:

- List three political rights of the EU citizen.
- Choose four sentences that are opinions [from eight sentences]
- Can Polish society influence public matters in local communities? Write an essay, express your point of view and describe three forms of social involvement and three forms of political involvement.

Although tests may focus on one particular competence, other competences are often necessarily assessed too. This is likely when assessments model real-life contexts. The OECD's PISA survey provides some insight into the value of assessing multiple competences simultaneously to reflect the complexity of real-life. Whilst PISA assesses mathematical competence, its incorporation of individual, societal, occupational and scientific contexts in test items means that other competences are also addressed. Thus a mathematics item which asks students to respond to a journalist's claim that the number of robberies has "hugely increased" gains information on civic competence too. Conversely, another item from the social studies examination in Poland requires some mathematical competence.

Look at the charts and describe the differences between them. Chart one: Do you feel you can influence the decisions taken in your country? Chart two: Do you feel you can influence the decisions taken in your local community?

A further example of the assessment of combinations of competences comes from Germany, where test items are being developed in order to assess, for example, communication competence in biology, chemistry and physics. Similarly, PISA science and mathematics test items often require students to interpret a large amount of information presented as texts or graphics, which consequently means that the communication competence is also assessed. In these examples, learners are required to use combinations of competences, as in many real-life situations. In order to gain a clear picture of each key competence, these combinations can be varied systematically.

Also the development of social and civic competences can be monitored by standardised test, as the following example from Malta shows:

Monitoring social and civic competences through standardised tests in Malta

The nationally standardised Social Studies annual examinations at the end of Year 4, Year 5 and Year 6 are based on the content, skills and attitudes envisaged in the syllabus of each year. Apart from the fact that students have to answer questions that are purely theoretical and knowledge-based, they are also tested on practical situations or case-studies. For example, students are given a number of case-studies where students need to put their theoretical knowledge into action and demonstrate how they would have reacted or behaved in a particular situation.

These are called 'application questions'. A number of questions are directly or indirectly linked to the social and civic competencies envisaged in European Framework of key competences. For example, certain issues that are asked reflect not only the local/national level, but also the wider European and global dimension. In these examinations students need to demonstrate "full respect for human rights including equality as a basis for democracy, appreciation and understanding of differences between value systems of different religious or ethnic groups." Examinations therefore include a range of issues such as sustainable development, democracy and human rights, respect for the values and privacy of others, community cohesion, justice, equality, citizenship, civil rights, work organisations, gender equality and non-discrimination, society and culture.

2.2 Attitudinal questionnaires

Some assessments combine tests that focus on knowledge and skills (or cognition) with questionnaires that focus on attitudes (or affect) and learning practices (or metacognition). Major international surveys such as PISA, TIMSS and PIRLS offer examples of questionnaires that incorporate attitudes to learning. However, unlike knowledge and skills, these attitudes are not seen as learning outcomes in their own right. The Framework for a European Test to Measure Learning to Learn differed in this respect, using tests to assess learning outcomes relating to cognition and questionnaires to assess learning outcomes relating to affect and metacognition. However, it transpired that these aspects of learning to learn were too closely linked to be assessed through separate tests and questionnaires.

There are also more general problems with the use of questionnaires to assess attitudes as learning outcomes. Firstly, attitudes vary over time and between real-life contexts but questionnaires provide only snapshots in 'test' contexts. Secondly, these snapshots are indirect measures, reliant on the accuracy of learners' self-reports. Thirdly, these self-reports may be influenced by the 'social desirability' of particular responses to questionnaire items, particularly if learners' perceive their answers as having consequences for themselves. Overall, to assess attitudes to learning and learning to learn more generally, the research evidence suggests it is better to use techniques such as observation and dialogue than questionnaires and tests. The contribution of these techniques as performance-based assessments is explored in the next section. However, questionnaires may nonetheless have a specific role to play in assessing one important aspect of learning to learn, namely the accuracy of learners' self-assessments. Indeed, questionnaire items that ask learners to self-assess their competences are well-established and can be found, for example, in PISA questionnaire items relating to self-efficacy.

Comparing learners' self-assessment judgements with standardised tests can yield useful information about their learning to learn competence, particularly their metacognition. Furthermore, there is evidence that these judgements play an important role in helping learners to overcome difficulties. Learners have little to gain from inflating their judgements when they

know these will be compared with standardised judgements. It is therefore possible to combine the use of questionnaires and tests to assess this specific aspect of learning to learn for either summative or formative purposes. Further research evidence and results from pilot projects should be considered. For example, in Lithuania, an EU-funded project relating to competences in learning to learn, initiative and creativity is producing and piloting an instrument with assessment tasks for students, together with a student questionnaire and a teacher questionnaire.¹⁶

2.3 Performance-based assessments

Several countries in and beyond Europe have expanded the range of methods they use in summative assessments. This includes assessments in high stakes situations such as school-leaving examinations. The range of methods generally includes standardised tests, reflecting the demand from higher education, employers, students and their parents for highly reliable results. However, the tests are often combined with other methods to gain more and different types of information on which to base inferences about learners' key competences. These other methods can be characterised as performance-based assessment and they include portfolios, projects, coursework, reflective diaries, presentations, interviews, role plays or group work. Furthermore, these methods are also often used instead of standardised tests, particularly in lower stakes situations.

There are two important reasons for performance-based assessment of key competences. Firstly, since it is predicated on observation, dialogue or sustained tasks, it can increase the range and authenticity of the 'real-life' contexts in which learners are assessed. This not only focuses teaching and learning on key competences but also contributes to the development of key competences. Secondly, it can incorporate more direct measures of attitudes in these contexts, such as observations. Two more general reasons are also apparent. On the one hand, performance-based assessment increases the number of assessment 'events', providing a fuller picture of performance. This can include information about learners' progression. On the other hand, it can provide more information not only about the products of learning but also about the learning process itself. Information about the learning process is clearly an important target for assessments of learning to learn. Portfolio assessment is particularly well-suited to gathering information about the learning process and promoting key competences. The next section will focus more on these aspects of assessment of key competences.

The Slovenian example illustrates how performance-based assessment can be incorporated in high-stakes summative assessment.

Including laboratory work in examination in Slovenia

In Slovenia laboratory work in science is assessed as 20% of the final certificate in science subjects in the Matura examination. The laboratory work examination is part of the school-based examination for the final certification. The other 80% is based on external examination. The assessment of laboratory work in the final examination provides a strong incentive for teachers to use more student centred, inquiry driven laboratory work in their teaching, in line with curricular requirements.

¹⁶ Boekaerts (2005), Fredriksson & Hoskins (2008), Greene & Azevedo (2007), OECD (2011) and Pepper (2011)

Since performance-based assessment is often based on performances during the period of learning, the teacher often acts as the assessor. Whether performance-based assessment is used on its own or in conjunction with standardised tests, measures therefore need to be in place to ensure that it, too, is standardised. This ensures that any variation in the way that learners' work is assessed is kept to an acceptable minimum. Teacher education, assessment guidelines, work examples, task or item banks, moderation meetings and inter-school networks play an important role in developing consistent assessment practices. When these types of measures are implemented, teacher assessment judgements can meet the minimum levels of reliability required for summative assessment.

Examples from Germany and Austria show how external examiners can review and moderate teachers' assessment judgements to increase the comparability of results between students, teachers and schools. In Austria, the range of assessment methods for the high stakes school-leaving examination has been broadened in order to address cross-curricular competences valued by higher education and employers. In Germany, the range of assessment methods for the general secondary final examination has also been broadened to address a wider range of key competences. The methods in these examples have the potential to assess the full range of key competences from communication in the mother tongue to sense of initiative and entrepreneurship. The examples are detailed below.

Performance-based assessment for the school-leaving qualification in Austria

In Austria, the qualification for entry to university or tertiary education uses a range of assessment methods to assess competences across the curriculum. These methods include:

- **A multi-disciplinary paper on a research project**
- **A standardised, competence-based written examination at the end of the final year**
- **An oral examination in front of a representative of the examinations commission after the written examination, when they present and defend their project.**

These methods assess a wide range of competences, including those relating to communication, mathematics, science, languages, learning to learn, initiative and entrepreneurship, and social and civic competences. Importantly, these competences are assessed in relation to real-life contexts provided by the research project.

Performance-based assessment for the school-leaving qualification in Germany

To assess a wider range of key competences, Baden-Württemberg has introduced two new elements into the final examination for general education students in Year 10 in the Realschule:

1. The EuroKom (European communication) exam counts for around one half of the final grade in the obligatory foreign language. Students take the 15-minute examination individually or in pairs and it consists of three elements:

- a) a pre-prepared presentation, followed by questions, on a topic discussed and agreed in advance with the examining teacher
- b) an oral comprehension exercise
- c) a role-play based on an authentic situation.

2. In addition to written examinations in the core subjects of German, mathematics and the obligatory foreign language, pupils must also take a cross-curricular competence examination. Like EuroKom, this examination consists of a pre-discussed and pre-prepared presentation, followed by questions from the examiners. However, in this case the examination is taken by students in groups of between three and five, and must cover at least two curricular subjects. The examiners are teachers in these subjects, including an external moderator from a different school.

If safeguards for the reliability of assessment judgements are put in place, performance-based assessment offers a great deal of promise for a more complete assessment of key competences, even for summative assessment in high stakes situations. Given the particularly strong influence that high stakes assessment exerts on teaching and learning practices, performance-based assessment can therefore promote the fuller development of key competences. Furthermore, since performance-based assessment can include information about learners' progression during a period of learning and summarise learners' achievements at the end of a period of learning, it may serve both formative and summative purposes.¹⁷

3. Using assessment to encourage the development of key competences

This section focuses on *formative assessment*, which means assessment for the purpose of helping learners develop their key competences. Formative assessment is a powerful set of practices for encouraging the development of competences, because it:

- (1) Involves the learner in clarifying learning outcomes, setting goals, planning learning and assessing progress
- (2) Provides timely feedback via teachers and peers or directly to the learner, enabling them to make informed adjustments to plans and goals
- (3) Generates information about key competences that is valid for the purpose of informing next steps in teaching and learning, enhancing motivation and achievement

¹⁷ Black (2010), Looney (2011, 2009), Simon & Forgette-Goroux (2000)

- (4) Gathers information about learners' knowledge, skills and supporting attitudes as they are developed and applied in a variety of contexts over an extended period of time.

More generally, the role of formative assessment in promoting learning in schools was popularised by research on 'Assessment for Learning' (AfL). In England, for instance, it is defined as *"the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there."*¹⁸ It is used in day-to-day learning and teaching situations, for periodic assessments as a broader view of progress is gained across subject for teacher and learner as well as for formal recognition of pupils' achievement that is reported to parents/carers and next teacher(s).

AfL has influenced policies and practices in several countries. For example, it provided the basis for the 'Assessment is for Learning' initiative in UK- Scotland. This initiative sought to embed formative assessment in teaching and learning by developing a three-way relationship between the curriculum, pedagogy and assessment.

The Assessment is for Learning initiative in Scotland

Assessment is for Learning (Aifl) in Scotland supports the innovations taking place under the Curriculum for Excellence reform. It expands the formative assessment concept in terms of a three-way relationship between curriculum, learning and teaching, and assessment:

- **Assessment of learning is about gathering and interpreting the evidence. It connects the curriculum and assessment.**
- **Assessment for learning is about supporting classroom learning and teaching. It connects assessment and learning/teaching.**
- **Assessment as learning is about learning how to learn. It connects learning/teaching and the curriculum.**

This initiative resulted in the development of an integrated assessment system where:

- **formative assessment emphasises self-assessment and teachers use a range of evidence to monitor their pupils' progress**
- **teachers moderate their own summative assessment judgements using external tests and each other's judgements by working collaboratively**
- **to avoid distorting the curriculum, information from external assessments that monitor standards is based on a sample and is not used for formative or summative purposes.**

AIFL takes a whole-school approach to assessment, mobilising the support of teachers, parents, managers and pupils and engaging in assessment for learning at every level in the system. Teachers are supported through dedicated training and on-line resources including a self-assessment toolkit, case studies on target-setting, tracking and recording progress, and support for teacher networking and mechanisms for the sharing of good practice and for facilitating teachers' access to relevant research.

An extensive programme of staff training, guidelines, rubrics and resource materials and a web-site with access to on-line tool-kits and materials has been developed to ensure implementation of Aifl.

Rather than seeing assessment as an activity distinct from teaching, formative assessment is integral to pedagogy and central to learning. Over the course of a period of learning, teachers can draw upon a wide variety of sources of information about the progress of their learners,

¹⁸ Assessment Reform Group, 2002

enabling them to make informed adjustments to their teaching. The sources may include classroom dialogue with learners, observations of individuals working alone or in groups, examples of students' work, overall test results, responses to individual test questions or peer and self-assessments. In France, teachers draw upon these sources to record their pupils' development of competences in a booklet that accompanies them throughout compulsory education, as detailed below. Teachers identify relevant information about each of their pupils' progress for this booklet using the reference grids that detail the learning outcomes for each competence.

A Personal Competences Booklet for each pupil in France

A Personal Competences Booklet (PCB) has been developed at national level and disseminated to teachers throughout the country. The PCB details each competence defined nationally and its fields and items. Teachers note pupils' progress in acquiring the competences in the PCB, which follows them as they pass through compulsory education (age 6-16). The booklet serves as a communication tool between the teacher and learner, and between the school and parents. It contributes to a national evaluation at the end of secondary education.

In Malta lower-secondary assessment includes information on pupils' attitudes and personal and social skills.

A personal profile is set for each pupil in lower secondary education. Evaluation criteria used in this context relate to active participation in the classroom and the school policy (the ability to discuss, engage in dialogue, debate, organize and work in groups). Marking is based on observations of pupils' behaviour in the class and school and pupils' involvement in activities/projects in and outside school. Assessments recorded in the personal profile serves the student for identifying his/her needs to develop learning at upper secondary but it does affect the decision on delivering the lower secondary certificate

Compiling assessment information from a variety of sources can be a challenge. E-assessment can make this task easier as it can integrate information from various sources and analyse at least some of this information and then provide feedback¹⁹. The ICT-based 'Learning analytics' that are currently being developed would not only allow the compilation of information from a variety of sources, but also the formative assessment of this information. It is important, however, to emphasise that the feedback these systems provide needs to be specific enough to help individual learners – and this is not always the case. A good example of feedback that is targeted is the 'Intelligent tutoring systems' or ITSs for mathematics education. These systems adapt the tasks according to the learners' skill levels and provide them instant feedback and targeted support at least as regards procedural understanding.

Alternatively, learners themselves may integrate the various sources by using peer or self-assessment to select content for their portfolios or e-portfolios. Since peer and self-assessment and portfolio assessment can make particular contributions to the development of key

¹⁹ <http://ipts.jrc.ec.europa.eu>

competences, they are the focuses for the next two sections.²⁰ E-assessment is further presented later in the text.

3.1 Peer and self-assessment

In theory, learner self-assessment is an inevitable result of successful formative assessment. To make sense of teachers' feedback, learners need to reflect on their own learning. Furthermore, through peer assessment, learners can help each other to reflect on their learning. Peer and self-assessment are linked to many key competences, such as initiative and entrepreneurship, learning to learn and social competence, and cross-cutting themes, such as critical thinking, creativity, initiative, problem-solving, risk assessment, decision-taking, and constructive management of feelings.

In practice, both peer and self-assessment are formative assessment interventions that are successful in improving motivation and attainment, even for learners as young as five-years old.²¹ Although peer and self-assessment for the formative purpose is generally honest and trustworthy, there is evidence that learners need to develop this competence gradually over time. Consequently, teacher education needs to include training in facilitating peer and self-assessment. This investment in training is worthwhile because the results of effective peer and self-assessment are committed, effective and independent learners. These forms of assessment can also, in the longer-term, reduce the assessment burden on teachers.

Everyone involved in formative assessment, including learners themselves, needs a good understanding of the intended learning outcomes and the criteria by which success will be judged. Where the key competences represent an unfamiliar approach to learning, developing learners' understanding of the learning outcomes is particularly important. To develop this understanding, teachers can share and discuss the learning outcomes and criteria with their learners. Learners can then, in turn, peer and self-assess themselves against these outcomes using the criteria, give feedback to one another and consider the next steps. As they do so, they become more competent in working alone and with others, developing various key competences in the process.²² For instance, peer and self-assessment tools are currently being developed for ICT-based 'learning management systems' such as Moodle to enable coherent formative performance. These systems already provide a means of cooperation and provision of feedback from teachers to learners and between peers.²³

There are several examples of Member States placing an emphasis on learners' development of self-assessment competence and this is sometimes explicitly linked to learning to learn. In addition, in the Czech Republic, some schools have piloted the use of a self-assessment booklet to record each learner's development of key competences.

Learners' formative use of assessment information is promoted in several Members States:

²⁰ Allal & Lopez (2005), Black & Wiliam (1998a), Harlen (2007), Köller (2005), Looney (2010) and Wiliam & Thomson (2007)

²¹ Black and Wiliam (1998b).

²² Black & Wiliam (1998b), James et al (2007), Mills & Glover (2006) and Wiliam & Thomson (2007)

- Estonia's cross-curricular 'learning competence' is partly about learning 'to monitor and assess one's thinking and learning activities'.
- In Finland, assessment in basic education aims to encourage pupils to develop their self-assessment skills, by reflecting on their development and helping to set targets in their individual study plan.
- In Lithuania, learning to learn includes specific learning outcomes relating to 'reflection on learning activities and outcomes, and self-assessment'.
- The Netherlands' cross-curricular general objectives for secondary education refer to learning to learn, including 'assessing information on the grounds of reliability, representativeness and usefulness'.
- In Greece, self-assessment is intended to enable pupils to acquire meta-cognitive skills through the control and management of their own learning.
- Within the UK, the key skills qualification in 'improvement of own learning and performance' offered in England, Wales and Northern Ireland includes an element of self-assessment.

A pilot for a self-assessment booklet in the Czech Republic

A process of learner self-assessment of key competences has been piloted in some schools in the Czech Republic. In these schools, each learner has a self-assessment booklet that specifies their goals and details their progress towards these goals. This provides a focus for discussions that include learners, teachers and parents and has helped to embed formative assessment of the competences in the culture of the schools.

3.2 Portfolio and e-portfolio assessment

Where information is collected during a period of learning, performance-based assessment can help learners to develop their key competences. It can do so indirectly, through feedback into teaching and learning but it can also do so directly, through the types of performance it requires from students. For example, learners giving presentations have an opportunity to develop the communication competence necessary for a particular public-speaking context. Learners compiling a portfolio of evidence about their key competences have an opportunity to reflect on their learning process and develop various competences including learning to learn. When they develop this portfolio in cooperation with their teachers and peers, they also have a particular opportunity to develop their social competence. When an e-portfolio is used, they also have an opportunity to develop their digital competence.

Portfolios provide a method of storing a variety of examples demonstrating learners' development and application of key competences in a range of contexts during the learning process. The examples selected as entries for portfolios can be drawn from contexts that are difficult to reproduce in standardised tests, such as those involving social interactions. Furthermore, portfolios are particularly valuable for identifying the application of combinations of competences required in real-life contexts. When used in connection with explicit guidelines, portfolios can provide a structure for learners to carefully select entries with the support of their teachers. Reflecting on the learning outcomes and the progress towards them is therefore integral to the assessment. Portfolios can then act as a resource that informs discussions not only between teachers and students about next steps in learning, but also parents.

Perhaps for the reasons outlined here, an international trend towards the use of portfolio assessment is apparent. In several cases, this portfolio assessment uses ICT. Such e-portfolio assessment has been implemented in schools in **Austria, Belgium, Portugal, Romania, Turkey and the UK, piloted in Bulgaria, France, Greece and Iceland**, and planned in several other countries. E-portfolios expand the range of possible formats for entries, so that audio-visual files

and internet links can be included. They also provide a flexible format for sharing the content and gaining the feedback of teachers and peers, such as through a school intranet-based social network. This requires ICT infrastructure and some digital competence on the part of learners and teachers but can reduce the administrative burden on teachers. It is worth noting though that this works best when there are also opportunities for face-to-face interaction, and the wider development of social competence. In some cases, portfolio or e-portfolio entries may be accompanied by learners' narratives about their reflections on and explanations for their choice of entries. Teachers may then gain further insights into their students' attitudes to learning and their progress towards the learning outcomes.²⁴

Several examples below show how (e-)portfolios are contributing not only to formative assessment but to summative assessment as well by building up evidence of competence during a period of learning.

Portfolio assessment of cross-curricular key competences in Austria:

A project in the Austrian province of Vienna is using portfolios to assess the cross-curricular key competences of students in the cohort aged 15 in lower secondary general education schools.

Whilst all eight key competences are assessed, the emphasis is on digital competence, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, and cultural awareness and expression.

Each key competence is divided into indicators and descriptors, which provide a focus for the evidence of students' competences chosen for inclusion in portfolios. Teachers assess students' competences in relation to each of the descriptors at four levels: not observed; partial; expectation met; excellent.

The portfolios have a formative purpose and a summative purpose. During the period of learning, students receive feedback on their progress in demonstrating each key competence. At the end of the period of learning, students receive an attachment to the lower secondary leaving certificate complementing the subject specific marks with cross-curricular competences.

The learning achievement portfolio of key competences in Slovenia:

Slovenia's recent reforms to vocational education have led to the development of a learning achievement portfolio for the assessment of the eight key competences. This development was influenced by the European language portfolio.

The purpose of the portfolio is formative: to help students set goals, plan their learning and develop their competences. Students therefore use the portfolio throughout their programme of learning. The portfolio is not scored but teachers are obliged to monitor their students' development of competences through the portfolio.

The portfolio includes worksheets about the student goals, his/ lifelong learning, his/her achievements and provides a basis for the collection of information and documents to monitor the progress of students in developing key competences and specific vocational competences.

The experimental competences booklet in France

In France, an Experimental Competences Booklet is being tested in about 140 schools. This booklet takes the form of a national digital portfolio. It has to be gradually built by the pupils, accompanied by their teachers and associations or professional organisations in close collaboration with their parents. It lists the competences developed inside and outside the school and sums up all the diplomas and the certificates which pupils receive during their schooling.

²⁴ Pepper (2011), Redecker (2012), Simon & Forgette-Goroux (2000)

3.3 E-assessment

As with portfolio assessment, the potential of e-assessment relates to both formative and summative purposes of assessment. In theory, most of the assessment methods presented in previous sections – whether related to standardised tests or peer-assessment – could be replaced by ICT-based assessment. However, using e-assessment just for the sake of it does not guarantee improved assessment of key competences. The key to taking up e-assessment is to use it in ways that bring added value by making previously in-assessable learning outcomes assessable.²⁵

E-assessment includes a wide variety of assessment methods ranging from simpler forms, such as computer-based testing, to more complex forms of assessment, such as using augmented reality and immersive games in assessment. Even these simpler forms can provide students with instant feedback, adapt the level of difficulty according to their skills and offer guidance in the process to help students develop appropriate solution strategies. At the same time as reducing test times and test fatigue, such adaptive testing can produce more useful information about learners' key competences. As described in the previous section, e-portfolios allow students to show their progress and can support self- and peer assessment thus encouraging self-regulated learning. Embedding learning and assessment into computer simulations, virtual laboratories and games takes the learning process even further by enabling students to develop their scientific enquiry, analysis, interpretation and reflexion skills in a real-life context.²⁶

There are also new, emerging e-assessment methods, such as learning analytics that could become reality within five years. Learning analytics would allow the interpretation of a vast amount of data produced by students in electronic environments, thus enabling the assessment of progress and tailoring of education for the individual students. Moreover, it could allow embedding assessment in computer simulations, virtual worlds and immersive games. Already widely used in the US are the intelligent tutoring systems for mathematics instruction, which are built around a similar idea as learning analytics but also provide instant feedback and targeted support for students.

Hence, as can be noted from the variety of e-assessment methods, the real significance of e-assessment may be in transforming **what** is actually assessed. By simulating real-life contexts and repeatedly sampling performance, e-assessment opens up new possibilities for eliciting information on learners' key competences. Rather than explicitly presenting learners with information, simulations can require learners to make sense of the context for themselves.

Simulations can also create dynamic contexts which interact with learners. This means that every action leads to a reaction, requiring repeated re-evaluation of the task conditions, much as in real life. For example, online games can transpose the social and political context of a real-world problem into a virtual model.

Currently, however, these more complex forms of e-assessment are not widely used in Europe and even though there is an abundance of educational simulations available, many of these do not include or embed assessment. The two most commonly used methods of e-assessment are still computer-based tests and e-portfolios. In the first case, however, the added value of ICT is often unutilised and instead traditional tests have essentially been migrated onto screen format.

²⁵ ²⁵ JRC-IPTS (<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications>)

There are some initiatives in Europe that illustrate, however, that computer-based testing can be used in innovative ways to enhance the assessment of key competences²⁷, including adaptive tests and the assessment of the digital competence itself:

Adaptive testing of skills in UK Northern Ireland

In the UK(Northern Ireland), computer based diagnostic tests of literacy and numeracy skills, administered each year between the age of 7 and 11 in all schools provide a tool for teachers to adjust instruction to the needs of their students and to recognise and assess learning difficulties. The tests are centrally designed by the Curriculum Authority and are "adaptive" - students who answer a question correctly are given a harder question, while those who answer incorrectly are given an easier question. These assessments, which last approximately 30 minutes each, are computer graded. The data are intended for use within the schools. There is no central collection of data, although schools are required to report the results to parents. The use of these tests has been supported through a considerable financial effort involving school-based seminars and e-learning for most primary teachers and extensive central ICT support and design of the software over more than 6 years. An important element in their implementation was extensive consultation with teachers and teacher unions on their aims and contents, prior to adoption and during implementation²⁸.

Testing digital competence among Norwegian schoolchildren

The Norwegian Centre for ICT in Education has been piloting tests for digital literacy in Oslo and Bergen, the two largest cities in Norway.

The test in Oslo has been conducted annually since 2008. Today, learners in the 4th grade and in the 12th grade (upper secondary education) take this test every year. The test assesses the following competencies: basic digital skills, digital communication, digital information processing, digital production and critical thinking. The different elements of the test are weighed differently. In Bergen, a similar test is made for 5th graders.

Norway is also developing a diagnostic test in digital skills. This test will be an optional test, and it is based on a new framework developed by the Ministry of Education and Research and the Norwegian Directorate for Education and Training. The framework defines four "digital areas": To acquire and process digital information, produce and process digital information, critical thinking and digital communication.

The test has been piloted and it aims map the knowledge level, strengths and weakness of students to help plan an effective early intervention. The 4th grade is chosen for this test, because the learners will, according to the curriculum, start using digital tools in the 2nd grade.

The development and availability of test items is governed by a new framework for basic skills in the Norwegian curriculum being implemented in 2012. The test items cover a spectrum of test tasks, however, according to the informant at the National Centre for ICT in Education, there is a lack of test items that require simulations and test items anchored in real world problems and challenges.

As regards basic skills and tackling low-achievement, ICT-based testing can provide an effective diagnostic assessment tool and provide pupils, teachers and parents with important information on progress:

Diagnostic Assessment in Hungary in Mathematics, Reading and Science

²⁷ <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications>)

²⁸ See also Chapter 4 on effective implementation of assessment policies

The Centre for Research on Learning and Instruction at the University of Szeged in Hungary is developing an online assessment system with substantial funding from The Social Renewal Operational Programme and the European Social Funds. Through this project, the goal is to lay the foundation for a nationwide diagnostic assessment system for the grades 1 through 6. The project will develop an item bank with nine dimensions (including reading, mathematics and science in three domains as well as a number of other minor domains. According to the project management, the project has a high degree of transferability and can be regarded as close to the framework used in the PISA assessment.

The project currently covers both core subjects such as mathematics, science and reading and is also looking at the feasibility of expanding diagnostic assessment to include other cognitive and affective domains.

ICT-based national assessment of key competences in Czech Republic

In the Czech Republic there is an ICT-based national assessment of key competences in 3 different grades every year. The compiled results of this assessment are public, but with a secured password parents can see the individual result of their children as compared to the average, and schools can also obtain (with a password) the results of their classes. This information should be used by the school for further development. Schools, therefore, through their students' performance, get also information about the performance of the teachers.

The examples below show how ICT-based assessment can also be used in support the more transversal key competences such as entrepreneurship, learning to learn and digital competence:

Computer-based test on entrepreneurship in UK Wales

Gower College Swansea is a further education college in the UK, providing upper secondary and vocational education and training to the local community. It has integrated the completion of an e-survey on entrepreneurship into the induction programme for all new full time students starting courses at the college – around 1200 each year. During their first week at college these new students have to complete a number of computer based skills assessments for numeracy and literacy and the college has added in the Enterprise Catalyst (www.enterprisecatalyst.co.uk) as their final task in this process. The catalyst assesses their current levels of entrepreneurial awareness, skills and interest in starting a business, when they start college and before they undertake any enterprise activities or events. They receive a personalised report showing their 'Enterprise Fuel', with information about their strengths and skill areas which they could consider developing further. At the end of their first year the students then complete the catalyst again to see the distance travelled. The college can then pay for a summary report showing overall measures for all students in the college, and this can provide an insight into the average measures of attitudes and skills as well as intention to start a business. In the future this data can be compared each year. This will be expanded to the new Welsh Enterprise Academy launched in the college in September 2012, and there are also plans to expand this methodology to all vocational colleges in the region through the South West Wales Regional Hub for Entrepreneurship Education.

The added value of e-assessment is evident in performance-based assessment. Here, e-assessment can provide different ways of capturing information. For example, when compiling examples of their work in e-portfolios, learners' can submit information in a variety of formats, including video, audio, pictures and text. This can contribute to developing and applying digital competence specifically and communication competence more generally. The example from England illustrates how this can be put into practice.

e-Portfolio assessment of cultural and artistic expression in England:

In the eSCAPE project, a six-hour collaborative design workshop replaced school examinations in design and technology for students aged 16 in 11 participating schools across England. Design and technology incorporates aspects of the key competence relating to cultural and artistic expression. Students worked individually, but within a group context, to build their design solution. Students were given a number of staged assessment instructions and information via a PDA (Personal Digital Assistant). The handheld device also acted as a tool to capture assessment evidence – via video, camera, voice, sketchpad and keyboard. During the six hours, each student developed their design prototype and the PDA provided a record of their progress, interactions and self-reflections. At the end of the assessment, evidence was collated in a short multimedia portfolio loaded onto a secure website. The project resulted in 250 e-portfolios and the reliability of the assessment method was reported as very high.

An initiative in UK-Wales shows how web-based assessment can be applied to 'soft skills' such as confidence, self-esteem, motivation, ability to co-operate, self-discipline and wellbeing.

E-assessment of 'soft skills' in UK Wales

The Welsh Assembly has funded the development of a web-based tool which providers can use to record learners' 'soft skills' outcomes in a systematic way²⁹. The tool is split into two sections:

I: Learners self-assess themselves against a series of statements relating to the following themes at the start, the mid-point and the end of their learning: Attendance, Timekeeping, Relationships, Participation, Self-esteem, Working with others, Beliefs and Responsibilities.

II: Once the learner completes each session, they are informed to arrange a planning session with their tutor. The tutor then completes an assessment of the learner against a series of statements relating to the same themes at the same points in learning.

Furthermore, learning software with integrated assessment and feedback loops is starting to be exploited as a means of fostering the development and assessment of key competences, as illustrated in the following case that is developed in Norway and that could give an example for further developments of such software³⁰

The Norwegian Kikora Software for Mathematical Competence

Kikora is both a Norwegian software company as well as a piece of educational software for mathematics. The development of the software was facilitated through a development grant from the Norwegian Ministry of Education and Research in 2006-2007.

The core of the Kikora software is that it contains a feedback function that gives the learner line by line feedback on all calculations. The software also contains a reporting tool that enables the teachers to track the progress and critical learning areas of the students, which in turn facilitates mapping and planning of one-to-one activities based on the individual student profiles. The program also contains an item bank with approximately 3000 tasks for students in lower and upper secondary education. The selection of the items pays attention to the need for items that will support the progress of learners with mathematics challenges as well as learners who perform well in mathematics. The content is strictly anchored in the requirements of the mathematics curriculum in Norwegian education. Kikora's success is linked to the fact that the software can give learners line-by-line instant feedback, thus combining assessment with tutoring. According to the company, this approach to feedback loops and

the reporting system for teachers for group or class monitoring stimulate deeper learning among the students.

ICT and the Internet resources can be used also in final exams to provide with a large amount of information to students to cope with. Despite these 'open resources', plagiarism can also be avoided, as the Danish examples shows.

ICT at final exams in upper secondary education in Denmark

In Denmark, ICT has been used in summative assessment for a number of years. The development includes three different areas:

- 1. Digital tests with access to the Internet.**
- 2. Digitization of the logistics concerning written assessments**
- 3. Development of digital tests.**

The first project has been testing classic written examinations, in which the students are given access to the Internet, but without being able to communicate with other students. Access to the Internet is justified by developing test items with a high degree of curriculum relevance that requires access to the internet.

The second project aims at digitizing the entire chain of logistics necessary to conduct a written examination. Firstly, schools are enabled to download the written examination from an Internet site. Secondly, a concept with dedicated software is developed that can act as the foundation for the digital operation of the written examination.

The third project aims at transforming basic tests, e.g. in English and Mathematics, into fully digitized tests.

The Danish case addresses the gap between the kind of resources learners can access when engaging in learning activities at school or at home and the lack of resources available at written, summative assessments. This gap has been subject to discussions in the educational community and among national authorities for a number of years. The prevailing paradigm among educational authorities has, so far, been to prioritize security and preventing plagiarism before an exam situation that is as similar to a real-life and workplace settings as possible.

One of the hallmarks of the Danish example is that in order to reduce the risk of plagiarism and cheating, the selection of test items have been revised in order to neutralize the possible benefits Internet access could have. This is an innovation that has attracted considerable interest from many countries within and outside Europe.

Despite these promising examples a recent report³¹ of the Commission on the evidence of the use of ICT for the assessment of key competences concludes, however, that the current use of e-assessment is scattered and limited to some competences (or elements of the competences) such as communication in mother tongue, communication in foreign languages and mathematical competences – areas where digital teaching and learning programmes are most common. There is little evidence of some of the more transversal competences, such as learning to learn, and sense of initiative and entrepreneurship..

³¹ <http://ipts.jrc.ec.europa.eu>

In order to improve the exploitation of the potential of e-assessment, better coordination and leadership is needed with curriculum development, development of digital learning material and assessment. This is crucial to ensuring that the use of ICT is embedded systematically in teaching and learning for pupils at all ages, and that ICT providers, and curriculum experts and teachers work together. Moreover, for the use of ICT to become mainstream in school education, the digital competence of teachers needs to be further developed in initial education and also through peer learning and teacher networks throughout their careers. An example from Slovenia illustrates how the digital competence of teachers can be enhanced.

National programme for e-competent teachers in Slovenia

In Slovenia, a national programme for e-Competent teachers elaborated competence standards for teachers, for ICT coordinators in schools and for school leadership, covering a range of competences for planning, performing and evaluating teaching by using ICT to critical use and evaluation of processes and resources. It provides a bottom-up teacher continuing professional development, as pioneering subject teachers with experience in ICT provide the training to their colleagues in the same subject. The training combines seminars with e-education and a certification of the e-competences of teachers not only in the use of ICT, but also in didactic use of ICT tools in their own subjects. In parallel, schools are offered consultancy for implementing a whole school adoption of ICT moving towards e-contents and an e-learning environment. The programme has been co-financed by the European Social Fund.

The examples show that developing e-assessment requires investment in developing infrastructure and programmes. However, one can expect that once developed, savings will be gained through easier access and management to assessment tasks and lack of printed materials. Obviously, training teachers to use and interpret results will generate costs. Here again, however, the long term benefits include better professional competences of teachers and more effective teaching and learning of key competences.

4. Mainstreaming assessment of key competences

So far this section has looked at how key competences can be defined as tangible learning outcomes and how they can be assessed. The remaining part of this section will look at how to ensure that key competences are taken into account at all levels of teaching and learning through the coherence and alignment of assessment practices. These range from curriculum to textbooks and resources to assessment guidance and the monitoring and evaluation of assessment practices.

4.1 Curriculum and consultation

Intended learning outcomes are described in framework documents such as curricula, programmes, standards or syllabi. They provide a focus for the assessment of actual learning outcomes. There has been a growing trend at primary and secondary level (both in general and vocational education and training to base these framework documents on overarching intended

learning outcomes. These are variously described as aims, capacities, competences, goals, objectives, pillars, skills or themes. Even though these overarching outcomes are generally still organised according to subjects or areas, the aim is for learning that increasingly cuts across these boundaries.³²

Overarching learning outcomes in curricula in UK- Scotland and Finland

In UK-Scotland the Curriculum for Excellence integrates curriculum goals and content with assessment and the development of teacher competences. It defines five levels of learning. The first four levels describe the experiences and outcomes, with progression to qualifications described under a fifth level, the senior phase. The framework is however designed to be flexible in order to permit careful planning for those with additional support needs, including those who, for example, have a learning difficulty and those who are particularly able or talented. A lot of emphasis has been put on quality assurance and that activities are fit for purpose, proportionate, manageable and accessible. In addition, a framework for assessment provides an outline of the approaches to assessment to support the purposes of learning to pupils from 3 to 18 years olds.

The Finnish National core curriculum also takes a holistic approach: it includes the objectives and core contents of different subjects, as well as the principles of pupil assessment, special-needs education, pupil welfare and educational guidance. The principles of a good learning environment, working approaches as well as the concept of learning are also addressed in the core curriculum. The guidelines for assessment include "work skills" that are part of the assessment of subjects, continuous assessment and feedback on pupil's social skills ("behaviour") and pupil's capacity for self-assessment. These guidelines are to help implement the overall goals for each individual to become a lifelong learner, capable of thinking and acting and evaluating critically and to develop schools as learning environment to make it happen.

Public consultation is important before the introduction of new frameworks that describe intended learning outcomes. It provides an opportunity to communicate potential changes widely and to build a broad consensus, serving as a step towards implementation. It also provides an opportunity to engage a wide range of expertise in planning the changes. Incorporating the issue of assessment in these consultations similarly provides an opportunity to build consensus and engage expertise on assessment. Furthermore, public discussion of assessment can raise awareness of issues such as the intended assessment purposes and unavoidable measurement error, thereby promoting responsible use, realistic expectations and trust in assessment systems.³³

The list of groups and individuals with an interest in education is boundless but consultation will certainly include: parents and students; teachers and their professional bodies; teacher educators; higher education institutions and academics; and, employers and their organisations. Timescales for implementing policies therefore need to allow for publicising consultations, gathering and analysing responses and formulating policies. Furthermore, more than one round of consultation is possible, such as when there is consultation on initial and subsequent policies, perhaps with some piloting of changes in a limited number of schools in between.

Public consultations on key competences in some Member States

³² Gordon et al (2009), Pepper (2011) and Schneider & Stern (2010), Cedefop (2010) and Cedefop (2012)

³³ Newton (2005)

In Austria, standards in German, mathematics and English specify the objectives of the curriculum and provide a basis for external standardised tests. The standards were developed after discussions began in the late 1990s. They were first piloted in 18 schools in 2004 and then in 100 schools in 2006. This piloting identified teachers' support and guidance needs and led to refinements in the standards. Legislation was passed in 2009 and a large sample of students was assessed. All students are assessed in mathematics in 2012, in English in 2013 and in German in 2014.

In the Czech Republic, subject expert panels developed standards for competences in Czech, mathematics and English. This process was interspersed with two rounds of public consultation. An information campaign led to a large response from the public via the internet using a questionnaire or individual responses. This broadened the public debate and engaged stakeholders such as teachers, employers, academics and parents. The consultation played an important role in gaining support for the implementation of the standards.

In Portugal, a communication strategy was established early in the process of introducing key competences. The 'essential competences' for basic education are the outcome of a wide-ranging debate which took place between 1996 and 2001. The process of defining these competences involved schools, higher education institutions, specialists and researchers, educational associations and movements, and civil society in general. This led to the project for flexible curricular management in which many schools participated between 1997 and 2002. The curricular reorganisation of basic education was then implemented nationally from 2001, initially in the first and second stages of basic education but then gradually in the third stage, one year at a time. Since 2004/05, the whole of basic education has been governed by the competence-based curriculum.

4.2 Textbooks and resources

The revision of textbooks and other teaching resources to better support the acquisition of key competences is an important means of supporting changes in teaching practices, including assessment. However, this is often overlooked until curriculum and assessment reform is underway. A recent Cedefop study reveals that in some European countries adequate textbooks to support outcomes oriented curricula are not available for the VET qualifications. Even if a competence-based approach calls for a wider approach in teaching and learning, textbooks can and should support the implementation of it. Although the regulation of textbooks and other resources varies according to the education system, the need to plan the time and allocate the resources necessary for revisions is universal. Some types of policy responses from Member States include:

- (1) Engaging textbook and resource developers and publishers during policy development in order to help them prepare for subsequent changes to the curriculum and assessments.
- (2) Enabling teachers to reduce their reliance on textbooks and providing training and support for teachers in carefully selecting and developing a wider range of resources.
- (3) Recognising that developing key competences means integrating them comprehensively rather than in distinct and isolated sections appended to otherwise traditional resources.

- (4) Encouraging teachers to use resources flexibly, for example by using end of unit tests at the beginning of units in order to identify students' difficulties and re-focus their teaching accordingly.

Examples of changing textbooks and resources to develop and assess key competences

In Greece, although the eventual goal is to reduce dependence on textbooks alone, the reform that introduced cross-curricular objectives began with the development of a new generation of textbooks.

In Belgium (Flemish Community), the government engaged with textbook publishers during the development of cross-curricular objectives.

In Austria, textbooks that the Ministry of Education identifies as consistent with the key competences approach are free to students. This has encouraged publishers to promote key competences in their textbooks.

In some education systems such as Belgium (French Community), the quality of teaching, training and textbooks are all subject to external inspection, including the extent to which they promote a common core of competences.

4.3 Assessment guidance

Assessment guidance can help teachers to integrate the assessment of their learners' key competences into their practices for formative or summative purposes. Guidance for the assessment of key competences can help to:

- Develop a common language and shared understanding of assessment and key competences
- Detail and clarify the intention of national/regional legislation or policy documents
- Encourage disciplined innovation within a national/regional framework
- Generate and share examples considered to be good practice.

In some Member States, practical examples of the assessment of key competences have been collected from schools and teachers for dissemination to other schools and teachers through training, seminars, handbooks, guidance, websites and networks. These examples take the form of cross-curricular planning, lesson plans, examples of learner's work and teachers' assessment judgments. They can be generated by teachers or co-developed with resources from initiatives or pilots and shared through networks. Examples are also sometimes developed by national experts, when technical or extra examples are needed, and disseminated in guidance.

Examples of assessment practices for key competences can:

- Convince teachers that assessing key competences is practicable and that it can help learners to make progress
- Spread effective practices, including through research, and encourage wider changes in practice and further innovation

- Increase the comparability of teachers' assessment judgements within and between schools.

Where teachers are responsible for summative assessments, the comparability of judgements is an important issue. Examples can be chosen to be typical of designated levels of competence. They can be indicative of the learning outcomes needed for a particular level of competence but also offer insights into learning processes. To encourage creativity rather than conformity, a range of examples is needed. To ensure interest and relevance, examples should be kept updated. Publishing examples online makes this more practical.³⁴

Examples of guidance for assessing key competences

In Austria, pupils' competences in German, mathematics and English are the focus of summative tests in the final years of primary education and lower secondary education. A pilot system called 'informal competence diagnostics' is being used in the prior year groups. Schools and teachers participating in the pilot have online access to a large bank of formative test items that are similar to the summative test items. Teachers can administer them to their pupils at the start and end of the year and receive feedback on their students' progress. This can inform next steps in teaching and learning prior to the summative tests. Teachers are supported in this with examples of proto-typical tasks, in-service training on the competences, continuously updated web-based examples and a free online handbook for practitioners. These sources of guidance encourage peer assessment, team work and the explanation of answers.

In Hungary, a 'curricular support system' is designed for teachers. This includes the curriculum framework and guidelines, guidance on teaching, assessment tools, textbooks and training. Firstly, this provides teachers with details of the strategy, values, competences and tasks. Secondly, it provides the pedagogical concepts, curriculum content, guidance on organising learning and guidance on assessment.

In the UK- Northern Ireland an online library of examples has been developed. Schools will be required to assess pupils' cross-curricular skills in Communication, using Mathematics and using ICT in primary and lower secondary education with reference to the 'Levels of Progression'. A number of examples of pupils' work in Communication and using Maths have already been collected and given a level using the Levels of Progression. The examples are available to teachers via an online exemplification library which can be searched by skill or by level. There is also a task writing tool available online. This is an interactive template designed to support teachers in writing and structuring assessment tasks for cross-curricular skills.

The Assessment is For Learning initiative in the UK- Scotland also includes systematic guidance for teacher.

4.4 Monitoring and evaluation

The effectiveness of the supporting policies as a whole is dependent on acknowledging that implementation of assessment practices for key competences is a process of change with starting points, resource requirements and rates of progress that vary within and between country contexts. An informed process of change therefore begins by monitoring the state of current practices. The specific nature of supporting policies and practices that will be needed can then be identified. The on-going monitoring of assessment practices, both before and after changes to policies are made, provides an evidential basis for evaluating their impact on practices and adjusting supporting policies (for example, additional assessment guidance or training for teachers). Early evaluations may indicate an 'implementation dip' as teachers and learners become familiar with the new arrangements. Results can then be made widely

³⁴ Sadler (1989)

available so as to build on these early experiences, informing not only assessment policy but also assessment practices.³⁵

In some contexts, there may already be widespread practices and supporting policies that can be re-focused on assessing key competences. In others, supporting policies will need to be created anew but there may be localised innovations that can be evaluated, modified as appropriate and scaled up across the education system. Alternatively, limited pilots can trial and evaluate new assessments so that refinements can be made before resources are committed to system-wide changes. If monitoring and evaluation is integrated into the policy process, it can inform future developments. It can draw on various sources including: independent, academic or action research; assessments surveys designed for use in evaluations; and, internal or external evaluations or inspections of education and training providers. Indeed, the self-evaluations of school and training providers can make an important contribution to enhancing not only policy but also practices that support the development of key competences.

School self-evaluation of Education for Sustainable Development in Cyprus

The curriculum for Education for Sustainable Development (ESD) covers all grades of primary education. Schools are required to complete a regular self-evaluation of teaching and learning in ESD at school and class level. The evaluation is intended to inform and improve teaching and learning.

Two methods are used: a) a report which is based on specific indicators that are covered in the curriculum and b) a portfolio which includes activities, worksheets, photos etc., which confirm the attainment of the intended learning, social, civic and cultural outcomes.

In addition to policies that aim to improve the coherence and alignment of assessment practices, there is a need for policies to ensure that teachers develop and extend their assessment competences, including through training and development, professional networks and developing the school organisation as a whole.

4.5 Training and development

To support the development of their learners' key competences, teachers need to develop their own key competences as well as pedagogic practices that support the development of key competences. This is particularly important as teachers in many countries report focussing on knowledge transmission to learners in passive roles rather than actively involving learners in developing broader competences. There is wide variation between teachers, as well as between schools, in beliefs about learning, in teaching techniques, and indeed in effectiveness; this suggests that professional development needs to be targeted at individual teachers and be based upon an individualised assessment of their training needs.³⁶

National frameworks can define the professional competences required of teachers. They can partially mirror the key competences expected of learners. In this way, part of teachers' preparation for assessing their learners' key competences can include the experience of having their own key competences assessed. Such frameworks also necessarily describe pedagogical competences, such as assessment of learners' competences, including:

³⁵ Fullan (2001)

³⁶ OECD (2009). Teacher learning communities can help to target this training (see *Professional Networks*).

- Assessing key competences for formative purposes
- Assessing key competences for summative purposes
- Identifying specific learning outcomes and opportunities for assessing key competences
- Techniques for generating assessment information (e.g. using dialogue or developing tests)
- Interpreting various sources of assessment information (including data from tests)
- Facilitating peer and self-assessment
- Assessing competences across the curriculum in collaboration with other teachers
- Reporting assessment information to colleagues, learners and parents
- Attitudes that support professional reflection and enquiry, and changes that improve assessment practices.

In order to encourage teachers to continue to develop their assessment (and other) competences throughout their career, frameworks of teacher competence can be differentiated by career phase (e.g. initial education, induction phase and in-service phase).³⁷ Examples from Hungary and UK- Northern Ireland illustrate some of these differentiated requirements for teachers at different stages of their careers.

Some statements of assessment competences in frameworks for teacher education

Hungary's set of competences for teachers states that teachers should 'use various forms of assessment in order to assess the development of pupils and their learning achievements (...) to apply the outcomes of various assessment forms and instruments and to develop self-assessment'. This relates to the need to: 'apply a wide variety of procedures and methods of organising learning in order to create an effective learning environment'.

In UK- Northern Ireland there are 27 professional competence statements for teachers. These competences are differentiated at four levels: initial teacher education, induction, early professional development, and continuing professional development, collaborative practice and school improvement. Two of the professional competence statements focus on assessment and refer to different assessment purposes:

Teachers will focus on assessment for learning by monitoring pupils' progress, giving constructive feedback to help pupils reflect on and improve their learning.

Teachers will select from a range of assessment strategies to evaluate pupils' learning, and use this information in their planning to help make their teaching more effective.

Teachers use an e-portfolio to compile evidence about their development and reflections in relation to the competences.

³⁷ A handbook for policy makers on induction programmes for beginning teachers is available from: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_en.pdf

Since teachers ultimately exercise important discretion in how policies are implemented through their practices, their commitment to assessing key competences is crucial.³⁸ One of the aspects of assessment competence listed above is therefore attitudes that support reflection and enquiry, and changes that improve assessment practices. Although supportive attitudes are a necessary condition for change, they are not sufficient. Provision for training and development also needs to target the knowledge and skills implied by the other aspects of assessment competence listed above. The following example from Belgium Flemish Community shows how assessment competences are integrated in teacher education and teachers' professional development³⁹:

Basic assessment competences for teachers in the Flemish Community of Belgium

The basic competences for both primary and secondary school teachers include the expectation that a recently graduated teacher “is able to choose and draw up tasks and assignments using different evaluation methods, with respect to objectives. In the light of ‘broad student assessment’, the teacher is able to use observation instruments in co-operation with colleagues and knows how to give concrete and personal feedback to parents. Based on the results of the evaluation prospective teachers can adjust their pedagogies and implement methods for differentiation between students.”⁴⁰ The Teacher Training Institutes’ curricula need to guide prospective teachers towards the basic competences providing them an integrated mixture of knowledge, skills and attitudes, including student assessment skills. After graduating from initial teacher training, teachers continue to learn and to professionalise by means of in-service training. Courses on assessment are an important part of the wide range of in-service training possibilities. It is common practice to invite experts on various items (e.g. student assessment) to provide training opportunities for the teachers.

Moreover, the School Advisory Services motivate and support schools to draw up an ‘evaluation and reporting policy.

The research evidence identifies two contrasting approaches to this training and development. A **constructivist approach** enables teachers to take responsibility for developing their own practices within the framework for teacher education. A **transmission approach** develops these practices on behalf of teachers and offers them to teachers for them to use. There is some research evidence to suggest that, whilst the transmission approach can result in changes in practices that are procedurally consistent with the training and development, the constructivist approach can result in changes that have a stronger conceptual basis. That is to say, teachers experiencing training where they are supported in developing their own practices are more likely to understand the underlying principles and potential benefits of changes in their assessment practices. This approach is more resource-intensive, requiring that teachers already have the requisite key competences and time for discussion, reflection and planning. However, this constructivist approach can result in practices that are more appropriate to each individual learning environment, and to which teachers have a stronger and potentially long-term commitment. Furthermore, the constructivist approach appears more consistent with the

³⁸ Bowe, Ball and Gold (1992)

³⁹ OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country background report for the Flemish Community of Belgium

⁴⁰ <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2006/2006/1214-vernieuwen.htm>

emphasis on a range of learning contexts emphasised by key competences, and therefore more likely to help teachers promote them in and beyond the classroom.⁴¹

The need for assessment competence and associated training and development extends beyond those directly involved in assessments to head teachers and senior managers. Their participation in professional development can enable them to understand the challenges and opportunities their staff will face, and can help them to lead the development of an organisation-wide assessment policy. This policy can encompass a range of assessment methods with purposes that are clear to teachers and learners. The need for assessment competence also extends beyond teachers to others whose work impinges on the assessment of key competences, such as teacher educators, test developers, external assessors, inspectors and advisors. Their specific training needs will need to be analysed. Lastly, through everyday activities, learners can themselves be trained in peer and self-assessment, enhancing their motivation and improving their learning outcomes more generally.⁴²

4.6 Professional networks

Professional networks provide a mechanism for education professionals such as teachers, trainers, researchers and officials to reflect upon and enhance the effectiveness of their assessment practices. These networks can operate within and between organisations at all levels: school, local, regional, national and international. They can extend to non-formal education providers as well, such as museums or employers. Increasingly, ICT has an important role to play in facilitating the exchange of information and ideas. These networks are consistent with an approach to implementation that synthesises top-down and bottom-up processes by incorporating horizontal processes. In practice, this means education professionals providing one another with a balance of pressure and support for changes in their practices.⁴³

Professional networks can act as teacher learning communities, providing targeted and sustained professional development that gradually but fundamentally changes assessment practices. Teacher learning communities can facilitate professional development activities, such as:

- Discussing the key competences and developing a shared understanding of their meaning
- Considering the implications for teaching and learning, including assessment practices
- Exchanging evidence, experience and ideas on the assessment of key competences
- Observing and discussing one another's assessment practices

⁴¹ Cedefop (2010); (2011a), Fullan (2001), Gardner et al (2011), Gordon et al (2009) and Wiliam (2007)

⁴² Black & Wiliam (1998b), Fullan (2001) and Harlen & Deakin Crick (2003) in the literature review.

⁴³ Fullan (2001) and Hill & Hupe (2002)

- Providing feedback, support, encouragement and focus for developing key competences.

This approach acknowledges that teachers need to be able to exercise their professional judgement and to construct their practices in fluid and varied learning environments. One further activity could be researching assessment techniques for key competences collaboratively. Teachers in many countries see collaborative research as an effective form of professional development. The development of teacher learning communities needs to be paired with policies that give more recognition to teacher effectiveness and innovation.⁴⁴

There is evidence that, as a whole, these activities can support not only formative assessment but also summative assessment. In particular, teachers can compare, discuss and resolve their assessment judgements as a basis for securing the comparability of assessment results within and between schools and training providers. This can create a positive feedback loop that enhances the reliability of teachers' judgements of their students' key competences.⁴⁵

Examples of teacher networks developing assessment practices for key competences

In Estonia, a formative assessment network with resources from the Ministry of Education has been developed under the leadership of one pioneering school and their work is increasingly focussing on the key competences in the new school curriculum. Teaching teams from a total of 20 schools have undergone formative assessment training and participate in the network. Regular meetings of the network move from school to school, providing an opportunity for teachers to hear about each other's assessment practices and see them in action.

In Spain, ComBas (competencias basicas or key competences) is a joint collaborative project between the Ministry of Education and the Autonomous Communities. The aim is to develop a shared approach to the integration of key competences into compulsory education and 150 schools are participating in the project. The aim also is to enable teachers to identify the assessment criteria for key competences and develop more specific indicators. The goal is to develop educational guidelines and a virtual environment on the curricular integration of competences for schools to use. It has provided guidance on the assessment methods through networking, virtual media, training and discussion forums. The project brings together policy and practice, with the guidelines of the Ministry of Education on the one hand and the work of the schools on the other.

Supporting professional networks and ICT-based platforms for teachers to learn from each other and to improve their competences through collaboration can lead to saving in teachers' professional development: courses and information online combined with fora for exchanges can, in the long run, require less funding while providing more flexible forms of professional development for teachers.

4.7 School organisation

Staff in schools, colleges and training providers should share responsibility for developing and implementing school-wide procedures for assessing key competences that include both

⁴⁴ Gardner et al (2011), OECD (2009), Resnick et al (2010) and Wiliam & Thomson (2007)

⁴⁵ Black (2010)

formative and summative purposes. These procedures can be underpinned by assessment principles such as validity, reliability, equity and the idea that all assessment should promote learning. Although senior teachers will lead the development of assessment procedures, all staff and students can contribute their perspectives to their development and periodic review.

Within these procedures, teachers need the scope to develop their assessment practices. This could include cooperating with teachers across subject boundaries to assess key competences in holistic contexts that reflect real-life situations. Teachers also need time to reflect upon their assessment practices and to observe those of other teachers. This can provide a basis for discussion and constructive feedback, which can be extended through teacher learning communities operating within and between schools.

The assessment principles and purposes need to be clear to all those involved, including learners themselves. This can be done in such a way that it helps learners to focus on their attainment of different levels of key competence rather than on their performance in relation to their peers. This has positive consequences for learner motivation and attainment. It is also important that learners understand the formative purpose of peer and self-assessment, and develop an understanding of the learning outcomes associated with key competences so that they can use them as the basis of their assessments.⁴⁶

Roles for senior teachers, teachers and learners in assessing key competences can be summarised as follows:

Summary of the roles of school staff in assessing key competences

<p>Senior teachers, School leaders</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lead the development and periodic review of school-wide procedures for assessing key competences that include both formative and summative purposes and are underpinned by assessment principles. • Develop an atmosphere for assessment of openness, discussion and collaboration, and provide teachers with the support and resources they need to develop their assessment practices for key competences • Identify opportunities to participate in teacher learner communities that encourage and support teachers to observe or discuss their assessment practices for key competences and offer support and feedback to one another
<p>Teachers</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identify opportunities for learners to develop and demonstrate their key competences within, across and beyond subject boundaries, including by working closely with colleagues and learners themselves • Use a range of assessment techniques and sources of information that focus on assessment criteria for key competences and are consistent with each assessment purpose and the assessment principles • Reflect on their assessment practices and how they impact on learning outcomes, observe colleagues' assessment practices and give feedback, discuss how to put new ideas into practice and contribute to the review and development of school assessment procedures

⁴⁶ Black & Wiliam (1998b), Dweck (1999) and Harlen & Deakin Crick (2003)

Learners	<ul style="list-style-type: none"> • Increasingly understand the purposes and principles of assessments of key competences and use assessment information to promote their learning and that of their peers • Focus on their learning using assessment criteria for key competences rather than their performance and social comparisons with peers • Peer and self-assess progress towards developing key competences in conjunction with feedback from teachers, and learn to give constructive feedback themselves • Contribute their perspectives on assessment practices and procedures using formal channels (eg questionnaires) and informal channels (eg conversations with teachers)
----------	---

The following two examples from the Netherlands and Germany show how the commitment of the management and teachers themselves is vital for a true change in teaching, learning and assessment practices.

Assessment in ROC (Regional Training Centre) Nijmegen in the Netherlands:

The ROC Nijmegen offers vocational education and training for students on the MBO pathway. It is international in outlook and its 10,000 or so students come from several different countries. It has a campus with initial training opportunities for students such as shops, salons and workshops. Four years ago the ROC began to focus on competence-based teaching in the classroom and workplace, which meant a change in assessment too.

In order to assess their competences, students are required to perform tasks in connection with criteria and indicators developed at ROC level with reference to occupational standards at national level. In order to determine whether their competence can be deemed sufficient, both processes and outcomes are assessed. Assessment for certification is school-based but the student's own teacher is not the assessor and the internal assessment is subject to external audit. These measures are intended to safeguard impartiality and ensure comparability. Employer feedback forms an important part of the assessment. Logs, report and portfolios contribute to formative and summative assessment. Situation, task, action, results (STAR) interviews and role play simulations focussing on the assessment criteria also contribute to summative assessment.

The key to successful paradigm change to competences-based teaching, learning and assessment at ROC was the commitment of the leadership and management to the change. A lot of resources were devoted to teachers to discuss and explore what a competence-based approach means in practice. Collaboration with employers has also been vital for the understanding of the need for the development of assessment that reveals and reports the key competences that are needed in the world of work today.

Another example from Germany illustrates the ways that schools can be supported to evaluate their performance and improve their quality.

Computer-based assessment in schools in Germany

Since 2005 all interested schools in Germany have had access to SEIS (Self-Evaluation in Schools), a self-assessment tool. It is based on an internationally accepted standard of educational quality, one that continues to be refined in cooperation with academic specialists and educational experts from a

number of countries. It provides tools to assess the student outcomes, the quality of teaching and learning, school culture, leadership and management, professionalism of teachers and the goals and strategies identified by the school. From the student perspective, there are items to look into personal competences, learning skills, support to become an independent learner etc. School ethos, teachers' commitment and competences and evaluation practices are part of the analysis. More than 5,200 schools in Germany already use the SEIS tool, that has been developed by Bertelsmann Stiftung and that is available online.⁴⁷

5. Conclusion: towards a coherent implementation strategy

Chapter 4 has highlighted the key policy areas that policy maker need to address in order to create effective assessment of key competences of students.

In addition it is important to ensure that countries' assessment and evaluation frameworks systematically and coherently support schools to develop key competences⁴⁸.

In order to ensure coherence between different measures it is important to:

- clarify what competences are included in international and national evaluations used by the country (national tests and other feedback from schools, such as exploiting regular summative end-of-the-year assessments). When results of such evaluations are interpreted (i.e. analyzed what they tell about learning outcomes and what not), a clear communication strategy is needed to avoid misinterpretations by stakeholders and/or the public.
- analyse and communicate how the learning outcomes of key competences are included in external evaluations of schools and how these evaluations can support school to develop their assessment cultures and assessment competences to cover all key competences
- define what policies are needed to develop schools' self-evaluation and to enhance school leaders' and teachers' skills to evaluate their own work, interpret results and turn results into improved teaching and learning and supportive school ethos.

It is clear that evaluation and assessment systems need to keep up with the evolving goals of education. Thus, a strategy should build on continuous research and systematic collection of evidence. As the stakes of assessment are high for many stakeholders, it is vital to involve, not only policy makers and research, but teachers and their representatives, parents and students themselves in the development of assessment strategy.

⁴⁷ <http://www.seis-deutschland.de/>

⁴⁸ See also the OECD review "Evaluation and Assessment Framework for Improving School Outcomes" <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/oecdreviewonevaluationandassessmentframeworksforimprovingschooloutcomes.htm>

Appendix I - EUROPEAN FRAMEWORK OF KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING⁴⁹

Communication in the mother tongue	Communication in the mother tongue is the expression and interpretation of concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form, and to interact linguistically in an appropriate and creative way.
Communication in foreign languages	Communication in foreign languages broadly shares the dimensions of communication in the mother tongue but particularly emphasises skills such as mediation and intercultural understanding.
Mathematical competence and basic competences in science and technology	<p>Mathematical competence is developing and applying mathematical thinking in order to solve a range of problems in everyday situations. Building on a sound mastery of numeracy, the emphasis is on process and activity, as well as knowledge.</p> <p>Competence in science refers to the willingness to use the body of knowledge and methodology employed to explain the natural world in order to identify questions and to draw evidence-based conclusions.</p> <p>Competence in technology is viewed as the application of that knowledge and methodology in response to perceived human wants or needs. Competence in science and technology involves an understanding of the changes caused by human activity and responsibility as an individual citizen.</p>
Digital competence	Digital competence involves the confident and critical use of Information and Communication Technology (ICT) for work, leisure and communication. It is underpinned by basic skills in ICT
Learning to learn	Learning to learn is pursuing and persisting in learning, organising one's own learning, including through effective management of time and information, both individually and in groups.
Social and civic competences	<p>Social competence covers all forms of behaviour that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life, and particularly in increasingly diverse societies, and to resolve conflict where necessary.</p> <p>Civic competence equips individuals to fully participate in civic life, based on knowledge of social and political concepts and structures and a commitment to active and democratic participation.</p>
Sense of initiative and entrepreneurship	Sense of initiative and entrepreneurship refers to an individual's turning of ideas into action. It includes creativity, innovation, risk-taking and ethical values, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives.
Cultural awareness and expression	This refers to the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, performing arts, literature, and the visual arts. It includes an appreciation of the importance of this creative expression.

⁴⁹ NB: this table contains the generic definitions of key competences. For the respective definitions of knowledge, skills and attitudes, please see the Recommendation at: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (63)

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 Στρασβούργο, 20 Νοεμβρίου 2012, (COM(2012) 669 τελικό)



Strasbourg, 20.11.2012
COM(2012) 669 final

**COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN
PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL
COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS**

Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes

{SWD(2012) 371 final}

{SWD(2012) 372 final}

{SWD(2012) 373 final}

{SWD(2012) 374 final}

{SWD(2012) 375 final}

{SWD(2012) 376 final}

{SWD(2012) 377 final}

1. EDUCATION AND SKILLS – A CORE STRATEGIC ASSET FOR GROWTH

Investment in education and training for skills development is essential to boost growth and competitiveness: skills determine Europe's capacity to increase productivity. In the long-term, skills can trigger innovation and growth, move production up the value chain, stimulate the concentration of higher level skills in the EU and shape the future labour market. The massive increase in the global supply of highly skilled people over the last decade puts Europe to the test. The time when competition came mainly from countries that could offer only low-skilled work has come to an end. The quality of education and supply of skills has increased worldwide and Europe must respond.

European education and training systems continue to fall short in providing the right skills for employability, and are not working adequately with business or employers to bring the learning experience closer to the reality of the working environment. These skills mismatches are a growing concern for European industry's competitiveness¹.

Despite progress over the last five years in the percentages of those qualifying from higher education, sustained efforts will be needed to reach the headline target of 40% of young people completing higher education.

Though significant improvement has been made over the last five years, early school leaving remains at unacceptable levels in too many Member States, such as Spain with 26.5% and Portugal with 23.2%. Targeted action remains necessary to reduce early school leaving through comprehensive, targeted evidence-based strategies, as called for in the recently adopted Council Recommendation.

There remains significant evidence of underperformance in other areas: 73 million adults have only a low level of education; nearly 20% of 15 year olds lack sufficient skills in reading; and participation in lifelong learning is only 8.9%.

By 2020, 20% more jobs will require higher level skills. Education needs to drive up both standards and levels of achievement to match this demand, as well as encourage the transversal skills needed to ensure young people are able to be entrepreneurial and adapt to the increasingly inevitable changes in the labour market during their career.

The broad mission of education and training encompasses objectives such as active citizenship, personal development and well-being. While these go hand-in-hand with the need to upgrade skills for employability, against the backdrop of sluggish economic growth and a shrinking workforce due to demographic ageing, the most pressing challenges for Member States are to address the needs of the economy and focus on solutions to tackle fast-rising youth unemployment. In this communication, emphasis is being placed on delivering the right skills for employment, increasing the efficiency and inclusiveness of our education and training institutions and on working collaboratively with all relevant stakeholders.

The scope and pace of reforms needs to be scaled up so high quality skills can support both growth and jobs. The Commission identifies here a limited number of strategic priorities to

¹ Industrial Policy Communication Update COM (2012) 582

be addressed by Member States, alongside new EU actions to leverage national efforts. The priorities reflect the Country Specific Recommendations² which the Commission made to a number of Member States and support the Annual Growth Survey 2012³.

Among these, particular attention is given to combatting youth unemployment. This Communication covers four areas which are essential to addressing this issue and where Member States should step up efforts.

- Developing world-class vocational education and training to raise the quality of vocational skills
- Promoting work based learning including quality traineeships, apprenticeships and dual learning models to help the transition from learning to work
- Promoting partnerships between public and private institutions (to ensure appropriate curricula and skills provision)
- Promoting mobility through the proposed Erasmus for All programme⁴

These issues are of direct relevance to the package on Youth Employment to be put forward by the Commission before the end of 2012. The Youth Package will propose new tools to address youth unemployment and facilitate school-work transitions.

To underpin the guidance provided here, this Communication is accompanied by: **country fiches summarising the performance and policy reforms** of the Member States in the key areas covered by the Communication; the **first edition of the Education and Training Monitor**, which gives a picture of current skills supply and progress towards the Europe 2020 headline targets; and five other **Staff Working Documents, showcasing policy evidence and good practice**.

2. CHALLENGES IN MEMBER STATES TO BE ADDRESSED IN THE EUROPEAN SEMESTER

2.1. Building skills for the 21st century

Transversal and basic skills

Efforts need to be concentrated on developing transversal skills...

Modern, knowledge-based economies require people with higher and more relevant skills. CEDEFOP forecasts predict that the proportion of jobs in the EU requiring tertiary level qualifications will increase from 29% in 2010 to 34% in 2020, while the proportion of low-skilled jobs will fall in the same period from 23% to 18%. Transversal skills such as the ability to think critically, take initiative, problem solve and work collaboratively will prepare individuals for today's varied and unpredictable career paths.

...particularly entrepreneurial skills...

² http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

³ Annual Growth Survey COM (2011) 815

⁴ Erasmus for All is the proposed EU programme for education, training, youth and sport put forward by the European Commission on 23 November 2011

Attention should be particularly focused on the development of entrepreneurial skills⁵, because they not only contribute to new business creation but also to the employability of young people. However, at the national level only six Member States have a specific strategy for entrepreneurship education⁶. To address this, in 2013 the Commission will publish policy guidance to support improvements in the quality and prevalence of entrepreneurship education across the EU. Member States should foster entrepreneurial skills through new and creative ways of teaching and learning from primary school onwards, alongside a focus from secondary to higher education on the opportunity of business creation as a career destination. Real world experience, through problem-based learning and enterprise links, should be embedded across all disciplines and tailored to all levels of education. All young people should benefit from at least one practical entrepreneurial experience before leaving compulsory education. Measuring the impact of this work is important, and to support Member States the Commission will identify tools to assess progress and demonstrate the acquisition of entrepreneurial skills. At the level of individual institutions progress will be boosted by a self-assessment framework, carried out jointly with the OECD, to guide and advance the development of entrepreneurial education institutions at all levels including schools and vocational education and training (VET).

...while the demand for STEM related skills is still high

Scientific subjects are also important. The demand for a qualified workforce in technology and research intensive sectors is and will remain at a high level, with an impact on the demand for science, technology, engineering and mathematics (STEM) related skills. Greater efforts must now be made to highlight STEM as a priority area of education, and increase engagement at all levels. Although broad challenges are well known, such as the need to make it more attractive to females, it is also now important to increase understanding of the career pathways followed by STEM graduates.

...but the first step must be that foundation or basic skills are achieved by all...

Literacy, numeracy and basic maths and science are key foundations for further learning as illustrated in the accompanying Education and Training Monitor 2012, and are a gateway to employment and social inclusion. These skills are nonetheless being redefined by the on-going digital revolution, as new forms of reading and writing and the diversity of information sources are changing their very nature.

Across the EU, reforms have streamlined curricula. They have introduced national standardised tests; established an infrastructure of literacy, maths and science centres; created teacher networks and continuing professional development; and stepped up action to improve digital and media literacy. Nevertheless, underperformance remains and addressing low achievement is now urgent. The share of 15 year olds in Europe that have not acquired basic skills is around 20%, while five countries have over 25% low achievers in reading. Member States need to introduce new systemic reforms to strengthen early screening and intervention for learning difficulties and to replace repetition or ability grouping with increased learning support.

⁵ For an overview of entrepreneurial skills, cf Staff Working Document on the Assessment of Key Competences

⁶ Entrepreneurship Education at School in Europe – National Strategies, Curricula and Learning Outcomes (Eurydice 2012)

These efforts within compulsory schooling need to be preceded by high-quality, accessible and affordable early childhood education and care. They should be complemented with family literacy and numeracy programmes as well as high quality adult basic skills programmes, particularly through workplace learning. Efforts are necessary to increase the current alarmingly low participation levels in adult learning in most Member States⁷, and new evidence-based policies are needed drawing on the results of the PIAAC survey⁸. The average adult participation in lifelong learning in the EU is 8.9%. In seven Member States the adult participation is as low as 5% or less.

...while language learning is important for jobs and needs particular attention

In a world of international exchanges, the ability to speak foreign languages is a factor for competitiveness. Languages are more and more important to increase levels of employability⁹ and mobility of young people, and poor language skills are a major obstacle to free movement of workers. Businesses also require the language skills needed to function in the global marketplace.

As detailed in the accompanying Staff Working Document on Languages, the first European Survey on Language Competences¹⁰ shows that, despite investment in many countries, education systems in a number of Member States are still not efficient enough¹¹ to cope with these challenges. In France only 14% of all pupils reach the level of an independent user of one foreign language at the end of lower secondary education, and in the UK this is only 9%. Faster reform is needed by Member States, based on new methodologies and technologies for teaching both the first and second foreign languages, with a view to reaching the target defined by Heads of State of 'mother tongue plus two'¹².

Vocational skills

Increasing the quality of vocational skills requires the development of world-class VET systems...

Increasing transversal and basic skills alone will not be sufficient to generate growth and competitiveness, and there is still too much distance between the educational environment and the workplace. Targeted investment in VET, namely initial and continuous training, is vital for innovation, growth and competitiveness. The value of VET, and notably dual training systems, in facilitating youth employment is now strongly acknowledged.

Some European countries already have world-class VET systems (Germany, Austria, Denmark, the Netherlands), with built-in mechanisms to adapt to current and future skills needs so training is more demand-driven. They report fewer problems with skills mismatches and show better employment rates for young people, and in these countries VET education is characterised by dual systems which have a high proportion of work-based learning. Many

⁷ Cf. Education & Training Monitor 2012

⁸ PIAAC - Programme for the International Assessment of Adult Competencies: for more information see http://ec.europa.eu/education/literacy/resources/statistics/more-info/index_en.htm

⁹ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0027:01:EN:HTML>

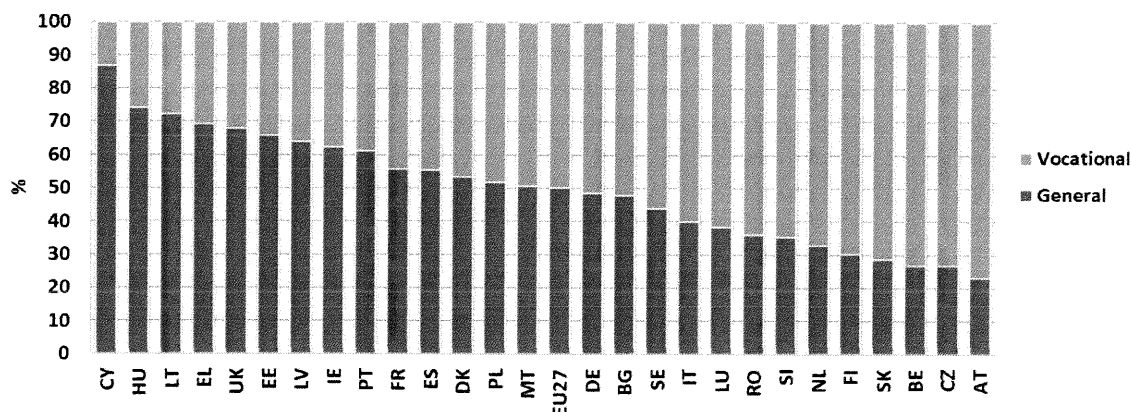
¹⁰ <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>

¹¹ Cf. Education and Training Monitor 2012

¹² Barcelona European Council, March 2002

others, typically in Southern Europe, lag behind in terms of participation, quality, outcomes and attractiveness. Figure 1 illustrates the disparity between countries of the percentages involved in VET and general education at upper secondary level. These differences are due to socio-cultural traditions and perceptions, diverse structures of education and training systems and of the economy and labour market, reforms undertaken, the extent of involvement of social partners as well as the employment prospects of VET graduates, and the preferences of individuals.

Figure 1 - Distribution of upper secondary (ISCED 3) students by programme orientation (general or vocational). %. (2010)



Source: Eurostat Database¹³, UOE data collection

Work based learning and notably apprenticeships and other dual models help facilitate transition from learning to work. These require a clear regulatory framework, defined roles for the different players and must be an integral part of the entire education system. The approach which underpins the dual system – classroom-based education side by side with hands on experience in the workplace - has an important potential role to play at tertiary level.

In order to achieve excellence in VET, curricula must be systematically renewed, delivery must be constantly modernised and businesses, especially SMEs, must be actively involved; as outlined in the attached Staff Working Document. VET must be able to react to the demand for advanced vocational skills, tailored to the regional economic context. It also needs to be an open door for those who want to access higher education, as well as individuals who need to re-enter learning to upgrade or update skills.

... which can greatly contribute to the reduction of skills shortages...

VET systems can and must play a key role in addressing skills shortages, especially for sectors with growth potential such as ICT, health and care, low carbon technologies, personalised services, business services, the maritime economy¹⁴ and green sectors, or those undergoing major transformation requiring a better skilled workforce. Targeted investment in VET to address skills shortages can support growth in these sectors. These sectors should also be encouraged to make use of existing European tools for qualifications (EQF), credits (ECVET) and quality assurance (EQAVET) to facilitate mobility of a skilled labour force.

¹³ For country specific data notes refer to Eurostat website

¹⁴ Blue Growth opportunities for marine and maritime sustainable growth COM(2012) 494

...through a higher level of cooperation at European level

Work-based learning, such as dual approaches, should be a central pillar of vocational education and training systems across Europe, with the aim of reducing youth unemployment, facilitating the transition from learning to employment and responding to the skill needs of the labour market. To achieve this, the Berlin meeting of EU Ministers of Education in December 2012 will be the first step towards new levels of cooperation in the field of vocational education and training. Ministers will sign a memorandum outlining their ambitions for VET across Europe: attractiveness and quality of vocational education and training should be enhanced; learning pathways must reach into higher education levels; social partners and other relevant stakeholders need to be actively involved in development and implementation; and increased mobility measures must be introduced. To support this cooperation, the Commission will establish a new EU-level Alliance for Apprenticeships to drive the vision forward, bringing together Member States and a wider range of stakeholders to learn from each other and take action at national level.

2.2. Stimulating open and flexible learning

Improving learning outcomes, assessment and recognition

Achievement should be driven by learning outcomes...

Education and training can only contribute to growth and job-creation if learning is focused on the knowledge, skills and competences to be acquired by students (learning outcomes) through the learning process, rather than on completing a specific stage or on time spent in school.

While the learning outcomes approach is already the basis of the European Qualifications Framework and national qualification frameworks, this fundamental shift has not yet fully percolated through to teaching and assessment. Institutions at all levels of education and training still need to adapt in order to increase the relevance and quality of their educational input to students and the labour market, to widen access and to facilitate transitions between different education and training pathways.

...and the power of assessment needs to be better harnessed

What is assessed can often determine what is valued and what is taught. While many Member States have reformed curricula, it remains a challenge to modernise assessment to support learning. As outlined in the annexed Staff Working Document on the assessment of key competences, the power of assessment has to be harnessed by defining competences in terms of learning outcomes and broadening the scope of tests and exams to cover these. Assessment for formative purposes to support the day-to-day skills learning of pupils also needs to be more widely used. In this context, the potential of new technologies to help find ways of assessing key competences needs to be fully explored.

Outside school, individuals should also be able to have their skills assessed, validated and recognised, providing a skills profile for potential employers. Information on the quality and quantity of skills across the population will allow authorities to better map potential shortages and focus on areas with the best returns on investment. Efforts should continue to develop

tools for individual assessment of skills, particularly in the areas of problem solving, critical thinking, collaboration and entrepreneurial initiative.

Qualifications should open as many doors as possible...

A number of European instruments such as the European Qualifications Framework (EQF), Europass, European credit transfer systems (ECTS and ECVET), the multilingual classification of European Skills/Competences, Qualifications and Occupations (ESCO) and quality assurance frameworks have been implemented in the last decade to support the mobility of learners and workers. These tools are improving transparency, for instance making qualifications comparable across countries (EQF) and credit points transferable (ECTS).

These instruments were not developed in isolation from each other; however, there is room for much closer coherence where the different tools and services - including transparency and recognition of qualifications, validation of non-formal and informal learning and lifelong guidance - are offered in a coordinated way. This will contribute to real European mobility where a person's knowledge, skills and competences can be clearly understood and quickly recognised. The creation of a European Area of Skills and Qualifications will support this drive to achieve transparency and recognition of academic qualifications across borders, acquired in vocational and higher education.

... and academic recognition can lead the way

The recognition of both higher education qualifications and those enabling access to higher education has been on the European policy agenda for some time. Academic mobility is steadily increasing as a result of the changing structures of higher education systems, and this internationalisation is complemented by the drive to promote the EU as a destination for study and research¹⁵. Nevertheless, to make the EU more attractive to students and researchers better approaches to recognition are needed, as well as a more systematic and coordinated application of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) and improvements in the application and assessment of learning outcomes. In addition, this will contribute to the European Area of Skills and Qualifications.

The ongoing development of the Bologna Process provides an important contribution to the promotion of transparent and fair recognition of higher education qualifications in Europe and beyond. As part of this and the recent Bucharest Communiqué, countries committed to improving academic recognition of diplomas. This includes screening national legislation against the Lisbon Recognition Convention and encouraging assessment of institution recognition procedures for quality assurance. A Pathfinder Group of countries is testing ways of achieving the automatic recognition of comparable academic degrees. Its objective is to place students on an equal footing, irrespective of the origin of their academic degree, by shifting the focus away from the academic recognition of individual diplomas to an approach based on trust in the system under which the diploma was awarded.

Tap into the potential of ICT and Open Educational Resources for learning

The digital revolution brings important opportunities for education...

¹⁵ Forthcoming Commission proposal to recast Directives 2004/114/EC and 2005/71/EC

Technology offers unprecedented opportunities to improve quality, access and equity in education and training. It is a key lever for more effective learning and to reducing barriers to education, in particular social barriers. Individuals can learn anywhere, at any time, following flexible and individualised pathways.

Digital learning and recent trends in Open Educational Resources¹⁶ (OER) are enabling fundamental changes in the education world, expanding the educational offer beyond its traditional formats and borders. New ways of learning, characterised by personalisation, engagement, use of digital media, collaboration, bottom-up practices and where the learner or teacher is a creator of learning content are emerging, facilitated by the exponential growth in OER available via the internet. Europe should exploit the potential of OER much more than is currently the case. This requires good computer skills, but some Member States are still lagging behind as seen in the Education and Training Monitor 2012, with 9 Member States with over 50% of 16-74 year olds with no or low computer skills. While the use of ICT in education and training has been high on the policy agenda, critical elements are not in place to enable digital learning and OER to be mainstreamed across all education and training sectors. A coherent strategy at EU level could address the scope, size and complexity of the challenges in support of actions of the Member States and the entire chain of stakeholders.

...and it is time to scale-up use of ICT in learning and teaching...

Recent research¹⁷ shows that disparities persist in the availability of ICT-based educational tools and content. ICT-based assessment is often recommended but it is rarely indicated how it should be applied. For personalised and flexible learning, the use of technologies should be embedded in educational practice. Large-scale pilots in real-life environments should define how, when and where ICT can be used effectively in pedagogical and assessment approaches. Turning research into educational practice is even more necessary in a fast changing environment. Communities of practices (e.g. eTwinning; European Institute of Innovation and Technology (EIT) Knowledge and Innovation Communities) and hubs of ICT-based excellence should be further developed, as should faster transfer of innovation research into educational practice. In all of this, stakeholder engagement and collaboration is a condition for success.

...to exploit freely available knowledge.

The quality of education relies on a mix of different educational materials. To achieve this, wider access and use of OER needs to be accompanied by clear quality standards and mechanisms to assess and validate skills and competences acquired through it. Education and training institutions which have not yet integrated OER should also seek cooperation with technologically more advanced educational providers in order to meet the expectations of digital-born learners. Teachers tend to acquire ICT teaching skills through initial education

¹⁶ Open Education Resources (OER), as defined by UNESCO in 2002, are "teaching, learning or research materials that are in the public domain or released with an intellectual property license that allows for free use, adaptation, and distribution". Open Education (OE) is a wider concept that refers to practices and organisations aiming at removing barriers to entry to education. OER are a part of OE, which has received a strong push through the use of ICT. For further information please consult the UNESCO website on OER: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources>

¹⁷ http://eacea.ec.europa.eu/education/curydice/documents/key_data_series/129EN.pdf

rather than through professional development; it is essential that they are well equipped to embrace the potential of the new technologies in the way they teach, in order to stimulate and engage learners.

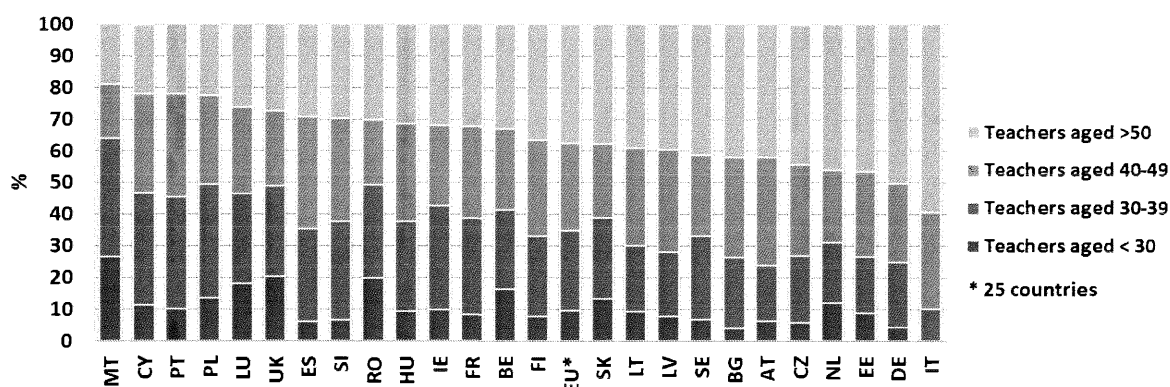
The educational marketplace is being transformed. There are growing numbers of non-commercial OER providers alongside technological advances such as open access, internet file-sharing and open source, and educational publishers and the wider industry continue to adapt to these changes. They are already revising their business models in order to profit from new commercial opportunities.

Supporting Europe's teachers¹⁸

Teachers face rapidly changing demands...

High quality and well trained teachers can help learners develop the competences they need in a global labour market based on ever higher skill levels, and evidence¹⁹ shows that a primary influence on learners' performance is the quality of teaching and learning. However teachers now face unprecedented challenges. As elaborated on in the accompanying staff working document, the increasing requirements of education, the massive retirement of teachers from the baby-boom generation (see figure 2) and severe staff shortages in some subject areas will result in an increased demand for qualified educators at all levels and call for comprehensive actions to boost the attractiveness of the profession. These should include both financial and non-financial incentives. The crisis and the workforce currently available, also offer an opportunity to undertake skills renewal across the profession and attract new qualified staff.

Figure 2 - Age distribution of teachers in lower and upper secondary school % (2010)



Source: Eurostat Database²⁰, UOE data collection

...which require a new set of competences for teachers, teacher educators and education leaders ...

However, well-resourced strategies are necessary to recruit, retain and develop high-quality teachers, spanning both initial teacher education and career-long professional development.

¹⁸ Cf. definition in Staff Working Document on Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes

¹⁹ Cf. OECD Education at a Glance 2012

²⁰ For country specific data notes refer to Eurostat website

Member States need to establish a competence framework or professional profile for teachers, including trainers in initial and continuing VET. To support this, the role of the teacher educator should be clearly defined through competence-based criteria. Along with quality assurance measures, this should be the basis for re-engineering recruitment systems to attract and retain high quality candidates into teaching.

The recruitment, preparation and retention of the right staff for leadership positions at all levels of education is equally important and requires further investment. These roles need to focus on improving teaching and learning, which remains a problem in many Member States due to growing administrative workloads. Leadership academies or professional development programmes offer models of good practice.

...and calls for strong action to support new approaches to teaching and learning...

Curricula, especially in VET, should be made more relevant to the workplace through ongoing collaboration with business and employers, for example entrepreneurs brought into the classroom to enhance learning. Reforms of teaching and learning approaches are required at all levels, as well as well-resourced continuing professional development which should include provision of regular feedback and support from teacher educators. Teachers need a strong commitment to training: in the use of new technologies; to improve learning to learn competencies; how to cater for diversity and inclusion; and to meet the needs of disadvantaged learners, such as Roma, children with disabilities or those from a migrant background. The ultimate focus of all these activities should be to improve learning outcomes.

...and the quality of teaching is a critical issue in higher education as well

If efforts are maintained, then the European Union is likely to achieve the headline target of 40% completion of tertiary level education. Both research²¹ and teaching should be supported by sound professional development provision. Yet it is teaching that primarily influences student outcomes, enhances graduate employability and raises the profile of European higher education institutions worldwide. Currently, only a few countries have strategies to promote quality in higher education teaching, including the training of teaching staff in pedagogical skills. The Commission has set up a High Level Group on Modernisation of Higher Education, and in 2013 this group will make recommendations to policy makers and higher education institutions on how to promote quality in teaching and learning.

2.3. Promoting a collaborative effort

Funding education

Investment in education and training is key to increasing productivity and economic growth and is a concern for all...

Despite the clear medium and long-term positive returns for education, the economic downturn and the associated need for fiscal consolidation has led many Member States to reduce investment in education and training. Starting from the 2009/10 school year and especially after mid-2010, quite a few countries were obliged to apply salary cuts for teachers

²¹http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_final.pdf

and other public employees. In 2012, the majority of countries maintained their arrangements regarding the funding of support mechanisms for pupils and students and/or their families. From the countries with available data only Spain (central budget), Cyprus and Portugal reported a decrease in the funding of available schemes for support of people in education. Any under-spending today will inevitably have serious consequences in the medium to long-term for Europe's skills base.

While the room for manoeuvre may be greater for some Member States than others, all share the same double challenge: to prioritise public investment in the education and training sector, and to find more efficient ways of deploying available financial resources which might call for structural reform in particular education systems. The main lever for increasing the efficiency of investment in education and training is to enhance the quality of provision and to focus on prevention of educational failure. Increasingly, Member States are developing models of cost-sharing between different partners in the educational process – the state, businesses and individuals, foundations and alumni – with public investment helping to leverage private sector match-funding.

...and the focus should be to maximise efficient investment at all levels of education...

One priority for more efficient use of funds should be the earlier stages of education, to prevent early educational failure and its consequences in adulthood (school achievement, employment rates, earnings, crime prevention, health etc)²². Providing high quality and affordable early childhood education pays off, in particular for socially disadvantaged groups. Although countries have invested more since 2000 in the field of pre-school and school education, public investment per capita in the early childhood phase is still lower than at any other stage.

Public investment should also be maintained in school education, but governments must seek ways to achieve more with these resources. Important returns of investment can be gained through more effective teacher recruitment, retention and professional support (outlined in section 2.2).

...with cost-sharing in VET and higher education an option to help meet that goal

Public and private returns on VET, higher education and adult learning are considerable²³. In well-established dual VET systems companies achieve long-term returns even when the costs for apprenticeships may first exceed the company's direct revenues from an apprentice's work. In order to stimulate the provision of apprenticeships, public funds should be targeted especially at sectors with growing labour force needs. Companies, on the other hand, should increase investment in initial VET notably through their involvement in alternate training models, but also by supporting schools with adequate equipment.

Continuous VET can be associated with substantial private returns and productivity gains for employers. Research suggests, however, that current public funding instruments (individual learning accounts, subsidies for training etc.) may not be efficiently targeted, given that provisions tend to favour the participation of high skilled workers and their high private returns. Public funding in this area needs to be thoroughly evaluated and focused on raising

²² Cf. EURYDICE (forthcoming), Recent Trends in the Public Funding of Education in Europe

²³ Cf. OECD Education at a Glance 2012

new training participation, notably of disadvantaged groups. Public responsibility also increases in periods of economic re-structuring. Mechanisms to share the financial burden of training between employers, such as sectoral training funds, need to be applied more widely.

In higher education, it is well established that investment can generate substantial returns for individuals as well as for society at large²⁴. Different models of funding are found across Member States, with a growing number of countries introducing greater cost-sharing into their higher education systems, in the face of growing student numbers and pressure for fiscal constraint. While choosing the most appropriate funding mechanism is a Member State's prerogative, considerations of efficiency should go hand-in-hand with concerns on equity and access. The degree to which students or others contribute directly to the cost of their studies²⁵ and more generally the effects of cost-sharing, are a matter of debate and deserve to be supported with further research and analysis.

Finally, in a context of fewer resources, governments also need to make effective use of available Structural Funds, in particular the European Social Fund. Several countries have recently reallocated significant funding in the 2007-13 programming period towards key education and training priorities. For the period 2014-2020, further concentration and prioritisation is necessary to sustain investment in education and respective infrastructure. The proposed Erasmus for All 2014-2020, through mobility, cooperation and policy support actions, will also support transnational initiatives in these fields.

Partnerships

Partnerships can provide a platform for targeting the 'right' skills- if they are actively supported

Partnerships of public and private institutions are not only a source of education funding but also of mutual learning, joint policy development and implementation. Partnerships present an opportunity to develop skills agendas in a targeted, innovative and sustainable way and to include those directly involved in the provision, application and updating of specific skills. They can link various policy areas, education and training sub-sectors, public and private actors, and different levels of governance²⁶.

For education and training, a reinforced partnership approach means becoming more active in the development of skills strategies, rather than being just a 'supplier'. To be sustainable, partnerships need to be built on clear objectives and should be a systematic part of the policy approach. They must involve all stakeholders, including representatives from teachers' organisations, social partners and student bodies.

The partnership approach is a key factor for the success of Youth Guarantee schemes (see forthcoming Youth Employment Package). Education and training institutions need to be part of a concerted effort with other stakeholders to put in place such comprehensive schemes.

²⁴ Cf. OECD Education Today, 29 June 2012

²⁵ Cf. EURYDICE (2012), National student fee and support systems 2011/2012

²⁶ For Member States practices cf. Staff Working Document on Partnerships and flexible pathways for lifelong skills development

Different forms of partnerships are being promoted at EU level. The Knowledge and Innovation Communities (KICs), supported by the European Institute of Innovation and Technology (EIT), pool together education, research and business to address the development of skills in a highly integrated manner consistent with the needs and challenges of the relevant economic actors. Another example, this time sector specific, is the Grand Coalition for ICT Jobs. The Coalition will bring together industry, employers, education and governments to address skills shortages in the ICT sector.

The proposed Erasmus for All funding programme will also provide incentives for partnerships. Support will be given to Knowledge Alliances to implement a comprehensive set of activities that stimulate the sharing, exchange and flow of knowledge between higher education institutions and enterprises. They aim to foster excellence and innovation and create new multidisciplinary curricula to promote skills such as entrepreneurship, real-time problem solving and creative thinking. In the VET arena, funding will be provided to Sector Skills Alliances, uniting training institutions, enterprises and professional organisations, to design curricula and training programmes. Both the Knowledge and Sector Skills Alliances will benefit from the on-going work of social partners in identifying sector-specific skills needs, including at EU level through the European Sector Skills Councils.

3 PRIORITIES FOR MEMBER STATES

The varying nature and urgency of the challenges facing Member States requires the use of different instruments implemented over different time scales, and joint action is needed from the worlds of both education and employment. Efforts to boost the supply of relevant and high quality skills must go hand-in-hand with targeted actions to smooth the transition from schools to work, reduce obstacles to mobility and improve the functioning of the labour market so young people have wider access to job opportunities.

The forthcoming **Youth Employment Package** will call on Member States to step up efforts in the area of work-based learning, mobilities and traineeships, and to promote partnerships (including education) supporting the implementation of Youth Guarantees as an immediate response to the youth unemployment crisis.

In line with the actions put forward in the 2012 Country Specific Recommendations, the European Commission invites Member States to push forward educational reforms to combat youth unemployment and boost skills supply through the following actions:

1. **Promote excellence in vocational education and training (VET).** Key actions are developing, according to national circumstances, high-quality dual VET systems, aligning VET policies with regional/local economic development strategies namely for smart specialisation, enabling permeability with other educational offers, developing short cycle tertiary qualifications (2 years) focused on identified areas of skills shortage especially where there is growth potential such as ICT, healthcare and green skills, and strengthening local, national and international partnerships and networks between companies, especially SMEs, and VET providers.
2. **Improve the performance of student groups with high risk of early school leaving and low basic skills.** Key actions are putting in place high quality and accessible early

childhood education and care, reinforcing the learning of basic skills such as literacy, numeracy and basic maths and science, early detection of low achievers in basic skills across all phases of schooling, and providing individualised support as well as implementing evidence-based strategies to reduce early school leaving.

3. **Strengthen the provision of transversal skills that increase employability such as entrepreneurial initiative, digital skills and foreign languages.** Key actions are to ensure that measures are taken to introduce transversal skills across all curricula from early stages of education up to higher education, using innovative and student-centred pedagogical approaches, and to design assessment tools through which levels of competence can be effectively assessed and evaluated. All young people should benefit from at least one practical entrepreneurial experience before leaving compulsory education.
4. **Reduce the number of low-skilled adults.** Key actions are setting national targets and strategies, increasing incentives for adult training by companies, validating skills and competences acquired outside formal education, and setting up access points (one-stop shops) that integrate different lifelong learning services such as validation and career guidance offering tailored learning to individual learners.
5. **Scale up the use of ICT-supported learning and access to high quality OER.** Key actions are modernising the ICT infrastructure of schools, supporting ICT-based teaching and assessment practices, promoting the transparency of rights and obligations of users of digitalised content, establishing mechanisms to validate and recognise skills and competences acquired through OER and supporting education and training institutions to adapt their business models to the emergence of OER.
6. **Revise and strengthen the professional profile of all teaching professions** (teachers at all levels, school leaders, teacher educators). Key actions are reviewing the effectiveness as well as the academic and pedagogical quality of Initial Teacher Education, introducing coherent and adequately resourced systems for recruitment, selection, induction and professional development of teaching staff based on clearly defined competences needed at each stage of a teaching career, and increasing teacher digital competence.

Implementation of these reforms will not be successful without increasing the efficiency of funding in education. In order to address this complex challenge, **the Commission calls on Member States to stimulate national debates on ways to provide sustainable funding mechanisms to enhance stability and efficiency**, while channelling support towards those who tend to participate less. Among these, particular attention should be devoted to developing funding schemes for VET and adult learning financed via shared responsibility between public authorities, enterprises and appropriate individual contributions (e.g. sectoral training funds, training levies, etc) and aimed at attracting large companies and SMEs to provide work-based VET training.

4. EUROPEAN LEVEL COORDINATION AND CONTRIBUTIONS

While the responsibility and the instruments to address the issues identified in this communication lie with the Member States, the ambitious reforms needed call for a strong joint effort from both the EU and Member States. At EU level, immediate focus will also be given to the following **key actions**:

1. **Enhanced country-specific focus and support to Member States** in their efforts to implement the identified priorities by:
 - monitoring progress in each Member State in the context of the next European Semester and feeding the results of this country examination into the preparations of the 2013 draft **country-specific recommendations**;
 - strengthening the analytical base of country-monitoring through i) regular **peer reviews** in the framework of the Open Method of Coordination for Education and Training, ii) a framework for cooperation between the European Commission and OECD in the area of skills policies. Within the context of this framework, the **public portal "Education and Skills Online Assessment"** will be launched in autumn 2013, allowing individuals and enterprises, through the PIAAC methodology, to benchmark skills against other survey users; iii) enhanced monitoring of the education and training benchmarks, including a **new benchmark on language teaching** as elaborated in the Staff Working Document on Languages.
2. **Accelerate improvements in work-based learning**, in particular by establishing an EU-level Alliance for Apprenticeships (see also forthcoming Youth Employment Package). As the first step, the Commission will support a Memorandum on European cooperation in vocational education and training, bringing together a number of Member States to learn from successful approaches and schemes.
3. **Create a European Area for Skills and Qualifications** to promote a stronger convergence between the EU transparency and recognition tools to ensure that skills and qualifications can be easily recognised across borders, based on on-going evaluations and pursuing the learning-outcomes approach.
4. **Funding Education for Growth** to strengthen commitment to a skilled and continuously trained and re-trained workforce by:
 - monitoring actions taken by Member States to prioritise growth-enhancing expenditure and developing an evidence-based framework to analyse the efficiency of public spending for quality education and training;
 - initiating for the first time a debate at EU level with relevant stakeholders on the benefits of investment in different education and training sectors (vocational training, adult learning, higher education) and ways to increase the efficiency of spending;
 - exploring with Social Partners at EU level the options for increasing significantly the level of training provision for adults working in companies, with a view to re-skilling and up-

skilling the workforce. This consultation will take place after the ongoing consultations on the Quality Framework of Traineeships to fully take into account its results.

5. Analyse the impact of providing EU support to upscaling access and use of OER and ICT, establishing quality parameters and certification processes for OER, developing ICT-enabled teaching practices and creating a EU dimension for online education. The results of this preparatory work will pave the way towards a **new European initiative on “Opening up education”**.
6. **Entrepreneurship education actions** to include: publishing policy guidance on entrepreneurship education in 2013; establishing, jointly with the OECD, a guidance framework for entrepreneurial education institutions; and the development of tools to monitor progress and the acquisition of entrepreneurial competences.
7. **Partnerships between education, business and research** such as the Knowledge Alliances, the Sector Skills Alliances and the partnership actions within the Marie Skłodowska-Curie programme will be promoted through the proposed Erasmus for All programme 2014-2020 and Horizon 2020 in order to adapt education and training systems closer to the needs of companies, especially SMEs.

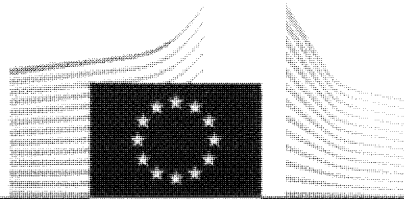
5. CONCLUSIONS

Europe will only resume growth through higher productivity and the supply of highly skilled workers, and it is the reform of education and training systems which is essential to achieving this. This Communication and the country analysis provided in the accompanying Staff Working Documents are intended to give the impetus to governments, education and training institutions, teachers, businesses and other partners alike to pull together, in accordance with national circumstances, in a concerted push for reform. At national level, Member States are now invited to pursue their reflections on this document through debates with their Parliaments and relevant stakeholders in order to press ahead with reforms.

The Commission will ensure that the contribution of education and investment in skills to growth and jobs is fully reflected in the European Semester. It will use European platforms of dialogue such as the Open Method of Coordination in the field of Education and Training, the Bologna process for Higher Education and the Copenhagen process for VET as well as the funding instruments to stress the sense of urgency on the priorities identified here.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (64)

Στηρίζοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων δασκάλων για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα,
(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ιούλιος 2013)



European
Commission

Supporting teacher competence development

for better learning outcomes



This text draws on the work of the Thematic Working Group 'Teacher Professional Development' which comprised experts nominated by 26 European countries, and stakeholder organisations. More information can be found at: http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm.

Section one draws heavily on background research and reviews of literature undertaken by the Commission's consultant, Dra. Francesca Caena.

Table of Contents

0	Introduction	5
1	Teacher Competences: why are they important?	7
	Teacher quality is high on the agenda	7
	What is a competence?	9
	Competence and professionalism	11
	Teacher expertise and the development of competences.....	14
	Competences and professional standards.....	15
2	The value of frameworks of teacher competences	17
	Why define teachers' competences?	17
	Added value.....	18
3	Defining teacher competences: the current situation	19
	Defining teacher competences: examples from around Europe	19
	Using teacher competence frameworks: examples from around Europe	22
	Policy implications	23
4	Developing and implementing frameworks of teacher competences....	25
	The importance of the conceptual framework	25
	Ownership	26
	Purpose.....	27
	The process of defining teacher competences	27
	Key features of a framework	28
	Putting teacher competences into words	30
	Implementation.....	30
5	Helping teachers to acquire and develop professional competences throughout their careers.....	33
	Developing teacher competences: the current situation in Europe.....	33
	Supporting teachers' professional learning	34
	Stimulating teachers' engagement in professional learning and competence development	35
	Assessing the development of teachers' competences	36
	Providing the right opportunities for professional learning	38
	Conditions for policy success	40
6	Conclusions	43
	Annex 1 aspects of competence.....	45
	Annex 2 References	47
	Annex 3 Policy examples	53
	1. Belgium (Flanders).....	53
	2. Ireland	54
	3. The Netherlands	56
	4. Estonia	58
	5. Sweden	59



0 Introduction

1 Making sure that Europe's six million teachers have the essential competences they require in order to be effective in the classroom is one of the keys to raising levels of pupil attainment; encouraging teachers to continue developing and extending their competences is vital in a fast-changing world.

2 Further, as noted in the European Commission's communication 'Rethinking Education' (2012), the reform of education and training systems is essential to achieving higher productivity and the supply of highly skilled workers. In this context, it invited Member States to:

"revise and strengthen the professional profile of all teaching professions [by] reviewing the effectiveness as well as the academic and pedagogical quality of Initial Teacher Education, introducing coherent and adequately resourced systems for recruitment, selection, induction and professional development of teaching staff based on clearly defined competences needed at each stage of a teaching career, and increasing teacher digital competence". (European Commission 2012a)

3 Such reforms need to be founded upon a shared agreement in each education system about what it takes to be a high quality teacher: what competences (knowledge, skills and attitudes) they need, how these can be understood, described and deployed – and what policies and practical provisions can support teachers to acquire and develop them throughout their careers.

4 The Commission's document "Supporting the Teaching Professions' (European Commission 2012c) notes that a lack of clarity about what society can expect from its teaching staff can make it more difficult for Member States to ensure that the same high standards of teaching apply in all schools; it can hinder sound decisions about expenditure on staffing, including recruitment, selection and human resource development. This can also have a negative impact on the status and development of the profession. While many professions are built around consensus about general standards, as well as specific practices, in teaching such common ground is too often lacking; in most professions, new knowledge is accommodated by periodically revising practice guidelines – which is not generally the case in teaching.

5 Therefore, Member States increasingly acknowledge the need to define clearly what teaching staff are expected to know, and be able to do; such frameworks of teacher competences can then be the basis for:

- defining the learning outcomes of initial teacher education programmes,
- defining criteria for recruitment and selection to teaching posts,
- assessing teachers' needs for in-service training , and
- arranging the provision of professional learning opportunities so that teachers continue to develop their competences throughout their whole careers.

6 The guidance and advice expressed in the following pages stem from a process of 'peer learning' between experts on teacher education nominated by 26



countries and by European stakeholder bodies. Peer learning enables participants to compare and contrast different policy approaches, learn from other countries' practices, reflect critically on current arrangements in their own countries and draw shared conclusions about what makes for effective policies.

7 This document offers policymakers practical and reasonable advice that is underpinned by evidence from academic research and from the analysis of current policies in participating countries. It identifies key characteristics of successful policies and give practical examples. Recognising that every education system is unique, it does not make prescriptions about specific policy reforms, but provides a menu from which appropriate policy responses can be chosen and tailored to fit each national context. Specifically, it:

- explains what we mean by teacher competences [▶ Chapter 1 / Annex 1]
- explains why a focus on teacher competences is important for improving pupil attainment [▶ Chapter 1]
- explains the connections between competences and standards [▶ Chapter 1]
- discusses the benefits of frameworks of teacher competences [▶ Chapter 2]
- gives examples of the policy approaches to teacher competences currently in use in Europe [▶ Chapter 3 / Annex 3]
- explains how to develop and implement teacher competence frameworks [▶ Chapter 4]
- shows how systems can encourage teachers to further develop their competences [▶ Chapter 5]
- discusses ways of assessing the development of teachers' competences [▶ Chapter 5]
- discusses the provision of learning opportunities for teachers [▶ Chapter 5]
- defines the key factors that lie behind successful policies, [▶ Chapter 5]
- and gives key background references and policy examples [▶ Annexes]

1 Teacher Competences: why are they important?

This chapter:

- Explains the importance of teacher competences for the achievement of educational policy goals;
- Describes the complex and ever-evolving features of the competences that all teachers require to be effective;
- Reviews latest research in this field;
- Outlines the relationships between competences and standards;
- Looks at how teacher expertise develops over time; and
- Explains why action is needed now.

Teacher quality is high on the agenda

- 8 The roles of teachers and schools are changing, and so are expectations about them: teachers are asked to teach in increasingly multicultural classrooms, integrate students with special needs, use ICT for teaching effectively, engage in evaluation and accountability processes, and involve parents in schools (OECD, 2009). Furthermore, a recent World Summit on Teaching noted that teachers need to help students acquire not only “the skills that are easiest to teach and easiest to test” but more importantly, ways of thinking (creativity, critical thinking, problem-solving, decision-making and learning); ways of working (communication and collaboration); tools for working (including information and communications technologies); and skills around citizenship, life and career and personal and social responsibility for success in modern democracies” (OECD 2011).
- 9 When many teachers undertook their initial education, knowledge about learning and teaching was less developed, many teaching tools were not available and the role of education and training was more narrowly conceived. For example, the increased availability of educational resources via the worldwide web, including Open Educational Resources, means that both teaching staff and learners have, potentially, a much wider range of learning materials at their disposal and teachers will increasingly need the competences to find, evaluate and deploy learning materials from a wider range of sources, and to help learners acquire these competences (European Commission 2012c).
- 10 So teaching staff nowadays also need the competences to constantly innovate and adapt; this includes having critical, evidence-based attitudes, enabling them to respond to students’ outcomes, new evidence from inside and outside the classroom, and professional dialogue, in order to adapt their own practices.
- 11 The ETUCE describes quality teachers as equipped with the ability to integrate knowledge, handle complexity, and adapt to the needs of individual learners as well as groups. Teacher competences are built on 'a concept of teaching as praxis in which theory, practice and the ability to reflect critically on one’s own

and others' practice illuminate each other, rather than on a concept of teaching as the acquisition of technical skills' (ETUCE, 2008).

- 12 Teaching competences are thus complex combinations of knowledge, skills, understanding, values and attitudes, leading to effective action in situation. Since teaching is much more than a task, and involves values or assumptions concerning education, learning and society, the concept of teacher competences may resonate differently in different national contexts.
- 13 The range and complexity of competences required for teaching in the 21st century is so great that any one individual is unlikely to have them all, nor to have developed them all to the same high degree. Attention must therefore be focused also on the competences or attributes of an education system or of a teaching team.
- 14 The question of teachers' competences needs to be set in the wider context of the European Union's work to ensure that all citizens have the competences (knowledge, skills and attitudes) they require. The European Parliament and the European Council in 2006 adopted a Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning; among the eight key competences, the importance of transversal competences (digital, learning to learn, civic competences) stands out - in particular, the meta-competence of learning to learn (adjusting to change, managing and selecting from huge information flows) (European Union 2006). Teachers should understand, deploy and assess key competences; this entails interdisciplinary collaboration skills, as underlined in the document Assessment of Key Competences in initial education and training (European Commission, 2012); teachers should model these Key Competences as well as helping learners to acquire them.
- 15 Ministers of Education, meeting in the Education Council, have on three occasions (European Union 2007, 2008, 2009) committed themselves to improving the whole continuum of teacher education: the recruitment and selection of teachers, the quality of initial teacher education, the systematic support to beginning teachers, the relevance and quality of career-long opportunities for professional development.
- 16 Concerning the competences of teachers, Ministers have recognised that:

The knowledge, skills and commitment of teachers, as well as the quality of school leadership, are the most important factors in achieving high quality educational outcomes. ... For this reason, it is essential ... to ensure that those recruited to teaching and school leadership posts are of the highest calibre and well-suited to the tasks they have to fulfilgreat care and attention should ... be devoted to defining the required profile of prospective teachers and school leaders, to selecting them and preparing them to fulfil their tasks. (European Union, 2009)
- 17 Although Ministers have not adopted a complete list of the competences teachers require, they have agreed that, as a minimum, teachers should have a specialist knowledge of the subject(s) they teach, plus the necessary pedagogical skills to teach them, including teaching to heterogeneous classes, making effective use of ICT, and helping pupils to acquire transversal competences. Ministers have also

noted specifically the need to promote certain key professional values and attitudes amongst teachers: reflective practice, autonomous learning, engagement in research and innovation, collaboration with colleagues and parents, and an involvement in the development of the whole school.

18 Likewise, the document *Supporting the Teaching Professions for better learning outcomes* (European Commission, 2012c) noted that teaching staff 'will increasingly need the competences to find, evaluate and deploy learning materials from a wider range of sources', as well as 'critical, evidence based attitudes, enabling them to respond to students' outcomes, new evidence from inside and outside the classroom, and professional dialogue, in order to adapt their own practices'.

19 There is general agreement that, for teachers, the acquisition and development of competences needs to be viewed as a career-long endeavour. Ministers of Education have recognised that:

No course of initial teacher education, however excellent, can equip teachers with all the competences they will require during their careers. Demands on the teaching profession are evolving rapidly, imposing the need for new approaches.

To be fully effective in teaching, and capable of adjusting to the evolving needs of learners in a world of rapid social, cultural, economic and technological change, teachers themselves need to reflect on their own learning requirements in the context of their particular school environment, and to take greater responsibility for their own lifelong learning as a means of updating and developing their own knowledge and skills. (European Union, 2009)

20 Teachers' continuous professional development is highly relevant both for improving educational performance and effectiveness, and for enhancing teachers' commitment, identity and job satisfaction. Although they are interconnected with the features and constraints of specific school contexts and national education systems (OECD, 2009), teachers' competences have powerful effects on student achievement: up to three quarters of school effects on student outcomes can be explained by teacher effects (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005).

What is a competence?

21 A competence is best described as 'a complex combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes and desire which lead to effective, embodied human action in the world, in a particular domain' (Deakin Crick, 2008). *Competence* is therefore distinguished from *skill*, which is defined as the ability to perform complex acts with ease, precision and adaptability.

22 Teaching is, of course, much more than a 'task'. As Conway and colleagues (2009) point out, discussions about the competences needed by teachers, how they develop over time, and how they are evidenced and recorded, are bound up with wider discussions about:

- assumptions about learning;
- the purposes of education;

- society's expectations of, and demands on, the teacher;
 - available resources, priorities and political will;
 - the status of the profession;
 - perceived external or international pressures;
 - existing traditions and culture;
 - the broader societal context and environment in which teaching and teacher education occur.
- 23 The concept of competence, in teaching, thus encompasses the following features:
- it involves tacit and explicit knowledge, cognitive and practical skills, as well as dispositions (motivation, beliefs, value orientations and emotions) (Rychen & Salganik, 2003);
 - it enables teachers to meet complex demands, by mobilising psycho-social resources in context, deploying them in a coherent way;
 - it empowers the teacher to act professionally and appropriately in a situation (Koster & Dengerink, 2008);
 - it helps ensure teachers' undertaking of tasks *effectively* (achieving the desired outcome) and *efficiently* (optimizing resources and efforts);
 - it can be demonstrated to a certain level of achievement along a continuum (González & Wagenaar, 2005).
- 24 It is also useful to distinguish between *teaching* competences and *teacher* competences (OECD, 2009). *Teaching* competences are focused on the role of the teacher in the classroom, directly linked with the 'craft' of teaching - with professional knowledge and skills mobilised for action (Hagger & McIntyre, 2006). *Teacher* competences imply a wider, systemic view of teacher professionalism, on multiple levels - the individual, the school, the local community, professional networks.
- 25 Although dispositions are fundamental for both competence sets, they play a decisive role for teacher competences, embracing attitudes to constant professional development, innovation and collaboration. Descriptions of the two sets of competences overlap and interweave, as they often do in theory and practice, since they are concerned with the professional lives and experiences of teachers.
- 26 The following aspects recur in the research (Feiman-Nemser, 2001; Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008), generally broken down as *knowledge, skills and attitudes*.
- Teachers need a deep knowledge of how to teach their specific subject (Pedagogical Content Knowledge/PCK) (Krauss et al., 2008; Shulman, 1987), for effective practice in diverse, multicultural, inclusive learning environments (Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008); pedagogical content knowledge (PCK) is connected with students' learning (Hill et al., 2005).
 - Teaching needs to be both effective (successful in producing learning) and good (morally and rationally sound) (Fenstermacher & Richardson, 2005).

- Because teaching is characterised by uncertainty, teachers require 'adaptive expertise': the ability to adapt their plans and practices to meet students' learning needs (Hatano & Oura, 2003; Vogt & Rogalla, 2009).
- Whatever their level of competences, teachers' actions and effectiveness are bounded by the social, cultural, institutional opportunities and constraints of their professional settings (Putnam & Borko, 2000).
- The act of teaching implies mediation with stakeholders about contents and methods, practices and choices in the classroom – negotiating skills are therefore crucial.
- There is an increasing recognition of the benefits of teachers themselves generating new knowledge about teaching, in schools seen as communities of practice and inquiry (Cochran-Smith & Lytle, 1993, 2009; Hagger & McIntyre, 2006).
- Reflective, interpersonal skills for learning in professional communities are important, together with research skills.
- Teachers need to have critical, evidence-based attitudes to their own practices, grounded in input from different sources - students' outcomes, theory and professional dialogue – in order to engage in innovation (Lave & Wenger, 1991; McLaughlin & Talbert, 2001; Wenger, 1998).

Competence and professionalism

- 27 Conceptualisations of teacher competences are linked with visions of professionalism, theories of teaching and learning, quality cultures and socio-cultural perspectives - with tensions between diverse approaches. The differences between theoretical traditions about teaching in (for example) the English-speaking and German-speaking worlds can offer valuable opportunities for dialogue and integration.
- 28 Insights into relevant features of teacher competences can be found in international studies, projects (Kelly & Grenfell, 2004; González & Wagenaar, 2005; ¹ OECD, 2009)² and literature (Feiman-Nemser, 2008; Williamson McDiarmid and Clevenger-Bright, 2008), concerned with teacher education, cognition and teacher effectiveness.
- 29 An overview of key aspects of teacher competences, underpinned by a literature review feeding into peer learning work (European Commission, 2011a), is given in annex 1 as a reference and starting point for dialogue in education and policy arenas.
- 30 Teachers' ability to draw conclusions and take decisions collaboratively, collecting and analysing evidence (such as pupils' learning outcomes, or external

¹ Kelly and Grenfell's European Profile of Language Teacher Education (2004) and the TUNING project (2005) both aim to develop shared reference guidelines about the competences of teachers. They provide reference frameworks for European teacher education programmes (and can express subject-specific perspectives); they also reflect international consensus on relevant aspects in describing teacher competences.

² OECD's TALIS International survey on Teaching and Learning deals with current perspectives and policies on teachers' effectiveness and professional development. It describes teacher quality as linked with pedagogical content knowledge, teaching philosophies and styles, self-efficacy and motivation, formative assessment and feedback (OECD, 2009, pp.19-28).



- assessment or evaluation data) are fundamental for the development of an 'evidence culture' in education (Taylor & Nolen, 2004).
- 31 An understanding of teacher competences as 'dynamic combinations of cognitive and meta-cognitive skills' (González & Wagenaar, 2005) implies that there are four fundamental aspects: learning to *think, know, feel and act as teachers* (Feiman-Nemser, 2008).
- 32 **Learning to think as teachers** implies a critical examination of one's beliefs and the development of pedagogical thinking, i.e. linking objectives and means in teaching-learning processes. It implies not only analytical and conceptual thinking, but also the development of metacognitive awareness, i.e. thinking and deciding in teaching; reflecting and adapting practices (Anderson, 2004; Hay McBer, 2000).
- 33 **Learning to know as teachers** concerns the several aspects of knowledge required - including knowledge generated by one's own practices. Competences are dependent on sound frameworks of knowledge, supported by metacognitive skills and management strategies for swift retrieval and use (Feiman-Nemser, 2008). Deep subject knowledge and pedagogical content knowledge (PCK) are both needed; the knowledge of new technologies applied to subject teaching (PTCK-Pedagogical Technical Content Knowledge) is also fundamental in the digital age (Mishra & Koehler, 2006). Epistemological awareness is also necessary: the knowledge and understanding of historical, cultural and structural features of the subject area, linked with others across the curriculum. Knowledge of school curricula, class management, methodologies, education theories and assessment ought to be embedded in a wider awareness of the impact of educational aims (Darling-Hammond & Bransford, 2005).
- 34 **Learning to feel as teachers** is linked with professional identity: intellectual and emotional aspects (Hagger & McIntyre, 2006). It includes attitudes (commitment, confidence, trustworthiness, respect), expectations (initiative, drive for improvement, information seeking) and leadership (flexibility, accountability, passion for learning). It has to do with self-efficacy, self-awareness, and mediation between ideals, aims and school realities (Geijsel et al., 2009). Fundamental attitudes, which link skills and intentions, guiding teachers to courses of action, include teachers' dispositions towards democratic values, towards collaboration with colleagues for shared educational aims, and towards maximising the learning potential of every student (through individualized teaching, high expectations, etc.)(Feiman-Nemser, 2008; Council of Europe, 2008).
- 35 **Learning to act as teachers** entails integrating thoughts, knowledge and dispositions in practices that are informed by consistent principles. Effective teaching revolves around these variables: curriculum dimension, classroom management, teaching strategies, climate and evaluation/ feedback (Scheerens, 2007). However, the multidimensional, uncertain nature of teaching involves a wide range of activities, settings and actors. There is often a gap between beliefs and intentions and actual actions (Kennedy, 1999). Teachers need to deploy extensive repertoires of skills, strategies and action patterns eclectically, with the ability to judge and act in situation. Quality teaching requires adaptive skills,

- and a systematic assessment of professional knowledge and actions - against a range of criteria coming from theories, research, professional experience and evidence - for improvement and innovation (Hagger & McIntyre, 2006).
- 36 Common ground across different cultures on the nature of teaching, teacher learning and teachers' competences can be outlined in six broad paradigms, which should be seen as integrated, complementary aspects of the profession (Paquay & Wagner, 2001):
- the teacher as a *reflective agent*
 - the teacher as a knowledgeable expert
 - the teacher as a *skilful expert*
 - the teacher as a *classroom actor*
 - the teacher as a *social agent*
 - the teacher as a *lifelong learner*.
- 37 Such a broad frame of reference can be a useful tool for analysis and dialogue, according to a systemic view of the teacher's professional development, in its tensions between person and institution, product and process, and what is desirable or possible. It echoes conceptualisations of six broad, interlocking areas of teacher expertise, which require both individual teacher learning and higher-level developments within the teaching-learning system (Schratz & Wieser, 2002; Schratz et al., 2007):
- *reflexivity* - developing professional thinking and discourse, based on situated pedagogic issues and experiences (Bastian & Helsper, 2000);
 - *professional awareness* - the conscious expertise of the teacher, as both subject-based and transversal, individual and within wider organizational structures (Bauer, 2000);
 - *individualization* - the knowledge, skills and attitudes to deal with diversity and inclusion – multicultural, gender and special needs issues – with a multi-perspective pedagogy based on appreciation of difference and respect (Prengel, 1995).
 - *cooperation* - the teacher's actions and attitudes oriented to dialogue and interaction in social contexts and professional communities - viewed as one of the aspects mostly needing development in school organizations (Bastian & Helsper, 2000; Terhart & Klieme, 2005);
 - *personal mastery* - a pre-requisite for the previous ones, entailing creativity and vision, in deliberate, informed, effective professional thinking, knowledge and action (Reh, 2004);
 - a *sixth integrating area*, combining all domains into a whole - the teacher's specific action, situated in a specific context structure – with the teacher's responsibility in actively shaping it and developing knowledge (Senge, 1996).
- 38 To sum up, the image below – an analogy with complex, flexible life structures - can convey an overall view of the competences of teachers, as embedded in multi-level systems characterized by diversity and change.

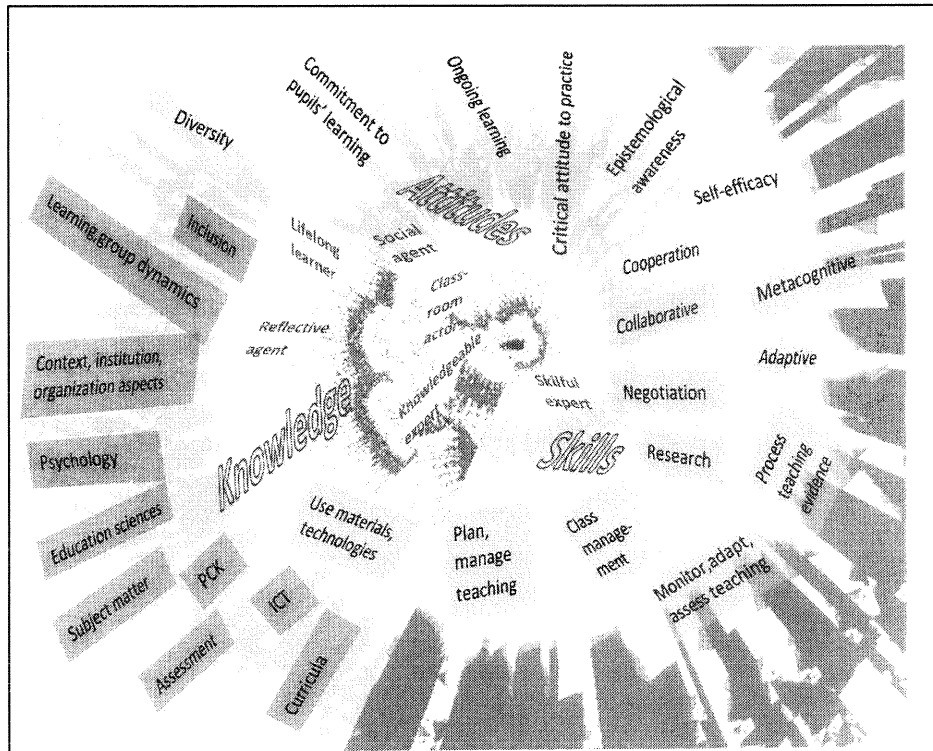


Figure 1 - Teacher competences: a fractal view (Caena & Margiotta, 2008; Paquay & Wagner, 2001)

Teacher expertise and the development of competences

39 Professional learning is a continuum starting in initial teacher education, carrying on through the induction phase and continuing throughout the rest of the career; in this context an issue for stakeholders and decision-makers concerns the possibility of reaching broad consensus on competence descriptions that span different levels of teacher expertise. Key aspects are:

- constant reflection in order to update practice, and
- membership of a professional community – a researcher, a receiver of feedback from colleagues, an innovator, an active collaborator of colleagues and principal (OECD, 2009).

40 Key features of teacher expertise, according to the literature, include:

- *routinisation* – i.e. the development of patterns of action and teaching repertoires;
- domain- and subject-specific expertise in recognising patterns (recurring situations) in the complexity of classroom life;
- *sensitivity* to social demands and dynamics in the classroom;
- understanding problems;
- *flexibility* and improvisation;

critical examination of one's professional practice (in school and national contexts, as well as in professional dialogues) (European Commission, 2011b).

- 41 Two basic requirements are fundamental in the preparation of quality teachers:
- the capacity to systematically assess one's own knowledge base and professional practices, on the basis of a wide range of criteria coming from practice, theory and research; and
 - critical and responsive attitudes to innovation and professional improvement (Hagger & McIntyre, 2006).
- 42 The research suggests that the development of teacher expertise is quite slow, requiring at least three to five years; it implies teaching as a reflexive, purposeful practice and high quality feedback. The complex, mostly tacit nature of teacher's practical thinking entails elaborate cognitive processes for professional knowledge to develop (Hagger & McIntyre, 2006).

Competences and professional standards

- 43 A distinction needs to be made between definitions of teacher competences and professional standards. A *professional standard* endeavours to describe what teachers believe, know, understand and are able to do as specialist practitioners in their fields (Ingvarson, 1998). In particular, professional standards for teachers focus on *what teachers are expected* to know and be able to do. They are usually concerned with accountability and quality mechanisms, and are closely linked with the action of institutional and professional bodies. They can be defined as:
- *shared representations* of visions of practice, i.e. means for describing a consensus model of what is most valued in teaching knowledge and practice;
 - *measuring tools* for professional judgement, i.e. tools for making judgements and decisions in the context of shared meanings and values (Sykes and Plastrik, 1993), and/or instruments for providing specifications of levels of achievement (Kleinhenz & Ingvarson, 2007).
- 44 The purposes of professional standards can vary, according to the prevailing focus on one or more of the following aspects:
- *information*: they can be used as signals conveying information on teacher action and behaviour to diverse social groups
 - *guidance*: as principles directing the action of institutional and professional stakeholders
 - *modelling*: as model examples representing ideals of professional quality and practice for teachers, along different career stages
 - *management*: as uniform measures for relationships/transactions in teaching, teacher education and professional development
 - *monitoring*: as rules to be checked for compliance, by institutional and professional bodies.
- 45 The degrees of precision and prescriptiveness of standards can vary according to their subjects and uses. Since standards usually refer to systems of meanings and values as authority sources, standard setting entails creating political and technical consensus.

- 46 In educational policies, two contrasting approaches about standards can be found:
- a bureaucratic, 'technical' approach for accountability purposes, focused on measuring, monitoring, comparing and regulating individual behaviour; or
 - a 'developmental' approach, with loose definitions of competences indicative of performance, stressing principles and codes of practice.
- 47 The 'technical' approach focuses on observation, measuring and control; it is associated with a skills-based view of teaching and teacher quality, whose focus is on individual teachers' performance, rather than on overall professional development. It has been the object of some criticism; in the US, a preoccupation with technical standards has been viewed as 'education-draining' (Apple, 2005; Sergiovanni, 2000); in the UK, the risk of content overriding values, attitudes and personal qualities has been underlined (Furlong et al., 2000; Hargreaves et al., 2001).
- 48 By contrast, the 'developmental' approach to standards highlights values, purpose and agency in teaching - the ability to balance priorities about what is educationally desirable and make situated judgements, informed by theory and research (Biesta, 2009; 2010; 2011). It sees standards as descriptive tools for reflection, sense making and guiding professional action, helping to identify development opportunities and needs at individual, school level, and beyond (Conway et al., 2009; Darling-Hammond, 2000; Pyke and Lynch, 2005).
- 49 Some view standards as useful means for the legitimization of the knowledge base and profession of teachers, and thus for quality control and effective professional learning (Darling-Hammond, 2000; Kleinhenz & Ingvarson, 2007; Yinger & Hendricks - Lee, 2000). Critics of standards culture, on the other hand, warn against making linear, causal connections between teacher behaviour and student outcomes, which might overlook the nature of teacher competences as shared and context-bound (Ball, 2003; Conway et al., 2009; Pring, 2004). Instrumentalist approaches to standards for teachers as pedagogical technicians and knowledge testers might also underplay their role as independent, critical intellectuals and knowledge creators who respond to context and student needs (Hagger & McIntyre, 2006; Olssen et al., 2004). The variety, creativity and autonomy of teachers' practices might also be reduced by the use of standards for professional assessment and career incentives (Menter et al., 2010). Some argue that the presence of teacher standards is no guarantee of quality, since "the devil is in the interpretation" (Conway et al., 2009; Koster & Dengerink, 2008; Mahony & Hextall, 2000).
- 50 To sum up, studies on the functions and impact of the teacher standards culture in different countries show wide variations in the ways in which standards are implemented and used, according to the contexts and the responsibilities for judgement.

2 The value of frameworks of teacher competences

This chapter, which reports the outcomes of peer learning:

- Explains why education authorities, and the teaching profession, seek to define the competences required by teachers; and
- Outlines the benefits of doing so.

Why define teachers' competences?

51 There are many factors that may encourage governments (or others) to define the competences that they expect teachers to possess at different stages of their career. These include:

- the results of research and of international comparisons such as PISA and TALIS;
- international commitments such as the Bologna process of Higher Education reform or the development of Qualifications Frameworks;
- the desire to enhance the quality or effectiveness of education;
- other system developments, such as moves towards expressing school curricula in terms of learning outcomes, or reforming the system of teacher education;
- demand from parents or other stakeholders for greater accountability in education systems.

52 Concerning the teaching profession itself, motivating factors might include:

- the need to make the teaching profession more attractive and provide for career progression;
- the desire to promote teachers' lifelong learning and engagement in continuing professional development;
- demand for the professionalisation of teaching;
- a desire to clarify teachers' roles;
- the growing importance of the role of school leadership; and
- the need to assess the quality of teaching.

53 In some contexts, the move towards defining competences may be driven by a strong agent for change (e.g. a Teaching Council or other professional body). However, it is worthy of note that, by and large, in Europe teachers themselves seldom seem to be the driving force for this kind of change.

The policy example of Belgium (Flanders) (Annex 3.1) sees the implementation and revision of competence frameworks that have different functions, reflecting different stages and profiles of the teacher's career, within a web of reforms for educational quality by the government. Such competence frameworks aim to provide guidelines for teachers' and stakeholders' common understanding, awareness, discourse and practice, with a focus on lifelong professional development.

Added value

- 54 The process of bringing all the relevant stakeholders together in the common task of describing competences can, in itself, be beneficial by stimulating discussion and debate and by promoting shared understandings. But beyond this, other benefits of developing such frameworks include:
- Language: the process can help the teaching profession develop a common discourse that facilitates professional dialogue, making explicit that which is currently (only) implicit.
 - Such a framework can provide important support for teachers and can:
 - facilitate a discussion about what society can expect from teachers and what teachers can expect from society, thereby providing teachers with a sense of security in their roles;
 - highlight the professionalism / knowledge / skills that are unique to teachers;
 - provide teachers with a clear image of their profession and its role in society, leading to enhanced professional pride and social standing; and
 - be a starting point to encourage teacher self-reflection, and therefore point teachers towards possibilities for further professional development.
 - It can also provide useful benchmarks / baselines:
 - In the assessment of probationary teachers;
 - In the assessment of serving teachers.
 - In addition, in some contexts, competence frameworks have been used in the processes of:
 - granting or withdrawing licence to teach,
 - the management of teachers' performance and / or professional development (e.g. in regular discussions between the school leader and the teacher),
 - the design of programmes of initial teacher education (ITE), induction (early career support) and continuing professional development (CPD).
- 55 The purpose of a Framework needs to be clearly determined before the process starts, and needs to be kept under review throughout.
- 56 To sum up, if planned and undertaken appropriately, the development of comprehensive frameworks that define and describe the competences that teachers are expected to deploy, can bring numerous benefits to education systems. In particular, they can:
- be effective ways to stimulate teachers' active engagement in career-long competence development;
 - be instruments for assessing the development of teachers' competences, and
 - be a sound basis for the planning and provision of coherent, career-long provision of appropriate opportunities through which every teacher can acquire and develop the competences s/he needs.

3 Defining teacher competences: the current situation

This chapter is based upon a survey of members of the European Commission's Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers', carried out in 2011 and updated in 2013³. It outlines:

- the key features of current policies on teacher competences in EU Member States;
- the variety of ways in which they have been developed and are used; and
- some implications for policy.

Defining teacher competences: examples from around Europe

57 In national educational policies, there is a wide variety of approaches to defining the competences that teachers are required to be able to deploy, ranging from a 'light touch' to complex description; some examples are:

- government decrees on university qualifications, giving very general guidelines (e.g. Finland);
- general guidelines, defining the obligations and broad outcomes expected of teacher education curricula, without specific lists of competence (e.g. Croatia);
- legislation broadly defining qualifications, pre-requisites, training requirements, and outcomes of teacher education for specific levels of schooling (e.g. Luxembourg);
- legislation describing teacher competences and skills as expected outcomes of teacher education, within a national framework concerned with education, rather than with teacher quality as such (e.g. Denmark);
- national acts regulating the organization and definition of curricula, examinations and certifications in initial teacher education and professional development (e.g. Austria);
- legislation defining entry qualifications, employment, teacher status, in-service training, and quality criteria for performance assessment (e.g. Malta);
- university curricula for initial teacher education mentioning teacher standards, defined by ministry regulations (e.g. Poland, Slovenia).

58 General guidelines about the competences required for teaching (e.g. methodological or reflective competences) are usually embedded in national education curricula, as references for initial teacher education or continuous professional development (in Croatia, Cyprus, Denmark, Finland, Germany and Spain). Autonomy is then left to university or college providers to develop and apply detailed competence requirements in teacher education programmes, accordingly.

- 59 Broad, basic competence areas (e.g. assessment competences) can be found in other cases, as used in either initial teacher education and/or continuous professional development - e.g. in France, Hungary, Luxembourg (ISCED 2), Poland, Slovenia. A shift towards describing initial teacher education standards in terms of outcomes, rather than processes, can be found (Poland).
- 60 A list of broad competence areas can also be further broken down into specific subject profile requirements, to be included in teacher education programmes, as in Germany, where in some Länder the future development of a common framework linking competences in ITE (second phase) and CPD is also in view.
- 61 At the other end of the range, in a few countries there can be structured frameworks - detailed lists of specific competences (broken down as lists of skills, knowledge, attitudes or values; providing indicators or can-do statements; distinguished by subject area and/or school level), often linked to professional standards and career advancement (in Belgium (Flanders), Estonia, the Netherlands, UK (Scotland)). These frameworks generally describe different levels of expertise – such as 'beginner' or 'advanced teacher'.
- 62 A continuum perspective can increasingly be detected in policies about teacher competences - for instance in Ireland, where a policy for the continuum of teacher education is being implemented, or in Austria, where there is a programme for teacher professional development as a quality continuum (EPIK).
- 63 In several countries, a focus on teacher competence definitions is linked to reforms (e.g. Austria, Cyprus, Czech Republic, Estonia, Germany, Hungary, Ireland, Latvia, Poland, Spain, Sweden).
- 64 In the case of Sweden, the development of competence descriptions for initial teacher education and induction (with detailed qualifications by school level and subject) has been going on since 2006, and implementation started in July 2011, with the aim of strengthening the continuum of teaching professional quality.
- 65 Spain has had an education framework describing teacher competences since a 2006 national law; initial teacher education is regulated by guidelines for university curricula that define teacher competences. There are ongoing discussions about employing competence descriptions for the assessment of teachers' professional development as well.
- 66 Hungary reports the recent introduction of teacher competence descriptions for initial teacher education, with Education Acts that define the programmes and outcomes of teacher education for different school levels.
- 67 Latvia has recently introduced descriptions of teacher competences in different areas, concerning continuous professional development, and is going on to focus on competences for initial teacher education as well.
- 68 In Germany, the Standing Conference of Ministers of Education and Culture (KMK) has recently agreed detailed standards in subject-specific matters, as well as in the so-called *Bildungswissenschaften* (including pedagogy, psychology and

³ Complementary information can be found in 'Key Data on Teachers and School Leaders: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf

sociology); they are recommendations for policy makers in ministries of the different Länder. These standards, broken down into detailed lists of competences, are also the bases for recognition of final examinations across the Länder. The competences are meant as guidelines for study programmes for initial teacher education at Universities; they are in line with the competences to be developed in the Second Phase of teacher education and in CPD, especially in the Länder with a high awareness of the continuum of teacher education and an integrated approach. In 2009 the KMK published a concept note for the use of these '*Bildungsstandards*' for classroom management and development.

- 69 Finally, the Netherlands and UK (Scotland) have a long-standing tradition of detailed, comprehensive competence frameworks; despite their culturally-connoted, different visions of the teacher's role and profile, they may be useful examples for a common discourse in Europe about teacher professionalism. The Dutch frameworks provide a three-level description for each of the seven key teacher competences. First there is the description of the visible aspects of the competence (what must be achieved, and how); then, there is the competence requirement, which implies specific professional attitudes, knowledge and skills; finally, indicators describe concrete professional actions revealing the teacher's competence. Scotland's teacher standards, introduced in 2000 in government guidelines about initial teacher education, are common to teachers of all levels and subjects (with minor differences), and specify features of different career stages and professional profiles. They build up a detailed, analytical framework, stressing the interaction and interdependence of the three competence dimensions - values, knowledge and skills, each broken down into lists of specific aspects - feeding into professional actions. The frameworks specify requirements and indicators for each competence; 'can-do' statements give examples for each aspect.
- 70 All the teacher competence descriptions - both detailed and general ones, either for the teacher education continuum or limited to initial teacher education, mirror concern with the development of the eight European key competences for lifelong learning and highlight the relevance of collaborative, research and reflective competences in teachers as adaptive experts and lifelong learners.
- 71 This analysis suggests that countries vary in:
- the *level of detail* in which teacher competences are described (or not),
 - whether competences are described only for initial teacher education, or as competences that are expected to grow and develop over the whole teaching career;
 - the *policy tools* used (legislation, regulation, guidelines, university curricula, specification of learning outcomes, requirements for entry into the profession, teacher certification);
 - the *actors* who are entrusted to implement policy (Government organisations, teacher education Institutions, professional bodies such as Teaching Councils); and
 - the *aims and uses* to which descriptions are put.

- 72 It can also be seen that not all countries have yet defined in detail the competences they require their teachers to possess or develop.

Using teacher competence frameworks: examples from around Europe

- 73 The presence of teacher competence descriptions does not, of course, in itself guarantee the quality of teaching, since what counts is their purposes and the way they are applied, which are embedded in specific cultural contexts and constraints. Finland, for instance has a long-standing culture of trust and autonomy in teacher education providers and teaching professionals, and does not show a pressing need for teacher competence frameworks or standards as linked to educational accountability. Equally, the obligation on teacher education Institutions to cover certain areas of teacher knowledge, or to equip new teachers with certain competences, does not necessarily ensure that this is actually done, given the wide cross-country variety in the degrees of autonomy of university providers, and in the effectiveness of quality control mechanisms.
- 74 Overall, descriptions of teacher competences (whether detailed, broad or general) seem to be currently used as references for the delivery, assessment and evaluation of initial teacher education programmes and outcomes; their relevance is also highlighted for continuing professional development and in-service training (for half of the respondents). They can be employed not only for summative or quality assurance purposes, but also for formative aims; for instance, self-assessment processes in induction (e.g. Estonia).
- 75 Different methods are used to filter the quality of teachers, mostly at the point when they leave initial teacher education institutions, e.g. through national examinations (Croatia, Slovenia); in a few countries there are entry selection filters to ensure that the best candidates enter the teaching profession, with responsibility placed at different levels (nationally in Cyprus, locally in Hungary), and different methods: interviews (Malta), orientation and/or counselling activities (Austria), threshold level requirements (Latvia).
- 76 In the Netherlands, selective national accreditation processes ensure the competence and quality of new teachers. In fact, countries with detailed teacher competence frameworks usually have external quality assurance processes in place (Belgium (Flanders), Estonia, Ireland, the Netherlands, UK (Scotland)).
- 77 In the Netherlands and Scotland, a long-standing tradition of teacher competence frameworks provides common orientations and a shared discourse between education stakeholders, linking initial and in-service training. Germany and Sweden have both been developing comprehensive policies to promote the continuum of teacher education - a common Educational Monitoring Strategy in Germany, and a policy focus on teacher competences in Sweden - which aim at teacher quality as connected to student learning and educational improvement.
- 78 As for policy approaches to ensure that teachers carry on developing their competences, the key role of professional development for teacher and teaching quality is increasingly acknowledged; continuous professional development is funded and compulsory in most cases, it is linked with career advancement, and its length prescribed.

- 79 In some cases, a teacher performance evaluation system is also being developed (Latvia, Spain); in Germany, economic and career advancement incentives are linked with an external assessment of teachers' competences. Moreover, in some countries teachers are encouraged and supported to upgrade their competences and acquire higher academic qualifications (the Netherlands, Sweden).
- 80 A shift can be detected in many countries, towards giving responsibility to school management for ensuring competence development and mastery in teachers. Within a scenario of decentralization and autonomy of school institutions, the latter become responsible actors for planning and providing relevant, in-service training that takes into account specific needs of the workforce (e.g. in Estonia and the Netherlands).

Policy implications

- 81 The need to define and develop reference frameworks of teacher competences is highlighted by the increasing focus of comprehensive policies and reforms, cross-nationally, on education improvement and quality, underpinned by a perspective that sees teacher competences as developing incrementally throughout a continuum from initial teacher education to career-long professional development.
- 82 Wide variety prevails, across European states, in the current approaches to teacher competences: in their definitions (general guidelines, broad competence domains or detailed descriptions); in the policy measures and regulations about their description, implementation and use; in their functions and purposes within national education policy strategies; in the roles and responsibilities of actors and stakeholders.
- 83 As the examples of some countries show, teacher competence frameworks can be useful reference points for ensuring quality in the selection of teachers, in their preparation and in their professional development, facilitating effective dialogue between different stakeholders about policy planning and implementation.





4 Developing and implementing frameworks of teacher competences

This chapter, based on peer learning:

- Outlines the conceptual basis which ought to underpin the development process of teacher competence frameworks;
- Discusses the ways in which a social consensus about the competences of teachers can be developed;
- Highlights some implications of the processes and roles in defining competences and implementing the framework.

84 A framework of teacher competences is not a panacea. It is but one of a number of instruments that can be used to support teachers' professional development, and to promote quality in education. Teachers work within systems; these need to enable teachers to deploy and develop their professional competences.

85 The development of teacher competence frameworks requires a method, based upon the stated purpose. Comparison of the approaches used in several European countries has shown that a range of factors needs to be taken into consideration when embarking on such an undertaking. These include:

- the conceptual basis,
- ownership,
- purpose,
- the process leading to a framework of teacher competences,
- the framework features , as well as
- putting complex teacher competences into words,

and they are discussed in greater detail below.

The importance of the conceptual framework

86 As for any proposed change in educational systems, it is important that there be a social consensus about what education, school, and indeed, teachers are *for*. Work also needs to be set in the context of the local or national understanding of the continuum of teacher education (encompassing initial teacher education, the induction or probationary period, early professional development, continuous professional development and leadership development) and the modern learning environment.

87 It is also important that those involved are aware of the national and international educational context including, for example, different cultural-linguistic assumptions (how we talk about *Bildung* and education, *Pädagogik* and learning-teaching, and so on), or different approaches to defining quality in education (e.g. outcome-oriented or process-oriented) (Biesta, 2011). Equally, there are different ways to understand 'teacher professionalism'.

- 88 It should be remembered that the broad spectrum of teachers' work can be described in many ways. Furthermore, not every aspect of teaching can be fully described or defined; aspects such as the teacher's professional values, dispositions and attitudes can be just as important as more measurable and quantifiable aspects. It is important to acknowledge, for example, teachers' ability to use wisdom, judgement or creativity in responding to different situations.
- 89 Conceptions of teacher competence may be situated along several continua, e.g.:
- teaching viewed as a 'craft' vs. teaching viewed as a 'profession';
 - 'centralisation' vs. 'autonomy' (of schools, teachers ...);
 - 'control' vs. 'trust';
 - 'stagnation' vs. 'growth';
 - 'teacher complacency' (passive acceptance and compliance regarding social and policy situations, e.g. top-down regulations) vs. 'teacher agency' (teachers proactively taking action to produce a desired result).
- 90 In short, the use of frameworks of teacher competence can develop in two broad directions: towards promoting teacher agency, empowerment and responsibility, or towards an intensified, external control of teachers that might have unintended, disempowering effects.
- 91 As noted in Chapters 1 and 2, there are closely-linked questions of language and meaning. The current terms 'competence' and 'standard' can be defined in several ways, which are sometimes overlapping or complementary. Each concept of teaching and learning implies conceptualisations of teachers' profession and competences, and vice versa; there may be implicit, competing values underlying different conceptual approaches.
- 92 In this context it should be recalled that there are as many different kinds of teaching as there are teachers; each of these has the potential to be of high quality; diversity in teaching can be valued as a strength; uniformity is not the aim.

Ownership

- 93 If the development of a framework of teacher competences is being considered, the issue of ownership needs to be addressed. The stronger and deeper the involvement of a significant proportion of teachers at all stages of the process of developing the framework, the more likely it is that they will feel ownership and accept the outcome. Involvement implies more than merely informing or consulting teachers; however, in many countries, teachers are not yet organised in a way to be able to take the lead. The process, for example, may be more easily accepted by teachers where there is already a culture of:
- teacher self-evaluation,
 - teachers' reflection on their own work, and
 - teacher professionalism.

94 Ownership can be promoted by:

- clear educational leadership at all levels within the profession and the education system;
- bringing about change through consensus, in order to ensure active implementation;
- using ever-wider circles of consultation and several opportunities for involvement, and
- ensuring that teachers' involvement in the process is facilitated (e.g. by being included in working time) and acknowledged.

Purpose

95 It is important that all parties are clear from the outset about the stated purpose of any framework, as this will affect how it is conceptualised and described (e.g. low-stakes uses may require very different frameworks from high-stakes uses). Issues to be considered include:

- what needs the framework responds to;
- whose needs they are (teachers', pupils', institutions' ...), and
- the expectations of the different stakeholders from this exercise.

96 It should be noted that the purposes of the framework of teacher competences may well evolve over time. Furthermore, once established, it may be used for purposes for which it was not designed; this may have negative consequences.

97 It is also important for all parties to understand the potential consequences of going down this path. Starting to define and describe teacher competences may bring to the surface existing tensions, e.g. between the demands for external 'control' or performance management, and demands for teacher professional autonomy.

The process of defining teacher competences

98 Assuming that there is consensus around the purpose of the project, a comparison of the approaches used in several countries suggests that it can be facilitated by:

- a high level of long-term government commitment to the process;
- securing the ownership of teachers and other stakeholders throughout;
- advocacy for, and promotion of, the approach at all levels;
- the roles of all the parties in the process being clearly stated;
- allowing enough time to do the job well; a realistic time schedule with a clear end-point, and
- undertaking several iterations (opportunities for all parties to comment).

99 Each country will find its own way to arrive at its first draft Framework of Teacher Competences. It is important at this point to consider who will be involved in the reflection and then the drafting process. The inputs into the process should also be considered; some countries have found it very helpful, for

example, to commission a review of the relevant literature, or cross-country comparisons, as a starting point, or a feedback for monitoring/improving quality in teaching and teacher education (e.g. Conway et al., 2009; Donaldson, 2010; Menter et al., 2010).

100 Whatever process is chosen, there always has to be a first draft; the content of this draft is less important than its use as a tool to start off the discussion, and to motivate all the stakeholders to get involved in an iterative process of development. It should also be recalled that the process does not end with the adoption of the first framework of descriptors – frameworks need to be implemented effectively, and kept under regular review.

101 Useful questions to ask about a process of defining competences include:

- To what extent are teachers (willing to be) involved in the process?
- Are teachers' perspectives sufficiently present in the text?
- What are the most effective ways of involving teachers in each national / regional context?
- Who are the relevant stakeholders?
- How are all stakeholders to be consulted / involved?
- How should any framework be introduced (e.g. through a pilot phase? in stages? for certain purposes only?)
- By what means will information be gathered about the impact of the new approach? How will this information be used to re-evaluate and revise it?

102 The list of relevant stakeholders will vary from country to country. As well as individual teachers, their associations and unions, other stakeholders might include: different levels of government, inspectors, teacher education Institutions, Teacher Educators, parents - and of course, pupils.

In Ireland (Annex 3.2) the development, implementation and revision of a competence framework, within a teacher education continuum embracing initial teacher education, induction and professional development, is managed by a professional body guaranteeing quality – the Teaching Council – and reflects the ownership and involvement of the profession throughout the process, by means of repeated consultation rounds. An instance of detailed competence descriptors spanning the three areas of knowledge, skills and competences is given in annex 3.2., reflecting the framework's revision following up educational reform.

Key features of a framework

103 Comparison of the approaches used in several countries shows that, to be successful, such a framework should:

- be grounded in the culture, including the educational culture, of the country;
- be based upon a negotiated consensus about the purpose of teaching and about what constitutes successful teaching and learning;
- be based on a clear statement of the underlying educational / teaching philosophy;

- accommodate all the dimensions of teachers' professional work, in an integrated way;
 - be based on the understanding that teaching involves a cycle of self-evaluation and improvement;
 - be consistent with (but not limited by) the desired learner outcomes (e.g. in national curriculum guidelines);
 - have the key attributes of stability, durability and flexibility.
- 104 In particular, there are advantages in building flexibility into the framework of competences; e.g.:
- There may be a general framework that is interpreted locally;
 - it can answer the need to be specific, yet leave room for creativity;
 - it should not limit professional action / agency.
- 105 Key questions to be asked include the following:
- What philosophy / rationale underpins the framework? What vision:
 - of education?
 - of teaching?
 - of leading learning?
 - of teacher professionalism?
 - How is the framework to be structured? (e.g. what headings, what taxonomy are used?)
 - It may be useful to describe the concepts underpinning the framework in a visual way (jigsaw, interlocking circles, etc.).
 - Who formulated it?
 - There is a choice to be made about whether the impetus should come from above or below, from teachers or from other stakeholders.
 - However, all stakeholders need to be, and feel, fully involved throughout the whole process.
 - Who is it for?
 - Possibilities include: pupils, parents, teachers themselves, school leaders, teacher educators, society as a whole, the labour market, employers...
 - Are the competence descriptions to be:
 - applied to all stages of the teachers' career? (e.g. will there be different levels of each competence for different career stages?)
 - applied to teachers at all levels of education? (pre-primary, primary, lower secondary, upper secondary ...)
 - oriented to the present or the future?
 - If teachers are to be required to offer evidence that they meet each competence, in what ways will they be able to do this?

Putting teacher competences into words

- 106 Defining and assessing teachers' professional knowledge and competence at any career stage is not simple or straightforward, neutral or universal, fixed or certain, but historically and culturally bound, subject to change and contestation. Therefore, competence statements, so as to recognise the multifaceted nature of teaching, and acknowledge the role of values, need to be clear and not over-elaborate (Conway et al, 2009). The processes of introducing a framework of teacher competences and writing the descriptors are inextricably linked, and need to happen in parallel.
- 107 Components of teacher competences often include *knowledge, skills and attitudes (or values)*. The descriptors should:
- reflect the culture and context in which they will be used;
 - be expressed in a way that promotes teacher agency;
 - be based on a culture of trust;
 - motivate each teacher to grow as a professional;
 - be of sufficient detail for the intended purpose;
 - be dynamic, rather than too fixed (to ensure that they can be further developed in line with changing circumstances);
 - use language in which teachers can recognise themselves and their school reality, and that is:
 - as concrete as possible,
 - unambiguous,
 - clear, simple, understandable by all users,
 - consistent,
 - empowering, affirming and positive,
 - action-oriented (e.g. can-do statements with examples of concrete applications to teachers' daily work).
- 108 For example, the experience of several countries suggests that it is helpful for the framework to be accompanied by texts that use professional exemplars based on real teaching situations to illustrate the meaning behind each descriptor.

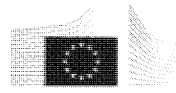
Implementation

- 109 The process of implementing a framework of teacher competences needs to be carefully planned and agreed by all actors, and adequately supported throughout the education system. The implementation process needs to be coherent with the stated purpose of the undertaking. The choice of developing an all-encompassing framework or separate frameworks according to education levels, as well as the degree of detail in descriptions, should thus be viewed as embedded in the cultural context of each country, and dependent on specific needs.
- 110 Some key questions include:



- How will the relevant actors - including the teachers themselves - be prepared for the (possibly several) different ways in which the framework is to be used in your country?
- If the framework is to be used in any form of assessment, how will a common understanding be developed about the interpretations of the different descriptors? - e.g. by organising discussions between different users such as mentors, School Leaders, Teacher Educators (in some countries, inspectors as well), about what the descriptors mean).
- How will feedback from users during the first months be gathered and analysed?
- Based on this feedback, how will improvements be proposed and implemented? How will the framework be kept under continuous review?

The policy example from the Netherlands (Annex 3.3) represents an example of ownership and active involvement of main stakeholders, in the process of implementation and revision of teacher competence frameworks. Regular evaluation processes mirror active professional debate and responsibility for teacher quality and identity, as well as dialogue and consultations between the teachers' professional body, the government and other relevant stakeholders. This reflects a clear definition of stakeholders' roles and responsibilities in maintaining teacher quality and educational effectiveness.



5 Helping teachers to acquire and develop professional competences throughout their careers

This chapter presents and discusses:

- policy suggestions concerning effective ways of:
- stimulating teachers' lifelong professional learning,
- assessing their competences with consistent tools,
- tackling objectives and outcomes, and
- providing relevant learning opportunities for teacher competences development; and
- advice about key conditions for policy success in this field.

Developing teacher competences: the current situation in Europe

- 111 While policies to promote teacher professional development exist in most Member States, they remain rather limited in nature. Nearly 90% of teachers say they have recently taken part in professional development activities, but there is considerable country variation in the type of activity, its impact, the intensity of participation, and the age and proportion of teaching staff participating.
- 112 Continuing professional development (CPD) is considered a professional duty for teachers in 24 European countries or regions. In France, Lithuania, Romania and Slovenia, taking part in CPD is a prerequisite for career advancement and salary increases. Ten countries provide teachers with financial allowances for obtaining further CPD qualifications.
- 113 However, teachers' perceived need for professional development seems to be greater than the actual opportunities they have. Many teachers either do not find suitable professional development, or cannot attend because of conflicting work schedules. A considerable proportion of teachers feel that they require more professional development than they currently receive (OECD 2009).
- 114 Good practice increasingly views teachers as lifelong learners. In this context it makes sense to apply to teachers the same principles of individualised learning as they employ with learners. Member States thus need systematic programmes to assess teachers' learning needs, and provide relevant individualised training. To be most effective, teachers' professional learning should be based upon an assessment of their specific learning needs and feedback about their teaching.
- 115 Generally speaking, however, not enough teachers receive effective and regular feedback on their own teaching performance to support their professional development effectively. Some countries (e.g. Bulgaria, Lithuania and Slovak Republic) have made efforts in this direction. The absence of feedback is particularly acute for new teachers; many new teachers report never having

received feedback (e.g.: 55% in Italy, 45% in Spain, and 25% in Portugal and Ireland) (OECD 2009).

- 116 More than 13% of teachers report that they have never been appraised. Large numbers of teaching staff only receive appraisal and feedback once a year or less. What is more, even when teaching staff were appraised, they often did not receive relevant feedback on their performance. In Italy, Spain, Portugal and Ireland over a quarter of teachers said that they had not received feedback on their performance. At the other end of the scale, almost all teachers in Bulgaria, Lithuania and the Slovak Republic said they received feedback on their work.
- 117 Research shows that effective teacher learning is school-based and collaborative. Collaborative continuous professional development is more effective than individual learning in bringing about positive changes in teachers' practice, attitudes or beliefs, in bringing improvements in pupils' learning, behaviour or attitudes, and in bringing positive changes in teachers' classroom behaviours and attitudes (GTCE 2005).

Supporting teachers' professional learning

- 118 As noted in the previous chapter, every society needs to have a shared understanding about what it means by 'quality' and 'competence' in teaching. These are political and moral issues, whose key relevance – for a social profession underpinned by multiple views on aims and knowledge bases for practice – calls for consensus and intellectual rigour in professional preparation (Cochran-Smith, 2006; Hansen, 2008; Sockett, 2008).
- 119 Whatever understanding is arrived at in a given context, the ultimate purpose of systems of teacher education and professional development must be to support teacher learning - and all learning has the development of the learner's potential as its aim. The system rationale for encouraging teacher learning is that it enables teachers, as adaptive experts, to be as effective as possible in supporting the learning of students in specific contexts (Hatano & Oura, 2003; Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008). Knowledge about teaching is developed by teachers themselves, as they use theory and research to reflect upon their practices in professional learning communities (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Hagger & McIntyre, 2006).
- 120 But teachers need actively to maintain and further develop their professional competences throughout their careers, in an ongoing professional development process which at the same time supports the individual engagement and professional profiling of teachers. For teacher education systems to enable all teachers to acquire and develop the competences they need, three key system components are needed:
- *stimulating* teachers' active engagement in career-long learning and competence development, in effective ways;
 - *assessing* the development of teachers' competences, with tools that are aligned with the purpose and design of the teacher competence model being used in each system, and

- *providing* coherent, career-long appropriate and relevant learning opportunities, through which every teacher can acquire and develop the competences (s)he needs.

These key system components are each dealt with below.

Stimulating teachers' engagement in professional learning and competence development

- 121 It is possible to stimulate teachers to engage positively in developing their competences through a competence development plan that might:
- be based upon a clear model of teacher competence with sound theoretical underpinnings, on which there can be consensus;
 - promote teachers' self-reflection;
 - respect individual teachers' different starting points and levels of interest by offering a mix of options, incentives and requirements; and
 - leave room for school autonomy in implementing continuous professional development plans.
- 122 A key question is: 'how to inspire teachers to be proactive, reflective professionals who take ownership of their own professional development?' Teachers vary in their learning styles, their level of engagement and their understanding of the benefits of acquiring and developing their competences. Therefore, their focus on internal or external stimuli for engagement in professional development will vary.
- 123 Teacher engagement in competence development can be stimulated by offering a mix of *opportunities, incentives and requirements*. The opportunities for competence development should meet the following conditions:
- matching needs and demands at all levels – building a bridge between the needs of the teacher and those of the school (and education system);
 - accessibility, relevance and variety of opportunities on offer;
 - proper coordination between the content of ITE, induction and CPD, and the providers at each phase;
 - being based on dialogue with stakeholders (teachers and unions, school managers and employers, school authorities and national ministries, teacher educators and universities, CPD providers) at all levels, to secure commitment and shared understanding;
 - adequate provision of time and resources (e.g. substitute teachers to cover for training absences).
- 124 For teachers who are mainly stimulated by external factors, different material and non-material incentives can stimulate engagement in professional development; depending on the context, these may include:
- opportunities to develop as professionals;
 - opportunities to fulfil other roles and take on wider school responsibilities;
 - recognition by colleagues and education authorities;
 - seeing the success of their pupils;

- the appreciation of the school leader;
- the respect of the local community, including parents; and
- salary increases.

The Swedish policy example (Annex 3.5) suggests several ways to encourage teachers to acquire and develop professional competences throughout their careers – which can include, beyond competence-based initial teacher education degrees, a related teacher registration system requiring induction and assessment, as well as differentiated career pathways (academic or practical) linked to state grants or additional professional responsibilities.

Assessing the development of teachers' competences

- 125 Measures to assess the development of teachers' competences are important because they:
- can raise teacher's awareness of the need to develop her or his competences;
 - can support a transformation in teaching culture and practice;
 - permit the recognition of the (new) competences acquired or developed;
 - play a part in the quality assurance and control of training and development, thereby leading to its improvement and helping to achieve excellence;
 - can help to develop trust in the teaching workforce; and
 - can facilitate timely intervention to improve teaching.
- 126 The assessment of teachers' competences needs to be based upon a *shared understanding* about the competences required by teachers, such as a national framework of teacher competences. There needs to be a common understanding about what is being assessed.
- 127 An assessment framework should mirror the competence framework and include measures (e.g. the use of teacher portfolios) applicable in the initial teacher education, induction and continuing professional development phases of the teacher's career, with coherence across the three phases. To facilitate the use of such frameworks in assessing competence development, and to encourage teachers to develop further, *different levels* of achievement should be identified for each competence.
- 128 Some key choices to be made when establishing a competence assessment system include:
- a choice of focus on the individual, the school or the system;
 - the relationship between assessment systems and the quality assurance system;
 - whether the assessment system will concentrate on:
 - supporting teachers' development (formative - on a continuous basis), or



- on monitoring their progress (summative – possibly, with the recognition of a higher
 - competence level, or decisions on salaries/ new roles); and
 - whether it will *focus on the process or the outcome* of competence development.
- 129 Assessment systems that focus on the *process* of competence development take into account the amount of competence development activities that are undertaken by individual teachers. In some countries, teacher 'career systems' award higher salaries to teachers who have attended a certain number of hours of training, without assessing its possible impact. Even though such systems stimulate engagement in competence development activities, they focus on the *input* (attendance at a training course) but have a blank spot with respect to the *outcome* (the change in competences or the improvement in learner attainment). In this way, an important opportunity to use salary increments as an incentive to improve performance in the classroom is missed (OECD, 2009).
- 130 In the development of *assessment systems*, several issues ought to be taken into account:
- the need to find the right balance between trust and control;
 - the need to be fair, transparent and comparable (across schools, regions and educational systems);
 - the use of internal or external assessment;
 - the focus on the teacher's knowledge, skills and attitudes;
 - the role of different stakeholders in the assessment process, (e.g. school leadership, peers, pupils, parents, inspectors, educational authorities, local and national government, employers and other stakeholders);
 - the level of assessment - e.g. individuals or groups of teachers; school institutions and networks; regional and system levels – at national or even international level.
- 131 The *tools and techniques* deployed in assessment systems are several and diverse, and can be chosen to fit the national context.
- *Formative* assessment tools and techniques (low stakes for the teacher) include:
 - regular meetings with principal or other staff – reviews of competences,
 - self-assessment,
 - critical friends groups,
 - peer review,
 - individual development plans (for a review or for auto-evaluation),
 - classroom observations by peers (for positive examples),
 - video analysis (filmed lessons),
 - written reflections/narratives,
 - reports,
 - portfolio (inputs/outputs),
 - action research (self-reflection),
 - student/parent feedback.

- *Summative* assessment tools and techniques (high stakes for the teacher) include:
 - examinations,
 - classroom observations,
 - micro teaching
 - video,
 - essays,
 - testing,
 - portfolio (showcase – i.e. displaying evidence of achievement/ qualifications/ outcomes).

Providing the right opportunities for professional learning

- 132 As Ministers have agreed, initial teacher education should provide all student teachers with the core of professional competences upon which they can build throughout their career. Beginning teachers should receive a *systematic programme of support* (induction) during their first years in the profession – in order to have opportunities to start the further development of these competences (European Commission, 2010). After the induction phase, all teachers need to be engaged in a *continuous process of assessing and developing their competences* further.
- 133 Providing possibilities for further professional development and education can be a useful policy tool to motivate teachers to stay in their profession and to attract qualified personnel to teaching and school leadership positions. There needs to be *coherence* between the systems that concern the three phases of a teacher's career, in terms of:
- an *incremental perspective* (e.g. initial teacher education promotes the necessary research based knowledge, professional attitudes and skills for lifelong learning, paving the way for effective competence development during induction and CPD);
 - *single frameworks of competence* covering all three stages; and
 - *structures* (e.g. political responsibility for teacher education, induction and continuing professional development under one Ministry/administrative body; unified networks of providers of teacher education and continuing professional development, and so on).
- 134 It is in this *career-long context* that opportunities for staff to develop their competences need to be planned and provided; the complexities of the teaching profession require a lifelong learning perspective to adapt to changes, evolving constraints or needs. However, international studies have shown that in-service training, considered as a professional duty in about a half of all European states, is in practice optional in many. Incentives to encourage participation in CPD are few (and penalties for no participation rare). Moreover, CPD activities appear loosely linked with instruction, evaluation and feedback; a stronger integration of different functional domains of schooling seems necessary (OECD, 2009).
- 135 A 'professional development opportunity' should entail much more than 'attending a course', and be understood to comprise a *wide range of formal, non-formal and in-formal learning activities*. It is important that all teachers in



schools are encouraged to reflect upon their own experiences in the light of different theoretical views, and experiment with new approaches, also in a wider concept of a European Teacher - as outlined by ENTEP (*European Network of Teacher Education Policies*).⁴

- 136 Taking stock of the weak impact of 'one-shot' professional development approaches, a '*change as professional learning*' perspective, inspired by theories of situated cognition and adult learning, sees the teacher as a reflective practitioner, responsible for learning to improve professional performance. Accordingly, there is the shift from a *technical-rational-top-down* approach, towards a more *cultural-individual interactive* approach (Anderson et al., 2000; Putnam & Borko, 2000; Slegers, Bolhuis & Gejsel, 2005; ten Dam & Blom, 2006).
- 137 The conditions for teacher learning include *psychological* factors (teacher cognition and motivation) and *organisational* factors (leadership, collaboration, staff relationships, communication, learning opportunities). The organisational factors are prerequisites for linking teacher and school development, with psychological factors as a mediating influence (Geijsel et al., 2009; Kwakman, 2003).
- 138 Participation in professional communities can be linked to improvement and continuous teacher development, within a cooperative school climate and evaluation/feedback mechanisms (Imants, Slegers & Witziers, 2001; OECD, 2009). *Schools as learning communities*, which actively engage teachers and pupils in self-directed learning, have been highlighted as favourable conditions for teachers' development. The '*professional learning community*' model entails *reflective inquiry*, with *collective learning and responsibility* (Bolam et al., 2005; Supovitz, 2002; Vescio, Ross & Adams, 2008).
- 139 *School leadership* plays a key role in mediating collective responsibility; in some countries, schools maintain a record of the continuing professional learning undertaken by each teacher, as a basis for the planning of individual and school development. In the main, policy and practice conditions across Europe seem to suggest that teachers' *collaborative learning* within a school, across different schools or even different countries, could be promoted further - as well as the potential of project work, classroom research, mentoring, or shadowing. The great challenge is to balance the increased focus on individualisation with the greater need for collaboration and team work among teachers.
- 140 The provision of continuing professional development activities for teachers - like the provision of learning opportunities for pupils - should respond to the needs of each individual teacher and cover a wide variety of content and delivery in activities (interactive, informal/non-formal), which:
- reflect the different stages in a teacher's professional development,
 - reflect different levels of competence, and
 - take into account outcomes of research on teacher learning.

⁴ See ENTEP website (<http://entep.unibuc.eu/>).

- 141 A wide variety of formal and non-formal CPD activities would create the space for professional development plans to be planned and worked out locally, at school level, or regionally. One possibility is for the budget for national provision to be differentiated to cover for:
- individual needs (e.g. through individual vouchers),
 - local needs (i.e. through school budgets), and
 - national priorities.
- 142 At each stage of their careers, teachers need to have complete and accurate information about the many different possibilities for developing as professionals, both within and outside the school – which in the long run will contribute to a professional re-empowerment and thus strengthen the image of teachers as well.

In Estonia (Annex 3.4), induction represents a successful policy, in that it promotes the development of new teachers' competences at the critical stage of professional socialisation in the school context; it provides structured support and feedback by Teacher Educators, as well as opportunities for dialogue with peers and expert teachers in professional learning communities. The induction programme is also integrated in an overall competence-based approach to teaching and learning in education and training policies, based on the professional standards for teachers, as reflective lifelong learners.

In the Netherlands, the responsibility for teacher quality and professional development is clearly shared between government, school boards and individual teachers, against the background of the professional standards and register for teachers, with a leading role for unions and professional associations. Individual professional development records for each teacher are compulsory elements of the school's human resources budget plan; a bursary system and salary scales aim to promote the attainment of further qualifications.

Conditions for policy success

- 143 A number of *key principles* should underpin the planning and development of the provision of CPD opportunities for teacher competence development. A significant proportion of teachers think that professional development does not meet their needs and interests, in terms of quantity, quality and content, as the TALIS survey points out (OECD, 2009). Therefore, *provision* should:
- take into account the perspective of the specific school context and needs, as well as national demands, making a connection between the two – e.g. linking the needs of school development and curriculum development;
 - be based on a vision, and an analysis of the local situation (e.g. the different stages of development of schools, and of individual teachers);
 - be integrated into the wider school development plan;
 - be negotiated, so that it connects school development with individual professional development;

- define priorities which are connected to a wider competence framework;
 - be connected to teacher appraisal and feedback, to identify development needs and related CPD plans;
 - consider CPD needs throughout the different stages of teachers' careers especially as they represent an ageing profession, and their skills and competences require constant updating, to keep up with social changes and expectations (European Commission, 2012).
- 144 *Conditions for success* of CPD provision include:
- politicians with a vision and with courage for change,
 - strong School Leadership with a vision and trust in change,
 - a focus on the impact of CPD on schools and pupils,
 - a focus on active sharing with colleagues,
 - room for experiential learning (freedom to experiment and freedom to learn from failure),
 - the need for coordination and dialogue between stakeholders with different roles, possibly by means of a (semi-autonomous) agency, with the aim of safeguarding the conditions for success (quality assurance, overview of needs/demands, competence frameworks).
- 145 Developing provision for teacher competence development needs to strike the right balance in each national context between:
- provisions driven by supply, and provision driven by needs or demand from teachers;
 - provision designed from the perspective of the individual teacher, and provision designed from the perspective of the school or educational authority, making the links between the two levels explicit for quality learning;
 - national standards/frameworks, and the freedom to develop local solutions.
- 146 It is also important that teachers feel ownership of the processes for acquiring and developing competences.
- 147 *Quality assurance systems*, and value for money evaluations, should ensure that provision remains relevant to teachers' needs. An important question should be: 'how did this professional development impact upon students' learning and attainment?' This seems to suggest that such assessments could take place at the school or local/regional level.
- 148 Policies to ensure that the teaching workforce has the necessary competences cannot be designed in isolation from policies on school curricula, school assessment/ evaluation, and initial teacher education curricula; they require a *sound understanding about the knowledge base* underlying each competence. On a system level, such policies will be most effective if founded upon *sustained communication* between all those who deliver any form of teacher education or professional development, with *clarity about roles and responsibilities*. Logically, responsibility for assessing teachers' competence and for developing competence further needs to be shared between the individual teacher and the wider system.



6 Conclusions

- 149 In order to raise pupil attainment, Member States need their teachers to be able to deploy appropriately all the competences necessary to be effective in the classroom and school.
- 150 Teaching requires complex and dynamic combinations of knowledge, skills, understanding, values and attitudes; their acquisition and development is a career-long endeavour that requires a reflexive, purposeful practice and high quality feedback.
- 151 There are as many different kinds of teaching as there are teachers; each of these has the potential to be of high quality; some important aspects of teachers' professional work cannot be easily defined or assessed. Diversity in teaching can be valued as a strength.
- 152 Effective systems for the education of new teachers and the professional development of serving teachers rely on a shared understanding of the competences that teachers need to deploy in different levels of schooling, or at different stages in their career. Such a profile or framework of teacher competences can also be used to improve the effectiveness of the recruitment and selection of candidates for teaching posts and assist teachers in planning their professional development.
- 153 Teacher Education policies cannot be designed in isolation from policies on school curricula, assessment and evaluation. This text has highlighted the many different ways in which competence frameworks can be used to improve the quality of teaching and therefore the attainment of learners. It has also identified the key factors in the successful development and implementation of a competences approach to teaching. The process of bringing stakeholders together to discuss these issues can, in itself, be beneficial, especially if it leads to an increased sense of ownership of the results and a commitment to their implementation.
- 154 The ultimate purpose of systems of teacher education and professional development must be to support learning by students. Enabling all teachers to develop their competences means stimulating teachers' engagement in career-long learning, assessing the development of teachers' competences, and providing appropriate and relevant learning opportunities for all teachers.
- 155 Professional development is increasingly understood to comprise a wide range of formal, non-formal and in-formal learning activities, often taking place within the school or another community of practice. CPD provision should respond to each teacher's specific needs. School leaders play a key role in encouraging and advising teachers about appropriate professional learning.
- 156 Teacher competence frameworks, when devised and implemented in ways that are relevant to each national context and consistent with other educational policies, can be powerful tools to improve educational quality.

Annex 1 aspects of competence

The following aspects of teacher competences encompass perspectives from policy and research discussed in previous chapters (research insights in chapter 1; policy insights in chapters 2-5).

They can be useful references for a shared discourse between stakeholders and experts, as well as a starting point for further developments in international arenas of educational policy and practice - as suggested in the Commission Staff Working Document 'Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes' (European Commission, 2012c) .

As argued in previous chapters, the breaking down of teacher competences – which are essentially dynamic and holistic - into separate areas and components only serves the analytical purpose of understanding the implications and assumptions that underlies them. Indeed, cross-cultural views of teaching and learning seem to highlight the need for a systemic, context-bound perspective of teachers' competence development and expertise (Schratz & Wieser, 2002).

Knowledge and understanding	Subject matter knowledge
	Pedagogical Content Knowledge (PCK), implying deep knowledge about content and structure of subject matter: <ul style="list-style-type: none"> - knowledge of tasks, learning contexts and objectives - knowledge of students' prior knowledge and recurrent, subject-specific learning difficulties - strategic knowledge of instructional methods and curricular materials
	Pedagogical knowledge (knowledge of teaching and learning processes)
	Curricular knowledge (knowledge of subject curricula – e.g. the planned and guided learning of subject-specific contents)
	Educational sciences foundations (intercultural, historical, philosophical, psychological, sociological knowledge)
	Contextual, institutional, organizational aspects of educational policies
	Issues of inclusion and diversity
	Effective use of technologies in learning
	Developmental psychology
	Group processes and dynamics, learning theories, motivational issues
	Evaluation and assessment processes and methods

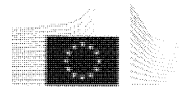
S k i l l s	Planning, managing and coordinating teaching
	Using teaching materials and technologies
	Managing students and groups
	Monitoring, adapting and assessing teaching/learning objectives and processes
	Collecting, analysing, interpreting evidence and data (school learning outcomes, external assessments results) for professional decisions and teaching/learning improvement
	Using, developing and creating research knowledge to inform practices
	Collaborating with colleagues, parents and social services
	Negotiation skills (social and political interactions with multiple educational stakeholders, actors and contexts)
	Reflective, metacognitive, interpersonal skills for learning individually and in professional communities
	Adapting to educational contexts characterised by multi-level dynamics with cross-influences (from the macro level of government policies to the meso level of school contexts, and the micro level of classroom and student dynamics)
Dispositions: beliefs, attitudes, values, commitment	Epistemological awareness (issues concerning features and historical development of subject area and its status, as related to other subject areas)
	Teaching skills through content
	Transferable skills
	Dispositions to change, flexibility, ongoing learning and professional improvement, including study and research
	Commitment to promoting the learning of all students
	Dispositions to promote students' democratic attitudes and practices, as European citizens (including appreciation of diversity and multiculturalism)
	Critical attitudes to one's own teaching (examining, discussing, questioning practices)
	Dispositions to team-working, collaboration and networking
	Sense of self-efficacy

The competences of teachers: perspectives from research and policy (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Feiman-Nemser, 2001, 2008; Geijsel et al. 2009; González & Wagenaar, 2005; Hagger & McIntyre, 2006; Hatano & Oura, 2003; Kelly & Grenfell, 2004; Krauss et al., 2008; Mishra & Koehler, 2006; Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008)

Annex 2 References

- Anderson, L.W. (2004), *Increasing Teacher Effectiveness*. (2nd edition) Paris: UNESCO, IIEP.
- Anderson, J.R., Greeno, J.G., Reder, L.M. & Simon, H.A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29, 11-13.
- Apple, M. W. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47: 11–29.
- Ball, D. L. (2003). *Mathematics in the 21st century: What mathematics knowledge is needed for teaching mathematics?* Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*. McKinsey report.
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, S. & C. Schelle (Eds), *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (167-192). Leske & Budrich.
- Bauer, K.-O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In J. Bastian, W. Helsper & C. Schelle, C. (Eds), *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (55-72). Leske & Budrich.
- Berliner, D.C. (1987). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.
- Biesta, G. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (eds.), *Changing teacher professionalism*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers, 2010.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19 (2), 175-192.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol.
- Caena, F. & Margiotta, U. (2008). European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity. *European Educational Research Journal*, 9 (3), 317-331.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993) *Inside Out: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College.
- Cochran-Smith, M. (2006). *Policy, Practice, and Politics in Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (Eds.) (2009). *Inquiry as Stance. Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teacher College Press.
- Conway, P.F., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009). *Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study*. Report Commissioned by the Teaching Council. University College Cork and Teaching Council of Ireland.
- Council of Europe (2008). *White Paper of Intercultural Dialogue: Living together as equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe .

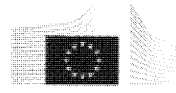
- Dam, G. ten & Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 647-660.
- Davis, B. & Sumara, D.J. (2000). Curriculum forms: on the assumed shapes of knowing and knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (6), 821-45.
- Darling-Hammond, L. (2000) (Ed.). *Studies of excellence in teacher education*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). Preparing teachers for a changing world. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, B. & Sumara, D.J. (2000) Curriculum Forms: on the assumed shapes of knowing and knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6), 821-845.
- Deakin Crick, R. (2008). Pedagogy for citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (31-55). Rotterdam: Sense Publishers.
- Donaldson, G. (2010). *Teaching Scotland's Future - Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: Scottish Government. <http://scotland.gov.uk/Resource/Doc/337626/0110852.pdf>
- Engestrom, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Engestrom, Y. Miettinen, R. & Punamaki, R.-J. (Eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission (2007). Communication from the Commission to the European Parliament and Council: Improving the Quality of Teacher Education. COM (2007) 392 final. Brussels, 3.8.2007.
- European Commission (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document 538 final. Brussels.
- European Commission (2011a). *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*. Author: Francesca Caena. Brussels, April 2011.
- European Commission (2011b). *Literature review: Quality in teachers' continuing professional development*. Author: Francesca Caena. Brussels, June 2011.
- European Commission (2012a) 'Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes' COM(2012) 669/3
- European Commission (2012b). Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance. Strasbourg, 20.11.2012. SWD (2012) 371 final.
- European Commission (2012c). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012. SWD (2012) 374 final.
- ETUCE (European Trade Union Committee for Education) (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE.
- European Union (2006) Key Competences for Lifelong Learning, a European Reference Framework. Brussels, 2006.
- European Union (2007) Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education (Official Journal C 300/6, 12.12.2007).
- European Union (2008). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member states, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools (Official Journal 2008/C 319/08, 13.12.2008)
- European Union (2009). Council Conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders (Official Journal 2009/C 302/04, 12.12.2009).



- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers learn to teach? In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-215.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Fullan, M (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London/New York: Routledge/ Taylor & Francis.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition*. Buckingham: Open University Press.
- Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R. & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. University of Deusto & University of Groningen. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- GTCE (General Teaching Council for England) (December 2005) 'Continuing Professional Development'.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hansen, D.T. (2008). Values and purpose in teacher education. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Maning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hatano, G. & Oura, Y. (2003) Commentary: reconceptualising school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26-29.
- Hay McBer (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness. Research report No. 216*. Norwich: The Crown Copyright Unit.
- Hill, H., Rowan, B. & Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42 (2), 371-406.
- Imants, J., Slegers, P. & Witziers, B. (2001). The tension between organisational sub-structures in secondary schools and educational reform. *School Leadership and Management*, 21, 289-308.
- Ingvarson, L. (1998). Professional standards: a challenge for the AATE? *English in Australia*, 122: 31-44.
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. University of Southampton, UK.
- Kennedy, M. (1999). The role of pre-service teacher education. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.). *Teaching as the learning profession: handbook of teaching and policy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2007). *Standards for Teaching. Theoretical Underpinnings and Applications*. New Zealand Teachers Council. www.teacherscouncil.govt.nz/communication/publications/research0012.pdf
- Koster, B. and Dengerink, J. J.(2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31:2, 135-149.

- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. & Jordan, A. (2008). Pedagogical Content Knowledge and Content Knowledge of Secondary Mathematics Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 716-725.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high-school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mahony, P. & Hextall, I. (2000). *Reconstructing Teaching*. London: Routledge.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. & Lewin, J. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Edinburgh: Educational Analytical Services, Scottish Government Social Research
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new Framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD publications. <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publications <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- OECD (2011) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for 21st Century - Lessons from around the world (Background Report for the International Summit on the Teaching Profession)*
- Olsen, M., Codd, J. & O'Neill, A.M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Paquay, L. & Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L., Paquay, M., Altet, E., Charlier & Ph., Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck.
- Pring, P. (2004). Teaching and the good teacher. In Inglis, F. (Ed.) *Education and the Good Society*. (75-87). London: Palgrave Macmillan.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 2 (1), 4-15.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt* (2nd ed.). Opladen: Leske & Budrich.
- Pyke, C. L. & Lynch, S. (2005). Mathematics and Science Teachers' Preparation for National Board of Professional Teaching Standards Certification. *School Science and Mathematics*, 105: 25-35.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (3), 358-72.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458. <http://edpro.stanford.edu/Hanushek/admin/pages/files/uploads/teachers.econometrica.pdf>
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber
- Scheerens, J. (2007). Conceptual framework for the development of the PISA 2009 context questionnaires and thematic reports. *OECD, paper for the PISA Governing Board*.
- Schratz, M. & Wieser, I. (2002). Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden lehrerInnenbildung. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Eds). *Lehrerinnen und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!* (13-43). Innsbruck: StudienVerlag.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/

- bildung. In C.,Kraler & M.,Schratz (Eds). *Wissen Erwerben, Kompetenz Entwickeln*. Münster: Waxmann Verlag.
- Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sergiovanni, T. (2000). *The Lifeworld of Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.
- Slegers, P., Bolhuis, S. and Geijsel, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood and D. Livingstone (Eds). *International Handbook of Educational Policy*, 527-543. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sockett, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. In Cochran-Smith, M., Feiman- Nemser, S., Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis.
- Supovitz, J.A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104 (2), 127-146.
- Sykes, G., & Plastrik, P. (1993). Standard setting as educational reform. (Trends and Issues Paper no. 8). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education and American Association of Colleges for Teacher Education. ED 358 068
- Tatto, M.T. (1996). Examining Values and Beliefs about Teaching Diverse Students: Understanding the Challenges for Teacher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2), 155-180.
- Taylor, C. & Nolen, S. (2004). *Classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Prentice.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2005). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 163-166.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams. A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Vogt, F. & Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 1051-1060.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williamson McDiarmid, G. & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking Teacher Capacity. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Yinger, R.J. & Hendricks-Lee, M.S. (2000). The language of standards and teacher education reform. *Educational Policy*, 14(1), 94-106. <http://epx.sagepub.com/content/14/1/94>
- Zeichner, K. & Conklin, H.G. (2008). Teacher Education programs as sites for teacher preparation. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.



Annex 3 Policy examples

1. Belgium (Flanders)

In Flanders there are two sets of competence frameworks:

- a career profile: a competence framework for experienced teachers, who should strive towards these competences throughout their career
- basic competences: a competence framework which describes what a beginning teacher should be able to know and to do. These competences must be attained at the end of initial teacher education.

Both were introduced by law in 1996, and reviewed in 2007, as a result of the new decree on teacher education of 2006. The educational council is currently reviewing the frameworks again (2013), taking into consideration future developments in Flemish education (e.g. reform of secondary education, reform of the teaching profession, etc.).

Both the career profile and the basic competences are structured by the same set of *10 job components/ specifications*:

1. the teacher as guide in learning and development processes,
2. the teacher as educator,
3. the teacher as subject matter specialist,
4. the teacher as organiser,
5. the teacher as innovator and researcher,
6. the teacher as partner of parents,
7. the teacher as member of a school team,
8. the teacher as partner of external parties,
9. the teacher as member of the educational community,
10. the teacher as culture participant.

The main *purpose* of these competence frameworks is to provide a guideline for professional development, to enhance quality, to create a common language, as well as to stimulate teachers' responsibility and awareness of their own professional development.

2. Ireland

The Teaching Council (established in 2006 as the professional standards body) sees the *development of a teacher competency framework for all career phases* as key to building a stronger teacher education continuum in Ireland. The development of teacher competences has evolved over a number of years in key stages. The Teaching Council Act, 2001 provides the legislative framework. The stages in developing teacher competencies included the following aspects:

1. *Code of Professional Conduct*

The standards of teaching, knowledge, skill and competence, first published in 2007, were set out under five headings, as representative of roles, responsibilities and relationships central to the practice of teaching:

- the teacher and student,
- the teacher and parents,
- the teacher and curriculum,
- the teacher as learner,
- the teacher, the State, the community and the school.

2. *Review and Professional Accreditation of initial teacher education Programmes.*

The Teaching Council set about developing its Strategy for the Review and Professional Accreditation of initial teacher education Programmes in 2007, encompassing the review process and accreditation criteria (programme inputs, processes and outcomes). The draft strategy underwent a consultation process started in 2008, with teacher education providers' recommendations about learning outcomes that should be general, limited in number, flexible and accessible. The need for a distinction between programme level outcomes (competences) and student learning outcomes (achievable, measurable and assessable, mostly at module level) was also recommended, with the need for alignment with academic accreditation requirements.

3. *Criteria and Guidelines for initial teacher education Providers*

In 2010, the Council reviewed the criteria included in the draft Strategy, extracting them into a separate document. Following up feedback received in Stage 2, learning outcomes were revised in wording and mapped onto Level 8 of the National Framework of Qualifications (NFQ) strands of knowledge, skill and competence.

4. *Induction and Probation*

The Teaching Council then focused on the development of competences for the career entry stage: the Standards for Full Registration, included in the Career Entry Professional Programme consultation document, drafted in 2012. Feedback from consultations has led to new proposals for induction and probation; a final document scheduled for May 2013, on the pilot phase process of 2013/15, proposes high level standards for full registration, accompanied by more detailed standards developed on the basis of feedback from the profession.

Example of revised wording of learning outcomes for initial teacher education (2010)

Revised learning outcomes are re-arranged and broken down into three broad headings, in line with the NQF:

- 3.1. Knowledge (Knowledge-Breadth and Knowledge-Kind)
- 3.2. Skill (Know-How, Skill-Range and Know-How, Skill-Selectivity)
- 3.3. Competence (Competence-Context and Competence-Role; Competence-Learning to Learn; Competence-insight).

This is an example of revised wording for the aspect 'Communication and relationship-building', present in each of the three areas (Knowledge, Skill and Competence):

1. *The graduate will demonstrate knowledge and understanding of:*
 - the importance of teacher-pupil relationships in the teaching/learning process;
 - strategies for developing positive relationships and communicating effectively with pupils, parents, colleagues, the school principal, school management, co-professionals and the wider community;
 - the roles of stakeholders and the importance of engagement and cooperation with them, contributing to the characteristic spirit of the school and developing a positive environment for teaching and learning.
2. *The graduate will be able to:*
 - foster good relationships with and among pupils based on mutual respect and trust and meaningful interactions;
 - communicate effectively with pupils, parents, colleagues, the school principal, school management, co-professionals and the wider community by using appropriate skills, styles and systems to suit the given situation and setting;
 - enable children to resolve conflict;
 - understand and accommodate the concept of inclusion, equality and diversity;
 - articulate and represent students' interests, as appropriate.
3. *The graduate will be able to:*
 - act as advocate on behalf of learners, referring students for specialised educational support, as required, and participating in the provision of that support, as appropriate.
4. *The graduate will:*
 - actively participate in professional learning communities which engage in group reflection, learning and practice.

3. The Netherlands

The law regulating the quality of the teaching profession in the Netherlands (Education Professions Act 2006) prescribes that teachers have to meet competence requirements and that schools must facilitate teachers' continuing professional development. The first framework of teacher competences in the Netherlands was developed around 2004 and included in the 2006 Act. This framework defines the outcome requirements of initial teacher education and creates *a frame of reference for school boards' human resource policies, and for teachers' CPD activities*.

The Act provides that proposals for the revision of competence requirements are developed by the teaching profession every six years. In 2011 the revision process was started, based on a number of evaluations, which criticised the lack of priorities in the seven competences of the first framework. Teachers felt that teaching their subject area was the core of their professional identity and quality, while it was only one of seven competence framework areas. The proposed revision puts more emphasis on three key areas of teachers' daily work: subject expertise, teaching expertise and pedagogical expertise.

Upon invitation by the Ministry, the professional body for the teaching profession, the *Onderwijscoöperatie*, representing teacher unions and professional associations, has taken the lead in revising the competence framework. Proposals for revised requirements need to be approved by other stakeholders (i.e. organizations of school boards and parents). All teacher organizations and school boards have been actively engaged in the revision. This mirrors an increased awareness of the importance of teacher competences and CPD for educational quality. An important lesson from the framework revision is the need for more time to organise the engagement of all stakeholders, allowing for consultations within organizations. An ongoing formative evaluation of the implementation process with stakeholders is advisable and can in itself contribute to effectiveness.

Within Dutch teacher policies, *developing and maintaining teacher quality is seen as a responsibility of government, school boards and teachers*. In all policy measures a balance needs to be found between these three players, and their feeling of ownership, as this is seen as a vital condition for effective teacher policies in the Netherlands.

- As for *government*, the ministry of education defines the framework for teachers' professional development. The standards for teacher quality are defined by the 2006 Act. In the past two years, the Inspectorate looks more closely into the quality of human resource policies and of the teaching staff in a school as a whole.
- *school boards* have the responsibility of stimulating and facilitating the professional development of the teaching staff in their schools. They are provided with financial resources dedicated to human resource development, within a system of lump sum financing. Schools are expected to keep records of each teacher's professional development.
- *teachers* are expected to maintain their competences through professional development activities, which can take up 10% of their job time, according to collective working agreements. However, as there is no centralized control or

reward system, teachers depend on individual schools' management for support.

To reduce the dependence of teachers on their school boards, the ministry recently introduced a bursary system, with individual teachers' study grants for qualification courses at bachelor or master level. The bursary system covers the costs for study fees and replacement (up to half a day a week) for a maximum of three years. The annual budget is €40 million; since 2008, 26,000 teachers have applied. Different salary scales have been introduced to promote professional development and create career steps which, in many schools, are connected to master qualifications.

Following a recent policy paper, in the *Onderwijs-coöperatie*, teacher unions and professional associations have a leading role. To strengthen the responsibility and involvement of the profession in developing its members' competences, the task of this body is to set up a professional register for teachers - so far voluntary - based on development activities, for a minimum yearly amount of 40 hours.

4. Estonia

Teachers' competences have been a key issue in Estonian education policy in recent years. The competence expectations for teachers were first described in the Teachers' Professional Standard (2005) and in the Vocational Teachers' Professional Standard (2006). *Professional standards* have become the conceptual foundations of teacher education, used for compiling initial teacher training study programmes and organising the induction year, as well as teachers' continuing professional development.

The curricula for initial teacher education have been constantly updated on the basis of the professional standards. As of 1st September 2009, all higher education curricula include expected learning outcomes and take into consideration the acquisition and deployment of the knowledge and skills described in professional standards. Progress is being made in the recognition of prior learning and professional experience, as well.

The *induction process* for new teachers is a successful policy highlight: the purpose is to support new teachers in adapting to the school context, and promote professional skills development through continuous learning and analysis of practice, based on Teachers' Professional Standards. The focus of the Estonian induction model lies in the support by school mentors and university seminars; the mentor's role is to foster the new teacher's learning and development through dialogue and reflection, giving individual feedback.

University support seminars include group sessions guided by experienced teachers or teacher educators, providing group mentoring. New teachers come together four or five times a year to 1-2 seminar days (overall 80 hours) and discuss solutions to problems met during their first year of school employment. Topics include: management of group processes and relationships; classroom behaviour problem solving on different levels; cooperation and related factors; self-assertion attitudes and skills; verbal and non-verbal behaviour; self-analysis and self-assessment for personal development; motivation and feedback for a supportive learning environment; long-term planning and time management; assessment of learning outcomes.

Induction is formally concluded with the end of the support programme at university and a self-analysis report for further professional development, with the mentor's feedback. New teachers prepare individual development portfolios containing evidence of their work and self-analyses; there is no formal evaluation. Based on the mentor's report, the school leader states whether the new teacher has met professional standard requirements.

The Estonian Teachers' Professional Standard emphasizes the building of an attitude and understanding of the teacher as a reflective practitioner and a life-long learner. *The Estonian teacher is thus responsible for identifying and planning personal learning and professional development needs.* The new Schools Act establishes that a school's development plan must also include a plan for teachers' in-service training.

Competence-based teaching and learning is a new approach and a huge challenge for teachers, mentors and teacher educators. The main question is how to support and assess the acquisition of learners' competences; that is why the training and development of educational staff is critically important.

5. Sweden

Research shows that teachers play a crucial role for effective learning and learning outcomes. It is therefore important to give *opportunities for teachers to develop their professionalism*, and Sweden offers several possibilities along a teacher's career.

First, there are *four professional degrees* in Swedish initial teacher education (pre-school education, primary school education with three specialisations, subject education with two specialisations, and vocational education). For each there is a specific Degree Ordinance with three different areas: knowledge and understanding; competence and skills; judgement and approach.

Secondly, on 1 July 2011 a *system for registering teachers* came into force, which is compulsory, in the main; if a teacher is not registered (s)he can't teach, mark or get a post with conditional tenure. Before a new teacher can be registered (s)he has to complete an induction period at a school, with the support of a mentor. The principal will then have to assess the teacher as professionally suitable to be fully registered. The National Agency for Education is responsible for registering teachers and judging what qualifications teachers have. The agency has also prepared competence profiles (or standards) for a competent and suitable teacher, which could be used by mentors, principals and other stakeholders. A teacher, when no longer suitable for the profession, can't be registered; a disciplinary board decides about that.

Thirdly, *two different pathways* will soon be available in Sweden, with the possibility of state grants by the Government for some options. One is a more academic way to develop teacher professionalism, while the other is more practical. A teacher who has a licentiate degree (an intermediate degree between master and PhD) and has shown that (s)he is a well-qualified and suitable teacher along a minimum period of four years, can be appointed 'lecturer', while a teacher who has stood out as an excellent teacher in practice can be appointed 'first teacher'.

The main task for those teachers should still be teaching and tuition; it is essential for students' education and outcomes that good teachers want to stay in the classroom. However, the 'lecturers' and the 'first teachers' can have additional tasks, which should lead to further professional opportunities - mentoring, the responsibility for a special subject, or school development. The school organiser (in most cases the principal) is free to decide about the teachers' tasks and areas of responsibility; it is the school organiser who makes the appointments, but local organisers can apply for a state grant which must be used for teachers' salaries.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (65)

Μάθηση για όλους – επενδύοντας στη γνώση και στις δεξιότητες των ανθρώπων
για την προώθηση της ανάπτυξης. Όμιλος Παγκόσμιας Τράπεζας – Εκπαιδευτική
Στρατηγική 2020

Learning for All

Investing in People's Knowledge and Skills
to Promote Development



World Bank Group
Education Strategy 2020
Executive Summary



The Executive Summary accompanies the complete World Bank Group Education Strategy 2020, *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* that can be accessed at www.worldbank.org/educationstrategy2020.

©2011 The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank
1818 H Street NW
Washington DC 20433
Telephone: 202-473-1000
Internet: www.worldbank.org
E-mail: feedback@worldbank.org
All rights reserved.

This volume is a product of the staff of the World Bank Group. The findings, interpretations, and conclusions expressed in this volume do not necessarily reflect the views of the Executive Directors of the World Bank Group or the governments they represent. The World Bank Group does not guarantee the accuracy of the data included in this work. The boundaries, colors, denominations, and other information shown on any map in this work do not imply any judgment on the part of the World Bank Group concerning the legal status of any territory or the endorsement or acceptance of such boundaries.

Design by: Gimga Media Group
1027 33rd Street, NW, Suite 140, Washington DC, 20007
Telephone: 202.338.5985
Internet: www.gimgagroup.com
Cover image: Catalina Maria Guaqueta
E-mail: cmariaguaqueta@gmail.com
Used with permission. ©2011 Catalina Maria Guaqueta.

All dollar amounts are in U.S. dollars, unless otherwise specified.

The World Bank Group Education Strategy 2020 Team

This World Bank Group Education Strategy 2020 was prepared by a team led by Elizabeth King (Director, Education) and composed of members of the Education Sector Board including Svava Bjarnason, Amit Dar, Mourad Ezzine, Deon Filmer, Robin Horn, Chingboon Lee, Peter Materu, Mamta Murthi, Alberto Rodriguez, Christopher J. Thomas, Eduardo Velez Bustillo, Martha Ainsworth, Luis Benveniste, Barbara Bruns, Ernesto P. Cuadra, Kurt Larsen, Reema Nayar, Halsey Rogers, Pia Helene Schneider, James A. Stevens, Emiliana Vegas, Adam Wagstaff, and Michel J. Welmond.

A core team of staff designated to support the preparation of the strategy included Felipe Barrera-Osorio, Halsey Rogers, Christel Vermeersch, Juliana Guaqueta, Oni Lusk-Stover, Jessica P. Venema, Vy T. Nguyen, Hilary Spencer, Carolyn Reynolds, Genoveva Torres, and Nawsheen Elaheebocus.

Learning for All

Investing in People's Knowledge and Skills
to Promote Development

World Bank Group Education Strategy 2020
Executive Summary

FOREWORD

We are living through a period of extraordinary change. The stunning rise of the middle-income countries, led by China, India, and Brazil, has intensified the desire of many nations to increase their competitiveness by building more highly skilled workforces. Technological advances are changing job profiles and skills, while offering possibilities for accelerated learning. Persistently high levels of unemployment, especially among youth, have highlighted the failure of education systems to prepare young people with the right skills for the job market, and have fueled calls for greater opportunity and accountability.

Expanding and improving education are key to adapting to change and confronting these challenges. Simply put, investments in quality education lead to more rapid and sustainable economic growth and development. Educated individuals are more employable, able to earn higher wages, cope better with economic shocks, and produce healthier children. But although developing countries have made great strides over the past decade toward the Millennium Development Goals of universal primary education and gender equity, an abundance of evidence shows that many children and youth in developing countries leave school without having learned much at all.

This is why our Education Strategy 2020 sets the goal of achieving Learning for All. Learning for All means ensuring that all children and youth – not just the most privileged or the smartest – not only can go to school but also acquire the knowledge and skills they need to lead healthy, productive lives and secure meaningful employment. The three pillars of our strategy are: **Invest early. Invest smartly. Invest for all.** To learn more, read on.

This strategy reflects the best insights and knowledge of what works in education, gleaned from our worldwide consultations with governments, teachers, students, parents, civil society, and development partners in over 100 countries. We are grateful to all of the participants who came together to shape this strategy with their energy, ideas, and experiences. In a real sense, this is their strategy. We look forward to working with them to achieve Learning for All.

Tamar Manuelyan Atinc
Vice President, Human Development Network
The World Bank

EXECUTIVE SUMMARY

Education is fundamental to development and growth. Access to education, which is a basic human right enshrined in the Universal Declaration of Human Rights and the United Nations Convention on the Rights of the Child, is also a strategic development investment. The human mind makes possible all other development achievements, from health advances and agricultural innovation to infrastructure construction and private sector growth. For developing countries to reap these benefits fully—both by learning from the stock of global ideas and through innovation—they need to unleash the potential of the human mind. And there is no better tool for doing so than education.

The Education Sector Strategy 2020 lays out the World Bank Group’s agenda for achieving “Learning for All” in the developing world over the next decade. The overarching goal is not just schooling, but learning. Getting millions more children into school has been a great achievement. The World Bank Group is committed to building on this progress and stepping up its support to help all countries achieve Education for All (EFA) and the education Millennium Development Goals (MDGs). The driver of development will, however, ultimately be what individuals *learn*, both in and out of school, from preschool through the labor market. The Bank’s new 10-year strategy seeks to achieve this broader “Learning for All” objective by promoting country-level reforms of education systems and building a global knowledge base powerful enough to guide those reforms.

Why A New Strategy?

The Bank Group has made substantial contributions to educational development around the world over the past 49 years. Since launching a project to build secondary schools in Tunisia in 1962, the Bank has invested \$69 billion globally in education via more than 1,500 projects. The Bank’s financial support for education has risen over the decade since the MDGs were established, surging to more than \$5 billion in 2010. Since 2001, when the International Finance Corporation (IFC) started to focus on the education sector, it has invested \$500 million in 46 private education projects.

The number of out-of-school children of primary school age fell from 106 million in 1999 to 68 million in 2008.

Gains in access to education have turned attention to the challenge of improving education quality and accelerating learning.

This period has seen great educational advances, particularly in enrolling children in school and keeping them there, and in improving gender equality.

Compared to a decade ago, far fewer children in developing countries are now out of school, thanks to more effective education and development policies and sustained national investments. The number of out-of-school children of primary school age fell from 106 million in 1999 to 68 million in 2008. Even in the poorest countries, average enrollment rates at the primary level have surged above 80 percent and completion rates, above 60 percent. And between 1991 and 2007, the ratio of girls to boys in primary and secondary education in the developing world improved from 84 to 96 percent, with even larger gains in the Middle East and North Africa and in South Asia. Governments, civil society organizations (CSOs), communities, and private enterprises have contributed to this progress by building more schools and classrooms and recruiting teachers at unprecedented levels. The World Bank Group has supported these efforts—not only with financing and technical assistance, but also with ideas.

But that success has bred new challenges at a time when conditions in the world have changed. With tens of millions of children still out of school and substantial gender gaps remaining, efforts to achieve the education MDGs must continue. Gains in access have also turned attention to the challenge of improving the quality of education and accelerating learning. In addition, the global environment for education is changing. One set of changes is demographic: lower fertility rates are shifting population profiles from the very young populations typical of many low-income countries to “youth bulges” more typical of middle-income countries, increasingly concentrated in urban areas. At the same time, the stunning rise of new middle-income countries has intensified the desire of many nations to increase their competitiveness by building more skilled and agile workforces. Another set of changes is technological: incredible advances in information and communications technology (ICT) and other technologies are changing job profiles and skills demanded by labor markets, while also offering possibilities for accelerated learning and improved management of education systems.

These developments call for a new World Bank Group education strategy for the next decade. To be sure, the Bank Group has not stood still since it adopted its last strategy in 2000. It has moved closer to client countries by decentralizing its operations, with 40 percent of staff now in country offices. It has improved its results measurement and orientation, and also invested in better evaluation

of program impacts, with the education sector helping to lead the way. It has also innovated financially through greater use of sectorwide financing, pooled funding, performance-based instruments, and other approaches. And it recognized the growing role of the private sector in education by creating a health and education department at IFC. This new education strategy aims to build on these changes by setting out a new objective, together with strategic directions and instruments for implementing them. This education strategy supports and implements key Bank Group priorities—targeting the poor and vulnerable, creating opportunities for growth, promoting global collective action, and strengthening governance—laid out in its recent post-crisis directions strategy.

Objective: Learning For All, Beyond Schooling

The new strategy focuses on learning for a simple reason: growth, development, and poverty reduction depend on the knowledge and skills that people acquire, not the number of years that they sit in a classroom. At the individual level, while a diploma may open doors to employment, it is a worker's skills that determine his or her productivity and ability to adapt to new technologies and opportunities. Knowledge and skills also contribute to an individual's ability to have a healthy and educated family and engage in civic life. At the societal level, recent research shows that the level of skills in a workforce—as measured by performance on international student assessments such as the Programme for International Student Assessment (PISA) and the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)—predicts economic growth rates far better than do average schooling levels. For example, an increase of one standard deviation in student reading and math scores (roughly equivalent to improving a country's performance ranking from the median to the top 15 percent) is associated with a very large increase of 2 percentage points in annual GDP per capita growth.

Learning levels that have been measured in many developing countries are alarmingly low, especially among disadvantaged populations. Of course, even in poor learning environments, most students acquire some skills from school. But too often these skills are rudimentary at best. In some countries, recent studies show that a quarter to a half of youth who have graduated from primary school cannot read a single sentence. International student assessments also reveal wide knowledge gaps between most developing countries and members of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Learning for All means ensuring that all students, not just the most privileged, acquire the knowledge and skills they need to live happy, productive lives.

Despite the impressive performance of Shanghai-China in the recently released PISA 2009 results, the scores of almost every other low- and middle-income country or region were in the bottom half of results, with many lagging far behind the OECD average.

Learning needs to be encouraged early and continuously, both within and outside of the formal schooling system. The emerging science of brain development shows that to develop properly, a child's growing brain needs nurturing long before formal schooling starts at age 6 or 7. Investments in prenatal health and early childhood development programs that include education and health are essential to realize this potential. In the primary years, quality teaching is critical for giving students the foundational literacy and numeracy on which lifelong learning depends. Adolescence is another fertile period for learning, but also a time when many students leave school to marry (especially in the case of girls) or to work full-time. Second-chance and nonformal learning opportunities are thus essential to ensure that all youth can acquire skills for the labor market.

The Learning for All strategy promotes the equity goals that underlie the education MDGs. In adopting the objective of learning for all, the new strategy elevates the education MDGs by linking them to the universally shared objective of accelerating learning. Major challenges of access remain for disadvantaged populations (especially girls and women) at the primary, secondary, and tertiary levels, with demand for the latter two levels of education having grown sharply as primary completion has increased. Without confronting these challenges, it will be impossible to achieve the objective of learning for all. Children and youth cannot develop the skills and values that they need without the foundational education provided by schools. Indeed, the latest (2009) PISA results reinforce the lesson that the countries that are most successful overall in promoting learning are those with the narrowest gaps in learning achievement among students.

The bottom line of the Bank Group's education strategy is: Invest early. Invest smartly. Invest for all. First, foundational skills acquired early in childhood make possible a lifetime of learning; hence the traditional view of education as starting in primary school takes up the challenge too late. Second, getting value for the education dollar requires smart investments—that is, investments that have proven to contribute to learning. Quality needs to be the focus of education investments, with learning gains as a key metric of quality. Third, learning for all means ensuring that *all* students, not just the most privileged or gifted, acquire

the knowledge and skills that they need. This goal will require lowering the barriers that keep girls, people with disabilities, and ethnolinguistic minorities from attaining as much education as other population groups.

To achieve learning for all, the World Bank Group will channel its efforts in education in two strategic directions: reforming education systems at the country level and building a high-quality knowledge base for education reforms at the global level.

System Reform, Beyond Inputs

At the country level, the Bank Group will focus on supporting reforms of education systems. The term “education system” typically refers to the public schools, universities, and training programs that provide education services. In this strategy, “education system” includes the full range of learning opportunities available in a country, whether they are provided or financed by the public or private sector (including religious, nonprofit, and for-profit organizations).

It includes formal and nonformal programs, plus the full range of beneficiaries and stakeholders in these programs—teachers, trainers, administrators, employees, students and their families, and employers. It also includes the rules, policies, and accountability mechanisms that bind an education system together, as well as the resources and financing mechanisms that sustain it. This more inclusive concept of the education system allows the Bank Group and its partner countries to seize opportunities and address barriers that lie outside the bounds of the system as it is traditionally defined.

Improving education systems means moving beyond simply providing inputs.

There is no question that providing adequate levels of schooling inputs—whether these are school buildings, trained teachers, or textbooks—is crucial to a nation’s educational progress. Indeed, the increase in inputs in recent years has made it possible to enroll millions more children in school; this effort must continue wherever levels of inputs remain inadequate. But improving systems also requires ensuring that inputs are used more effectively to accelerate learning. While past strategies have recognized this goal, the new strategy gives it more emphasis, setting it in a context of education system assessment and reform.

The education system approach of the new strategy focuses on increasing accountability and results as a complement to providing inputs. Strengthening

Recent research shows that the level of skills in a workforce predicts economic growth rates far better than do average schooling levels.

education systems means aligning their governance, management of schools and teachers, financing rules, and incentive mechanisms with the goal of learning for all. This entails reforming relationships of accountability among the various actors and participants in an education system so that these relationships are clear, consistent with functions, measured, monitored, and supported. It also means establishing a clear feedback cycle between financing (including international aid) and results. Because failures of governance and accountability typically have their severest effects on schools serving disadvantaged groups, this system approach promotes educational equity as well as efficiency.

Operationally, the Bank will increasingly focus its financial and technical aid on system reforms that promote learning outcomes. To achieve this, the Bank will focus on helping partner countries build the national capacity to govern and manage education systems, implement quality and equity standards, measure system performance against national education goals, and support evidence-based policy making and innovations. While this agenda sounds challenging, the system approach does not require reforming all policy domains at once. Detailed system analysis and investment in knowledge and data will allow the Bank and policymakers to “analyze globally and act locally”—that is, to assess the quality and effectiveness of multiple policy domains, but focus action on the areas where improvements can have the highest payoff in terms of schooling and learning outcomes. Internally, the Bank Group will work to improve project outcomes by strengthening the results framework for projects, improving portfolio monitoring, and selecting the right operational instruments.

Building The Knowledge Base

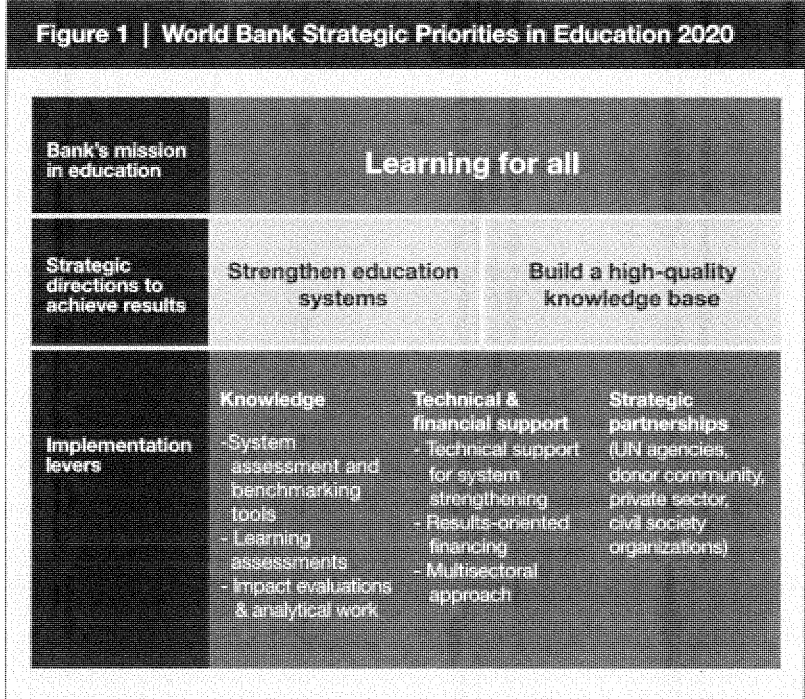
At the regional and global level, the Bank will help develop a high-quality knowledge base on education reform. Analytical work, practical evidence, and know-how related to education programs and policies are critical to improving the performance of education systems around the world. By investing in system assessments, impact evaluations, and assessments of learning and skills, the Bank will help its partner countries answer the key questions that shape educational reform: Where are the strengths of our system? Where are the weaknesses? What interventions have proven most effective in addressing them? Are learning opportunities reaching the most disadvantaged groups? What are the key roles of public and private sector in service delivery? Are children and youth acquiring the knowledge and skills that they need?

The Bank is developing new knowledge approaches to help guide education reform. New tools for system assessment and benchmarking (“system tools”) will provide detailed analysis of country capacities in a wide array of education policy domains, from early childhood development (ECD), student assessment, and teacher policy to equity and inclusion, tertiary education, and skills development, among others. In each policy domain, the system tools will analyze the “missing middle” of intermediate outcomes, illuminating the part of the results chain that lies between inputs and learning outcomes. This vital information will allow policymakers and civil society organizations to make better-informed decisions about education reforms and interventions by determining where the results chain is breaking down. And by benchmarking progress against international best practices, the tool will highlight areas of strength and weakness as well as identify successful reformers whose experience can inform education policy and practices in other countries.

Better knowledge of the strengths and weaknesses of particular education systems will enable the Bank Group to respond more effectively to the needs of its partner countries. Countries at different levels of educational development face different challenges, and priorities for assistance and knowledge sharing should vary accordingly. The new strategy therefore supplements the Bank Group’s usual regional groupings with developmental groupings based on whether a country is middle-income, low-income, or fragile, and sets out distinct priorities for each of these groups. For example, in middle-income countries, where a higher proportion of available jobs is likely to require higher-level skills, one priority is to improve quality assurance and financing for tertiary education and for workforce development. In many low-income countries and fragile states, striving to reach the MDGs remains a key priority.

Careful analysis of each country’s level of educational development, in addition to its overall development, allows for sharper and more operationally useful differentiation. Some countries achieve much higher levels of educational performance, in terms of system operation as well as outcomes, than would be expected based on their incomes. Detailed and internationally comparable information about education systems helps identify these strong performers in specific areas—such as teacher professional development, student assessment, or university accreditation—while also flagging weaknesses in other areas. In addition to helping the Bank Group prioritize its assistance, this system information will facilitate more effective South-South learning, by enabling countries facing specific educational challenges to learn from the stronger performers.

The education system approach focuses on promoting accountability and improving results.



From Strategy To Action

To implement the new strategy, the World Bank Group will focus on three areas: **knowledge generation and exchange, technical and financial support, and strategic partnerships** (see figure 1). To generate knowledge about education reforms and interventions, the Bank will provide: *system assessment and benchmarking tools, along with data*, to assess the capacity of an education system to improve learning outcomes; *assessments of student learning and achievement* that cover the basic competencies of reading and numeracy, as well as other skills, including critical thinking, problem solving, and team skills; and *impact evaluations and other analytical work* that can inform policies and interventions, together with *knowledge exchange* and debate that facilitate learning across partner countries and organizations.

Knowledge generation and exchange is an essential tool for increasing the effectiveness of all spending in a country's education sector, not just financing from the Bank Group. The Bank will use this knowledge to guide technical and financial support for countries, including: *technical and operational support for system strengthening*, prioritized according to its expected contribution

to strengthening a country's education system and advancing learning goals; *results-oriented financing*; and a *multisectoral approach* to educational development that provides the right incentives, tools, and skills for staff to work across all sectors that influence education outcomes. Improving education outcomes depends heavily on links with the health and social protection sectors: these sectors influence whether students are healthy enough to learn well, whether the system offers families a strong enough safety net to protect education in times of crisis, and whether schooling reflects adequately the demand for skills in the labor market. Within the Bank Group, the World Bank and IFC will work together to improve knowledge about the private sector's role in education and to help countries create policy environments and regulatory structures that align the private sector's efforts with national education goals. Finally, the Bank will implement this strategy through *strategic partnerships* at both the international and country levels to improve education systems. It remains committed to supporting and strengthening the global partnership EFA Fast Track Initiative, which aims to help low-income countries achieve the education MDGs.

To measure the success of the strategy, the Bank Group will use a number of performance, outcome, and impact indicators. Given that accountability is a major emphasis of the system approach to education, the Bank is committed to tracking the effectiveness of its own strategy. The indicators (see table 1) that it will use include: *performance indicators* for areas over which the Bank has direct control; *outcome indicators* for areas in which progress requires the efforts of both partner countries and the Bank; and *impact indicators*, which will monitor progress toward the ultimate goals of the education strategy.

Achieving Learning for All will be challenging, but it is the right agenda for the next decade. While countries can achieve rapid changes in enrollment rates from one school year to the next, it is much harder to make significant gains in learning outcomes. Learning gains typically require structural and behavioral shifts made possible by institutional changes, which the new strategy will support. It is not enough to get the technical details right; reforms also require navigating the twin challenges of constraints on a nation's implementation capacity and its political economy. Reforms require buy-in from a large group of stakeholders, with teachers playing a special role. Progress on the outcome and impact indicators listed in table 1 will therefore hinge on countries instituting real reforms and having the political will to follow through. The Bank Group's assistance will need to take these constraints into account, with support tailored to country circumstances and realistic targets set for learning outcomes. Yet all this effort will be worth it: when children and young people learn, lives improve and nations prosper.

The bottom line of the Bank Group's new education strategy: Invest early. Invest smartly. Invest for all.

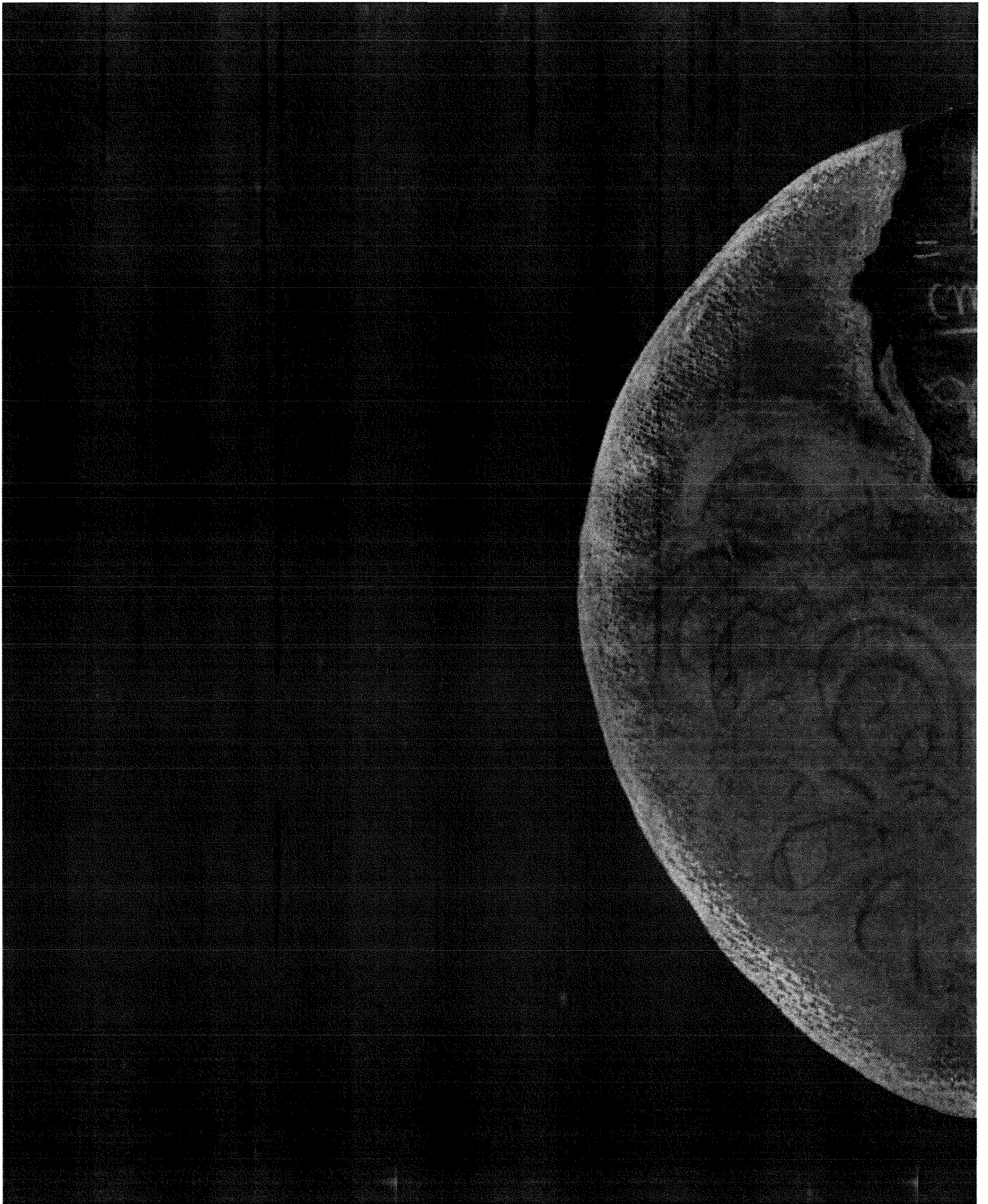
Table 1 | Performance, Outcome, and Impact Indicators for the 2020 Education Strategy

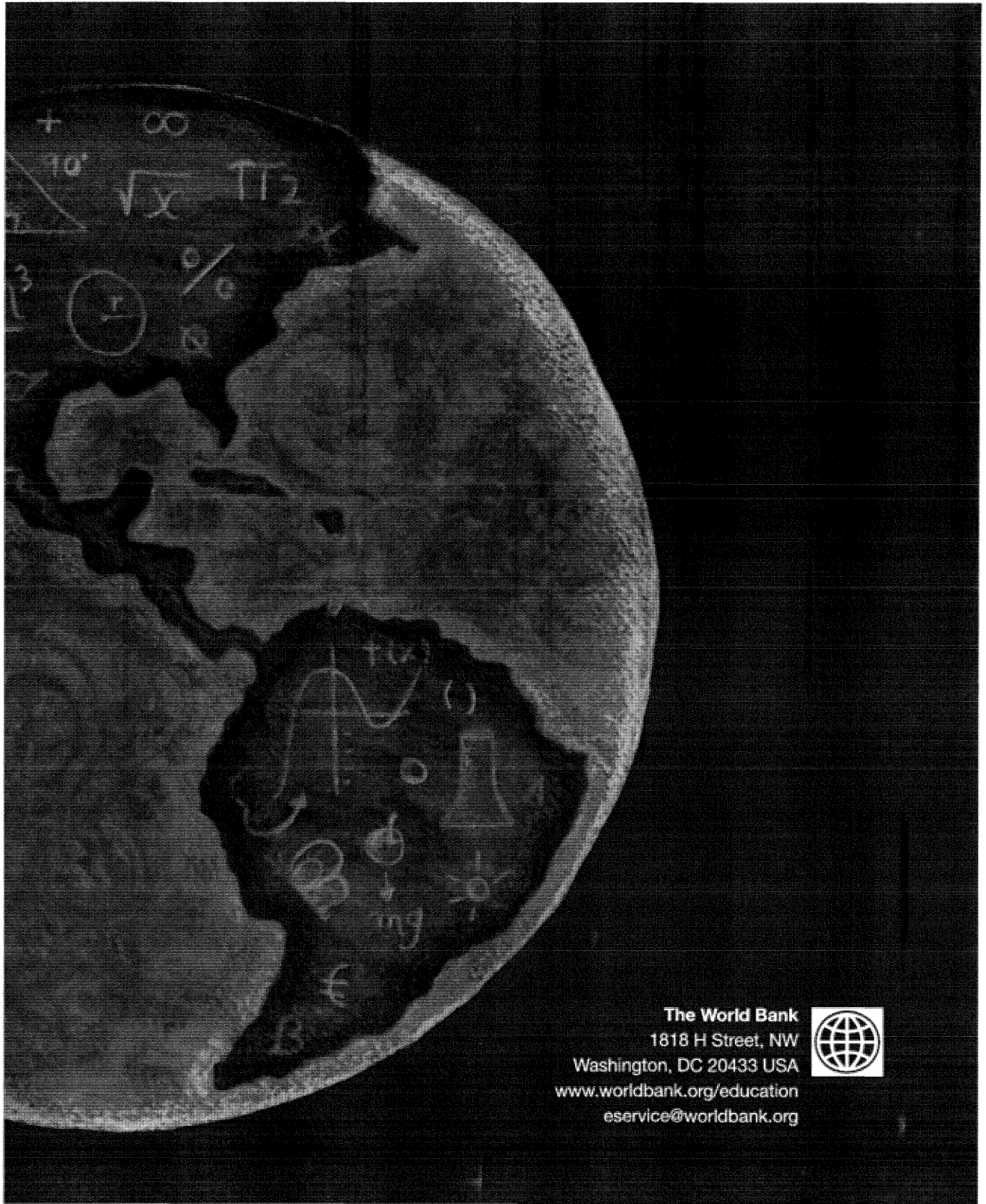
Performance Indicators	Outcome Indicators	Impact Indicators
<p><i>Changes in Bank Group actions to support countries</i></p> <p>1. Knowledge development to strengthen country education systems</p> <p>a) Number of education system tools developed and launched ^a</p> <p>b) % of Bank knowledge products that use system tools in the analysis</p> <p>c) % of knowledge products that use learning outcomes in analyses of basic education</p> <p>2. Organizational development to strengthen country education systems</p> <p>a) % of Education Sector staff who have completed a competency program on the education system approach and tools and on Monitoring & Evaluation (M&E) methods</p> <p>3. Technical and financial support to strengthen country education systems</p> <p>a) % of education projects or programs that have learning- or skills-related key performance indicators (KPI)</p> <p>b) % of education projects or programs that use education system tools in their design and/or their M&E approach</p> <p>c) % of education projects or programs that have a satisfactory M&E in their design and implementation</p> <p>d) % of countries furthest from reaching the education Millennium Development Goals (MDGs) that have received increased support (lending and non-lending) from the Bank Group</p> <p>e) % of education projects or programs that finance outputs/outcomes</p>	<p><i>Changes in policy and programs of countries receiving Bank Group support</i></p> <p>1. % of (i) middle-income countries, (ii) low-income countries, (iii) fragile or conflict-affected states, (iv) Fast Track Initiative (FTI)-endorsed countries that have applied system tools and have collected and used system data</p> <p>2. % of countries that have applied learning or skills (national or international) assessments ^b</p> <p>3. % of countries whose systems have improved in at least one policy domain as measured by the system assessment tools</p> <p>4. % of countries furthest from reaching the education Millennium Development Goals (MDGs) that have taken new steps since 2010 to addressing the obstacles to attaining those goals</p>	<p><i>Ultimate goals monitored in countries receiving Bank Group support</i></p> <p>1. % of countries (or beneficiaries in countries) with increases in measured learning or skills since 2010 (or since the earliest available baseline)</p> <p>2. % of countries that have reduced schooling or learning gaps for disadvantaged populations (e.g., income groups, gender, ethnolinguistic groups, disability) since 2010 ^c</p> <p>3. % of countries furthest from reaching the education MDG in 2010 that progressed towards their attainment since 2010</p> <p>4. % of countries with gains in the skills level of their labor forces since 2010</p>

Note: a. The World Bank is developing education system tools under the System Assessment and benchmarking for Education Results (SABER) Program. One system tool, "Teacher Policies," has been launched as a prototype, together with the publication of the strategy. Other system tools to be launched during the first year of the strategy include "Student Assessment," "Early Childhood Development," and "Workforce Development." The online SABER database will be maintained by the World Bank on its externally accessible Education Web site.

b. Assessment application conducted on a regular basis and in a sustainable manner.

c. Beginning in 2010, the World Bank Group will commit US\$750 million to those countries furthest from the education MDGs, with an emphasis on countries in Sub-Saharan Africa. The Bank Group will work closely with development partners, in particular through the Fast Track Initiative, to scale up results-based financing and to support innovative interventions in these countries. Lessons from some countries indicate that demand-side interventions such as girls' scholarships and conditional cash transfer programs, as well as school grants, can lower obstacles to school enrollment and increase attendance for disadvantaged populations, as well as in lagging areas. The Bank also commits to making the lessons from these innovations more widely accessible so they can inform future policies and investments.





The World Bank
1818 H Street, NW
Washington, DC 20433 USA
www.worldbank.org/education
eservice@worldbank.org



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (66)

Πολιτικές δασκάλων στη Δημοκρατία της Κύπρου, 22 Μαΐου 2014

Document of
The World Bank

FOR OFFICIAL USE ONLY

Teacher Policies in the Republic of Cyprus

May 22, 2014

Poverty Reduction and Economic Management Unit

Southern Europe Program

Europe & Central Asian Region



THE WORLD BANK

This document has a restricted distribution and may be used by recipients only in the performance of their official duties. Its contents may not otherwise be disclosed without World Bank authorization.

Table of Contents

Executive Summary	2
Background and Overview	3
Objective	3
Structural and institutional context	4
Teacher policy reforms	4
Current Policy Framework and Implementation	7
Initial teacher education	8
Employment rules	10
Teacher selection and recruitment: Attracting the best into teaching	10
Setting expectations for teachers	16
Teacher appointments and transfers.....	18
Professional development	18
Teaching practice and autonomy	20
Teachers' autonomy	20
Motivating teachers to perform	21
Monitoring and evaluation of teaching quality	22
Purposes of Teacher Evaluation.....	24
The Dominant Role of Inspectors	25
School leadership	26
Summary of Current Teacher Policies	28
Opportunities for Strengthening Teacher Policy	29
Initial teacher education	29
Employment rules	30
Teacher selection and recruitment: attracting the best into teaching	30
Setting expectations for teachers	30
Teacher appointments, transfers, and workload	31
Professional development	31
Teaching practice and autonomy	32
Monitoring and evaluation of teaching quality	33
School leadership	33
Setting priorities	34
Annex Table 1. Cyprus Teacher Policies: Strengths, Weaknesses, and Options	35
References	42

Executive Summary

Purpose: This report presents the findings of a review of teacher policies in Cyprus conducted by the World Bank in close collaboration with the Ministry of Education and Culture (MoEC). The purpose of analysis is to identify options for strengthening the teacher policy framework, after first reviewing strengths and weaknesses of the current framework in six policy areas: initial teacher education, employment rules, professional development, teaching practice and autonomy, monitoring and evaluation of teaching quality, and school leadership.

Summary of Current Teacher Policies: In Cyprus' highly centralized education system, the current teacher policy framework has been in place since 1976, when Parliament passed a law establishing the policies for teacher hiring, monitoring, and evaluation. Despite the numerous attempts since then to change these policies, the law has remained largely unaltered for the past 37 years.

The review highlights two overarching strengths reflected in the current policy framework: first, there is high demand for education, and teaching has long been held in high esteem; and second, Cyprus' teaching force is highly qualified, because the teaching profession has historically attracted top university students who have high levels of educational attainment. These strengths could provide a foundation for reforms to further improve student achievement.

Other teacher policy areas pose major challenges, including two cross-cutting challenges: First, current policies privilege seniority over all other considerations, which likely reduces teaching quality and inhibits student learning. In practice, seniority is virtually the only characteristic used to assess and distinguish teachers from one another, in various policy areas—promotions, transfers, course loads, and even appointments. Second, there is little information on learning outcomes, which reduces teachers' ability to help their students and administrators' ability to assess and strengthen teaching and teacher policies.

Policy Options: The report offers policy options in each of the six areas. The areas in which reform is most needed, in the view of our team, are: teacher selection and recruitment; monitoring and evaluation of teachers; and teacher professional development. Key policy options include:

- *Selection and recruitment:* Reform the recruitment system to one that takes objective measures of merit into account; from this perspective, some aspects of the previous government's proposal represented a move in the right direction. Phase out the current policy of listing the earliest graduates first for appointments.
- *Evaluation:* Ensure that teacher evaluation is multi-faceted and not just based on assessments by inspectors and school principals, and that it includes both formative and summative components. Evaluate teachers earlier in their career, not just after 10 years, and make better use of the probation period to strengthen the teaching force. Make better use of teacher evaluations in promotion decisions. Over the longer run, allow student learning to influence evaluations, after strengthening the system of student assessment.
- *Professional development:* Ensure that mandatory TPD does not consist only of one-time sessions with no follow-up, but instead is more continuous and linked to teachers' needs. Evaluate TPD programs to assess how they affect teaching and student learning.

Background and Overview

Objective

1. The World Bank is working with the Government of Cyprus (GoC) to provide Programmatic Reimbursable Advisory Services (RAS). The objective of the RAS is to deliver a set of reviews of the policies, functions, organization, and operation of selected public sector sectors/agencies, as well of the cross-cutting public management of human resources and the public sector salaries regime. The reviews are also meant to provide reform options for improving the functioning of the public sector, the delivery of services to citizens, and underpinning the sustainability of fiscal consolidation in the medium term.¹
2. This report presents results of a review of teacher policies in Cyprus conducted by the World Bank in close collaboration with the Ministry of Education and Culture (MoEC). The purpose of the analysis is to identify non-binding options for strengthening the education system of Cyprus, taking into account the country's context and future prospects across different areas of teacher policy.
3. The analysis focuses on the six teacher policy areas identified in Box 1, to see how policies in Cyprus can be informed by international evidence on best practice.

Box 1: Dimensions of Teacher Policy Analysis

-Initial teacher education	-Monitoring and evaluation of teaching quality
-Employment rules	
-Professional development	-School leadership
-Teaching practice and autonomy	

4. The paper first provides a brief background highlighting the historical and institutional context of education policy in Cyprus. Second, it describes and analyzes existing teacher policies in Cyprus in these areas. As part of the analysis, it compares Cyprus' policies with examples from other countries. This comparative analysis highlights good examples of teacher policies that, according to international research, are associated with improved student learning and other outcomes. This section draws on original data collected by the World Bank in coordination with the MoEC. Third, we discuss how effectively teacher policies have been implemented in Cyprus, as well as past policy reforms and attempts at reforms. The paper concludes with a discussion of opportunities for strengthening the teacher policy framework in Cyprus, including a set of policy options that the government may wish to consider.

¹In June 2012, the Cypriot government announced it would need €1.8 billion of foreign aid to support its financial system. As a consequence of the bailout from the EU, the European Central Bank (ECB), and the International Monetary Fund (IMF), the Government of Cyprus is expected to carry out reforms that increase the efficiency of its public sector.

Structural and institutional context

5. One of the main characteristics of the educational system in Cyprus is that its administration is centralized and both primary and secondary schools are considered as governmental, rather than community, institutions. The centralized system has historical and political origins (Kyriakides, 1999), and Cyprus' small size provides some rationale for this: with 268 pre-primary schools, 338 primary schools, 116 secondary schools, and 15 technical/vocational schools, Cyprus' education system has only about the same administrative range as a large local educational authority in England, and it is much smaller than an administrative region for education in France.² Nevertheless, even at this scale there is room for increasing efficiency and responsiveness of the education system to the needs of students by devolving some responsibility to district and school levels (as discussed in the functional review).
6. Pre-primary, primary, secondary, and vocational/technical education are all under the authority of the Ministry of Education and Culture (MoEC), which is responsible for educational policymaking, the administration of education, and the enforcement of educational laws. Teachers' appointments, secondments, transfers, and promotions are the responsibility of the Educational Service Commission (ESC), an independent five-member committee appointed by the Council of Ministers. School boards are largely responsible for the construction, maintenance, and equipping of school buildings, but they have no say in purely educational matters. One mitigating element, reducing the power of the state, is the fact that the teachers' trade unions are powerful and are always involved in negotiations over changes in pay/working conditions and teacher evaluation. There are three trade unions, one for each of primary, secondary, and vocational/technical departments, and membership in them is customary for teachers.

Teacher policy reforms

7. This section briefly introduces the history of teacher policy reforms and reform proposals in Cyprus, as a preface to more detailed discussion of the current situation and opportunities for reforms in the remainder of this paper. Since independence in 1960, Cyprus has made four major changes to teacher policies:
 - In 1972 by Cabinet decision, the Cyprus Pedagogical Institute was established, and since then the CPI has been the main provider of teacher professional development.
 - In 1976, Parliament passed a law establishing the policies for teacher hiring, monitoring, and evaluation. Despite the numerous attempts undertaken to change these policies since they were deemed outdated—attempts that were invigorated during the past decade, as described below—the law has remained largely unaltered for the past 37 years.
 - In 1992, the Department of Education of the University of Cyprus admitted its first students, marking a new era in which primary school teachers would have a bachelor degree instead of a diploma.

² In 2012 there were 5,435 primary school teachers and 6,675 secondary school teachers in public schools, and another 2,270 teachers in private schools. There were 65,608 students in primary schools and 49,954 in secondary public schools. Additionally, there were 10,423 students in primary private schools and 10,583 in private secondary schools (MoEC 2012).

- In 2002, the pre-service training program for secondary school candidate teachers was launched. This program was initiated and offered by the CPI starting from 1999. In 2002, the CPI made some significant changes in the structure of the program and invited academics to offer courses. In 2007, University of Cyprus started offering the program, and some further changes in the program were introduced (including the more systematic use of mentors and their involvement in the evaluation of the prospective teachers).
8. Another important change, which provides context for later attempts to reform teacher policies, has been the increasing availability of internationally benchmarked assessment results for students in Cyprus. In the past two decades, Cyprus participated in international studies (e.g., Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS: 1995, 1999, 2003 and 2007; Programme of International Student Assessment, PISA 2012). The results of the TIMSS studies revealed that students' overall performance in Mathematics and Science in Cyprus was low relative to other European countries (Campbell & Kyriakides, 2000; Kyriakides & Charalambous, 2005; Martin, Mullis, & Chrostowski, 2004; Mullis, Martin, Beaton, Gonzalez, Kelly, & Smith, 1997; Olson, Martin, & Mullis, 2008).
 9. Over that same period, the past two decades, there have been a number of attempts to introduce far-reaching education reforms that would update the teacher-policy framework. In the mid-1990s, the Government of Cyprus requested UNESCO to undertake an appraisal of the education system in co-operation with the International Institute for Educational Planning (IIEP), with the aim of reforming its education system. Published in 1997, the Appraisal Study on the Cyprus Education System laid out the first attempt to make major system wide reforms in the education system in Cyprus. It sought to introduce international ideals and ideologies, policies and practices and a mode of governing education systems that would place greater emphasis on outcomes, benchmarks, efficiency, accountability, and performance.
 10. Building on that study, in 2003 the Council of Ministers appointed the Committee of Seven Academics (CSA) whose mandate was to examine the education system of Cyprus and to submit proposals for a comprehensive reform. In August 2004, the CSA submitted its report, entitled Democratic and Human/Humane Education in a Euro-Cypriot State: Prospects for Reconstruction and Modernization. Soon after the beginning of the reform efforts, the coalition government, led by President Tassos Papadopoulos, stated that "an immediate qualitative upgrading and modernization of all levels of education"³ was a main goal of the administration. The reform initiative that followed the CSA's report is seen as "the first real major education reform in Cyprus" (Persianis 2010, 107). In 2007, after the reform initiative had already been launched, the MoEC undertook a review of the education that led to a comprehensive set of proposals for reforming the education system – Strategic Planning for Education: A Comprehensive Review of Our Education System (SPE) – with the stated goal of improving the quality of education.
 11. The CSA's report underscored that the teaching profession is highly valued and attracts top candidates in Cyprus, but also that given the supply of potential candidates, teacher policies have long been inadequate to make the best use of the human capital available. In practice,

³Newspaper *Phileleftheros*, 31/01/2005.

teacher recruitment and promotion are based primarily on seniority. According to the CSA's report, the promotion system is "outdated and counterproductive, an inseparable part of a centralized-bureaucratic system"⁴ and is often criticized on the basis that it fails to recognize excellence through promotion and to make use of the most able teachers in a more responsible capacity until they have probably passed their peak⁵. The system has also been criticized on the grounds that it focuses on teacher activities and not on student learning and that inspectors have too much power. While pre-service training was carried out both in universities and in the Cyprus Pedagogical Institute (CPI)⁶, only the CPI is in charge of in-service training. It has been argued that CPI's courses are offered on a supply-driven basis with little participation of teachers themselves.

12. To address these problems, the CSA report proposed reforms to teacher recruitment, evaluation, and professional development. First, the report recommended that Cyprus design a new teacher appointment system—one that would be more just, transparent, and meritocratic. For that purpose, all stakeholders should be invited to elaborate the new recruiting system and written examinations (covering also pedagogical ability) should be part of the selection criteria. On teacher evaluation, UNESCO's 1997 report had suggested that teacher evaluation procedures focus on educational outcomes as opposed to educational processes. In its report, the CSA proposed that the current external evaluation system be replaced by an internal system that would cover both tenure and promotion. The new system could include the following dimensions: (i) self-evaluation by teachers; (ii) evaluation by teacher counselors who will be experts in assessment and who will replace inspectors; (iii) evaluation by pupils; (iv) evaluation by peers; and (v) evaluation by the school principal. According to the CSA, this new system would enhance the quality of education and would promote the participation of all stakeholders in processes of education. Under this proposed reform, the controversial dual role of inspectors, evaluation and pedagogical support and mentoring, would be replaced by the new, comprehensive evaluation system and teacher counselors. Finally, the CSA suggested the CPI should reexamine its structure and seek closer collaboration with the University of Cyprus in order to provide in-service training to all teachers in Cyprus.

13. New rules for teacher recruitment and evaluation were also proposed by the SPE in 2007. For recruitment, it proposed placing more weight on results of examinations (60 percent), while academic qualifications and teaching experience would be given a weight of 20 percent each. An interview would also be part of the process. As for the teaching evaluation, the focus would be shifted from didactics and teacher practices to student learning outcomes (in agreement with the Athena Consortium⁷). The new rules would also create more career progression options for teachers, such as "Senior Teacher" and "Education Advisor" positions. The latter would be part of a mentoring scheme that was also proposed.

⁴ Committee of Seven Academics (2004), *op.cit.*, p. 266.

⁵ International Institute for Education Planning (1997), *op.cit.*, p. 4.

⁶ The CPI was in charge of pre-service training for secondary education teachers until 2007.

⁷ The Athena Consortium proposed the abolition of the inspectors and many more career development options for teachers.

14. Of these three areas covered by the proposals—recruitment, evaluation, and professional development—Cyprus has so far implemented reforms in only professional development. Based on the reports' suggestions, the CPI was upgraded and its compulsory and optional in-service training programs enhanced, offering novel forms and patterns of professional development courses and seminars, such as school-based training and distance/on-line training. Pre-service training for secondary education teachers was relocated from the CPI to the University of Cyprus. Additionally, in 2008, an induction training program for newly-appointed teachers and mentors of all levels of education was launched so as to help towards the smooth induction of novice teachers. Finally, in the context of the introduction and implementation of the new curriculum in public schools, the CPI (a) participated in the production of new curriculum-related teaching materials, and, (b) designed and began to put into practice mass in-service training seminars for teachers and principals. However, there remain gaps in the professional development system, as the sections below will discuss: there are still few rigorous metrics to assess how effective the new professional development programs are, and in spite of the recommendations to staff the CPI in accordance with the needs defined by its mission, the Institute continues to rely heavily on seconded teachers.

15. In the area of recruitment, while no reforms have yet been implemented, the government, under the previous Minister, recently made concrete proposals. Following the recommendations of both the CSA and the SPE (and UNESCO), and after long negotiations with stakeholders, the MoEC released in May 2012, and then again in October 2013, a proposal for a new system of teacher recruitment. At the same time, it announced that it would be holding further consultation and dialogue with stakeholders on the proposal. The intention is to implement the new system in 2015 and eventually phase out the existing long waiting list for appointment (described below) by 2019, so there is a transitional period of 4 years between the new and the old system. The new system will be based on specific criteria and the collection of points. For the period 2015-2019, under the proposal, recruitment will be based on five criteria: (i) written exam, (ii) academic qualifications, (iii) teaching experience, (iv) year of first degree⁸, and (v) service to the National Guard.

Current Policy Framework and Implementation

16. This section presents an analysis of teacher policies in Cyprus, as well as of the quality of their implementation. The analysis builds on a framework for teacher policies, which is presented along with comparison to principles and activities of best practice that emerge from the academic literature. The analysis highlights what we know, based on existing research, of best practices in teacher policies. This section of the paper draws on data and information collected using a policy mapping approach that focuses on the six policy areas listed above: initial teacher education, employment rules, professional development, teaching autonomy and practice, monitoring and evaluation of teaching quality, and school leadership.⁹ This section further discusses the relevant policy reforms and past attempts at reforms, both successful and not.

⁸This criterion will be removed in 2019.

⁹The policy framework developed in this section was developed by the Human Development Network at the World Bank, based on an extensive global review of the teacher policies that are most associated with achieving improved student learning. For detail, see the SABER report "What Matters Most in Teacher Policies" (Vegas et al., 2012), which summarizes those policies, the methodology, and the literature on which they are based. Informed by this review, the ECA team developed the questionnaires

Initial teacher education

17. Initial teacher education refers to the formal education and practical training that individuals go through to become public school teachers. This initial education affects the skills and knowledge available to teachers, their motivation to enter the teaching profession, and the profile of those who decide to become teachers. Equipping teachers with the skills they need to succeed in the classroom is a critical step to ensuring the success of students in the classroom. Teachers need subject-matter knowledge, pedagogical knowledge concerned with generic teaching skills, and pedagogical content knowledge related to domain-specific teaching skills (Shulman, 1986).
18. Initial teacher education policies in Cyprus are designed to provide prospective teachers with the necessary knowledge and skills to be successful in the classroom. Virtually all education systems that produce high outcomes in student achievement require that teachers have an educational level equivalent to ISCED 5A (a Bachelor's degree), and some systems, such as Finland, require in addition a research-based master's degree (OECD 2011).¹⁰ Policies in Cyprus stipulate that teachers have a minimum of a Bachelor's degree, though the majority of teachers in primary and secondary education have Master's degrees or PhDs.
19. Four departments of education—the University of Cyprus (UoC), which is public, and three private universities—offer initial teacher training programs for primary school teachers. Candidates entering the UoC take University entrance exams, which are highly competitive. For example, in 2007, the lowest-grade applicant admitted to the Department of Education of the UoC (for the primary education program) scored 19.33 out of 20. During the last couple of years, because the interest in becoming a teacher has dropped, in 2012, the lowest-grade applicant admitted to the UoC scored 18.10. Although the difference between 19.33 and 18.10 might seem small to an outsider, in fact it is not, given how competitive entering the aforementioned program of the UoC has been. Private universities set more lenient admission criteria (e.g., an average of lower than 15 out of 20 in Mathematics, Greek Language and overall GPA at Lyceum is considered acceptable for admission). When the course program of the Department of Education of the UoC was designed, the needs of the educational system were taken into account. This program then served as a basis for the corresponding programs designed in the Departments of Education of the private universities, as a result of the process of evaluating these institutions by the Council of Educational Evaluation-Accreditation (SEKAP) and the Evaluation Committee of Private Universities. A few years ago, the program of studies of the Department of Education at the UoC was adapted to meet then-current needs (e.g., lack of qualified primary teachers for teaching English as a second language).

and methodology for collecting teacher policy data in Cyprus and then worked alongside academics at the University of Cyprus to gather the data. To complement these policy data, the team drew also on other data provided by the GoC, on prior studies of teacher policies and practice in Cyprus, and on data from international assessments such as TIMSS and PISA. In addition, the research team conducted a mission to Cyprus in September and October 2013, during which it met with ministry officials, visited five schools, and held focus groups with head teachers and teachers. The team met with head teachers separately from teachers to gain a variety of perspectives and a better understanding of how policies were being implemented across the range of policy areas discussed in this section. The team also conducted a second mission in December 2013, to collect additional information and to discuss its tentative findings with ministry officials.

¹⁰ There is not substantial empirical evidence to suggest that teacher degrees are correlated with student learning.

20. In all departments of education, the program of studies stipulates that prospective teachers participate in a fieldwork experience. Typically taking place during the last year of studies, the longer part of this fieldwork experience is organized jointly by the university departments and the Department of Primary Education of the MoEC. However, up to this point there are no national standards of teaching stipulating the key teaching skills that student teachers are expected to demonstrate during their fieldwork. Instead, each Department of Education sets its own assessment criteria and standards. The same applies to all other courses offered in the program of studies of those departments. This is partly due to the fact that the accreditation procedure of those programs is mainly concerned with initial descriptions of the course content, rather than with prospective teachers' final learning outcomes.
21. As part of their studies, prospective teachers enrolled in the above mentioned departments are also expected to take courses in educational research, educational psychology, and pedagogical sciences. These courses are intended to equip them with research skills and knowledge to undertake postgraduate courses in Education (both within Cyprus and abroad, especially in very competitive universities in UK and the USA).
22. A prospective teacher who obtains a Bachelor's degree in Education from an accredited university abroad is also eligible to become a primary school teacher. Prospective teachers whose studies do not include the teaching of specific subjects required of all teachers in Cyprus (e.g., Teaching of Modern Greek, Teaching of History, and Teaching of Religious Education) are asked to attend a compulsory training program on those subjects offered by the Cyprus Pedagogical Institute (CPI). The CPI, which is under the auspices of the MoEC, is the sole institution offering in-service training courses (see below).
23. Unlike prospective primary school teachers, prospective teachers aiming to serve in secondary general and vocational/technical education are not required to have any formal pedagogical training; they are expected only to obtain a Bachelor's degree in their subject specialty. This implies that prospective secondary teachers may have strong content knowledge but their pedagogical knowledge or their pedagogical content knowledge might be limited. Recognizing this deficiency, in 2002¹¹ the Ministry changed its policy: now, prospective secondary teachers are required to enroll in a *Pre-service Teaching* program and obtain a relevant certificate before being appointed. During this training, prospective secondary teachers discuss several pedagogical issues and are given the chance to teach their subject-matter in real classrooms/real time and receive feedback from staff from the Cyprus Pedagogical Institute (CPI).
24. There is no formal national policy requiring practical classroom requirements for new teachers. Practical experience is an important factor in teaching quality, because it gives teachers opportunities to try out their pedagogical theories, subject-matter knowledge, and classroom management skills and become more prepared for their job. Early classroom experience has

¹¹ This program was initiated and offered by the CPI starting from 1999. The CPI changed the program in 2002 and invited academics to offer courses. At this stage some significant changes in the structure of the program took place. In 2007, the Ministry of Education asked the University of Cyprus to offer this program, and some further changes in the program were introduced (including the more systematic use of mentors and their involvement in the evaluation of the prospective teachers).

been associated with more effective classroom teaching and higher student achievement in numerous studies (Boyd et al., 2009; Chingos & Peterson 2010; Hanushek et al., 2005; Hanushek & Rivkin 2010; Rivkin et al., 2005). Additionally, some of these systems provide mentoring and support during the first and even second year on the job, which has also been found to be beneficial for newly appointed teachers (Darling-Hammond 2010; Ingersoll 2007).

25. In Cyprus, policies do include provisions for mentoring. In 2008, mentoring programs became obligatory for new teachers. Up until last year, new teachers were paired with a senior teacher in their school during their first year of teaching to assist them in their classroom preparation and to provide guidance in conducting their day-to-day work. This year, because of the economic crisis, the MOEC ended the mentoring program, but in some schools it continues informally.

Employment rules

26. Employment rules refer to policies and processes to: attract and recruit individuals into teaching; ensure that effective teachers remain motivated; and manage the allocation of teaching talent. These policies may affect the attractiveness of the teaching profession, the decision to remain in the teaching profession, the profile of those who decide to remain as teachers, and the performance of those teachers. This section includes a discussion of three types of teacher policy: (1) Teacher selection and recruitment, (2) standards and expectations for teachers, and (3) teacher transfers and workload.

Teacher selection and recruitment: Attracting the best into teaching

27. The structure and characteristics of the teaching career can make it more or less attractive for talented individuals to decide to become teachers. Research highlights that talented people may be more inclined to become teachers if they see that entry requirements are on par with those of well-regarded professions, if compensation and working conditions are adequate, and if there are attractive career opportunities for them to develop as professionals (Darling-Hammond 2010; Ingersoll, 2001a, 2001b; Jackson 2010; OECD 2012).
28. In the last two decades, the teaching profession in Cyprus has generally been a highly regarded profession offering attractive pay, career opportunities, and working conditions. Two indicators of the attractiveness of the profession are the queue for teaching positions and the popularity of the education degree. First, there is a long queue of highly qualified candidates waiting to become teachers: more than three times as many candidates are waiting in the queue as there are teaching positions in the entire system. Second, the education major offered by universities in Cyprus has been one of the most popular majors available. Over the last five years, these indicators have worsened, as we will discuss below, but this decline should be set against the backdrop of the historical attractiveness of the teaching profession.
29. In the remainder of this section, we examine four factors that help determine the attractiveness of the teaching profession and the quality of the entrants into the profession: (1) requirements to enter the teaching profession; (2) competitive pay; (3) appealing working conditions; and (4) attractive career opportunities.

30. First, in Cyprus, *formal requirements* to become a primary or secondary school teacher are similar to those in top performing international education systems.¹² Teachers are required to have at least a four-year Bachelor's degree in order to be qualified to teach. To be appointed as a primary school teacher, a candidate needs to have a recognized Bachelor's degree in Education, equivalent to the BAQTS in the UK. The Cyprus Council for the recognition of Higher Education Qualifications (KYSATS) is responsible for ensuring that degrees received abroad are equivalent to those awarded by the Department of Education of the University of Cyprus.
31. In both general secondary education and in vocational/technical education, candidates are expected to have a degree in the subject area in which they want to teach (for example, Mathematics teachers are expected to have a BSc in Mathematics). In addition, since 2002, the MoEC has required that newly appointed teachers or those who are about to be appointed (called *Pre-Service Education*¹³) go through an induction program. This program aims to help candidate/novice teachers to develop good pedagogical practices and an understanding of key pedagogical issues—material that, by and large, has not been part of the candidates' program of studies.
32. Unlike teachers in many other countries, teachers in Cyprus are not formally required to have acquired a minimum amount of practical professional experience, or to pass an assessment conducted by a supervisor based on their previous practical professional experience. In practice, however, nearly all incoming teachers enter the teaching force with some professional teaching experience. Newly appointed primary teachers typically come from the University of Cyprus, from one of the three private universities preparing primary school teachers, or from an international university, and each of these have such teaching requirements as part of their curricula. At the University of Cyprus and at private universities, there are also written exams as part of individual course programs, but at present there is no one officially mandated final written exam required to become a certified teacher in Cyprus.
33. This lack of objective measures of the knowledge and skills of the applicant is a weakness of the current system, which accords the highest priority for appointment to those who have been waiting the longest for a position. To remedy this weakness, the education reform proposed by the previous Minister would introduce the requirement of an exam for all teacher candidates. The requirement of an exam would strengthen the entry requirements into profession and help the system to select the best and the brightest, and ultimately to attract them as well. Research suggests that no single criterion can be effective for teacher selection, but an entrance exam required alongside a comprehensive interview and review process can help improve the quality of teacher candidates selected (Darling-Hammond 2010).

¹² Causal analyses of the influence of entry requirements on teacher effectiveness, as well as case studies, suggest a higher level of selectivity of entry into the teaching profession (or entry into teacher initial education programs) contributes to a higher-quality teaching force (Alfonso, Santiago & Bassi, 2011; Auguste, Kihn & Miller 2010; Barber & Mourshed 2007; Cantrell et al., 2008; Constantine et al., 2009; Darling-Hammond 2010; Decker, Mayer & Glazerman, 2004).

¹³ Candidates in secondary/technical-vocational education have the right to apply for a teaching position upon graduation. When the ESC notifies them that they are about to be hired, those candidates are asked to attend the *Pre-service Education Program*. A stipend is typically given to those attending the program and, upon its completion, the candidates are fully appointed as school teachers.

34. Both concurrent and consecutive models for teacher training exist in Cyprus, but consecutive programs are offered only to candidates seeking to become secondary school teachers. Concurrent programs—that is, programs that teach subject knowledge and pedagogic skills relatively simultaneously—are the one pathway to enter the teaching profession for primary school teachers. The basic requirement for a person to become a primary school teacher is to have a BA from concurrent study. These concurrent programs are not available for secondary school teachers. According to the educational legislation¹⁴, a person can enter the teaching profession as a secondary teacher with a BA/BSc only through a consecutive program.
35. In Cyprus, having a BA or a BSc in a given discipline is enough to qualify as a secondary school teacher and enter the teacher waiting list. As explained above, teacher candidates participate in a pre-service training program offered by the CPI before being appointed to their positions.
36. After obtaining a Bachelor's degree, candidates interested in being appointed as schoolteachers (either in primary or in secondary education) are expected to submit an application to the Education Service Commission (ESC). Based on these applications, every year the ESC rank lists the candidates, using the year that the application has been made as the main criterion. Although other criteria are also taken into account (e.g., holding a Master's or a PhD degree), those criteria can be applied to only candidates within the same application year (that means, that a candidate without a Master's degree could be ranked above a candidate with such a degree, who submitted his or her application a couple of years later). Each year, as teaching posts become available in particular specialties, the ESC appoints new teachers from the top of the waiting list.
37. Because of the historical popularity of teaching, this waiting list has grown quite long: the number of candidates on the list is more than three times as great as the number of teachers currently in the system. Combine this long waiting list with the unusual first-in, first-out queuing procedure for teaching slots, and the result is that individuals who are newly appointed to teaching each year are generally the oldest among all the candidates in the queue. In many cases, the new teachers have been employed for several (or even many) years in other professions, including those such as banking that offer little relevant experience for a career in teaching. For example, in some subject areas in secondary education (e.g., Political Economy), a candidate is usually appointed only after 25 years on the list, meaning that he or she is likely to work for only about a decade before retirement. In other subject areas (such as German language), the situation is much worse, as explained below.
38. Over the past decade, the problem of the long waiting list has grown more severe. Now, in addition to the historically long list for teaching posts in secondary and vocational/technical education, a long list has also developed for primary-school candidates. For example, based on rough estimates, it is unlikely that a school candidate who submitted his or her application during the past couple of years will be appointed as a school teacher, barring a change in the waiting-list procedures. There are several reasons for this: (a) as noted above, there has historically been a huge surplus of candidates relative to the number of positions; (b) because of generally good working conditions, the teacher "burnout" rate has been very low and almost all teachers have remained in the profession until retirement; and (c) no teacher since 1976 has been evaluated as unsatisfactory and hence dismissed (see above).

¹⁴ N84 (1)/99, OELMEC pp. 36-38.

39. Recently, universities have observed a drop in the number of applications to pursue education degrees, signaling that the selection and hiring systems may be discouraging potential candidates from applying. Under the previous Minister, the MoEC launched an initiative to change the existing selection and hiring system. A committee comprised of six academics has been asked to provide the MoEC with proposals as to how the recruitment system can be improved. Recommendations made include that candidates be asked to pass a written test and that candidates with additional qualifications be ranked in the recruitment list higher than other candidates with no such qualifications, who, however, have submitted their application forms earlier. Officially announced to the public on October 14, 2013, this proposal is currently being discussed among the trade unions and political parties.
40. Second, *teacher pay* is an important factor in the quality of the teaching force. Evidence shows that applicants considering whether or not to go into the profession care about what they would earn in teaching relative to other occupations (Boyd, et al. 2006b; Dolton 1990; Wolter & Denzler 2003) and that higher salaries attract more able candidates into teaching (Barber & Mourshed 2007; Figlio 1997; Hanushek, Kain, & Rivkin 1999; Leigh 2009). While conditions may have changed recently, teacher pay in Cyprus has historically been competitive enough to attract talented and well-educated candidates into teaching. The more relevant concern among new entrants into the teaching profession in the Cypriot system is the long waiting list to enter the profession.
41. Salary levels influence not only who is attracted into the profession, but also how long they stay in teaching (Dolton and van der Klaauw 1999; Ingersoll, 2001a, 2001b; Murnane & Olsen 1989, 1990; Stinebrickner 1998, 1999a, 1999b, 1999c, 2001a, 2001b). In the case of Cyprus, the high salaries likely contribute to the very low rate of exit from the teaching profession; as noted earlier, most teachers stay in the system until retirement. One benefit of this low rate of turnover is that investments in hiring and training may be more efficient relative to other professions.
42. A third important factor in the decision to become a teacher, in addition to the formal requirements and salaries, is the teachers' *working conditions*. There is considerable evidence that teachers care a great deal about where they work (Boyd et al., 2005a; Hanushek, Kain & Rivkin, 2004a, 2004b; Jackson 2010), and under what conditions. Talented candidates who have opportunities in other professions may be discouraged from choosing to become teachers if working conditions are too poor.
43. In Cyprus, teachers' working conditions do not appear to be a deterrent to qualified candidates, based on our discussions with teachers and MoEC staff and on an examination of some key indicator of those conditions. One indicator is student-teacher ratios, which in Cyprus are similar to those in education systems across Europe. Teachers generally prefer lower student-teacher ratios, typically classified as less than 30 primary school students per teacher and less than 20 secondary school students per teacher (UNESCO 2012). The average student-teacher

ratios in Cyprus are well below that, with an average of 12:1 for primary school students and 8:1 for secondary school students in the 2013-2014 academic year.¹⁵

44. A second indicator is the quality of infrastructure, hygiene, and sanitation in schools. In Cyprus, there are national standards in these areas, which should help to maintain decent physical working conditions, and qualitative evidence suggests this is not a major problem. The Technical Services department at the MoEC and locally elected school boards are responsible for the physical working conditions of the schools. Issues regarding infrastructure, hygiene, sanitation, and equipment standards are addressed by school boards. Technical Services is the policymaking and regulatory body for school working conditions, and school boards manage inspections of schools ensuring that schools comply with basic national regulations (e.g. if there are the appropriate number of toilets, classrooms, etc. given the number of students attending the school).
45. Working conditions of schools depend heavily on the quality of the locally elected school board and their attentiveness to the needs of each school. The functions of school boards are extensive. Beyond managing the physical working conditions, the duties of school boards, include: financial management and procurement of schools, appointment non-teaching staff, assessments of staff appointed to the school board by the government (school clerks, preparation of the budget every year in order to operate properly (necessary and needs), giving suggestions to the minister for the amount of students per school, managing a discretionary budget (6.83 Euros per student for each school in the 2013-2014 academic year). School boards are also responsible for making sure everything is in place at the beginning of each school year, and they are responsible for ensuring that needs of the head teacher and teachers are met within the school. Hence, head teachers and teachers rely on school boards to ensure proper working conditions.
46. A fourth element in attractiveness of teaching is the opportunities for *career advancement*. In Cyprus, these opportunities are on a par with those of other parts of the civil service. Teachers have opportunities to apply to school administration posts (such as secondment assignments with the MoEC or positions as school principals). Positions for secondment to the MoEC are considered very prestigious and are advertised annually based on the needs of the ministry. Recently, however, the opportunities for vertical promotion (i.e., deputy principals and principals) have diminished, especially in primary education. Many current deputy principals and principals are relatively young and are expected to remain in their posts for many years, leaving minimal opportunities to their younger counterparts to get promoted to such posts. Moreover, there are few opportunities in Cyprus for “horizontal” promotions. These are promotions to academic positions that allow will allow individuals to grow professionally as teachers and yet remain closely connected to instruction, instead of moving up to managerial positions (OECD 2012, Darling-Hammond 2010).
47. The link between performance and career advancement may also affect the attractiveness of the teaching profession: if a system directly accounts for teacher performance in determining

¹⁵ These student-teacher ratios are based on 2013-2014 data supplied by the MoEC to the World Bank. In an earlier publication, *The Cyprus Educational System: The Way Forward*, the MoEC stated that the 2011-2012 student-teacher ratio was 8:1.

promotions, more capable candidates are likely to be attracted to the profession (Darling-Hammond 2010). In Cyprus, opportunities for promotion appear on an annual cycle. First, the MoEC determines the needs at each school, and then it publishes a list of promotion opportunities to which teachers can apply (N. 44(I)/99). The MoEC has a committee create a shortlist of candidates for each post, and the shortlisting committee evaluates applicants based on a formula that includes three criteria: their level of education, scores from past evaluation, and years of service. After the shortlist comes from the ministry, the Education Service Commission (ESC) conducts an interview, in which it uses various criteria for evaluation (e.g. teacher's critical thinking, the way they talk, how well they understand their role, knowledge of current field, and personality).

48. But while performance can theoretically enter into the decision-making on promotions, the evidence shows that in practice, promotions depend little on teacher performance in Cyprus. Teacher performance as assessed during school inspections is one measure taken into account in deciding promotions, but the direct link between performance and promotions is not regulated in the law. In practice, there is very little variation in evaluation scores of teachers, and as a result, relative performance has very little influence on promotion decisions.
49. To summarize, this review of important factors affecting recruitment suggests that teaching has generally been an attractive career option for capable candidates in Cyprus: education qualifications and salaries are reasonably high, working conditions are good, and there are at least some opportunities for career advancement (though the way promotions are determined may not attract the most capable candidates). This summary is consistent with the direct evidence on the attractiveness of the profession: the large number of qualified (and often overqualified) candidates waiting in the list for a position that may never open up.
50. At the same time, there are clear indicators that teaching has become a less attractive career choice in recent years. One such indicator is the decline in the number of new education majors at universities. For example, the number of candidates who opted for the primary school teacher program of the Department of Education of the UoC as their *first* choice has dropped from 725 in 2007 to 134 in 2013—an 81 percent decrease. Moreover, this is not just a case of students choosing private teacher programs instead; enrollment in education departments of private universities has fallen too.¹⁶
51. What is driving the decline in popularity of teaching as a profession? From qualitative evidence, it appears that many students who would historically have chosen a teaching career are now being discouraged by the system of recruitment and by the very long waiting period that most would have to endure to join the teaching force. Moreover, the current year- and age-based queuing of candidates on the list likely discourages disproportionately those who would be the strongest candidates if queuing order were instead based on merit.

¹⁶ For example, the number of applicants applying to Departments of Education has fallen in private universities. The number of applicants to Frederick University has fallen from 95 in 2010 to 34 in 2013. While we do not know about the precise number of applicants, the number of accepted students at European University has fallen from 52 in 2010 to 13 in 2013, and the number of accepted students at the University of Nicosia is down to 23 in 2013 from 35 in 2010. These data were supplied by the Testing Service at the MoEC (<http://www.moec.gov.cy/vpexams/statistika-stoiheia.html>).

Setting expectations for teachers

52. Setting clear expectations for student and teacher performance helps guide teachers' daily work and helps align resources to ensuring that teachers can constantly improve instructional practice. In addition, clear expectations can help ensure there is coherence among different key aspects of the teaching profession, such as teacher initial education, professional development, and teacher appraisal. Two types of policies help to define expectations for teachers: (1) Clear expectations for what students should know and be able to do, and how teachers can help students reach these goals; (2) useful guidance on teachers' use of time to be able to improve instruction at the school level.
53. First, in Cyprus, expectations for what students are expected to learn and for what teachers are supposed to do to facilitate student learning are outlined in the national curriculum; however, there is no formal national evaluation system or regulatory mechanism to ensure that students are learning what is necessary to move from one grade to the next. Having standards for both students and teachers that are clear and are evaluated has been found to result in both a more effective teaching force and better learning outcomes (OECD 2011). The MoEC in Cyprus is responsible for setting education goals and controlling the national curriculum. There are officially stipulated guidelines for the minimum education, curriculum, and skills students should be attaining in every subject by every grade, but these are merely guidelines, not requirements. The tasks teachers are expected to carry out are officially stipulated in the curriculum and evaluated through both internal and external evaluation methods. Teachers have autonomy over how they develop their lesson plans and how they teach in the classroom.
54. While there was a proposal a decade ago to set national standards, it ultimately was not implemented. In 2004, having decided to set standards, the Government formed special groups consisting of academics and seasoned teachers for each subject. The groups worked between September 2001 and December 2003 to develop national standards. While the effort was still taking place, teacher unions and some political parties raised concerns about this endeavor, linking it with similar attempts undertaken in England and emphasizing that such standards could be used for summative reasons. To undermine the effort, these stakeholders highlighted the side effects of such efforts in UK (e.g., some cases of teachers becoming overstressed and schools having to be closed down). Therefore, although a first version of the standards does exist at the CPI, it has never been put in operation.
55. Two, expectations are set for the number of teaching hours that teachers are expected to be in the classroom, but there the official policies regulating what teachers are expected to do in their non-teaching time are limited.¹⁷ Additionally, the teaching workload (i.e., number of weekly teaching hours) decreases upon teachers' years of experience. In Cyprus, teacher's working time is defined as the number of hours spent at the school, which may include both teaching and non-teaching tasks. Global experience suggests that this may not be the best statutory definition of teacher's working time. Rather, counting the overall number of working hours at the school—including both teaching and non-teaching duties—may be the most conducive to learning, because it recognizes that teachers normally need to devote extra time to non-teaching tasks, such as lesson planning, the analysis of student work, and professional

¹⁷ The regulations for the functioning of Public Primary Schools provide that non-teaching tasks may be decided by the staff or assigned by the head teacher, and that teachers must be present in the school during working hours.

development, as well as administrative tasks. Teachers in Cyprus are expected to perform each of these tasks either at home or during free periods at the school, but there is no official recognition for when they are expected to do so.

56. In addition to their regular teaching workload, teachers have other teaching and non-teaching obligations. They are expected to replace colleagues who are absent (e.g., because of a sick leave). In primary education, each teacher is expected to replace his or her colleagues for 10 teaching periods within the school year, while in secondary education, a teacher is expected to do so for 7 periods. Usually, because more teaching-hour replacements are required than are available within the school year, at some point primary-school students whose teacher is absent are distributed to other teachers' classrooms. In secondary education, students are either kept occupied in various activities (e.g., studying in the school library, participating in a football game, watching a film) or are released (especially if it is at the end of the school day).
57. Sometimes teachers receive releases from their regular teaching loads to perform other duties. In secondary education, for instance, teachers are released from a specific number of teaching hours if they undertake other responsibilities. The release ranges from 1 to 5 teaching periods (per week), depending on the duties undertaken (e.g., 5 teaching periods for preparing the school timetable at the beginning of the year or leading the school choir, 3 periods for school parades or preparing the school sports teams, 2 periods for organizing each of the school laboratories, and 1 period for maintaining every 20 school computers).
58. Non-teaching tasks related to instructional improvement are officially a required part of teachers' work in Cyprus. Such tasks may include mentoring peers, collaborating on school plans, or participating in school evaluation. These activities align with activities in successful education systems such as Ontario, Finland, Japan, South Korea, and Singapore. These systems devote considerable time at the school level to activities that are related to instructional improvement, such as collaboration among teachers on the analysis of instructional practice as well as mentoring and professional development (Darling Hammond & Rothman 2011, Darling-Hammond 2010, Levin 2008). In addition, these systems tend to devote a smaller share of teachers' time to actual contact time with students than other systems do, and a larger share to teacher collaboration, on-site professional development, and research on the effectiveness of various teaching strategies. Japan, for example, devotes about 40 percent of teachers' working time to this type of activities, while Ontario currently devotes 30 percent (Darling Hammond & Rothman 2011). In Cyprus, serving as mentors is accounted for as part of teachers' working time, but other such activities are not. Many teachers are left to prepare their lessons and perform other tasks during any free time they have at the school, or at home.
59. One issue with the allocation of teaching versus non-teaching time is that new teachers have the heaviest teaching workloads. A newly appointed primary school teacher is expected to teach for 29 40-minute teaching periods. The number of these periods decreases to 27 periods after the 14th year of service and to 25 after the 20th year of service. In general secondary and vocational/technical education, a newly appointed teacher is expected to teach for 24 45-min teaching periods. The number of these periods decreases to 22 after the 8th year of service, to 20 after the 16th year, and to 18 after the 24th year of service. This seniority-based reduction in teaching hours means that the officially reported student-teacher ratio does not fully represent the effective ratio during teaching hours: the most experienced teachers are teaching 1/3 less than the newly appointed teachers, reducing the effective ratio.

Teacher appointments and transfers

60. Teacher appointments and transfers in Cyprus are highly centralized and managed by the ESC in coordination with the MoEC. Once appointed, a candidate enters a credit-system list, according to which teachers get credits based on (a) their years of employment, (b) the types of schools in which they have served (e.g., single-teacher schools, schools with two teachers, schools with more than two teachers), and (c) the distance of the school from the teacher's home. At the end of each school year, the list is used by the ESC to determine where each candidate will be appointed the next school year. Teachers with more credits on this list have the opportunity to be appointed to schools of their preference. As a consequence, remote schools or schools with less favorable working conditions (e.g., those with more lower-SES and immigrant students and those located in disadvantaged areas) are the least preferred. In turn, this implies that the greatest majority of their staff comes from the newly appointed teachers, who, in essence, are the least qualified to serve in these schools. As recent studies have shown (Kyriakides & Creemers, 2011; Kyriakides, Creemers, Charalambous, Christoforidou, & Antoniou, 2013), this is one of the reasons for which the educational system in Cyprus does not promote equity in education (given that ultimately students who are in most need get the least out of schools). Therefore, it is not a coincidence that, as shown in international studies (e.g., TIMSS 1995, 2003, 2007; PIRLS, 2001) the variation of student outcomes among Cypriot schools is very large compared to other European countries (Campbell & Kyriakides, 2000; Kyriakides, 2005a; Martin et al., 2004; Mullis et al., 1997; Olson et al., 2008). Because the same procedure is also pursued for appointing and transferring deputy principals and principals, teachers newly promoted to those administrative positions are very likely to serve in schools enrolling students from lower SES.

Professional development

61. Professional development policy refers to policies in place to help public school teachers build their knowledge and skills on a continuing basis. Professional development policies may affect not only teachers' skills and knowledge but also their motivation to remain in the teaching profession and the profile of those who decide to stay. Support systems are necessary to help improve instruction at the school level. In order to constantly improve instructional practice, teachers and schools need to be able to analyze specific challenges they face in classroom teaching, have access to information on best practices to address these challenges, and receive specific external support tailored to their needs.
62. In Cyprus, there are multiple types of professional development, offered through the government's Cyprus Pedagogical Institute (CPI) and through other providers. Teachers are required to participate in teacher professional development, but only for two mandatory days at the start of the school year for primary school teachers and the start of the calendar year for secondary school teachers. Participating in professional development is not really a requisite to stay in the profession, nor is it a requisite for promotions. Specifically, in order to advance from one rank to another in the career ladder, teachers are not required to have participated in a given number of professional development seminars or workshops according to their rank, and professional development is not formally taken into account when deciding promotions or transfers.

63. Teacher professional development is provided free of charge by the CPI, which is the main institution responsible for providing teacher professional development courses. The programs offered by the CPI can be classified into three main categories:
- *Training offered to members of the school management team:* In secondary and vocational/technical education, two types of seminars are offered, one geared toward the newly appointed deputy principals and the second offered to the newly appointed principals. In general, such seminars focus on issues of school management, school evaluation, human resource management, management of change, and monitoring and evaluation of teaching. In primary education, such seminars are offered only to the newly appointed principals. In both primary and secondary/vocational-technical education, the seminars mainly aim at providing the participants with theoretical foundations on the issues considered rather than providing hands-on experience (recently, however, the CPI has tried to engage these participants in more interactive activities). It is important to note that this training takes place during the school working day (typically one day every week) and the participants are largely held responsible for only attending the seminars; in most cases, participants are not asked to complete any assignments. Although in the past several proposals have been made to ask teachers interested in becoming school managers to undergo professional development training and *then* become eligible to apply for promotion, these proposals met the resistance of the trade unions.
 - *Training offered to newly appointed teachers (induction training):* This program is directed to newly appointed teachers in primary, general secondary, and technical-vocational education. Newly appointed teachers are asked to participate in seminars held at the CPI during afternoon hours (outside the school time). They are also expected to teach lessons and they receive feedback from trainers in CPI as well as their mentors. Before the economic crisis, newly appointed teachers received a stipend of 250 euros for their participation in the programs. The mentors who support the newly appointed teachers are more experienced teachers within the school; they are also asked to attend seminars offered by the CPI on how to support the novices. For the services they provide, mentors get a weekly workload release; before the economic crisis they were also granted a stipend of 200 euros.
64. Opportunities for professional development are also offered by universities and teachers' unions. TPD is offered by research teams at the universities as part of research and professional development programs. These programs are approved by the MoEC and teachers/schools participate on a voluntary basis. For example, working with a network of schools on issues related to improving the quality of teaching, over the past three years the research team of educational effectiveness at the University of Cyprus has offered monthly seminars in which teachers have been asked to develop and implement action plans to improve their quality of teaching. The impact of these TPD on teaching quality and student outcomes has been closely monitored and documented in recent publications (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013). Teachers' unions also organize conferences on various educational matters by taking into account current educational issues.
65. It is important to note that during reform implementation periods, the MoEC typically asks the CPI to offer seminars that pertain to the implementation of certain aspects of the reform. For example, during the last year the CPI offered seminars about the reformed curricula in different subject-matters. Teachers were asked to attend two of these seminars, and an attempt was made that within each school the personnel *as a collective* attends all offered seminars.

66. In addition to the TPD offered by the CPI, during the last couple of years, a new TPD form has been implemented according to which two entire days during either the beginning of the school year (for primary education) or the beginning of the second semester (for secondary/vocational-technical education) are offered for professional development. School management teams either within a school or within a network of schools select topics of interest and solicit the expertise of academics or members of the CPI in presenting those topics. Occasionally, the topics can be presented by members of the school personnel with expertise in a particular area, given that, as mentioned above, teachers—especially those in primary education—often hold post-graduate degrees. During these two professional development days, students are not attending schools.
67. The types of teacher professional development provided by the MoEC include some activities that have been found by research to be associated with instructional improvement. Research suggests that effective teacher professional development is collaborative and provides opportunities for the in-school analysis of instructional practice, as opposed to being limited to one-time workshops or conferences (Barber & Mourshed 2007; Jackson & Bruegmann 2009; Rockoff 2008). Some education systems like Japan and Ontario devote as much as 30 per cent of school time to professional development and instructional improvement activities. Such activities include observation visits to other schools, participation in teacher or school networks as well as opportunities to engage in research, mentoring or coaching. In the case of Cyprus, the CPI offers observation visits to other schools (in the context of the mentoring program), but there are no formal teacher or school networks.
68. Teacher professional development in Cyprus is not formally assigned based on perceived needs. Assigning professional development to teachers when they score low on performance evaluations is one way of potentially improving instructional practice (Rockoff, 2008). Teacher professional development can be targeted to meet the needs of specific teachers. But while the CPI offers optional courses that might be related to teachers' perceived needs, there is no mechanism to ensure that these courses reflect the needs of each specific school unit.

Teaching practice and autonomy

69. The amount of control teachers have over their own teaching practice, as well as the types of incentives they are offered during the course of their teaching career, can greatly influence their performance in the classroom.

Teachers' autonomy

70. In Cyprus teachers are given substantial autonomy over their own teaching practice. This is reflected in both the national curriculum as well as in the evaluation system. The education system, particularly when it comes to teacher evaluation, is built around the assumption that effective teaching and working processes enable teachers to perform their teaching and assigned tasks effectively, resulting in valuable and fruitful student learning outcomes or school achievement (Ministry of Education, 1994; UNESCO, 1997). From a systems perspective, teachers' efforts are transformed into educational outcomes through teaching and working processes. These assumptions echo the main principles of the working process model of teacher effectiveness (Cheng & Tsui, 1999), according to which teachers are effective if they can ensure the quality of their teaching and working processes.

71. While autonomy for well-prepared and motivated teachers can be associated with better performance, one challenge of the model implemented in Cyprus is that evaluations of these autonomous teachers do not take into account any measures of the teachers' effects on student outcomes (including learning). Although congruent with the process-product research model (e.g., Brophy & Good, 1986), this conceptualization of teacher evaluation has little to do with children's achievement; instead, it is based on whether teachers can implement the educational policy developed and introduced in the schools, often following a top-down process. Consequently, one of the main weaknesses of any policy initiative to improve standards in Cyprus lies in teachers' perceptions that promotion can be achieved by saying and doing what inspectors and other important policymakers wish to hear and see. And because evaluation results have little effect on promotion in practice, even these behaviors do not matter much for promotion. Thus, teachers' autonomy in the classroom is not matched by accountability for their contribution to student outcomes.

Motivating teachers to perform

72. Adequate mechanisms to motivate teachers are a way for school systems to signal their seriousness in achieving education goals, make the teaching career attractive to competent individuals, and reward good performance while ensuring accountability. As noted above, other dimensions of the teaching career, such as working conditions and the degree of autonomy they have, can be strong motivating factors. Here, we consider two other teacher policies specifically associated with motivating teachers to perform: (1) linking career opportunities to teachers' performance; and (2) having mechanisms to hold teachers accountable.
73. First, as discussed above, promotion opportunities in Cyprus are not strongly linked to performance on the job. Several studies find that the first few years of a teacher's experience are among the best available predictors of that teacher's performance later in his or her career (Chingos & Peterson 2010; Hanushek, et al. 2005; Hanushek & Rivkin 2010). Hence, linking a teacher's early performance to promotion opportunities is one way of providing incentives to high-performing teachers. As mentioned previously, promotion opportunities in Cyprus are determined based upon a formula. Points earned during school inspections are one of the criteria used in the formula. However, school inspections do not measure only teacher performance, and they include no direct link to student outcomes affected by teacher performance (i.e., student achievement gains). Another opportunity for performance-based advancement occurs at the beginning of each teacher's career, when the teacher receives open-ended status. Each teacher undergoes a mandatory probation period of at least two years before being granted open-ended appointments, and official policy stipulates that performance on the job factors into whether or not teachers receive this type of appointment. However, as discussed below, in practice this opportunity is not used to reward better performance.
74. In the second area, accountability, there are mechanisms in place to hold teachers accountable, though in practice these mechanisms are limited. Teacher performance is evaluated every two years through school inspections, after a teacher has been in the school system for 12 years. In addition, during their two-year probation period after first being appointed, teachers are formally evaluated at least four times by a school inspector. Between the initial probation period and the ten- to twelve-year mark when school inspections begin, however, teachers only receive feedback from their school principal (and occasionally from the school inspector) on

their performance, rather than any formal evaluation. This contrasts with the experience in most other European countries, where teachers are evaluated at all stages in their careers. As another accountability mechanism beyond evaluation, there are official mechanisms to respond to cases of teacher misconduct, child abuse, and absenteeism. However, in practice, the dismissal rate is very low—less than 1 percent per annum, according to unofficial data sources-- and there are no mechanisms to dismiss teachers for poor performance.

Monitoring and evaluation of teaching quality

75. A good system for monitoring and evaluating teachers' progress and performance is essential to building a strong education system. Regular monitoring and evaluation can provide incentives for teachers to perform well in their jobs, especially when good results earn the teacher recognition and rewards and when poor results in an evaluation are followed by corrective action and if necessary sanctions. In addition, the evaluation of teachers' performance allows for the identification of those who need pedagogical support. Assessing how well teachers are teaching and whether students are learning or not is essential to devise strategies for improving teaching and learning. First, identifying low-performing teachers and students is critical for education systems to be able to provide struggling classrooms with adequate support to improve. Second, teacher and student evaluation also helps identify good practices which can be shared across the system to improve school performance.
76. In Cyprus, there are no systems in place to assess student learning in order to inform teaching and policy. Almost all high-performing education systems ensure that there is enough student data to inform teaching and policy, but they do so in very different ways. Regardless of the mechanism they decide to follow, high-performing systems ensure that three main functions are fulfilled: (1) there is a system to collect relevant and complete data on student achievement regularly; (2) there is a mechanism for public authorities to have access to these data so that they can use it to inform policy; and (3) there is a mechanism to feed these data and relevant analyses back to the school level, so that teachers can use it to inform the improvement of instructional practice. By contrast, in Cyprus such mechanisms are lacking. There are no national-level data on student performance, and the only national exam required of students is the exit exam upon graduation from secondary education, which is also used as an entrance examination for public universities. These examinations mainly serve the summative purpose of evaluation and therefore, they cannot be used for informing policymakers and the schools on how well the system/school meets the wide range of curriculum goals. The lack of good student learning data has a variety of consequences for the way the education system functions; one important issue is that student achievement is not a factor used in guiding teachers or in evaluating them.
77. There are systems in place to monitor teacher performance, through internal evaluations conducted by the principal and external evaluations conducted by school inspectors. In Cyprus, the process of conducting teacher evaluation is prescribed in the law related to the duties and responsibilities of primary and secondary/vocational-technical teachers (House of Parliament, 1976). This was voted in 1976 by the House of Parliament and, since then, it largely remains unchanged. Specific regulations were developed by the MoEC in 1976 and the teachers' trade unions accepted them. These regulations, developed by the MoEC inspectors took into consideration the results of "process-product" research conducted in the 1970s in the USA (Brophy & Good, 1986), which revealed that certain teacher behaviors were consistently

correlated with student achievement. This can be attributed to the fact that inspectors involved in these initiatives pursued graduate studies in USA and were informed of the results of “process-product” research. For this reason, the approach to teacher evaluation in Cyprus draws on the main findings of “process-product” research and focuses especially on the form and quality of teachers’ lessons, involving giving information (structuring), asking questions (soliciting) and providing feedback (reacting).

78. Since 1976, policy makers (i.e., inspectors of the MoEC) and representatives of teachers’ trade unions have identified a number of limitations of the current evaluation system and reported that neither the formative nor the summative purpose of teacher evaluation is being accomplished (Kyriakides, 2001). Stakeholders have made several proposals to reform the evaluation system, but due to disagreements, these proposals have never become policy.¹⁸ For this reason, the regulations of 1976 have essentially never been altered, and teacher evaluation has not been informed by current teacher effectiveness research.
79. Teachers are evaluated every year by the school principal, who is obliged to complete a report for each teacher of his/her school and submit it to the inspector of the school. The form of report is given in the law of 1976 and principals are required to provide information on four topics: teachers’ professional knowledge (e.g., subject knowledge, pedagogical knowledge, attendance of in-service training seminars, and scientific conferences), teaching skills, classroom organization, and teachers’ behavior in school and in community involvement.
80. Teachers are also evaluated by their inspector. Each inspector has the responsibility of visiting specific schools in a district and observing teachers in their classrooms while teaching; since 2009, and as a result of the pressure exercised by the trade unions, these visits are announced a couple of days in advance. At the end of each school year, inspectors are obliged to complete a report for each teacher. Every two years, as noted above, the inspectors give grades to primary-school teachers who have more than 10 years teaching experience and secondary-school teachers with more 12 years of teaching experience. These grades relate to each of the four topics reported on by the school principals. Inspectors can give up to 10 points for each topic, and they operate with formal guidelines for thresholds: below 20 overall or below 5 in any topic

¹⁸ For example, in 1990, the Primary-School Teachers’ Union (POED) suggested that the two roles that inspectors hold—that of the evaluator and that of the consultant—be separated. The union also asked for a more transparent evaluation system and suggested that inspectors themselves undergo through professional development. In 1997, the UNESCO report emphasized the need to revamp the teacher evaluation system, while in 2003, the Secondary-School Teachers’ Union (OELMEC) proposed changes in the teacher evaluation system, including the need for teacher self-evaluation and evaluation of the evaluators. In 2004, the Committee of Seven Academics formed to develop a comprehensive proposal for reforming the educational system in Cyprus also put forward several recommendations, including the need of using multiple resources for teacher evaluation (e.g., classroom observations, portfolios, student evaluations, in-school evaluation, external evaluation, etc.). In 2006, a group of academics hired by the MoEC developed what came to be known as the ATHENA Proposal, a comprehensive proposal for teacher and school work evaluation. This group suggested, among other recommendations, that (a) formative and summative evaluation be separated; (b) three separate systems for teacher evaluation be developed, including a system for monitoring and supporting novice teachers, a system for monitoring and supporting seasoned teachers, and a system for evaluating and promoting teachers; (c) pedagogical consultants be appointed in schools; (d) incentives be given to teachers so that good teachers remain in the classroom and avoid pursuing more administrative roles (as deputy principals); (e) evaluators go through a process of professional development; (f) the evaluation system be transparent to teachers (e.g., the criteria used for their evaluation be made known to them in advance), and (g) a meta-evaluation mechanism be developed to assess the functioning of the evaluation system and introduce adjustments as needed (included in the proposal were also instruments for developing such a meta-evaluation mechanism). Analogous proposals were made by the MoEC in both 2007 and in 2009, while in September 2012 a new attempt was launched to revamp the teacher evaluation system.

is unsatisfactory; 20 up to 25 is satisfactory; 26 up to 30 is good; 31 up to 35 is very good; and more than 35 is outstanding. Based on the reports and the grades awarded to teachers by inspectors, each teacher can apply for promotion. Those teachers who have the highest grades are invited to participate in interviews with the ESC. On the basis of their interview performance, the last two grades which were awarded by the inspectors, and the length of teaching experience, teachers may be promoted to deputy principals, and deputy principals to principals. Thus, the main focus of teacher evaluation is to promote those who are judged to be the most effective according to the school principals' and the inspectors' reports. Although the process is clearly specified, in practice it is highly problematic in several areas. Below, we identify those areas and also consider other broader issues related to teacher evaluation.

81. New teachers are officially evaluated by a school inspector four times during their mandatory probation period (first two years of teaching). This evaluation is similar to the school inspection that occurs for teachers with 12 or more years of service. An inspector observes a new teacher in his/her classroom and visits are announced. Inspectors also receive feedback from the school principal on the performance of each new teacher. Qualitative feedback suggests that, like regular inspections, these inspections are often very pro forma. Moreover, the inspector acts as both an evaluator and mentor to new teachers, and depending on the situation a teacher may receive useful qualitative feedback on how to improve his/her teaching or not.
82. The criteria used to evaluate teacher performance are not focused on criteria that influence student achievement. Research suggests that no single method of evaluating teacher performance is failsafe, and most high-performing systems conduct teacher evaluations using a multiplicity of mechanisms of data collection and varied criteria for assessment. In Cyprus, each teacher is evaluated annually by his or her principal and every two years by school inspectors, but since student achievement is not factored into teacher evaluations, there is no direct measure of teacher outcomes.

Purposes of Teacher Evaluation

83. Although the purposes of teacher evaluation in Cyprus are not explicitly described in any policy document or in the relevant educational law (House of Parliament, 1976), various purposes for teacher evaluations are indirectly encouraged in several documents (e.g., Kyriakides, 2005b; Kyriakides & Pashiardis, 2006; Ministry of Education, 1994). Inspectors argue that the teacher evaluation system should attempt to achieve several purposes, including: a) licensing/credentialing, b) tenure determination, c) self-assessment, and d) professional development. These specific purposes refer to two more general functions of the evaluation system: accountability and improvement. The accountability purpose—which reflects the need of determining teachers' competence to ensure that services delivered are effective—has typically been viewed as summative in nature (Stronge, 1997). The improvement purpose reflects the need for professional growth and development of the individual teacher; typically, it has been considered to be formative in nature (Beerens, 2000). For teacher evaluation systems to serve both purposes, there must be a rational link between them (Stronge, 1995). In Cyprus, currently that linkage does not exist, because as discussed above, the main focus of teacher evaluation is upon promotion procedures rather than on teachers' continuing professional development.
84. This emphasis is reflected in the content of the various regulations which have been introduced by the MoEC during the last three decades. These regulations can be seen as attempts to ensure that valid data about teachers' abilities are collected, thus guaranteeing that teachers who are

promoted are the most effective. Although there have been disagreements between the MoEC and teachers' trade unions, these disagreements have been about the validity of the effectiveness measures only. The concept of improvement through teacher evaluation has been less emphasized.

The Dominant Role of Inspectors

85. An important feature of effective teacher evaluation systems is the use of multiple data sources for documenting performance (Peterson, 2000). In Cyprus, the system involves two principal data sources: inspectors' ratings of teaching performance based on classroom observations; and the school principals' annual reports on teachers' performance and contribution to the school life. There are significant problems with the operation of this system, the most important of which are identified below:

- Inspectors do not have a common and public framework for observation and grading, and there is no training for conducting classroom observations, so allegations of bias or invalidity are widespread (Kyriakides & Campbell, 2003);
- Individual teacher evaluation instruments stress teacher personality characteristics, which have been shown by research to not be clearly associated with teacher effectiveness (Borich, 1992; Brophy & Good, 1986);
- The number and length of observations which inspectors conduct (i.e. less than five observations for 40 minutes each during a school year) are inadequate for making generalizations (Brennan, 1992); in fact, no research has ever been undertaken to determine how many observations need to be conducted to obtain reliable estimates of the quality of teachers' work;
- School principals' reports do not discriminate between teachers; more critically, frequently principals draw upon a standard set of descriptors for these reports for all teachers (Kyriakides, 2001);
- Despite the threshold guidelines, the grades awarded by inspectors have a very limited range, with all teachers being awarded above 32 points out of 40 and the great majority of teachers be given a grade ranging from 35-37 (Kyriakides & Campbell, 2003). Interestingly, no teacher has been evaluated as unsatisfactory since 1976;
- No account is taken of student outcomes;
- No account is taken of parents' or other stakeholders' satisfaction (Kyriakides, Demetriou, & Charalambous, 2006);
- The emphasis on performance measurement has driven out any serious commitment to use the system for professional development and improvement (Kyriakides, 1999); and
- The focus on the individual teacher has led to an evaluation de-contextualized from the school effect, because teacher effectiveness has been de-coupled from school effectiveness.

86. Above all, the collection and control of teacher effectiveness data are located exclusively in the inspectorate, which cannot easily be held accountable for how the judgments about teacher performance are made. In contrast to other evaluation systems (e.g., the British one), there is no published methodology for school inspection and teacher evaluation.

School leadership

87. School leadership policies refer to policies that affect school principals. Teacher policies are important determinants of the quality of teaching. However, for both political and economic reasons, it is often difficult to introduce reforms that directly affect teacher quality. An approach is to improve the quality of teaching through the school management team. The quality of school policy for improving teaching is an important predictor of student learning outcomes. Capable head teachers can act as instructional leaders, providing direction and support to the improvement of instructional practice at the school level. In addition, capable principals can help attract and retain competent teachers (Boyd et al., 2009; Ingersoll, 2001a, 2001b; Mulford 2003).
88. In Cyprus, there are established programs to support the development of principals' leadership skills, specifically through an induction program offered to new principals. Existing research from other education systems suggests principals can develop leadership skills through supported work experience or through specific training courses. High-performing systems such as Japan, South Korea, Shanghai, and Singapore require the participation of applicants to principal positions in specific coursework and/or a specialized internship or mentoring program aimed at developing essential leadership skills (OECD, 2012; Darling-Hammond 2010).
89. To become a school principal in Cyprus, an applicant in primary education has to have served in the position of Deputy Head for at least three years and have a minimum of 13 years of education experience (five of which have to have been served at a school). Principals are appointed through promotion opportunities. Teachers can be appointed to the post of deputy principal, and the scheme of service for deputy principals provides a description of their duties and responsibilities. There is also a "Deputy Principal A" post; the latter is considered the leader among the deputy principals of the school. One "Deputy Principal A" is appointed to each lower secondary school (e.g., Gymnasium), and three "Deputy Principals A" are appointed to upper secondary school (Lyceum), regardless of the school size.
90. There is an induction training program available for newly appointed principals. This training takes place during a principal's first year of service and consists of six training modules covering issues such as the functioning of the school unit, educational leadership, monitoring and improving a school unit (including issues of school self-evaluation), school organization, and school reforms. The program lasts for 19 daily meetings (typically one every week or every other week) during which newly appointed principals gather at the CPI in either Nicosia or Limassol and attend lectures or workshops. Because the program covers multiple issues, newly appointed principals are not given the opportunity to elaborate on particular issues, let alone to discuss into more depth issues that are more pertinent to the needs of their own school unit.
91. There are no clear criteria for evaluation of principals. Unlike evaluation of teachers, which is based on criteria concerned with teachers' behavior in the classroom, the working process model is not used to identify criteria for principals' evaluation. As a consequence, school evaluation is regarded as tantamount to evaluation of principals. Hence, in primary education, a school evaluation is conducted every three years by a group of inspectors, including the inspector assigned to school. During their daily visits to the school, this group of school inspectors observes selected teachers offering lessons, monitors the functioning of the school, and examines the school's paperwork. Based on this information, the group assigns a grade to the principal that can be used for promotion purposes (to the post of inspector). Formative

feedback may also be provided. In secondary education, the school evaluation takes place only when a principal applies for promotion to the post of inspector. Like what happens with teachers', principals' performance is not linked to compensation. However, it is important to note that there is little variance in the grades assigned to principals, be it in primary or secondary education.

92. Principals in Cyprus are expected to monitor teacher performance and to provide support and guidance to teachers for the improvement of instructional practice. Once education systems get talented candidates to become principals, they need to provide time for the principals to focus on improving instruction (OECD 2012, Barber & Mourshed 2007). High-performing education systems such as Finland, Ontario, and Singapore think of their principals as instructional leaders. Principals are expected to be knowledgeable in teaching and curriculum matters, as well as to provide guidance and support to teachers. They evaluate teachers, provide feedback, assess the school's needs for professional development, and direct instructional resources where they are most needed (Darling-Hammond & Rothman 2011).
93. Many of the tasks that are expected from principals in Cyprus are aligned with instructional leadership tasks that research suggests are associated with high student performance. In Cyprus, principals are expected to advise teachers and review their performance. However, because of the multiple duties assigned to school principals, they do not have sufficient time to exercise this instructional leadership role effectively (especially in large urban schools). Principals are also responsible for conducting an annual evaluation of each teacher and for providing feedback on teachers to school inspectors. Principals not only assess teachers' performance, they also are responsible for providing support to teachers throughout the year. For instance, one way in which principals support teachers is through staff meetings. In the past primary schools held weekly 40-minute staff meetings during which the school personnel discussed issues related to the functioning of the school, were informed about circulars sent from the Department of Primary Education of the MoEC (of which there were often quite a few). They would occasionally (depending on the personnel's expertise) also discuss pedagogical issues. More recently, instructions have also been given to head teachers to use the weekly staff meeting as an opportunity for their staff's professional development, and to discuss pedagogical issues. Many primary school principals also teach, with the number of teaching hours per week depending on the school size. In secondary and vocational/technical education, the school personnel meet every month to discuss issues related to the functioning of the school; monthly meetings are also held to discuss pedagogical issues, while the school management team meets every week for coordination.
94. In addition, principals are responsible for the communication between the MoEC and the school, the cooperation between parents and the school, the functioning of the school unit, and the communication with the local school board. A large proportion of the principal's time is often dedicated to paperwork that pertains to the communication between the school and the MoEC, which can be administratively burdensome and can detract from their ability to perform other school- and teacher-related tasks.
95. The schools have a very limited budget, and the school principal is held accountable for how this money is spent. Consequently, there is no money available for organizing professional development seminars or for recruiting experts for supporting the schools in their functioning. In fact, there is no money for even organizing the two-day professional development seminars

discussed above; thus, the seminars are offered for free from personnel within or outside the school. Unlike what happens in Western European countries, schools are not allowed to be sponsored by any agency unless the MoEC is informed and approval is obtained—which happens very rarely. As a consequence, the school resources being allocated by the MoEC are solely based on the number of students within each school.

96. It is important to note that no national policy exists on promoting school-parents partnership. The only exception is that each school has a Parents' Association, which meets at the beginning of the school year to elect its representatives. The representatives hold monthly meetings during which decisions are made on how the association can financially support the functioning of the school in terms of resources/equipment and extra-curriculum activities. The school principal is present for part of those meetings and informs the parents' representatives about the functioning of the school, problems that might arise, and financial needs. During the last couple of years, because of the financial crisis, the parents' associations work closely with the school principals to identify and support students who are in need of financial aid.

Summary of Current Teacher Policies

97. The analysis of teacher policies presented above highlights what we know about teacher policies in Cyprus, assessed in light of research on what types of policies are associated with improving student outcomes in leading systems. Below we provide a summary of the above analysis, followed by a set of policy options to consider for strengthening teacher policies.
98. Teacher policy in Cyprus has several strengths as well as opportunities for improvement. In particular, this review highlights two overarching areas of strength in existing teacher policy and two cross-cutting policy themes that present opportunities for reform. In Cyprus, teacher policy benefits from two particular strengths. First, there is high demand for education in society, and the population holds education in high esteem.¹⁹ Second, the country has a highly qualified teaching force. Cyprus benefits from the fact that top university students have often sought out jobs in the teaching profession, which is not always the case in other countries across Europe and elsewhere, and also that many teachers are highly educated themselves, with MAs and PhDs. These two elements provide a framework for building upon existing teacher policy to produce better student achievement across the island.
99. Two cross-cutting themes emerge across teacher policies that may pose particular challenges to ensuring that the teaching force is the best it can be. One, current teacher policies privilege seniority: they are designed to provide more benefits to teachers as those teachers progress through their careers. This seniority preference appears across policy areas—in the course loads

¹⁹ This can be attributed to the fact that in the 1960s, when the Republic of Cyprus was established, a high-school graduate could be appointed as an officer in the public sector, thus, moving from a lower social stratum to an upper one (Karagiorgos, 1986; Persianis, 1978). Although this situation is no longer true, Cypriot people still look upon graduates from Universities: in fact, the distinction between a holder of a university degree and someone who just graduated from secondary education is tantamount to that between rich and poor (Kyriakides, 1999). As a consequence, Cypriot parents invest a lot of money on ensuring that their children receive the best education, even if that means paying money for afternoon private lessons. A recent survey in Europe has shown that Cyprus is the second country among the European countries in investing money on private tutoring. Moreover, Cyprus is among the top countries in terms of the percentage of students studying in tertiary education.

required of teachers, the transfer rules, promotion decisions, and even in the appointment system, which gives priority to the most “senior” candidates (those who have been on the waiting list longest). Teacher seniority is virtually the only characteristic used to assess and distinguish teachers from one another. On the one hand, this produces a very transparent—and thus in some sense “fair”—system for teachers. On the other hand, research on successful education systems and determinants of student achievement indicate that this system may not be most beneficial to students in Cyprus, nor to many teachers and teacher candidates.

100. A second cross-cutting theme is that, across education policy areas in Cyprus, there is little emphasis on measuring and improving learning outcomes of students in a systemwide way, though teachers do carry out classroom assessment. This is an area to consider strengthening, both in terms of setting standards for students as well as assessing student learning. Doing so can also better inform policymakers responsible for developing teacher policy. Virtually all high-performing education systems ensure that there is enough student data to inform teaching and policy. They do so in very different ways, but regardless of the mechanism they decide to follow, high-performing systems ensure that three main functions are fulfilled: (1) there is a system to collect relevant and complete data on student achievement regularly; (2) there is a mechanism for public authorities to have access to these data so that they can use it to inform policy; and (3) there is a mechanism to feed these data and relevant analyses back to the school level, so that teachers can use it to inform the improvement of instructional practice. Given that in Cyprus, no metrics are used to assess students across classes, or as they pass from one grade to the next, it is very difficult to assess how well existing teacher policies facilitate student learning, and how they may better do so.

101. Taking these strengths and weaknesses into account, the below table and following section of this paper present strengths and weaknesses in different teacher policy areas and provide a set of recommendations for reforming the current system.

Opportunities for Strengthening Teacher Policy

Building on the diagnosis of the current teacher policy framework presented in the previous section, this section offers policy options in each of the six teacher policy areas. The concluding subsection suggests which of these might be priority areas for reform. For a detailed listing of the strengths and weaknesses in each area, linked with the policy options that correspond to them, please see Annex Table 1.

Initial teacher education

Current teacher initial education systems at the University of Cyprus and at the private universities in Cyprus are designed to ensure good quality teachers. Beginning teachers have opportunities to develop practical teaching skills before they are expected to teach without guidance, but this experience is not nationally regulated.

- Establish national requirements for classroom teaching practice before teachers obtain certification. Most OECD and higher-performing systems require their teacher entrants to have a considerable amount of classroom experience (at least 7 months, and often more) before becoming independent teachers (Darling-Hammond 2010, Ingersoll 2007).

- Restart the mentor program, and ensure that teachers have necessary time to act as mentors and to participate as mentees. Consider conducting an evaluation of the effectiveness of the mentoring program in the past.

Employment rules

Employment rules include three types of teacher policy: teacher selection and recruitment; setting expectations for teachers; and teacher appointments, transfers and workload.

Teacher selection and recruitment: attracting the best into teaching

Requirements to enter the profession, teacher pay, working conditions, and career advancement opportunities may be appealing for talented candidates, but the current system of recruitment—the long and unrealistic waiting list, as well as the process of teacher placement—is discouraging. There are no criteria to ensure the best and brightest are appointed as new teachers. At present appointment is merely determined by when teacher obtained his/her degree and how long he/she has been on the list. However, under the previous Minister the MoEC announced a proposal to reform the selection process so that it puts more weight on qualifications and less on seniority (that is, number of years on the waiting list). According to the proposal, the new system would be phased in gradually, from 2015 to 2020. In line with aspects of this proposal, we recommend the following:

- Reform the recruitment system—to one that takes objective measures of merit into account and phases out the current procedure of listing the earliest graduates first.
- Consider a system that provides better promotion opportunities to teachers who perform well in the classroom (provided a solid system of teacher evaluation can be established).
- Ensure that head teachers have more autonomy over the working conditions of their school, so that they do not have to address the school board for minor improvements and repairs to schools: this authority should allow head teachers to improve working conditions for the teaching staff and promote student learning.
- Set caps on the number of teachers that can be on secondment and limit the number of years a teacher can serve in their position when on secondment. The purpose of secondment should be to provide an attractive career advancement opportunity to a select number of high-performing teachers. Ensure that positions created for teachers on secondment are appropriate to the training and skill levels of teachers.
- Place greater effective weight on teacher performance, and less weight on seniority, in decisions on teacher promotion (both vertical and horizontal) and career advancement. This reform will depend on changing teacher evaluation, so that there is greater variation in teacher ratings and more effective teachers can be distinguished from their less effective colleagues. Virtually all education systems offer teachers the possibility of being promoted to principal positions at some point in their careers. In addition to these “vertical” promotions, case study research on OECD countries shows that most of these systems offer teachers the possibility of “horizontal” promotions, to academic positions that allow them to grow professionally as teachers and yet remain closely connected to instruction, instead of moving up to managerial positions (OECD 2012, Darling-Hammond 2010).

Setting expectations for teachers

Clear expectations for what teachers are expected to teach—outlined in the national curriculum, but there are no national standard for what students must know to pass from grade to grade. The non-

teaching tasks related to instructional improvement (e.g., writing lesson plans) are officially a required part of teachers' work in Cyprus, but in some cases there is no specified time allotted for when teachers are to complete these tasks. Moreover, the number of expected teaching periods decreases as teacher's gain more seniority.

- Reconsider the national student education standards proposed in 2004. Develop and operationalize a set of national standards for what students must be required to know to pass from one grade to the next.
- Develop a statutory definition of teacher's working time that includes time for non-teaching tasks and instructional improvement within a teacher's work day. Teachers in successful education systems (e.g., Ontario, Finland, Japan, South Korea, and Singapore) devote considerable time at the school level to activities that are related to instructional improvement, such as collaboration among teachers on the analysis of instructional practice as well as mentoring and professional development (Darling Hammond & Rothman 2011, Darling-Hammond 2010, Levin 2008). In addition, these systems tend to devote a smaller share of teachers' time to actual contact time with students than other systems do, and a larger share to teacher collaboration, on-site professional development, and research on the effectiveness of various teaching strategies. Japan, for example, devotes about 40 percent of teachers' working time to this type of activities, while Ontario currently devotes 30 percent (Darling Hammond & Rothman 2011).
- New teachers typically require more time for preparing lessons, and more senior teachers require time for professional development, mentoring and refreshing their knowledge. Reconsider the system that gives lighter course loads as a benefit to senior teachers. This may not be most beneficial to students.

Teacher appointments, transfers, and workload

The point system associated with teacher appointments and transfers is transparent, but the system is based on seniority, which may be least beneficial to students, particularly in disadvantaged or more remote areas which are considered less desirable and are only be serviced by newly appointed teachers.

- Provide incentives for teachers to work in disadvantaged or more remote locations. Evaluate the system to ensure more equity in the types of teachers appointed across different types of school systems.

Professional development

There are multiple kinds of professional development, including two mandatory days of professional development, and all professional development activities offered by the MoEC and CPI are provided free of charge. The CPI recognizes the need for and strives to offer continuous types of professional development, but most activities take the form of one-time trainings with very little follow up for evaluation. At present, professional development does not directly influence evaluations of teacher performance, and professional development activities are not formally assigned based on perceived needs of teachers.

- Provide incentives for teachers to seek professional developments, beyond those of merely self-improvement. Reward teachers for seeking out TFD opportunities.

- Inspectors may recommend TPD activities to teachers, but there is currently no formal mechanism for assigning TPD to teachers who need it. Consider if such a policy may be helpful in Cyprus. Providing additional professional development to struggling teachers can offer them the tools they need to improve, and for this it is necessary to have a mechanism to identify those teachers who may need support. In addition, research finds that mentors can impact teacher effectiveness (although their effect varies with mentor experience and quality of the program (Rockoff 2008), so assigning tutors, supervisors or coaches to low-performing teachers may offer guidance to struggling teachers.
- Ensure that mandatory TPD does not consist of merely one-time sessions with no follow up activities, but that TPD is continuous. Two days of TPD cannot provide a continuous benefit for teachers throughout an academic year. There is a growing body of evidence that finds that collaborative types of professional development, such as teacher networks or mentoring programs, can improve teacher performance, (Barber & Mourshed 2007; Jackson & Bruegmann 2009; Rockoff 2008). High-performing countries such as Japan, with its lesson-study system, are well known for providing opportunities for teacher collaboration and research on instructional methods at the school level, with a strong focus on best-practice sharing.
- Ensure that there is follow up to TPD opportunities offered by the MoEC and CPI.
- Evaluate TPD programs. Survey teachers on their usefulness. Conduct experiments to see if TPD provided results in better student learning outcomes.

Teaching practice and autonomy

In Cyprus, teachers are given substantial autonomy over their own workload, but there is no way of knowing if the current level of autonomy is accurate for producing the best results in student outcomes since student outcomes are not assessed. There are mechanisms in place for holding teachers accountable through the mandatory probation period and regular teacher evaluations, but in practice, the probation period is not fully utilized, and evaluations of teachers during this period are treated as a pro forma exercise. Additionally, teachers are not formally evaluated during the first 10-12 years of their teaching career.

- There is a need for a systematic evaluation of teacher performance that takes into account its effects on student learning, to ensure the teachers can use their autonomy effectively to benefit students.
- Put the mandatory probation period to better use to identify strengths and weaknesses of new teachers. This would allow the ministry to provide new teachers with genuine feedback as they progress in their careers, and also, if necessary, to deny tenure to the lowest-achieving among them (Gordon, Kane, and Staiger 2006).
- Evaluate teachers earlier in their career. Research suggests that starting teachers may need more guidance than senior teachers, but all teachers need to be evaluated (Darling-Hammond & Wentworth 2010).

Monitoring and evaluation of teaching quality

There are systems in place to monitor teacher performance through internal evaluations conducted by the principal and external evaluations conducted by school inspectors. However, evaluations are purely summative; there are no formative evaluations of teachers. In addition, there are no systems in place to assess student learning in order to inform teaching and policy. The system is structured such that inspectors formally wield substantial power in determining the evaluation scores of teachers, and other kinds of evaluation are not used to provide any check on the inspector's evaluation. In practice, however, because the inspection ratings of teachers of typical promotion age do not vary much—ranging between 35 and 37 on a 40-point scale—seniority matters much more as a determinant of promotion than performance does. Moreover, teachers are not formally evaluated until they've been teaching for at least 10 years, reducing the ability of teachers to learn about and improve their performance and reducing the ability of administrators to gauge strengths and weaknesses of the less experienced teachers. Finally, the purpose of evaluations varies across different participants (such as teachers and inspectors).

- In accordance with setting standards for students, set metrics--exams or other criteria--by which students can be evaluated.
- Ensure that teacher evaluation is multi-faceted and not just based on assessments by inspectors and school principals. A multi-faceted approach could include a portfolio of different evaluation methods, such as: self-evaluations by teachers, classroom observation, evaluation by school principals, peer evaluation by other teachers, and tracking of student learning outcomes (adjusted for circumstances), to name a few.
- Evaluate teachers earlier in their career. There is a need for a mixture of formative and summative teacher evaluations (Rockoff & Speroni 2010; Rockoff, et al. 2010).

School leadership

School principals often enter their positions with a great deal of experience given the stringent requirements to become a school principal; however, qualifications are devised such that only very senior teachers can acquire the position. There are no opportunities for younger talented individuals to compete for the position of school principal. There are established programs to support the development of principals' leadership skills, specifically through an induction program offered to new principals. The program meets 19 times during a principal's first year of service, but the 19 sessions are not well coordinated to provide "continuous" training, meaning that the sessions do not follow a coordinated order and build on one another in a meaningful way. Principals are expected to monitor teacher performance and to provide support and guidance to teachers for the improvement of instructional practice, but they also have a heavy administrative workload which may detract from their abilities to facilitate student learning and to guide teachers. Additionally, principals lack incentives: they are not rewarded—with monetary or other types of rewards—based on the performance of their schools. Principals also lack any formal autonomy over the budget of their school. School budgets are largely controlled by school boards, and principals must usually ask the school board for approval, even for small repairs and obtaining supplies for their school.

- Consider a system for hiring principals that provides opportunities for talented individuals who may not have as many years of experience in the teaching force.
- Ensure that the modules in the induction program are connected in such a way that provides continuous training and professional development to new principals. Survey principals to better understand how they have benefited from the program and what they suggest as ways of improving it.
- Survey principals and assess their roles and responsibilities to consider ways that may decrease their administrative burden.
- Consider a system that links a principal's performance to his/her compensation (if a solid system of principal evaluation can be established).
- Provide principals with more autonomy over the budget for their schools, as well as the training necessary to allow them to assume these new responsibilities.

Setting priorities

In this report, we have offered policy options in each of the six areas. Like every system, Cyprus' teacher policy system faces many challenges, and there are numerous areas that could be improved. Given the constraints on budget and policy attention, however, it will clearly be necessary to set priorities. In the view of the team, and in light of international experience, there are three areas in which reform is most sorely needed: teacher selection and recruitment; monitoring and evaluation of teachers; and teacher professional development. To summarize the discussion above, the most important policy options include:

- *Selection and recruitment:* Reform the recruitment system, as proposed by the government, to one that takes objective measures of merit into account. Phase out the current policy of listing the earliest graduates first for appointments, while providing a reasonable transition period to allow current contract teachers an opportunity for appointment during the transition.
- *Evaluation:* Ensure that teacher evaluation is multi-faceted and not just based on assessments by inspectors and school principals, and that it includes both formative and summative components. Evaluate teachers earlier in their career, not just after 10 years, and make better use of the probation period to strengthen the teaching force. Make better use of teacher evaluations in promotion decisions. Over the longer run, allow student learning to influence evaluations, after strengthening the system of student assessment.
- *Professional development:* Ensure that mandatory TPD does not consist only of one-time sessions with no follow-up, but instead is more continuous and linked to teachers' needs. Evaluate TPD programs to assess how they affect teaching and student learning.

Annex Table 1. Cyprus Teacher Policies: Strengths, Weaknesses, and Options

Policy Area	Strengths	Weaknesses	Policy options
Initial Teacher Education			
	Teacher initial education policies in Cyprus are designed to provide prospective teachers with the necessary knowledge and skills to be successful in the classroom.	No major weakness.	n/a
	The program of studies in Cyprus universities stipulates that prospective teachers participate in a fieldwork experience.	No national standards of teaching have been set to stipulate the key teaching skills that student teachers are expected to demonstrate during their fieldwork.	Set national requirements for teaching skills, especially a requirement for hours of practical professional classroom experience a student teacher needs to demonstrate to obtain a teaching certificate. National requirements could also be implemented for the courses that prospective teachers are expected to take (see movement of defining national standards of teaching in different countries)
	There is an established mentor program for new teachers.	The mentor program has been affected by the financial crisis. ²⁰	Evaluate the mentor program. Survey teachers who have benefited from mentor programs and former mentors to find out how to improve the program. Build on lessons and reinstate an improved mentor program.
Employment Rules			
Teacher selection and recruitment: Attracting the best teacher candidates	The teaching profession has been a highly regarded profession with attractive pay, career opportunities and working conditions.	There is a long waiting list to enter the profession.	Reform the recruitment system along the lines proposed by the government, to include more objective measures of merit (most notably, exam scores) and move away from the list prioritizing year of graduation.

²⁰It appears that one of type of mentorship program may have been suspended.

Policy Area	Strengths	Weaknesses	Policy options
		Teaching profession is losing its popularity--fewer applicants to Departments of Education at the university (81.5 percent decline in applicants at UoC over the last 5 years).	As proposed by the government under the previous Minister, phase in revisions to the appointments system to allow new entrants an opportunity to compete on a merit basis for new slots
		No criteria to ensure the best and brightest are appointed as new teachers--appointment is merely determined by when teacher obtained their degree and how long they've been on the list.	As recommended above, reform the recruitment system along the lines proposed by the government, to include more objective measures of merit (most notably, exam scores) and move away from the list prioritizing year of graduation.
	Teacher in Cyprus earn the same as public servants on the pay scale and salaries are considered attractive.	Teacher pay does not vary according to teacher performance, but only by seniority.	Consider a system that provides better promotion and pay opportunities to teachers who perform well in the classroom (provided a solid system of teacher evaluation can be established).
	System of promotion is generally regarded as "fair" and transparent.	Promotion opportunities in Cyprus are not directly linked to teacher performance.	
	Generally desirable working conditions.	Little school-level discretion over working conditions--Head teachers and teachers rely on school boards to ensure proper working conditions.	Ensure that head teachers have more autonomy over the working conditions of their school, so that they do not have to address the school board for minor improvements and repairs to schools. Head teachers' teaching time should be held to a reasonable level (e.g., a maximum of 6 hours per week), so that they have time to perform all of their other duties.
	There are opportunities for both vertical and horizontal promotions.	Teachers on secondment to the ministry tend to remain in these positions for a very long time, lessening opportunities for other teachers and increasing the overall size of staff at the MoEC.	Set caps on the number of teachers that can be on secondment. Limit the number of years a teacher can serve in their position when on secondment. The purpose of secondment should be to provide an

Policy Area	Strengths	Weaknesses	Policy options
			attractive career advancement opportunity to a select number of high-performing teachers, rather than merely an administrative job within the ministry. Ensure that positions created for teachers on secondment are appropriate given the training and skill levels of teachers.
Setting expectations for teachers	Clear expectations for what teachers are expected to teach--outlined in the national curriculum.	No national standards in operation for what students must know to pass from one grade to the next.	Reconsider national student education standard proposed in 2004. Develop and operationalize a set of national standards for what students must be required to know to pass from one grade to the next.
	Non-teaching tasks related to instructional improvement are officially a required part of teachers' work in Cyprus.	Expectations are set for the number of teaching hours, teachers are expected to be in the classroom, but there are no official policies regulating what teachers are expected to do in their non-teaching time. The number of expected teaching periods decreases as teacher's gain more seniority.	Develop a statutory definition of teacher's working time that includes time for non-teaching tasks and instructional improvement within a teacher's work day. This contradicts existing research and global best practice. New teachers typically require more time for preparing lessons, and more senior teachers require time for professional development, mentoring and refreshing their knowledge. Reconsider the system that gives lighter course loads as a benefit to senior teachers. This may not be most beneficial to students.
Teacher appointments and transfers	Point system associated with teacher appointments and transfers is transparent.	The point system is based on seniority, which may be least beneficial to students, particularly in disadvantaged or more remote areas which are considered less desirable and are only be serviced by	Carry out evaluation to assess the effects of the current deployment system on equity of teacher distribution and outcomes. Depending on the results of the evaluation, consider providing greater incentives

Policy Area	Strengths	Weaknesses	Policy options
		newly appointed teachers.	for teachers to work in disadvantaged or more remote locations.
Professional Development			
	In Cyprus there are multiple kinds of professional development.	Professional development does not directly influence evaluations of teacher performance.	Provide incentives (beyond simply a desire for self-improvement) for teachers to seek professional development. Reward teachers for seeking out TPD opportunities.
		Teacher professional development in Cyprus is not formally assigned based on perceived needs.	Inspectors may recommend TPD activities to teachers, but there is currently no formal mechanism for assigning TPD to teachers who need it. Consider if such a policy may be helpful in Cyprus, once the ministry has put in place an evaluation system that more effectively differentiates among teachers and identifies their strengths and weaknesses.
	There is mandatory professional development.	Mandatory professional development is not continuous.	Ensure that mandatory TPD does not consist of merely one-time sessions with no follow up activities, but that TPD is continuous. Two days of TPD cannot provide a continuous benefit for teachers throughout an academic year.
	Government professional development programs are provided free of charge. TPD includes activities that have been found by research to be associated with instructional improvement.		Ensure that there is follow up to TPD opportunities offered by the MoEC and CPI. Evaluate TPD programs rigorously (e.g., through experimental design) to gauge what types of PD are most effective in improving teacher practices and student learning. Survey teachers on their usefulness.
Teaching Practice and Autonomy			

Policy Area	Strengths	Weaknesses	Policy options
Teachers' Autonomy	In Cyprus teachers are given substantial autonomy over their own teaching practice.	There is no way of knowing if the current level of autonomy is accurate for producing the best results in student outcomes since student outcomes are not assessed.	There is a need for a systematic evaluation of teacher performance across classes year-on-year to better understand how teacher autonomy influences student results.
Motivating teachers to perform	Teacher promotion opportunities are perceived as "fair" and transparent.	There are no incentives--monetary and others--for recognizing a high-performing teacher	Addressed above: Consider a system that provides better promotion opportunities to teachers who perform well in the classroom (provided a solid system of teacher evaluation can be established).
	There is a mandatory probation period for newly appointed teachers.	The probation period is not fully utilized, and evaluations of teachers during this period are treated as a pro forma exercise. Only a tiny percentage of teachers on probation are judged to be ineffective and eventually dismissed.	Put the mandatory probation period to better use to identify strengths and weaknesses of new teachers and to provide them with genuine feedback as they progress in their careers. ²¹ When necessary, use the probation to help ineffective teachers transition to a different career.
	There are mechanisms to hold teachers accountable--evaluations and guideline for teacher conduct.	In practice, the teacher dismissal rate is extremely low and teachers are not formally evaluated during the first 10-12 years of their teaching practice.	Evaluate teachers earlier in their career. Research suggests that starting teachers may need more guidance than senior teachers, but all teachers need to be evaluated.
Monitoring and Evaluation of Teaching Quality			
		There are no systems in place to assess student learning in order to inform teaching and policy.	In accordance with setting standards for students, set metrics--exams or other criteria--by which students can be evaluated.

²¹When we use the term mentor program, we refer to the in-service training program offered to the newly appointed teachers. In this program, newly appointed teachers received support from mentors on how to improve their teaching practice. At the same time, tutors from the Cyprus Pedagogical Institute provide INSET courses to them on effective teaching. This program was offered (till last year) to both primary and secondary newly appointed teachers. Due to the financial crisis, it is now not possible to run this program. However, to keep the program alive, CPI searched for teachers who would be willing to act as mentors on a volunteer basis (with no benefits); unfortunately, the CPI was not successful in finding enough mentors. The second program which used to have mentors was the pre-service program (proypiresiaki) offered by the University of Cyprus to prospective secondary school teachers. The program was offered for the last time two years ago. In fact, the program is not really needed right now, given that no new teachers are appointed to secondary schools.

Policy Area	Strengths	Weaknesses	Policy options
	There are systems in place to monitor teacher performance, through internal evaluations conducted by the principal and external evaluations conducted by school inspectors.	<p>On paper, inspectors play a dominant role in the evaluation system (even if in practice seniority matters most), and other measures of performance are not taken into account.</p> <p>Teachers are not evaluated until they've been teaching for at least 10 years.</p> <p>Inspection visits are always announced ahead of time, even for teachers on probation. As a result, inspectors do not necessarily observe typical teaching practice, although they may get a good sense of what teachers can achieve with sufficient preparation.</p> <p>Inspection ratings lack variation, ranging between 35-37 for most teachers.</p> <p>Overall purpose of evaluations varies across different participants (teachers, inspectors, etc.).</p>	Ensure that teacher evaluation is multi-faceted and not just based on assessments by inspectors and school principals. Evaluate teachers earlier in their career. There is a need for a mixture of formative and summative teacher evaluations, perhaps by assigning these roles to different actors, as proposed by the government.
School Leadership			
	Stringent qualifications to become a principal	These are devised such that only very senior teachers can acquire the position--no opportunities for younger talent.	Consider a system for hiring principals that provides opportunities for talented individuals who may not have as many years of experience in the teaching force. As advocated above, achieve this by place greater weight on evaluations and less weight on seniority in promotion decisions.
	There are established programs to support the development of principals' leadership skills, specifically through an induction program offered to new principals.	The program meets 19 times during a principal's first year of service, but the 19 sessions are not well coordinated to provide "continuous" training.	Ensure that the modules in the induction program are connected in such a way that provides continuous training and professional development to new principals. Survey principals to better understand how they have benefited from the program and what they

Policy Area	Strengths	Weaknesses	Policy options
			suggest as ways of improving it.
	Principals are expected to monitor teacher performance and to provide support and guidance to teachers for the improvement of instructional practice	Heavy administrative duties may detract from their ability to focus on teachers and student needs.	Survey principals and assess their roles and responsibilities to consider ways that may decrease their administrative burden.
		Principal performance is not linked to compensation.	Consider a system that links a principal's performance to his/her compensation (if a solid system of principal evaluation can be established).
		Principals lack autonomy over the budget for their school.	Provide principals with more autonomy over the budget for their schools.

References

- Alfonso, M., Santiago, A., & Bassi, M. (2010). An Alternative Pathway into Teaching: Placing Top University Graduates in Vulnerable Schools in Chile. Inter-American Development Bank.
- Auguste, B., Kihn, P. & Miller, M. (2010). "Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-Third Graduates to Careers into Teaching." London, UK: McKinsey & Co.'s Social Sector Office.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. London, UK: McKinsey & Co.
- Beerens, D.R. (2000). *Evaluating teaching for professional growth*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc. Sage.
- Borich, G.D. (1992) (2nd Ed). *Effective teaching methods*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Brennan, R. L. (1992). Generalizability theory. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(4), 27-34.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2006). "How Changes in Entry Requirements Alter the Teacher Workforce and Affect Student Achievement." *Education Finance and Policy*, 1(2), 176-216.
- . (2009). "Teacher Preparation and Student Achievement." *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 416-440.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J. E., & Wyckoff, J. (2005a). "The Draw of Home: How Teachers' Preferences for Proximity Disadvantage Urban Schools." *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(1), 113-132.
- Campbell, R.J., & Kyriakides, L. (2000). Pedagogy, performance and politics: issues in the study of primary education. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 269-273.
- Cantrell, S., Fullerton, J., Kane, T. J. & Staiger, D. O. (2008). "National Board Certification and Teacher Effectiveness: Evidence from a Random Assignment Experiment." NBER Working Paper 14608. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- Chingos, M. M., & Peterson, P. E. (2010). "It's Easier to Pick a Good Teacher than to Train One: Familiar and New Results on the Correlates of Teacher Effectiveness." *PEPG Working Papers Series*. Cambridge, MA: Program on Education Policy and Governance (PEPG).
- Constantine, J., Player, D., Silva, T., Hallgreen, K., Grider, M., Deke, J. (2009). "An Evaluation of Teachers through Different Routes to Certification: Final Report." Washington, DC: Mathematica Policy Research/Institute of Education Sciences.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

- Darling-Hammond, L. (2010). "Steady Work: How Countries Build Successful Systems." In Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York, NY: Teachers College.
- Darling-Hammond, L.; & Rothman, R. (2011) *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Decker, P. T., Mayer, D. P., & Glazerman, S. (2004). *The Effects of Teach For America on Students: Findings from a National Evaluation*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.
- Dolton, P. J. (1990). "The Economics of UK Teacher Supply: The Graduate's Decision." *The Economic Journal*, 100, 91-104.
- Figlio, D. N. (1997). "Teacher Salaries and Teacher Quality." *Economics Letters*, 55, 267-271.
- Paper 11154*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- Gordon, R. J., Kane, T. J., & Staiger, D. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job*: Brookings Institution Washington, DC.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (1999). "Do Higher Salaries Buy Better Teachers?", *NBER Working Paper 7082*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- . (2004a). "The Revolving Door." *Education Next*, 4(1), 76-82.
- . (2004b). "Why Public Schools Lose Teachers." *The Journal of Human Resources*, 39(2), 326-354.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). "Teacher Quality." In E. A. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 2). Amsterdam: Elsevier.
- Hanushek, E. A., & S. G. Rivkin.(2010). "Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality." *American Economic Review*. 100 (2): 267-71.
- Ingersoll, R. M. (2001a). "A Different Approach to Solving the Teacher Shortage Problem." *Policy Brief*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- . (2001b). "Teacher Turnover, Teacher Shortages and the Organization of Schools." *Research Report*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Ingersoll, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. Consortium for Policy Research on Education.
- Jackson, C. K. (2010). "Match Quality, Worker Productivity, and Worker Mobility: Direct Evidence From Teachers." *NBER Working Paper 15990*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). "Teaching Students and Teaching Each Other: The Importance of Peer Learning for Teachers." *NBER Working Paper 15202*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- Karagiorges, A. G. (1986). *Educational development in Cyprus: 1960-1977*. Nicosia: Pedagogical Institute of Cyprus

- Kyriakides, L. (1999). The management of curriculum improvement in Cyprus: A critique of a 'centre-periphery' model in a centralised system. In T. Townsend, P. Clarke, & M. Ainscow (Eds.), *Third Millennium Schools: A World of Difference in Effectiveness and Improvement* (pp. 107-124). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Kyriakides, L. (2001). Integrating Formative and Summative Functions of National Assessment, *Second National Conference of the Association of Cypriot Secondary Headteachers*, Larnaca, November 2001.
- Kyriakides, L. (2005a). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103-152.
- Kyriakides, L. (2005b). Generating school performance indicators through a self-evaluation approach: a complementary way of building the capacity of school for improvement. *Paper presented at the ICSEI 2005 conference*, Barcelona, Spain.
- Kyriakides, L. (2011). *Meta-evaluation of Pancyprrian Exams and suggestions for improvement*. Nicosia: Ministry of Education and Culture. [In Greek.]
- Kyriakides, L., & Charalambous, C. (2005). Using educational effectiveness research to design international comparative studies: turning limitations into new perspectives. *Research Papers in Education*, 20(4), 391-412.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Charalambous, E., Christoforidou, M., & Antoniou, P. (2013). Promoting quality and equity in education: A dynamic theory. *Paper presented at the 15th Biennial EARLI conference "Responsible Teaching and Sustainable Learning"*, Munich, Germany, August 27-31.
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2011). Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(4), 237-254.
- Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2007). Introducing a teacher evaluation system based on teacher effectiveness research: an investigation of stakeholders' perceptions. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(1), 43-64.
- Leigh, A. (2009). "Teacher Pay and Teacher Aptitude." *Working Paper*. Canberra, Australia: Australian National University.
- Levin, B. (2008) *How to change 5000 schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Chrostowski, S. J. (2004). TIMSS 2003 technical report. *Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College*.
- Ministry of Education (1994). *Development of Education: 1992-94 National report* presented in the International Conference on Education (44th Session). Switzerland: Geneva.
- Mulford, B. (2003). "School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness." *Paper commissioned for the 'Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers' Activity*. Paris, France: Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD), Directorate for Education.

- Mullis, I. V., Martin, M. O., Beaton, A. E., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L., & Smith, T. A. (1997). Mathematics and science achievement in the primary school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study. Boston: Center for the Study of Testing. *Evaluation, and Educational Policy Boston College*.
- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century*. Paris: OECD.
- Olson, J. F., Martin, M. O., & Mullis, I. V. (Eds.). (2008). *TIMSS 2007 technical report*. IEA TIMSS & PIRLS.
- Persianis, P. (2010). *The Politics of Education*. Nicosia: University of Nicosia Press.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). "Teachers, Schools and Student Achievement." *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rockoff, J. E. (2008). "Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City." *NBER Working Paper 13868*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- Rockoff, J. E., & Speroni, C. (2010). "Subjective and Objective Evaluations of Teacher Effectiveness: Evidence from New York City." New York, NY: Columbia Business School.
- Rockoff, J. E., Staiger, D. O., Kane, T. J., & Taylor, E. S. (2010). "Information and Employee Evaluation: Evidence from a Randomized Intervention in Public Schools." *NBER Working Paper 16240*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 131-151.
- Stronge, J. H. (1997). *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*. Corwin Press, Inc Sage.
- UNESCO (1997). *Appraisal study on the Cyprus education system*. Paris: IIEP.
- Vegas, E., et al. (2012). *What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession*. Washington, DC: The World Bank.
- World Development Indicators, (2012). *World Development Indicators*. Washington, DC: World Bank.
- Wolter, S. C., & Denzler, S. (2003). "Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland." *Discussion Paper 733*. Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (67)

Έκθεση αρ.: ICR00003389, Έκθεση εφαρμογής, συμπλήρωσης και αποτελεσμάτων,
(IDA-48030), 9 Δεκεμβρίου 2015

Document of
The World Bank

Report No: ICR00003389

IMPLEMENTATION COMPLETION AND RESULTS REPORT
(IDA-48030)

ON A

CREDIT

IN THE AMOUNT OF US\$4.20 MILLION

TO THE

CO-OPERATIVE REPUBLIC OF GUYANA

FOR A

IMPROVING TEACHER EDUCATION PROJECT

December 9, 2015

*Education Global Practice
Latin America and the Caribbean Region*

CURRENCY EQUIVALENTS
(Exchange Rate Effective September 15, 2015)

Currency Unit
1.00 GYD = US\$0.02
US\$1.00 = 206.21GYD

FISCAL YEAR
January 1 – December 31

ABBREVIATIONS AND ACRONYMS

ADE	Associate Degree in Education
CAS	Country Assistance Strategy
CEN	Country Engagement Note
CPCE	Cyril Potter College of Education
CPF	Country Partnership Framework
B.Ed	Bachelor Degree in Education
ESP	Education Strategic Plan
FM	Financial Management
GITEP	Guyana Improving Teacher Education Project
GOG	Government of Guyana
IBRD	International Bank for Reconstruction and Development
ICT	Information and Communications Technology
IDA	International Development Association
LAC	Latin America and the Caribbean
M&E	Monitoring and Evaluation
MOE	Ministry of Education
NCERD	National Center for Education Resource Development
PAD	Project Appraisal Document
PDO	Project Development Objective
RF	Results Framework
TOR	Terms of Reference
TTC	Trained Teacher Certificate
UG S.E.H.	University of Guyana School of Education and Humanities

Senior Global Practice Director: Claudia Costin

Practice Manager: Reema Nayar

Project Team Leader: Hongyu Yang

ICR Team Leader: Hongyu Yang

ICR Author: Nicole Mammoser

CO-OPERATIVE REPUBLIC OF GUYANA
Improving Teacher Education Project

CONTENTS

Data Sheet

- A. Basic Information
- B. Key Dates
- C. Ratings Summary
- D. Sector and Theme Codes
- E. Bank Staff
- F. Results Framework Analysis
- G. Ratings of Project Performance in ISRs
- H. Restructuring
- I. Disbursement Graph

1. Project Context, Development Objectives and Design.....	1
2. Key Factors Affecting Implementation and Outcomes	4
3. Assessment of outcomes	7
4. Assessment of Risk to Development Outcome.....	16
5. Assessment of Bank and Borrower Performance	17
6. Lessons Learned.....	18
Annex 1. Project Costs and Financing.....	20
Annex 2: Outputs by Component	21
Annex 3: Economic and Financial Analysis.....	27
Annex 4. Bank Lending and Implementation Support/Supervision Processes.....	32
Annex 5. Beneficiary Survey Results	34
Annex 6. Stakeholder Workshop Report and Results.....	35
Annex 8. Comments of Co-financiers and Other Partners/Stakeholders.....	39
Annex 9. List of Supporting Documents	40
Annex 10. Overall Outcomes – Split Ratings.....	41
Map	45

A. Basic Information			
Country:	Guyana	Project Name:	Improving Teacher Education
Project ID:	P110018	L/C/TF Number(s):	IDA-48030
ICR Date:	12/09/2015	ICR Type:	Core ICR
Lending Instrument:	SIL	Borrower:	GOVERNMENT OF GUYANA
Original Total Commitment:	USD 4.20M	Disbursed Amount:	USD 4.20M
Revised Amount:	USD 4.20M		
Environmental Category: C			
Implementing Agencies: Guyana Ministry of Education			
Co-financiers and Other External Partners: None			

B. Key Dates				
Process	Date	Process	Original Date	Revised / Actual Date(s)
Concept Review:	12/18/2009	Effectiveness:	07/18/2011	07/18/2011
Appraisal:	04/27/2010	Restructuring(s):		07/17/2014
Approval:	10/14/2010	Mid-term Review:	12/03/2013	12/06/2013
		Closing:	07/31/2015	07/31/2015

C. Ratings Summary	
C.1 Performance Rating by ICR	
Outcomes:	Moderately Satisfactory
Risk to Development Outcome:	Moderate
Bank Performance:	Moderately Satisfactory
Borrower Performance:	Satisfactory

C.2 Detailed Ratings of Bank and Borrower Performance (by ICR)			
Bank	Ratings	Borrower	Ratings
Quality at Entry:	Moderately Satisfactory	Government:	Satisfactory
Quality of Supervision:	Moderately Satisfactory	Implementing Agency/Agencies:	Satisfactory
Overall Bank Performance:	Moderately Satisfactory	Overall Borrower Performance:	Satisfactory

C.3 Quality at Entry and Implementation Performance Indicators			
Implementation Performance	Indicators	QAG Assessments (if any)	Rating
Potential Problem Project at any time (Yes/No):	No	Quality at Entry (QEA):	None

Problem Project at any time (Yes/No):	No	Quality of Supervision (QSA):	None
DO rating before Closing/Inactive status:	Moderately Unsatisfactory		

D. Sector and Theme Codes		
	Original	Actual
Sector Code (as % of total Bank financing)		
Information technology	10	10
Public administration – Education	20	20
Tertiary education	70	70
Theme Code (as % of total Bank financing)		
Education for all	25	25
Education for the knowledge economy	75	75

E. Bank Staff		
Positions	At ICR	At Approval
Vice President:	Jorge Familiar	Pamela Cox
Acting Country Director:	Karin Kemper	Yvonne M. Tsikata
Practice Manager:	Reema Nayar	Chingboon Lee
Project Team Leader:	Hongyu Yang	Angela Demas
ICR Team Leader:	Hongyu Yang	
ICR Primary Author:	Nicole Mammoser	

F. Results Framework Analysis

Project Development Objectives (from Project Appraisal Document)

The Project Development Objective was to assist Guyana's Ministry of Education in improving the effectiveness and efficiency of its delivery of quality teacher education.

Revised Project Development Objectives (as approved by original approving authority)

No revisions were made to the PDO.

(a) PDO Indicator(s)

Indicator	Baseline Value	Original Target Values (from approval documents)	Formally Revised Target Values	Actual Value Achieved at Completion or Target Years
Indicator 1:	Original indicator: Number of additional qualified primary teachers resulting from Project interventions (Measure of Efficiency)			

Value (quantitative or qualitative)	Original: 36% shortfall of trained primary teachers Revised: 0 additional teachers	29% shortfall of trained primary teachers	200 teachers	312 teachers
Date achieved	31-Jul- 2014	31-Jul-2015	31-Jul-2015	31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	<p>Revised target exceeded; 156% of target achieved. Original target exceeded; 132% of target achieved.</p> <p>The actual value includes all of the primary teachers that earned an ADE under the Project as of the 2014-15 academic year. The wording of this indicator was revised in the July 2014 restructuring, but it remained a PDO Indicator. It was originally stated as “Percentage point decline in shortfall of trained teachers at the primary level.” The revised wording reflects the Bank’s official change to the description of this Core Indicator.</p> <p>The original target was exceeded. Based on data from the MOE’s Annual Digest of Education Statistics, the shortfall of untrained primary teachers dropped to 22% in 2013-14 (latest data available), a 14 percentage point decline in the shortfall of untrained primary teachers.</p>			
Indicator 2:	Indicator added in July 2014: Number of nursery, primary and secondary teachers graduating from the 2-year ADE program (Measure of Efficiency)			
Value quantitative or qualitative)	0		500	703
Date achieved	31-Jul- 2014		31-Jul-2015	31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	<p>Target exceeded; 141% of target achieved.</p> <p>The actual value includes all the teachers that graduated from the two-year ADE program in 2012, 2013, 2014, and 2015. Project activities supported a change in compulsory teacher training from a three-year Teacher Training Certificate program to a two-year ADE program. This indicator was added in the July 2014 restructuring to measure more efficient initial teacher training as a result of two-year ADE program.</p>			
Indicator 3:	Indicator added in July 2014: Teachers enter the 2-year B.Ed program after graduating from the 2-year ADE program (Measure of Efficiency)			
Value (quantitative or qualitative)	No		Yes	Yes
Date achieved	31-Jul- 2014		31-Jul-2015	31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	Target met; 100% achieved.			

achievement)	<p>Project activities supported a change in non-compulsory teacher training from a four-year Bachelor of Education (B.Ed) program to a two-year program. This indicator was added in the July 2014 restructuring to measure more efficient advanced teacher training as a result of the two-year B.Ed program.</p> <p>In 2013, the first cohort of ADE graduates entered UG S.E.H.'s two-year B.Ed program. These 16 students graduated in 2015. In 2014, the number of ADE graduates beginning the two-year B.Ed program increased to 52. In 2015, 52 ADE graduates again began B.Ed studies at UG S.E.H. (Note that the number of ADE grads matriculating at UG S.E.H. -- 52 in both 2014 and 2015 -- is merely coincidence.)</p>			
Indicator 4:	Original indicator: Percent of student teachers at CPCE scoring at or above 80% (original) / 65% (revised) on their teaching practicum performance assessment (Measure of Effectiveness)			
Value quantitative or Qualitative)	Original: None as new assessment tool not yet designed Revised: 50%	70% score at/above 80%	60% score at/above 65%	83% score at/above 65%
Date achieved	31-Jul- 2014	31-Jul-2015	31-Jul-2015	31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	<p>Revised target exceeded; 138% of target achieved. Original target not met; fell short by 53 percentage points.</p> <p>Results from the 2013-15 ADE cohort's practicum performance assessments show that 83% of students scored at or above 65%, and 17% of students scored at or above 80%. These scores show improvement over the 2012-14 cohort, when 79% of students scored at or above 65%, and 6% scored at or above 80%.</p> <p>Students scoring between 65% and 79% earned an average score of "2" on the new assessment scoring rubric that was designed under the Project. A "2" indicates that a teacher "meets expectations" for a range of teaching skills and can work effectively as a novice teacher in a classroom.</p> <p>The consultants who designed the new assessment tool and scoring rubric made clear that it measures skills "on a competency-based scale, not an academic grading scale". Students do not pass or fail in the traditional academic sense; rather, they either exhibit an acceptable level of skill, or else need to improve to reach competency in a particular area.</p> <p>Nonetheless, CPCE needs to translate the scoring rubric's numbers (1 through 4) to a letter on their grading scale. This is required for their records, and also by UG S.E.H. for admission to the B.Ed program. To do this, a student's total number of points on the scoring rubric are divided by 108, the maximum points possible, for a percentage. This percentage is mapped to CPCE's letter grading scale (A=80% and above, B=65%-79%, C=55%-64%, and D=45%-54%).</p>			

This indicator was revised in the July 2014 restructuring. The original wording of this indicator was “Percentage of student teachers at CPCE scoring at or above 80% on their practicum assessment reaches 70%.” This target was informed by the results of student teacher assessments conducted using CPCE’s in-house designed evaluation tool, which was based on a percentage grading scale. That tool is not comparable to the new assessment tool, which was not intended to equate with an academic grading scale (although, as noted above, CPCE devised a way to convert students’ scores to letter grades).

The 2011-13 ADE cohort undertook the new practicum semester in 2013. Assessment results showed that 50% of students scored at or above 65% and 3% of students scored at or above 80%. Given that a score of 65% indicates that a student teacher is qualified to capably lead a classroom as a beginning teacher, and that a score of 80% would likely be earned only by an experienced teacher, this PDO Indicator was modified downward. Fifty percent (of students score at/above 65%) became the revised baseline, and 60% (of students score at/above 65%) became the revised target.

(b) Intermediate Outcome Indicator(s)

Indicator	Baseline Value	Original Target Values (from approval documents)	Formally Revised Target Values	Actual Value Achieved at Completion or Target Years
Indicator 1:	Original Indicator: TORs for administrators/lecturers/distance education tutors at CPCE are completed (Measure of Efficiency)			
Value (quantitative or qualitative)	0%	100%		100%
Date achieved	14-Dec-2010	31-Jul-2015		31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	<p>Target met; 100% achieved.</p> <p>New TORs were finalized for all CPCE staff in late 2012. These TORs incorporated the qualifications required in order to effectively deliver the new ADE curriculum to students. Administrators’ new TORs require a Master’s degree in Education or equivalent post-graduate qualification, at least five years of experience in teacher training institutions (with varying requirements for years of experience in supervisory or management positions), and specifically designated knowledge/skill sets depending on position (VP of Administration, Head of Department, etc.). Lecturers’ new TORs require a Master’s degree in Education or equivalent post-graduate qualification, at least five years of experience in teacher training institutions, and specifically designated abilities/skill sets depending on position (Senior Lecturer, Lecturer, etc.). Distance Education Tutors’ new TORs require a Master’s degree in Education or equivalent post-graduate qualification, five years of experience teaching with correspondence courses, and knowledge of distance teaching methodology.</p>			

Indicator 2:	Original indicator: Evaluation tool for CPCE lecturers is finalized (Measure of Efficiency)			
Value (quantitative or Qualitative)	No	Yes		Yes
Date achieved	14-Dec-2010	31-Jul-2015		31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	<p>Target met; 100% achieved.</p> <p>During the first half of 2014, an evaluation tool to assess the teaching performance of CPCE lecturers was designed, and administrators, Department Heads, and Heads of satellite centers were trained in its use. The new instrument is based on international standards and rates five dimensions of overall performance (planning/organization, instruction, student assessment, management of classroom environment, and modeling), combining information resulting from classroom observation and student course evaluation data. In Q3 2014 the first round of evaluations using the new tool was conducted for 112 lecturers at CPCE's main campus and satellite centers, and in Q2 2015 a follow-up round of evaluations was completed.</p>			
Indicator 3:	Original indicator: Evaluation tool for student teachers is finalized and lecturers are trained in its use (Measure of Efficiency)			
Value (quantitative or Qualitative)	None	Lecturers trained and using new tool to evaluate student teachers		Lecturers trained and using new tool to evaluate student teachers
Date achieved	14-Dec-2010	31-Jul-2015		31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	<p>Target met; 100% achieved.</p> <p>In Q4 2012 a new evaluation tool was designed to assess student teachers during their teaching practicum semester. The new tool consists of 30 "assessment dimensions" for judging teaching competency in the categories of Planning, Pedagogy, Classroom and Student Management, and Communication Skills, and a scoring rubric that is applied to the dimensions. CPCE lecturers were trained to use the tool in early 2013, and then utilized it to assess student teachers' instructional quality for the first time during the teaching practicum semester in Spring 2013.</p>			
Indicator 4:	Original indicator: New teaching practicum and Induction Year program offered to at least one cohort of ADE students (Measure of Efficiency)			
Value (quantitative or Qualitative)	None as ADE program not yet in existence	First ADE cohort completes the Induction Year		First ADE cohort completes the Induction Year
Date achieved	14-Dec-2010	31-Jul-2015		31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	Target met; 100% achieved.			

achievement)	The teaching practicum for CPCE students and Induction Year for new ADE grads were designed and piloted during the first half of 2013. A cohort of 177 CPCE students undertook the finalized practicum semester during the second half of the 2013-14 academic year. These new ADE graduates were supported in their classroom teaching as part of the Induction Year program during the 2014-15 academic year.			
Indicator 5:	Original indicator: Percent of lecturers at both CPCE and UG S.E.H. using some form of ICT as a tool for teaching and learning (Measure of Efficiency)			
Value (quantitative or qualitative)	5%	80%		89%
Date achieved	14-Dec-2010	31-Jul-2015		31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	Target exceeded; 111% of target achieved. A survey conducted during Q4 2014 showed that 89% of lecturers at CPCE and UG S.E.H. used ICT as a tool to improve classroom teaching and learning. This includes integrating the Moodle online teaching platform, PowerPoint, Excel, podcasts, and other multimedia applications into their instruction.			
Indicator 6:	Original indicator: Percent of CPCE and UG S.E.H. administrators, Department Heads, and Heads of satellite centers having completed the leadership/organizational management course (Measure of Effectiveness)			
Value (quantitative or qualitative)	0%	100%		100%
Date achieved	14-Dec-2010	31-Jul-2015		31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	Target met; 100% achieved. Fifty staff members from CPCE and UG S.E.H. completed a 12-week course titled "Principles and Practices of Educational Institution Management." The course was customized and delivered by instructors from the University of New Brunswick. Upon completion, all participants earned a certification.			
Indicator 7:	Originally a PDO Indicator (revised in July 2014): 80% (original) / 45% (revised) of CPCE lecturers fulfill the minimum qualifications of their updated TORs in alignment with delivery of the new Associate Degree in Education (Measure of Effectiveness)			
Value (quantitative or qualitative)	Original: no baseline set Revised: 20%	80%	45%	46%
Date achieved	31-Jul- 2014	31-Jul-2015	31-Jul-2015	31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	Revised target exceeded; 102% of target achieved. Original target not met; fell short by 34 percentage points.			

achievement)	<p>The Project supported Master’s degree studies for CPCE and UG S.E.H. faculty, because a Master’s degree in Education (or relevant subject matter) is a minimum qualification of the new TORs, but one that a significant number of lecturers lacked.</p> <p>At Project close, twenty-five of CPCE’s 55 full-time lecturers had a Master’s degree (46%), enabling them to fulfill the requirements of their new TORs. Sixteen CPCE lecturers earned a Master’s degree and two earned a PhD financed by the Project.</p> <p>At Project close, 52 of CPCE and UG S.E.H.’s (<i>combined</i>) 82 full-time lecturers had a Master’s degree (63%), enabling them to fulfill the requirements of their new TORs. Six UG S.E.H. lecturers earned a Master’s degree financed by the Project.</p> <p>While the 46% fell short of the original target of 80%, progress toward the original target will be made quickly. At Project close, there were 19 full-time lecturers at CPCE over age 55, and therefore not eligible to receive financial support to pursue a Master’s degree per MOE policy. These lecturers are slated to retire in the next 3 to 5 years, and they will all be replaced with staff meeting the minimum requirements of the new TORs.</p> <p>This indicator was revised in the July 2014 restructuring. The original wording of this indicator was “80% of teacher lecturers will fulfill the minimum qualifications of their updated TORs in alignment with delivery of the new Associate and Bachelor degree programs”. There was no baseline data available at Project preparation, as the new TORs were not yet developed. In early 2014, a desk review of CPCE lecturer credentials revealed that only 20% fulfilled the minimum qualifications of the new TORs that were developed in Q3 2012. In response, the baseline value for this indicator was set at 20% and the target revised to 45% at restructuring. This indicator was further changed from a PDO Indicator to an Intermediate Indicator because lecturers who fulfilled the new TORs were expected to be more effective in delivering the new ADE curriculum (an intermediate outcome) to students, as evidenced by improved student performance on teaching practicum assessments.</p>			
Indicator 8:	Originally a PDO Indicator (revised in July 2014): Percent of CPCE lecturers that score at or above 80% on their performance evaluations, which include classroom observation (Measure of Effectiveness)			
Value (quantitative or qualitative)	Original: No baseline set Revised: No baseline set	75% score at/above 80%	60% score at/above 80%	75% score at/above 80%
Date achieved	31-Jul-2015		31-Jul-2015	31-Jul-2015
Comments (incl. %)	Revised target exceeded; 125% of target achieved. Original target met; 100% achieved.			

achievement)	<p>During Q3 2014, the first round of evaluations of lecturers' pedagogical practices was conducted using the new performance evaluation tool developed under the Project. The evaluations showed that 66% of lecturers scored at or above 80%. During Q2 2015, the lecturers were evaluated a second time. Seventy five percent of lecturers scored at or above 80% on their performance evaluations, meeting the original target.</p> <p>A score of 80% fell between a "Highly Proficient" and "Proficient" outcome using the new performance evaluation tool. The new tool gauges the professional behaviors, competences, skills and practices associated with each of five categories of teaching proficiency. Results from this evaluation are supplemented by feedback provided by students on a course evaluation form that allows them to assess lecturers' performance in five categories.</p> <p>This indicator was revised in the July 2014 restructuring. The original wording of this indicator was "Percentage of lecturers at CPCE scoring at or above 80% on their performance evaluations, which include classroom observation, reaches 75%." At restructuring there was still no baseline data available, but the target was revised downward in light of new information indicating that just 20% of lecturers fulfilled the minimum qualifications of their TORs. The indicator was also changed from a PDO Indicator to an Intermediate Indicator because it measures improvement in lecturers' effectiveness in delivering the ADE curriculum.</p>			
Indicator 9:	Originally a PDO Indicator (revised in July 2014): The time (credit hours) it takes to complete initial compulsory teacher training is reduced from 3 to 2 years (Measure of Efficiency)			
Value (quantitative or qualitative)	Original: 7 years (3 years to earn TTC followed by 4 years to earn B.Ed) Revised: 3 years (to earn TTC)	4 years (to earn ADE followed by B.Ed)	2 years (to earn ADE)	2 years (to earn ADE)
Date achieved	31-Jul- 2014	31-Jul-2015	31-Jul-2015	31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	<p>Original and revised targets met; 100% achieved.</p> <p>This indicator was revised in the July 2014 restructuring. It was previously part of a PDO Indicator that read "The time (credit hours) it takes to complete a course of study to earn a Bachelor Degree in Education is reduced from 7 years to 4 years." That PDO Indicator was split into two indicators to monitor implementation of the new 2-year ADE program, which is compulsory teacher training, separately from the new two-year B.Ed, which is not. The new indicator is an Intermediate Indicator because it measures the introduction of a policy (at the beginning of the Project) to reduce the amount of time it takes to complete compulsory ADE teacher training from 3 years to 2, rather than an outcome resulting from the policy change.</p>			

Indicator 10:	Originally a PDO Indicator (revised in July 2014): The time (credit hours) it takes to complete a non-compulsory Bachelor Degree in Education is reduced from 4 to 2 years (Measure of Efficiency)			
Value (quantitative or qualitative)	Original: 7 years (3 years to earn TTC followed by 4 years to earn B.Ed) Revised: 4 years (to earn B.Ed degree)	4 years (to earn ADE followed by B.Ed)	2 years (to earn B.Ed)	2 years (to earn B.Ed)
Date achieved	31-Jul- 2014	31-Jul-2015	31-Jul-2015	31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	Original and revised targets met; 100% achieved. This indicator was revised in the 2014 restructuring. It was previously part of a PDO Indicator that read “The time (credit hours) it takes to complete a course of study to earn a Bachelor Degree in Education is reduced from 7 years to 4 years.” That PDO Indicator was split into two indicators to monitor implementation of the new 2-year ADE program, which is compulsory teacher training, separately from the new two-year B.Ed, which is not. The new indicator is an Intermediate Indicator because it measures the introduction of a policy (at the beginning of the Project) to reduce the amount of time it takes to complete non-compulsory B.Ed. teacher training from 4 years to 2, rather than an outcome resulting from the policy change.			
Indicator 11:	Originally a PDO Indicator (revised in July 2014): Number of Project beneficiaries. Percentage of female. (Measure of Efficiency)			
Value (quantitative or qualitative)	Original: 16% (share of males) Revised: 84% (share of females)	20% male	84% female	1,200 beneficiaries/ 84% female (1,008)
Date achieved	31-Jul- 2014	31-Jul-2015	31-Jul-2015	31-Jul-2015
Comments (incl. % achievement)	Revised target met; 100% achieved. Original target not met; fell short by 4 percentage points. This indicator was revised in the July 2014 restructuring. The original wording of this indicator was “The share of males among direct Project beneficiaries increases from 16% to 20%.” Its wording was changed and it became an Intermediate Indicator in alignment with the Core Indicator measuring the total number of Project beneficiaries (including administrators, lecturers and students) and the percent of those who were female.			

G. Ratings of Project Performance in ISRs

No.	Date ISR Archived	DO	IP	Actual Disbursements (USD millions)
1	02/26/2011	Satisfactory	Satisfactory	0.00
2	07/05/2011	Satisfactory	Satisfactory	0.00
3	02/21/2012	Satisfactory	Moderately Satisfactory	0.80
4	08/15/2012	Satisfactory	Moderately Satisfactory	1.20
5	03/20/2013	Satisfactory	Satisfactory	2.37
6	12/04/2013	Satisfactory	Satisfactory	2.96
7	07/07/2014	Moderately Satisfactory	Satisfactory	3.15
8	12/17/2014	Moderately Satisfactory	Satisfactory	3.87
9	06/26/2015	Moderately Unsatisfactory ¹	Satisfactory	4.20

¹ The rating for “Progress toward achievement of PDO” on the final ISR (dated June 26, 2015) is Moderately Unsatisfactory. This is because the Project team was still gathering results that would further support the case for improved effectiveness in the delivery of teacher training (and further progress toward the original target for PDO Indicator #4).

H. Restructuring (if any)

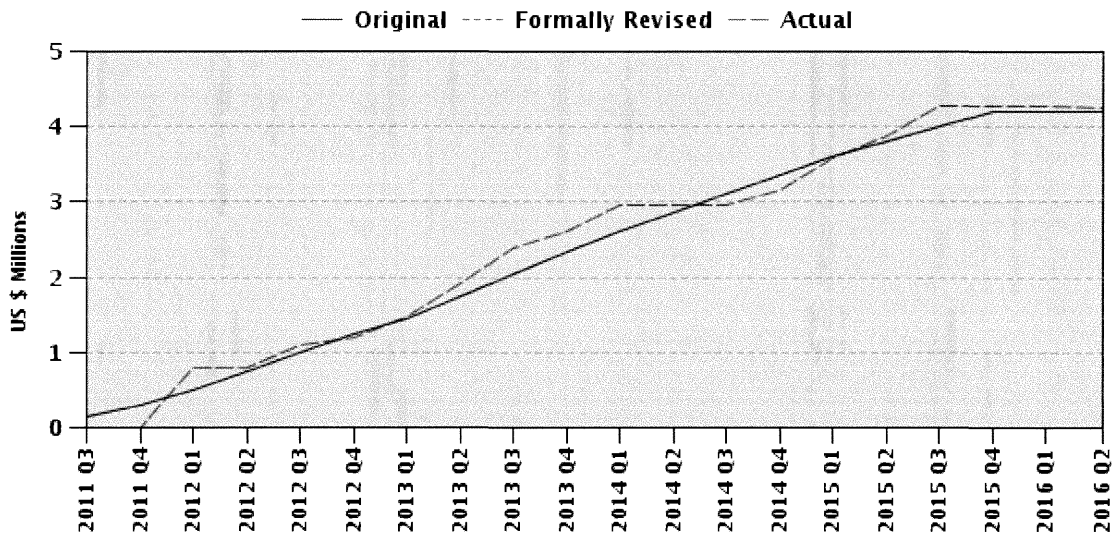
Restructuring Dates	Board Approved PDO Change	ISR Ratings at Restructuring		Amount Disbursed at Restructuring (USD millions)	Reason for Restructuring/Key Changes Made
		DO	IP		
07/14/2014	No	MS	S	3.15	<p>The Project's <i>six original PDO Indicators</i> were modified as follows:</p> <ul style="list-style-type: none"> • One original PDO Indicator was split into two Intermediate Indicators in order to separately track implementation of the GOG's "2+2" policy at CPCE and UG S.E.H. (becoming Intermediate Indicators #9 and #10); • Two original PDO Indicators were changed to Intermediate Indicators to measure improvements in lecturers' skills (becoming Intermediate Indicators #7 and #8); • One original PDO Indicator was revised in light of newly available baseline data that suggested the need for a more realistic project-end target (PDO Indicator #4); • One original PDO Indicator was revised in keeping with changes to the wording of a Core Indicator (PDO Indicator #1); • One original PDO Indicator was changed to an Intermediate Indicator in alignment with the Core Indicator measuring female Project

beneficiaries (Intermediate Indicator #11); and

- Two new PDO Indicators were added to reflect the Project's goal of more efficient compulsory and non-compulsory teacher training (PDO Indicators #2 and #3).

These changes resulted in a total of *four PDO Indicators* and *eleven Intermediate Indicators* post-restructuring.

I. Disbursement Profile



1. Project Context, Development Objectives and Design

1.1 Context at Appraisal

1. **Country and sector background.** At the time of Project appraisal in August 2010, sustained higher levels of investment in the education sector had demonstrated the Government of Guyana's commitment to education as a national priority. In addition, continuing assistance from the Education For All-Fast Track Initiative had helped Guyana reach its goal of universal primary school completion.

2. Nonetheless, Guyana faced ongoing challenges in producing the quality of students needed to modernize its workforce. National and regional assessments in 2009 showed that student learning outcomes at the primary and secondary levels were low, and that the quality of education provided to communities in the hinterland was well below national standards. Two factors were primary contributors to low student achievement in Guyana: 1) many teachers entered the profession without the necessary academic qualifications and/or training and 2) trained teachers used outdated (teacher-centered) methodologies to deliver the curriculum.

3. Shortly before Project appraisal began, the Ministry of Education (MOE) formed a Task Force to identify priorities for improving teacher education delivery. The Task Force's efforts were essential given the Ministry's lack of capacity to implement an effort as involved as overhauling Guyana's teacher training system, and the challenging political environment at the time, which could stymie critical decisions required for progress. Priorities determined by the Task Force included shortening the time required to earn a teaching degree, and building the capacity of lecturers at Guyana's two teacher training institutions (Cyril Potter College of Education, or CPCE, and the University of Guyana's School of Education and Humanities, or UG S.E.H.) to deliver high-quality teacher training to students. This would include utilizing ICT as a teaching tool and implementing a student-centered teaching approach.

4. **Rationale for Bank assistance:** The World Bank's Country Assistance Strategy (CAS) for the period 2009-2012 and the GOG's Education Strategic Plan (ESP) for the period 2008-2012 both substantiated the relevance of the GITEP Project, which put improved teacher education and training front and center as a means to improve the learning achievement of Guyanese children.

5. The overall objective of the CAS for Guyana was to contribute to the Government's focus on accelerating growth. A critical component in achieving growth was improving education quality. The CAS specifically cited World Bank support for a forthcoming education project that would improve the efficiency and effectiveness of teacher training by reforming its delivery.

6. Guyana's ESP identified priorities that needed to be addressed in order to better learning outcomes for schoolchildren. These included: 1) increasing the number of trained teachers in the school system; 2) improving the quality of teacher education so that teachers were equipped with modern teaching practices, including using technology to support classroom instruction and focusing on student-centered teaching strategies; and 3) upgrading teachers' subject matter knowledge, particularly in areas of math, science and technology. The ESP proposed general strategies to address its priority issues, including mandating that untrained teachers enroll in a formal teacher training program and that teachers be trained in the use of ICT for more effective

teaching. The ESP noted that activities such as these would only be advanced through a significant investment in teacher education.

7. The GITEP Project would in part build upon the Education For All – Fast Track Initiative, the operation previously financed by the Bank in Guyana’s education sector. That project’s achievements included attaining a 100% primary school completion rate, improvements in the quality of the teaching force in the hinterland and related gains in learning outcomes, and the establishment of Learning Resource Centers to support teacher training programs for pre- and in-service teachers in remote communities.

1.2 Original Project Development Objectives (PDO) and Key Indicators

8. The objective of the Project was to assist the Government of Guyana’s Ministry of Education to improve both effectiveness and efficiency in the delivery of quality teacher education.²

9. The indicators to measure the Project Development Objective as included in the Project Appraisal Document were:

- 1) The time (credit hours) it takes to complete a course of study to earn a Bachelor Degree in Education (B.Ed) is reduced from seven years to four years (now Intermediate Indicators #9 and #10 in the Data Sheet)
- 2) Eighty percent of lecturers will fulfill the minimum qualifications of their updated Terms of Reference (TOR) in alignment with delivery of the new Associate (ADE) and Bachelor degree programs (now Intermediate Indicator #7 in the Data Sheet)
- 3) The percentage of student teachers scoring at or above 80 percent on their practicum performance assessment reaches 70 percent (now PDO Indicator #4 in the Data Sheet)
- 4) The percentage of lecturers scoring at or above 80 percent on their performance evaluations, which include classroom observation, reaches 75 percent (now Intermediate Indicator #8 in the Data Sheet)
- 5) The shortfall of trained primary teachers declines by 7 percent (now PDO Indicator #1 in the Data Sheet)
- 6) The share of males among direct Project beneficiaries increases from 16 to 20 percent (now Intermediate Indicator #11 in the Data Sheet)

1.3 Revised PDO and Key Indicators, and reasons/justification

10. No changes were made to the Project Development Objective.

² Per the Project Appraisal Document (page ii, Section II. B. on page 7, and Annex 3 on page 36), and the Financing Agreement for the credit (Schedule 1 on page 5).

11. Modifications were made to the Results Framework (RF) as part of a Project restructuring in July 2014 in order to more accurately measure Project outcomes. This did not represent a material change in terms of the overall design of the RF. Rather, these changes clarified the original Project intention. Specifically, four of the original PDO Indicators were moved to become Intermediate Indicators, two of the original PDO Indicators had their targets revised, and two new PDO Indicators were added, for a total of four PDO Indicators after the restructuring.

1.4 Main Beneficiaries

12. The Project's main beneficiaries were to be lecturers and administrators at CPCE and UG S.E.H., as well as student teachers enrolled in the new Associate Degree and Bachelor Degree programs at both institutions. Other beneficiaries were to include recently trained teachers who would benefit from the guidance and support of experienced teacher mentors during a newly designed Induction Year, and ultimately, Guyanese schoolchildren who would benefit over the long term as learners in classrooms run by better-trained, more effective teachers.

1.5 Original Components

13. The Project was comprised of three components:

Component 1: Improving the quality and efficiency of teacher education delivery (US\$1,868,000)

- Subcomponent 1A: Development of new courses, development of TORs for administrative and teaching positions at CPCE, and evaluation of staff at CPCE based on the requirements for delivering the new ADE program.
- Subcomponent 1B: Improving the quality and implementation of the teaching practicum for the ADE program, and designing and implementing an Induction Year for new ADE graduates.
- Subcomponent 1C: Integrating ICT in the teaching and learning process, and supporting the dual-mode delivery³ of initial teacher training.

Component 2: Building human resources and capacity for more effective teaching and learning (US\$1,828,500)

- Subcomponent 2A: Strengthening the skill sets of managers and administrators at CPCE and UG S.E.H.
- Subcomponent 2B: Strengthening the teaching practices of lecturers at CPCE and UG S.E.H.

³ Dual-mode refers to pre-service teacher training on CPCE's main campus, and pre- and in-service training provided at satellite centers in the hinterland. (The in-service training program allows teachers already employed in schools to earn a formal pedagogical credential through part-time study.)

- Subcomponent 2C: Improving the libraries at CPCE and UG S.E.H., the satellite centers, and the Learning Resource Centers to support the professional development of lecturers and teachers as well as research and independent learning for students.

Component 3: Communications, Project Management, and Monitoring and Evaluation (US\$503,500)

- Subcomponent 3A: Implementation of a communications campaign to inform stakeholders and the general public of changes in teacher education programs and to publicize progress and achievements.
- Subcomponent 3B: Strengthening of the Ministry of Education's capacity to oversee project implementation and to monitor and evaluate Project objectives and outcomes.

1.6 Revised Components

14. No revisions were made to the Project's components.

1.7 Other significant changes

15. There were no other significant changes to the Project.

2. Key Factors Affecting Implementation and Outcomes

2.1 Project Preparation, Design and Quality at Entry

16. **Project preparation.** The World Bank conducted a comparative analysis of teacher education reform in the Caribbean in 2009-2010. The paper compared good practices and lessons learned from teacher education reform experiences in Jamaica, Barbados, and Trinidad and Tobago. This information was extremely useful to the GOG as they prepared to embark on their own teacher training reforms, and as they collaborated with the Bank in the process of designing the GITEP Project.

17. Project preparation for GITEP was a highly participatory process. The inputs of different stakeholders were considered to help generate consensus and a sense of Project ownership. A Task Force for Reforming Teacher Education was formed, with representatives from MOE, CPCE and UG S.E.H., to provide direction and guidance on the institutional changes required to make teacher training more efficient. Focus groups were held with the Teachers' Union and CPCE and UG S.E.H. lecturers and students in order to inform aspects of Project design and incentives. In the end, preparation took just ten months, which was particularly notable given that the Project's approach for undertaking teacher education reform would be entirely new for the GOG.

18. **Project design.** Lessons learned from past operations financed by the World Bank in the education sector informed aspects of Project design, including: 1) activities and measurable objectives were centered on the efficient and effective delivery of pre-service teacher training, which had been shown to improve students' learning outcomes; 2) the Project supported the design and implementation of an Induction Year for newly qualified teachers, which had been shown to significantly reduce teacher attrition in the early working years (Shwille, et al, 2007); and 3) an informative public communications campaign was required for the Project in order to increase the

chances of attracting high-quality candidates into the new teacher education programs at CPCE and UG S.E.H.

19. Project design also strove to mitigate risks identified at the Project preparation stage. For example, because institutional capacity constraints could hinder Project implementation, both administrators and teaching staff at CPCE and UG S.E.H. would receive training to build the managerial, technical and instructional capacity required to effectively implement and oversee the restructured teacher education programs. Further, a lack of collaboration between CPCE and UG S.E.H. in the past had prevented a smooth transition of student teachers from the compulsory teacher training program to advanced continuing study at UG. The Project would bring the two institutions together to develop compatible curricula, ensuring complimentary teacher training programs. Finally, Guyana's challenging geography dictated that in-service teacher training be delivered via a high-quality, reliable distance education program. Under the Project lecturers and Distance Education tutors would receive training to develop and integrate web-based instructional content for both pre-service and in-service teachers across Guyana's regions.

2.2 Implementation

20. Several factors initially hindered a strong start to Project implementation. There was limited capacity within the MOE, an overall lack of experience with procurement on the scale required for the GITEP Project, and CPCE and UG S.E.H. needed time to establish more effective communication and decision-making channels together after years of limited collaboration. As a result, it took nine months for the Project to be in full effect. In the end, however, disbursements caught up to schedule and the Project was successfully completed on time, which is impressive given the Project's ambitious goal of establishing a new model for teacher training in Guyana.

21. The MOE served as the Project's main implementing agency, and received effective support from the Project Steering Committee,⁴ which guided project implementation strategy. The Project Team efficiently managed day-to-day coordination of Project implementation, including procurement, disbursement, and financial management duties. Administrators at CPCE and UG S.E.H. worked tirelessly to incorporate and carry out Project activities as part of their daily workload (without a separate Project Implementation Unit). Both institutions collaborated extensively with the Project Team to ensure a timely and thorough understanding of the status of Project activities, facilitating accurate reporting on progress and achievement of Project objectives and outcomes.

22. Effective project implementation was at times hindered by competing demands for beneficiaries' time. For example, the pedagogical training provided to lecturers at CPCE and UG S.E.H. at times conflicted with lecturers' teaching workloads, causing them to miss scheduled training sessions. While administrators at CPCE and UG S.E.H. were wholly committed to Project activities and made every effort to plan efficiently, scheduling conflicts did to some degree hinder lecturers' ability to fully reap the benefits of Project-supported training. However, whether or not

⁴ A Steering Committee was formed at the start of GITEP to provide overall guidance on project implementation. Members included the MOE's Permanent Secretary, Chief Education Officer and Chief Planning Officer, the Dean of UG S.E.H., the Principal and Chair of the Board of Governors of CPCE, the Director of NCERD, and the Project Coordinator.

this had any tangible impact on Project outcomes (for example, whether lecturers might have scored higher on their teaching evaluations had they attended all training sessions) is not known.

2.3 Monitoring and Evaluation (M&E) Design, Implementation and Utilization

23. **Design.** The Project PAD laid out basic arrangements for data collection and results reporting, and designated the Project Coordinator as responsible for bringing together the authorities at CPCE, UG S.E.H., and the MOE's Planning Unit to ensure effective monitoring and reporting of objectives and outcomes.

24. The Results Framework as originally designed for the Project was sound and appropriate for measuring the PDO. However, several of the original PDO Indicators did not have baselines at the start. This resulted in overly optimistic targets being set, creating the subsequent need for revisions to the RF. For example, at project appraisal the baseline for PDO Indicator 4 was not available, yet an aggressive target was set for student teachers' performance on teaching practicum assessments (70% of students score at or above 80%). In November 2013 it was revealed that only 3% of students in the first (2010-12) ADE cohort had scored at or above 80%, indicating that the original target was unrealistic.

25. **Implementation.** Data was monitored regularly per the Results Framework, allowing the Project team to identify shortcomings in several indicator baselines and targets (as described above). After consultations with the MOE and Project Steering Committee in late 2013 and early 2014, the Project team refined the RF in the July 2014 restructuring to more accurately measure the PDO and to make revisions to several targets in line with more realistic expectations of what could be achieved as a result of the Project.

26. **Utilization.** The monitoring and evaluation work done by the Project Team with the assistance of administrators at CPCE and UG S.E.H. allowed accurate monitoring of progress toward achievement of indicators and the PDO. CPCE was also able to utilize the M&E data to assess lecturers' capabilities and students' progress, and to identify areas where further support was required for improvement. The data collection and reporting methods utilized under the GITEP Project also influenced the design of M&E for the Bank's Secondary Education project.

2.4 Safeguard and Fiduciary Compliance

27. The GITEP Project had a "C" environmental category rating, without any aspects that might entail negative environmental impact.

28. **Financial management.** There was overall compliance with the FM requirements during the course of the project. The GITEP Team was staffed with experienced professionals (a Finance Manager from MOE's Planning Unit and two accountants) who were diligent in overseeing compliance with financial management requirements during the life of the Project. Financial transactions were recorded using QuickBooks accounting software, which facilitated the timely preparation of quarterly Interim Financial Reports and annual financial statements in accordance with International Accounting Standards. The Project team submitted prompt audited financial reports that were issued unqualified (clean) opinions and deemed free of internal control weaknesses.⁵

⁵ The final audit report covering January-July 2015 will be submitted to the Bank by January 1, 2016.

29. **Procurement.** In the early stages of the Project, weak implementation capacity in Guyana resulted in procurement delays for a number of technical assistance consultancies. Several of these consultancies (to develop new courses for the ADE and B.Ed curricula, to redesign the practicum semester, to provide intensive coaching for lecturers in specific subject areas) were key to progressing toward Project objectives. With support from the Bank team, all involved parties got up to speed on procurement practices, and no significant delays to the Project resulted.

2.5 Post-completion Operation/Next Phase

30. The GOG is committed to sustaining its newly reformed system for teacher training, and to strengthening and improving it in the future as opportunities to do so arise. The Bank is building upon the achievements realized under the GITEP Project by supporting the following projects in Guyana's education sector:

- Secondary Education Improvement Project: focused on strengthening the capacity of secondary school math teachers nationwide, and introducing technology-assisted learning in mathematics. (Effective date: November 2014 / Closing date: March 2020)
- Early Childhood Education Project: focused on providing quality early education to nursery and Grade 1 classes in hinterland and riverine areas. Goals include improving teachers' pedagogic skills and the cognitive development of young children. (Effective date: June 2015 / Closing date: September 2018)
- UG Science and Technology Support Project: focused on upgrading the Science and Technology faculties at UG. (Effective date: December 2012 / Closing date: June 2017)

3. Assessment of outcomes

31. Given the changes made to the Results Framework in July 2014, the assessment of outcomes is based on a split evaluation of outcomes for pre-restructuring and post-restructuring phases. See Annex 10 for details.

3.1 Relevance of objectives, design and implementation

Pre-restructuring rating: Substantial / Post-restructuring rating: High

32. **Relevance of objectives.** The Project objective of improving effectiveness and efficiency in the delivery of teacher education was and remains highly relevant at the time of completion. Guyana's latest ESP for 2014-2018 is driven by two priorities: 1) increasing learning outcomes⁶ for all levels of education and 2) decreasing the differences in learning outcomes between students in coastal and hinterland schools. Several initiatives support these priorities, including improving the quality of teaching through intensifying initial teacher training and ensuring that untrained teachers in the hinterland areas have access to a Distance Ed ADE program that is of equal caliber to the program provided at the pre-service level.

33. The GITEP Project was perfectly aligned with the Bank's 2009-12 CAS – the CAS strategic focus was maintained after 2012. 2016-18 (Country Engagement Note (CEN) is currently under preparation), which underlines the need to support efforts to improve the quality of education

⁶ The learning outcomes of primary concern are literacy and numeracy, followed by science and technology.

in Guyana, aiming specifically to achieve three outcomes: enhanced teacher education, improved access to quality secondary education, and strengthened science and technology education.⁷

34. **Relevance of design.** Project design was focused, simple, and strategic. Project activities both supported the goals of the GOG’s ESP and frequently reinforced each other. For example, the design of new courses for students pursuing an ADE was complemented by the development of TORs for CPCE lecturers to ensure that their experience and skill sets would support effective delivery of the upgraded ADE curriculum. Additionally, as lecturers pursued online Master’s degrees in order to fulfill the requirements of their new TORs, they strengthened their knowledge of ICT and how to integrate it into an instructional environment.

35. As mentioned previously, the July 2014 refinement of the RF served to further improve the overall relevance of Project design, even though it was done late in the Project’s life. On this basis, the overall relevance of objectives and design is rated as Substantial.

3.2 Achievement of Project Development Objectives

Pre-restructuring rating: Substantial / Post-restructuring rating: High

36. The overall Project objective was achieved, as measured by improved effectiveness and efficiency in the delivery of quality teacher education. Table 1 below summarizes the attainment of results by PDO and Intermediate Indicator.

Table 1: Summary of Project Outcomes

Indicator	Baseline 2010 (or July 2014)	Target Value July 2015	Actual Value Achieved July 2015
PDO Indicator #1: Number of additional qualified primary teachers resulting from project interventions (Efficiency)	0 (Revised)	200 teachers (Revised)	312 teachers
PDO Indicator #2: Number of nursery, primary and secondary teachers graduating from 2-year ADE program (Efficiency)	0	500	703
PDO Indicator #3: Teachers entering 2-year B.Ed program after graduating from 2-year ADE program (Efficiency)	NO	YES	YES
PDO Indicator #4: Percent of student teachers at CPCE scoring at or above 65% on their teaching practicum performance assessment reaches 60% (Effectiveness)	50% (Revised)	60% score at/above 65% (Revised)	83% score at/above 65%
Intermediate Indicator #1: New TORs completed for administrators/ lecturers/DE tutors at CPCE (Efficiency)	0%	100%	100%
Intermediate Indicator #2: Evaluation tool for CPCE lecturers finalized (Efficiency)	NO	YES	YES

⁷ The Bank’s last CAS for Guyana covered the period 2009-2012. The Bank’s next effort is to prepare the analytical work that will inform development of the Country Partnership Framework (CPF) for Guyana.

Intermediate Indicator #3: Evaluation tool for student teachers is finalized; lecturers are trained in its use (Efficiency)	NONE	Lecturers trained/using new evaluation tool	Lecturers trained/using new evaluation tool
Intermediate Indicator #4: New teaching practicum and Induction Year offered to at least one ADE cohort (Efficiency)	NONE	ADE cohort #1 completes Induction Year	ADE cohort #1 completes Induction Year
Intermediate Indicator #5: Percent of lecturers at CPCE and UG using some form of ICT as tool for teaching/ learning (Efficiency)	5%	80%	89%
Intermediate Indicator #6: Percent of CPCE and UG administrators, Dept. Heads and Heads of satellite centers complete leadership/organizational management course (Effectiveness)	0%	100%	100%
Intermediate Indicator #7: Percent of CPCE lecturers fulfilling minimum qualifications of updated TORs in alignment with delivery of new ADE program (Effectiveness)	20% (Revised)	45% (Revised)	46%
Intermediate Indicator #8: Percent of CPCE lecturers scoring at/above 80% on performance evaluations, which include classroom observation (Effectiveness)	NONE	60% (Revised)	75%
Intermediate Indicator #9: Time it takes (credit hours) to complete initial compulsory teacher training (ADE) reduced from 3 years to 2 (Efficiency)	3 years (Revised)	2 years (Revised)	2 years
Intermediate Indicator #10: Time it takes (credit hours) to complete non-compulsory B.Ed reduced from 4 years to 2 (Efficiency)	4 years (Revised)	2 years (Revised)	2 years
Intermediate Indicator #11: Number of Project beneficiaries / percent female (Efficiency)	84% (Revised)	84% (Revised)	84%

PDO: Improved effectiveness in the delivery of quality teacher education

Pre-restructuring rating: Modest / Post-restructuring rating: High

37. Effectiveness was measured by one PDO Indicator (#4) and three Intermediate Indicators (#6, #7, and #8). Project activities that improved effectiveness are discussed below.

38. **Student teachers' practicum performance has improved for three years in a row.** Results from the 2013-15 ADE cohort's teaching practicum assessments show that 83% of students scored at or above 65% on their practicum assessments, indicating that a student teacher "meets expectations" on a variety of teaching dimensions, and is ready to lead a classroom as a beginning teacher. While falling short of the original Project target (70% of students score at or above 80% on the practicum assessment), the 2013-15 cohort's results surpassed the revised Project target of 60% of students scoring at or above 65%, and improved upon the 2012-14 cohort's practicum assessment results, when 79% of students scored at or above 65%, and the 2011-13 cohort's results, when 50% of students scored at or above 65%. The year-over-year improvements demonstrate that student teachers are exhibiting stronger classroom teaching skills, reflecting ongoing improvement

in the quality of pedagogical instruction that they receive, as well as effective guidance during the course of their practicum teaching experience.

39. The GITEP Project supported CPCE's student teaching practicum in several ways. First, Project funds paid for the redesign of the existing teaching practicum. It was consolidated into twelve weeks over two semesters during the second year of the ADE program, and incorporates both Guided Practice (student teachers work in pairs to plan and teach lessons with the support of a practicum "tutor" who is a CPCE lecturer⁸) and Final Assessment (student teachers work individually) components. The revised practicum experience ensures that students are initially practicing the craft of teaching with better support and supervision.

40. The Project also paid for the development of an observation instrument to assess the instructional quality of student teachers at both the Guided Practice and Final Assessment phases of their teaching practicum. The new tool is based on international best practices, and includes 30 assessment dimensions in the categories of "Planning", "Pedagogy", "Classroom and student management", and "Communication skills", along with a scoring rubric. It is designed to be used beyond the practicum semester to evaluate new teachers during their Induction Year as well as experienced teachers.

41. CPCE administrators and lecturers tasked with conducting the practicum assessments were trained to use the tool. It now serves as a measure of effectiveness, i.e., the degree to which student teachers' instructional abilities have improved during the teaching practicum, and is a source of specific, actionable feedback that student teachers can use to improve their classroom teaching.

42. Student teachers' practicum performance results will continue to progress toward the original PDO target as lecturers further integrate and refine the pedagogical training they received under the Project, as well as their training to instruct and assist student teachers during the practicum semester. While improved learning outcomes take time to be fully realized, it is reasonable to expect a continuation of strong year-over-year improvements in teaching practicum evaluation scores. (Students scoring at or above 80% increased from 3% in 2013 to 6% in 2014 and to 17% in 2015.)

43. The GITEP Project also funded the work of international consultants who provided intensive coaching to lecturers at CPCE and UG S.E.H. to improve their knowledge bases and pedagogical skills in seven areas, including math, science and reading and writing. CPCE students' exam pass rates in those subjects have already improved (in mathematics from 72% in 2010 to 85% in 2014, in science from 72% in 2010 to 87% in 2014, and in English from 74% in 2010 to 93% in 2014), indicating that student teachers are indeed benefitting from more effective lecturer teaching, and are well on their way to being better classroom teachers.

44. **Administrators' management and leadership skills were enhanced through training.** A customized 12-week leadership and organizational management course ("Principles and Practices of Educational Institution Management") was delivered to 50 administrators, Department Heads, and heads of satellite centers from CPCE and UG S.E.H. The course was funded under the Project and included both live working sessions with consultants and online components. The training was geared toward strengthening the skills of CPCE managers in order to ensure a smoother progression in the implementation of Project-supported efforts, including new course

⁸ CPCE administrators serve as practicum supervisors, and lecturers serve as practicum tutors.

offerings, a redesigned student teaching practicum, faculty training and professional development requirements, and ongoing work to more extensively integrate ICT as a teaching and learning tool in the ADE program.

45. The administrative skills of personnel at both CPCE and UG S.E.H. were further bolstered by two more Project initiatives. Eight managers participated in a 12-week course at Middlesex University in England focused on elements of institutional management and leadership, and CPCE's Principal and Head of Curriculum both benefitted from two-week professional attachments at universities that offer teaching degrees similar to CPCE's two-year ADE.

46. **CPCE staff improved their pedagogical credentials to fulfill the requirements of new TORs.** Forty-six percent of CPCE lecturers fulfilled the minimum qualifications of the new TORs developed under the Project, surpassing the revised target of 45%.

47. In addition to finalizing 37 new TORs for CPCE staff at all levels, the Project supported a Desk Review of the qualifications of CPCE staff, assessing them vis-à-vis the new TORs. This review identified a number of lecturers who fell short of one of their TOR's basic requirements: that they possess a Master's degree in Education or in a relevant subject taught. In response, the GITEP Project funded online Master's degree programs for 16 lecturers at CPCE.⁹

48. The Project also supported continuing professional development for lecturers. Sixty-five lecturers from CPCE and 25 from UG S.E.H. received subject-specific pedagogical coaching from international experts under the Project. The training entailed short courses focused on teaching methodology and subject mastery, and incorporated classroom observation and feedback sessions for lecturers teaching Math, Science, Literacy, Special Education, Guidance and Counseling, English as a Second Language, and for teaching in a multi-grade classroom environment.

49. The online courses and training offered under the Project solidified and improved lecturers' instructional skills and knowledge base, contributing to increased proficiency in their delivery of the ADE curriculum (see below).¹⁰

50. **Performance assessments using a new evaluation tool show improvement in lecturers' instructional skills.** In the second quarter of 2015, 75% of lecturers scored at or above 80% on their performance evaluations.¹¹ This was nine percentage points higher than results from the third quarter of 2014, when 66% of lecturers scored at or above 80%. The improvement in scores from 2014 to 2015 indicates increasing lecturer proficiency, likely attributable to the pedagogical training and post-graduate studies supported by the Project.

51. The Project supported the work of consultants to design an evaluation tool for CPCE lecturers that combines data from classroom observation and student course feedback. The

⁹ GITEP also funded Ph.D. studies for two administrators at CPCE. Both the Principal of CPCE and one of the Vice Principals now possess this credential thanks to the Project, enhancing CPCE's profile as a teacher training institution.

¹⁰ The Project also paid for "follow-up" online courses for some of the lecturers who benefitted from the intensive coaching, enabling them to reinforce and further their newly acquired subject-specific knowledge and skills. The consultants who led the intensive coaching recommended the follow-up courses.

¹¹ In both 2014 and 2015, the new Project-funded evaluation tool was used to assess the performance of 112 lecturers at CPCE's main campus and six satellite centers.

consultants also pilot tested the tool and trained CPCE administrators, Department Heads, and Heads of satellite centers in its use.

52. A score of 80% (which is an “A” on CPCE’s grading scale, as well as the score included in both the original and revised targets) falls between a rating of “Highly Proficient” and “Proficient” on the new classroom observation assessment tool. The tool includes five dimensions for assessing lecturers’ professional behaviors, competences and teaching practices: Planning/Organization, Instruction, Assessment, Management of Classroom Environment, and Modeling. Within the dimensions, there are 25 skills criteria that are scored between 1 and 4, for a maximum score of 100. The “Highly Proficient” rating indicates a lecturer who has a deep knowledge of subject matter and employs a wide variety of teaching techniques that demonstrate a high degree of competence in helping students learn subject content (among other things). The “Proficient” rating indicates a lecturer who has a good understanding of their subject matter and a fair degree of skill and competence in teaching and assessing it (among other things). Results from the classroom observation assessment tool are supplemented by feedback provided by students on a course evaluation form.

53. The two-part evaluation tool is a highly useful instrument: it provides an accurate measure of lecturer performance in the classroom, is a source of feedback and guidance that lecturers can implement to improve their teaching skills and student learning, and provides information that can guide future professional growth and development of staff.

PDO: Improved efficiency in the delivery of quality teacher education

Pre-restructuring rating: High / Post-restructuring rating: High

54. Efficiency was measured by three PDO Indicators (#1, #2, and #3) and eight Intermediate Indicators (#1, #2, #3, #4, #5, #9, #10, and #11). Project activities that improved efficiency are discussed below.

55. **The Project produced 703 additional qualified teachers.** As of the 2014-15 academic year, Project activities contributed to a total of 703 new nursery, primary, and secondary school teachers working in Guyanese classrooms.¹²

56. GITEP Project support was essential to the successful implementation of the Government’s “2+2” policy, which allows teachers to be trained in less time than in the past. The Project funder the design of a streamlined ADE curriculum that incorporated modernized teaching methodologies and minimized duplication, allowing students to graduate in two years rather than the previous three.

57. The GITEP Project contributed to an overall decrease in the percentage of untrained teachers in Guyana’s schools, as seen in the table below.

¹² As a result of Project interventions, 312 newly trained primary teachers are working in classrooms as of the 2015-16 academic year, exceeding the Project target of 200 teachers. A total of 703 new trained nursery, primary and secondary school teachers are working in classrooms as of the 2015-16 academic year, exceeding the Project target of 500 teachers.

Table 2: Teachers by Training Level, Academic Years 2008-09 and 2013-14

School/level	2008-2009				2013-2014			
	Trained Teacher	Untrained Teachers (No certificate)	Total	% Untrained Teachers	Trained Teacher	Untrained Teachers (No certificate)	Total	% Untrained Teachers
Nursery	1040	695	1735	40%	1188	513	1701	30%
Primary	2423	1362	3785	36%	2891	808	3699	22%
Secondary	2106	1057	3163	33%	2650	1083	3733	29%
Total	5569	3114	8683	36%	6729	2404	9133	26%

Source: Ministry of Education, Digest of Education Statistics, 2008-09 and 2013-14 (latest data available).

58. **Newly trained teachers are pursuing an advanced degree in Education.** Since 2013, when the two-year B.Ed program was introduced at UG S.E.H., the condensed time commitment has motivated 150 students to pursue a Bachelor degree following completion of the ADE program.¹³ The first 16 of these students graduated with a B.Ed in 2015. These new teachers enter the teaching profession two years faster than they would have pre-reform.

59. The GITEP Project supported the review and design of teacher education courses in order to improve quality and eliminate redundancy in the ADE and B.Ed curricula.¹⁴ This facilitated the implementation of the GOG's policy change to reduce non-compulsory teacher training (for a B.Ed degree) from four years to two.

60. ADE students are improving their classroom teaching skills as they benefit from an improved teaching practicum and a new Induction Year program. The 2011-2013 ADE cohort was the first to benefit from the improved support and supervision made possible by the revised teaching practicum. One hundred and twenty-five students from the 2014 graduating ADE cohort benefitted from a full Induction Year from September 2014 to June 2015.¹⁵ The new Induction Year program furthers the Project goal of efficient delivery of teacher education by reinforcing the instructional strategies and classroom skills training that new teachers received while they were students in the ADE program.

61. As noted previously, Project funds paid for the redesign of CPCE's existing teaching practicum. The Project also supported the development of an Induction Year to support recent ADE graduates during their first year of classroom teaching. This effort had several components: 1) program design; 2) selecting schools to participate in the program from regions throughout the country; 3) developing a framework for program oversight at participating schools; 4) training the parties responsible for program success: Regional Field Officers from the MOE, school principals, and mentor teachers assigned to the new ADE graduates; and 5) drafting an Induction Year

¹³ Following successful completion of the Induction Year, ADE grads can begin their B.Ed studies while teaching. UG offers the B.Ed curriculum in the afternoons following the school day in order to allow teachers to continue to work while they pursue a B.Ed degree.

¹⁴ Consultants designed eight new courses for CPCE's streamlined ADE curriculum, and suggested revisions to ten existing courses. Five new courses were developed for UG S.E.H.'s two-year B.Ed curriculum, and revisions were made to eleven existing courses.

¹⁵ The 2013 graduating ADE cohort of 196 students received a condensed "pilot" version of the Induction Year from January to June 2014.

Operations Manual. (As noted, the evaluation tool developed for the practicum semester is also used to assess new teachers during the Induction Year.)

62. **Lecturers at CPCE and UG S.E.H. have increasingly utilized ICT as a classroom teaching tool.** A survey¹⁶ in November 2014 showed that 89% of lecturers were using some form of ICT as a tool to improve classroom instruction. This exceeded the Project target of 80% and was a significant gain over ICT use survey results from May 2014 (60%) and 2013 (42%).

63. The GITEP Project supported significant training aimed at furthering lecturers' integration of ICT in the ADE and B.Ed curricula. The Project also advanced the ongoing transition to ICT-based teaching and learning via the following: 1) ICT Labs and SMART classrooms¹⁷ were equipped and set up at both CPCE and UG S.E.H., as was a Computer Lab within CPCE's library; 2) new technology was acquired, including a web-based Moodle platform that hosts course content for classroom teaching; 3) an online records management system was procured for CPCE; 4) laptops were provisioned to students¹⁸ and lecturers at CPCE; and 5) networking equipment was purchased and installed to expand Internet connectivity at CPCE, which was critical to successful implementation of ICT-based teaching.

3.3 Efficiency

Pre-restructuring rating: High / Post-restructuring rating: High

64. Economic analysis confirms that the reduction in the number of years of study required to obtain ADE and B.Ed degrees lowers teacher training costs for the GOG.

65. Pre-reform, CPCE's annual cost per graduate for the three-year TTC program was \$4,777. The total cost per graduate over three years was \$14,331. Once the two-year ADE program was implemented, CPCE realized cost savings immediately, with the very first graduating cohort in 2012. Over 25 years, projected cost savings to CPCE to educate teachers in the two-year ADE program (rather than the three-year TTC program) is estimated at approximately \$29,072,000.

66. Pre-reform, UG S.E.H.'s average annual cost per graduate for the four-year B.Ed and two-year Certificate of Education¹⁹ programs was \$7,447. The average total cost per graduate based on both programs was \$21,838. By the 2016-17 academic year, UG S.E.H. will realize cost savings from implementation of the two- and three-year²⁰ B.Ed. programs. Over 25 years, projected cost

¹⁶ The ICT Integration Survey was developed and implemented by the ICT Working Group, comprised of technical staff from CPCE and UG S.E.H.

¹⁷ "SMART" classrooms are technology-enhanced classrooms that foster opportunities for teaching and learning by integrating learning technology (computers, specialized software, audience response technology, audio/visual capabilities).

¹⁸ Project funding provided laptops for the 2010-12, 2011-13, 2012-14 and 2013-15 cohorts of students at CPCE, including those studying at its satellite centers.

¹⁹ Students who matriculated at UG S.E.H. with a Bachelor degree in a subject other than Education formerly earned a two-year Certificate of Education. They now enroll in the two-year B.Ed program along with ADE graduates.

²⁰ A small number of students that enroll at UG S.E.H. each year have a TTC (rather than ADE), and require three years of study to earn a B.Ed. The TTC continues to be the trained teacher credential for untrained in-service teachers in the hinterland.

savings to UG S.E.H. to educate teachers in both new B.Ed programs (rather than the four-year B.Ed and two-year Cert. Ed. programs) is estimated at approximately \$18,711,000.

67. Combined projected cost savings over 25 years for CPCE and UG S.E.H. are estimated at approximately \$47,783,000. These savings incorporate a number of "transition" years while both teacher training institutions ramp up to maximum cohort sizes. The complete model is included in Annex 3.

68. It should also be noted that prospective teachers enjoy financial gains from the "2+2" teacher education policy reform. They benefit from the savings (in tuition²¹ and school-related expenses) that result from fewer years of study to earn their degrees, as well as additional income because they are able to assume teaching positions more quickly.

3.4 Justification of Overall Outcome Rating

Pre-restructuring rating: Moderately Satisfactory

Post-restructuring rating: Highly Satisfactory

69. The GITEP Project's objective of improving effectiveness and efficiency in the delivery of teacher education was highly relevant to the GOG throughout the Project's life. Project design was focused and strategic. As such, overall relevance pre-restructuring is rated as Substantial.

70. The July 2014 Project restructuring served to further improve the relevance of design, revising the RF in line with more realistic expectations for Project results. Therefore, overall relevance post-restructuring is rated as High.

71. The GITEP Project progressed steadily toward targets measuring more efficient delivery of quality teacher education, but would have fallen short of achieving overly aggressive targets for more effective delivery of teacher education, thus necessitating a revision to the Project's Results Framework. As such, overall efficacy pre-restructuring is rated as Substantial.

72. Once the Project's RF was revised, the Project successfully met or exceeded all of its targets. Therefore, overall efficacy post-restructuring is rated as High.

73. The Project was efficiently implemented, completed on time, and fully disbursed. In addition, the economic analysis confirms that the reduction in the number of years of study required to obtain ADE and B.Ed degrees significantly lowers teacher training costs for both CPCE and UG S.E.H. Overall efficiency is therefore rated as High for both the pre- and post-restructuring periods.

74. Taking into consideration the outcome ratings for the both the pre- and post-restructuring periods, the GITEP Project's Overall Outcome Rating is Moderately Satisfactory per the split evaluation methodology, which takes into account disbursement percentages achieved during each phase. (See Annex 10.)

75. The rating for "Progress toward achievement of PDO" on the final ISR (dated June 26, 2015) was Moderately Unsatisfactory (as compared to the ICR Overall outcome rating of MS).

²¹ Students at UG S.E.H. are responsible for paying tuition fees totaling approximately US\$2,000 over two years of study. Those not able to afford this can access a loan from the GOG's Revolving Loan Fund. These loans are supposed to be repaid, but per UG S.E.H., there is no system in place to ensure repayment.

This was due to the fact that the Project team was still gathering results that would further support the case for improved effectiveness in the delivery of teacher training (and further progress toward the original target for PDO Indicator #4).

3.5 Overarching Themes, Other Outcomes and Impacts

76. **Poverty impacts and social development.** The GITEP Project succeeded in streamlining teacher training and in enhancing the quality of education provided to Guyana's future teachers. The result now and going forward is that educators begin their teaching careers more quickly, equipped with modern teaching strategies and practices that favor every kind of student. These students will in turn have increased opportunities to engage in fulfilling economic activity, with long-term impacts on both poverty reduction and social development in Guyana.

77. **Institutional change and strengthening.** Project activities supported the smooth implementation of the GOG's "2+2" policy at CPCE and UG S.E.H. Training provided to administrators and lecturers strengthened both institutions' capacities to deliver high-quality teacher training programs in less time. By Project end, staff at both CPCE and UG S.E.H. were delivering more focused instructional content and providing improved supervision and guidance to student teachers in preparation for the realities of classroom teaching.

3.6 Summary of Findings of Beneficiary Survey and/or Stakeholder Workshops

78. A formal beneficiary survey was not administered. In March 2015, three groups of Project stakeholders were interviewed: CPCE students, CPCE lecturers (who also serve as practicum semester tutors), and CPCE administrators. A summary of findings from these interviews, which elicited generally positive feedback on the Project's activities and impact, is included in Annex 6.

4. Assessment of Risk to Development Outcome

Rating: *Moderate*

79. The GOG remains firm in its commitment to increase the number of well-trained teachers in Guyana, and will maintain Project achievements that have increased the effectiveness and efficiency of teacher education. The MOE has assumed permanent budgetary responsibility for recurrent costs that were supported by the Project,²² and will oversee the administrations of CPCE and UG S.E.H. as they continue their efforts to increase the managerial and instructional capacities of their staffs in order to deliver the best teacher training possible. Finally, newly-trained ADE graduates will be supported and supervised during Induction Years into the future, ensuring that the high-quality teacher training they received is put into practice in the classroom for the benefit of schoolchildren everywhere in Guyana.

²² These include expenses such as providing laptops to new cohorts of ADE students, offering courses to update lecturers' pedagogical skills, renewing subscriptions to pedagogical e-publications at CPCE's and UG's libraries, paying for ongoing training of new practicum tutors and supervisors, and paying stipends for Induction Year mentors.

80. The GITEP Project invested heavily in training to empower lecturers to integrate technology into their instructional environment. Lecturers in turn worked to prepare student teachers to use ICT in their classrooms.²³ Newly trained teachers' enthusiasm and interest in using ICT to support teaching should not be allowed to wane. The GOG must act rapidly to back up its stated support for ICT-based teaching by providing broadband connectivity, computers and projectors, and maintenance resources at every school. Such an investment will yield technology-literate citizens, capable of assuming a productive role in the nation's economy.

5. Assessment of Bank and Borrower Performance

5.1 Bank Performance

(a) Bank Performance in Ensuring Quality at Entry

Rating: *Moderately Satisfactory*

81. The Bank drew upon its knowledge base related to successful teacher education reform in the Caribbean region and then worked with key stakeholders to prepare a Project that was highly relevant, strategically addressing the upgrade of teacher training programs and the institutions that deliver them. This was an area of critical importance in the GOG's efforts to improve teaching and learning outcomes. Nonetheless, setting targets without a baseline was a shortcoming at the preparation stage. As a result, the original target for the sole PDO Indicator that measured improved effectiveness in the delivery of teacher training was set unrealistically high, requiring revision.

(b) Quality of Supervision

Rating: *Moderately Satisfactory*

82. The Bank conducted regular implementation support missions and enjoyed a productive and cooperative relationship with the Project Team and with staff at CPCE and UG S.E.H. The Bank team's close monitoring of the Project enabled effective troubleshooting at times. For example, the Bank was able to assist the Project Procurement Specialist in the search for affordable vendors for ICT-related assets and also provided guidance on negotiations with consultants in order to improve the odds that bids would meet Project budgetary constraints.

83. However, improvements to the RF in July 2014 occurred late in the project's life. The baseline-driven PDO Indicator measuring improved effectiveness in the delivery of teacher training²⁴ was put in place a year before Project close. While the revised target was exceeded, the original target (which still carried some weight) was not met.

²³ As a result of ICT training under the Project, lecturers now work with students to use technology to create instructional material and then convert it for use in teaching environments without Internet connectivity (i.e., converting video content to Mp4 format and saving it to a CD for viewing on a computer). Until Internet connectivity at local schools is widespread, new teachers can create teaching material where there is Internet access (for example, at CPCE satellite centers) and then translate it to formats that can be delivered at schools without (or with limited) Internet access.

²⁴ "60% of students at CPCE score at or above 65% on their teaching practicum performance assessment".

(c) Justification of Rating for Overall Bank Performance

Rating: *Moderately Satisfactory*

84. Given the Bank's Moderately Satisfactory performance in ensuring quality at entry and its Moderately Satisfactory Project supervision, the Bank's Overall Performance Rating is Moderately Satisfactory.

5.2 Borrower Performance

(a) Government Performance

Rating: *Satisfactory*

85. The Project benefitted from the commitment and continuous support of Guyana's Ministry of Education. Representatives from the MOE were involved in Project preparation and design, providing direction and guidance on the institutional changes required to make teacher training more efficient. The GITEP Project Team, residing within the MOE's Planning Unit, responsibly and successfully managed day-to-day Project implementation.

(b) Implementing Agency Performance

Rating: *Satisfactory*

86. While things got off to a relatively slow start due to limited capacity to implement a Project of this scope and a lack of procurement experience, initial challenges were quickly overcome. The Project Team, CPCE, and UG S.E.H. drew on Bank support and progressed significantly on the implementation front, allowing the credit to fully disburse on time and Project activities to be carried out on schedule. In fact, the Project team and CPCE were able to mobilize very quickly near Project end to oversee successful implementation of several additional activities (beyond the Project's original design) made possible by nominal Project savings. These included the build-out of an additional SMART classroom, procurement of classroom science kits, and installation of a Language Lab, all at CPCE.

(c) Justification of Rating for Overall Borrower Performance

Rating: *Satisfactory*

87. Given the Satisfactory performance of the Ministry of Education, the Project Team within its Planning Unit, and its teacher training institutions, the Borrower's overall performance rating is Satisfactory.

6. Lessons Learned

88. Implementation is smoothest when Project objectives are in line with government priorities, and Project activities were designed with stakeholder input. The ongoing collaboration required between the Bank, the Project Team, and counterparts at CPCE and UG S.E.H. during each stage of Project implementation was successful because all parties were vested in the Project's success.

89. A project scope that reflects the strengths and limitations of local agencies to implement reforms and carry out activities enhances success. The GITEP Project's scope was limited to vital interventions (establishing a new system for training teachers and improving the institutions

responsible for doing so) that could be accomplished in a relatively short timeframe and then built upon over time.

90. When Project targets are associated with evaluation tools that are not yet developed at the project preparation stage, it should be noted that targets may require revision once implementation is underway. In such cases, original targets should either be left unset or set intentionally low. Baselines and targets should then be set or revised as early as possible in the Project's life.

91. Forthcoming Bank projects that aim to improve teacher training should incorporate an Induction Year for newly trained teachers. Significant evidence²⁵ exists to support Bank efforts that would convince policy makers to allocate resources to an Induction program in order to improve the practical experience of newly qualified teachers. (Evaluation of the Induction Year program was not included in the scope of the GITEP Project, although the MOE could pursue this in the future.)

7. Comments on Issues Raised by Borrower/Implementing Agencies/Partners

(a) Borrower/implementing agencies: A summary of the MOE's ICR is included in Annex 7. The final draft of the Bank's ICR will be sent to the GOG for review and comment.

(b) Co-financiers: N/A

(c) Other partners and stakeholders: N/A

²⁵ Per Schwille, J. et al (2007), Induction programs help new teachers cope better in the early working years and can significantly reduce teacher attrition.

Annex 1. Project Costs and Financing

(a) Project Cost by Component (in USD Million equivalent)			
Components	Appraisal Estimate in 2010 (USD millions)	Actual/Latest Estimate in 2015 (USD millions)	Percentage of Appraisal
1. Improving the quality and efficiency of teacher education delivery	\$2,507,634	\$1,979,301	79%
2. Building human resources and capacity for more effective teaching and learning	\$1,879,290	\$1,713,764	91%
3. Communications, project management, and Monitoring & Evaluation	\$510,259	\$609,434	119%
Total Baseline Cost	\$4,897,183	\$4,302,499	88%
Physical Contingencies	\$37,381		
Price Contingencies	\$187,191		
Total Project Costs	\$5,121,755		
Front-end fee PPF	\$0		
Front-end fee IBRD	\$0		
Total Financing Required	\$5,121,755	\$4,302,499	84%

(b) Financing				
Source of Funds	Type of Co-financing	Appraisal Estimate in 2010 (USD millions)	Actual/Latest Estimate in 2015 (USD millions)	Percentage of Appraisal
Other		\$220,553	\$220,553	100%
Commonwealth of Learning		\$101,201	\$101,201	100%
Government of Guyana		\$600,000	\$600,000	100%
International Development Association (IDA)	Credit	\$4,200,000	\$4,302,499	102%

Annex 2: Outputs by Component

Component/Subcomponent	Project Outputs
Component 1. Improving the quality and efficiency of teacher education delivery	
<p><i>Subcomponent 1A. Developing new courses and TORs for CPCE and UG S.E.H. personnel that align with the requirements of delivering the new ADE and B.Ed programs</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Technical assistance to develop new TORs for CPCE administrators, Department Heads, lecturers, and DE tutors, and to review existing TORs for UG S.E.H. staff in order to recommend updates. • Technical assistance to conduct a Desk Review to assess staff qualifications at CPCE and UG S.E.H. vis-a-vis new and updated TORs. • Technical assistance to review existing curricula and develop new, complimentary courses for CPCE and UG S.E.H. teacher training programs. • Technical assistance to design a classroom observation tool (including a student course evaluation form) to evaluate CPCE lecturers’ teaching skills • Technical assistance to train CPCE administrators, Department Heads, and Heads of satellite centers to use the new tool, and to oversee pilot testing of the new tool.
<p><i>Subcomponent 1B. Improving the quality and implementation of the ADE teaching practicum and designing and implementing an Induction Year for new ADE graduates</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Technical assistance to review CPCE’s existing teaching practicum program and to consolidate and improve the program. • Technical assistance to develop a classroom observation tool (with corresponding scoring rubric) to evaluate student teachers during the teaching practicum. • Technical assistance to train administrators and lecturers at CPCE and principals at participating schools to deliver and

	<p>supervise the teaching practicum program and to use the new observation tool.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Technical assistance to develop and implement an Induction Year program to mentor and supervise ADE graduates in their first year of classroom teaching. • Technical assistance to train CPCE lecturers serving as program supervisors, mentor teachers at placement schools, and MOE officials with overall monitoring responsibilities in all aspects of the Induction Year program.
<p><i>Subcomponent IC. Integrating ICT in the teaching and learning process and supporting the transition to dual-mode delivery of a teacher training program</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Project financed training of administrators and lecturers at CPCE and UG S.E.H. in the use and integration of ICT in the teaching and learning process. • Technical assistance to begin developing a web-based, high-quality initial teacher training program accessible via Distance Ed for pre-service teachers throughout Guyana's regions. • See table below for a summary of ICT training courses provided under GITEP. (Note that lecturers received extensive ICT training from the GITEP Project's ICT Working Group, comprised of IT specialists from CPCE and UG S.E.H., in addition to training provided by Project-financed consultants.) • Project financed the installation of a network for expanded Internet connectivity on CPCE's campus (purchase of networking equipment, and technicians to install wiring, routers, and hubs). • Project financed the establishment of two SMART classrooms (ICT labs) at CPCE and one at UG S.E.H., including refurbishing space to accommodate the new SMART classrooms, establishing

	<p>Internet connectivity in the classrooms, and provisioning equipment for the classrooms (servers, workstations, printers, copy machines, digital cameras, projectors).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Project financed the purchase of notebooks (laptop computers) for all CPCE cohorts, as well as lecturers, during the Project's life cycle. • Project financed digital cameras and projectors for classrooms at CPCE and UG S.E.H., as well as the Moodle education platform, used by CPCE lecturers and students to upload and access web-based lessons and assignments. • Project financed the development of a database at CPCE to track student application, enrollment, registration, and grades, as well as course offerings and schedules. • Project financed the development of CPCE's own website (www.cpce.gy) to provide public information about the college and its teacher training program. • Project financed classroom science kits and a Language Lab at CPCE.
--	---

Summary of ICT Training Provided Under the GITEP Project

Course Title	Dates	Audience	Course Content
Technology for Teaching and Learning	Two 1-week sessions in 2010; one 1-week session in 2012	CPCE lecturers	Training to familiarize lecturers with the "ICT Competency Framework for Teachers" modules developed by UNESCO
ICT in Education Teacher Trainer's Workshop	One week in August 2012	CCPE and UG S.E.H. lecturers, staff at NCERD	Training for lecturers who deliver the "Guyana ICT in Education for Teachers" course curriculum to students at CPCE and UG S.E.H.

Preparation of Digital Content and Online Course Development Phase I	Eleven weeks during Q3 and Q4 2013 (Phase I)	CPCE lecturers	Utilizing ICT effectively for better teaching and learning: in-depth training in use MS Word, PowerPoint and Excel
Preparation of Digital Content and Online Course Development Phase II	21 weeks during Q1 and Q2 2014 (Phase II)	CPCE lecturers	Utilizing ICT effectively for better teaching and learning: in-depth training on accessing and integrating the Internet's wealth of content to improve and supplement teaching
Using the Computer and Its Related Technology to Create/Convert Instructional Resources	One-day sessions at each CPCE satellite center during May and June 2015	CPCE lecturers at the satellite centers	Introduction to creating and posting online versions of courses in the ADE curriculum
Online Course Development Training Using the Moodle platform	Weekly 3-hour sessions during June 2014	CPCE lecturers	Introduction to Moodle platform basics; using Moodle platform's communication tools; using Moodle to assess student performance; creating and posting online versions of courses in the ADE curriculum
One-on-one training in advanced use of Moodle platform	Demand-based training during Q3 and Q4 2014 and Q1 and Q2 2015	UG S.E.H. lecturers	Variety of topics based on lecturer needs
Technical Training to Administer the Moodle Platform	Two weeks in January 2015	Moodle Administrator Team at CPCE	Ongoing maintenance of and updates to Moodle platform

Component/Subcomponent	Project Outputs
Component 2. Building human resources and capacity for more effective teaching and learning	
<i>Subcomponent 2A. Strengthening the skill sets of administrators and managers at CPCE and UG S.E.H.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Project financed a customized, 12-week course titled "Principals and Practices of Educational Institution Management" for 50 CPCE and UG S.E.H. administrators. Project financed the attendance of eight managers from CPCE and UG S.E.H. at a 12-week course focused on institutional management and leadership offered by Middlesex University in the U.K. Project financed the participation of two CPCE administrators (Principal, Head of Curriculum) in two-week professional

	<p>attachments at Caribbean universities that offer a teaching degree similar to the ADE.</p>
<p><i>Subcomponent 2B. Strengthening the teaching practices of lecturers at CPCE and UG S.E.H.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Project financed consultants to deliver short courses in modernized teaching practices and methodologies to lecturers at CPCE and UG S.E.H. • Project financed consultants to provide intensive coaching to lecturers at CPCE and UG S.E.H. to improve pedagogical skills in seven subjects: Mathematics, Science, Reading and Writing, ESL, Guidance and Counseling, Multi-grade Classroom teaching, and Special Needs classroom teaching. • Project financed “follow-up” online courses for lecturers to reinforce and further the subject-specific knowledge and skills they acquired during intensive coaching sessions (above). • Project financed tuition for 16 CPCE lecturers and six UG S.E.H. lecturers to pursue online Masters degree programs (in general Education Administration and specific disciplines) at several universities.
<p><i>Subcomponent 2C. Improving the libraries at CPCE and UG S.E.H., CPCE’s satellite centers, and the Learning Resource Centers to support the professional development of lecturers and teachers as well as research and independent study for students</i></p>	<p>92. Project financed the professional development of CPCE and UG S.E.H.’s librarians and assistant librarians, who completed all five of the ICDE’s ²⁶ web-based Library Management training modules.</p> <p>93. Project financed a consultant to conduct an inventory assessment of library resources at CPCE and UG S.E.H.</p> <p>94. Project financed the acquisition and programming of a library database for CPCE.</p>

²⁶ Training modules developed by the Institute of Continuing and Distance Education.

	<p>95. Project financed subscriptions to e-journals and textbooks related to pedagogy, teacher training and education management.</p> <p>96. Project financed an extension of Internet connectivity in CPCE's library.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Project financed the construction of a Computer Lab in CPCE's library, and the provision of six computer workstations, a printer and a copier for the lab.
Component 3: Communications, project management, and Monitoring and Evaluation	
<p><i>Subcomponent 3A. Implementation of a communications campaign to inform stakeholders and the general public of changes in teacher education programs and to publicize progress and achievements</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Project financed informational brochures and GITEP key chains for distribution to the general public, and particularly at schools throughout Guyana. • Project paid for the development of 5-minute "infomercial" and a 30-minute documentary about the GITEP Project and its impact on teacher training improvements for broadcast on the Guyana Learning Channel.

Annex 3: Economic and Financial Analysis

1. Economic analysis confirms that the reduction in the number of years of study required to obtain ADE and B.Ed degrees lowers teacher training costs for the GOG.
2. Pre-reform, CPCE's annual cost per graduate for the three-year TTC program was \$4,777. The total cost per graduate over three years was \$14,331. The two-year ADE program was implemented in 2010, and CPCE realized its first cost savings (\$180,745) in 2012, the year the initial ADE cohort graduated. Over 25 years, projected cost savings to CPCE to educate teachers in the two-year ADE program (rather than the three-year TTC program) is approximately \$29,072,000.
3. The 25-year economic analysis model for CPCE is on page 27-28. Projections work up to a maximum cohort size of 600 students matriculating in the 2019-2020 academic year. The model incorporates a four-year transition period (academic years 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 and 2013-2014) as students who were still pursuing a three-year TTC degree at CPCE “phased out” (i.e., the final TTC students graduated). This is because while the last cohort of the TTC students enrolled at CPCE in 2009, prior to establishment of the ADE program in 2010, some students required more than the standard three years to complete their degree.
4. Pre-reform, UG S.E.H.'s average annual cost per graduate for the four-year B.Ed and two-year Certificate of Education²⁷ programs was \$7,447. The total cost per graduate based on both programs was \$21,838. The two-year B.Ed program was implemented in 2013, and UG S.E.H. realized its first cost savings (\$48,267) by the 2017-2018 academic year. Over 25 years, projected cost savings to UG S.E.H. to educate teachers in its new B.Ed programs (including the three-year program, which is now available to a small number of students who enroll at UG S.E.H. each year with a TTC degree, rather than an ADE degree²⁸) is approximately \$18,711,000.
5. The 25-year economic analysis model for UG S.E.H. is on page 28-29. It includes students at both the Turkeyen (where 85% of B.Ed students are enrolled) and Berbice UG campuses. Projections work up to a maximum cohort size of 370 two-year B.Ed students matriculating in the 2024-2025 academic year. The model incorporates a ten-year transition period until the academic year 2023-2024, when years of study per student at UG S.E.H. flattens to 2.09 years (rather than 2 years, in order to reflect the small portion of students holding the TTC credential who will continue to obtain the three-year B.Ed). The transition period allows students who entered UG S.E.H. with a degree other than an ADE and prior to establishment of the two-year B.Ed degree (in 2013) to complete the old four-year B.Ed curriculum. As many of these students work while pursuing their studies, it often takes them more than four years to graduate.
6. Combined projected cost savings over 25 years for CPCE and UG S.E.H. (and hence the GOG) are approximately \$47,783,000. The Government could further the benefits realized under the GITEP Project by utilizing some of the related savings to reinforce and expand upon nascent gains in ICT integration in teaching and learning processes in Guyana. For example, the MOE

²⁷ Students who matriculated at UG S.E.H. with a Bachelor degree in a subject other than Education formerly earned a two-year Certificate of Education. As of the 2013-2014 academic year, students who already hold a Bachelor degree enroll in the two-year B.Ed program along with ADE graduates.

²⁸ The TTC continues to be the trained teacher credential for untrained in-service teachers in the hinterland.

could develop and oversee implementation of a comprehensive IT training agenda that would encompass curricula requirements for lecturers and student teachers at both teacher training institutions (including CPCE's satellite centers), as well as in-service teachers. Ongoing training could be supplemented by implementation and expansion of reliable broadband connectivity at primary and secondary schools throughout Guyana's regions. This is essential so that educators can utilize the rich resources available via technology and the Internet to improve classroom instruction.

25-year economic analysis model for CPCE

CPCE (main campus)	# Grads 3-year TTC (offered to pre-service teachers thru 2009/10 academic year)	# Grads new 2-year ADE (in effect 2010/11 academic year)	Total Grads	Total Annual Cost	Annual Cost per Graduate	Years of School	Total Cost per Graduate	Total Cost for Training Teachers	Average Total Cost Pre-reform	Total Annual Savings
Pre-reform 2009/10	364		364	\$1,738,888.46	\$4,777.17	3.00	\$14,331.50	\$5,216,665.38	\$4,656,349.42	
Reform implemented 2010/11	515		515	\$1,365,344.49	\$2,651.15	3.00	\$7,953.46	\$4,096,033.46	\$4,656,349.42	
2011/12	665	197	862	\$1,614,889.54	\$1,873.42	2.77	\$5,192.12	\$4,475,604.55	\$4,656,349.42	\$180,744.87
2012/13	159	177	336	\$1,660,290.64	\$4,941.34	2.47	\$12,221.00	\$4,106,254.53	\$4,656,349.42	\$550,094.89
2013/14	32	329	361	\$1,719,743.84	\$4,763.83	2.09	\$9,949.95	\$3,591,930.35	\$4,656,349.42	\$1,064,419.07
2014/15	0	211	211	\$1,708,254.74	\$8,095.99	2.00	\$16,191.99	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2015/16	0	264	264	\$1,708,254.74	\$6,476.80	2.00	\$12,953.59	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2016/17	0	330	330	\$1,708,254.74	\$5,181.44	2.00	\$10,362.87	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2017/18	0	412	412	\$1,708,254.74	\$4,145.15	2.00	\$8,290.30	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2018/19	0	515	515	\$1,708,254.74	\$3,316.12	2.00	\$6,632.24	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2019/20	0	600	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2020/21	0	600	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2021/22	0	600	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2022/23	0	600	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2023/24	0	600	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2024/25	0	600	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2025/26	0	600	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2026/27	0	600	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2027/28	0	600	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2028/29	0	600	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94

2029/30	0	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2030/31	0	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2031/32	0	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2032/33	0	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2033/34	0	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2034/35	0	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
2035/36	0	600	\$1,708,254.74	\$2,847.09	2.00	\$5,694.18	\$3,416,509.48	\$4,656,349.42	\$1,239,839.94
								Total 25-year Savings CPCE (main campus):	\$29,071,737.51

25-year economic analysis model for UG S.E.H

UG S.E.H. (Department of Education)	# of Grads B.Ed (4-year program)	# of Grads Cert. of Ed. (2-year program)	# of Grads new 2-year B. Ed for students entering with ADE or Bachelor Ed (in effect 2013/14 academic year)	# of Grads new 3-year B.Ed for students entering with TTC (in effect 2013/14 academic year)	Total Grads	Total Annual Cost	Annual Cost per Graduate	Years of School	Total Cost per Graduate	Total Cost for Training Teachers	Average Total Cost Pre-reform	Total Annual Savings
Pre-reform 2009/10	135	187			322	\$2,153,035.77	\$6,686.45	2.84	\$18,979.54	\$6,111,412.10	\$7,025,046.96	
Pre-reform 2010/11	166	152			318	\$2,283,592.26	\$7,181.11	3.04	\$21,859.47	\$6,951,312.28	\$7,025,046.96	
Pre-reform 2011/12	170	165			335	\$2,541,986.70	\$7,588.02	3.01	\$22,877.31	\$7,663,900.21	\$7,025,046.96	
Pre-reform 2012/13	128	178			306	\$2,549,713.59	\$8,332.40	2.84	\$23,635.69	\$7,232,520.91	\$7,025,046.96	
Reform implemented 2013/14	166	194			360	\$2,781,613.17	\$7,726.70	2.92	\$22,579.14	\$8,128,491.82	\$7,025,046.96	
2014/15	179	46	16		241	\$2,781,613.17	\$11,541.96	3.49	\$40,229.25	\$9,695,249.22	\$7,025,046.96	\$2,670,202.26
2015/16	179	25	52	37	293	\$2,781,613.17	\$9,493.56	3.35	\$31,785.61	\$9,313,182.66	\$7,025,046.96	\$2,288,135.70

658

2016/17	50	0	78	37	165	\$2,781,613.17	\$16,858.26	2.83	\$47,713.99	\$7,872,808.18	\$7,025,046.96	\$847,761.22
2017/18	25	0	109	37	171	\$2,781,613.17	\$16,247.74	2.51	\$40,752.22	\$6,976,779.76	\$7,025,046.96	\$48,267.20
2018/19	0	0	142	37	179	\$2,781,613.17	\$15,543.21	2.21	\$34,299.98	\$6,138,325.17	\$7,025,046.96	\$886,721.79
2019/20	0	0	170	37	207	\$2,781,613.17	\$13,414.93	2.18	\$29,223.63	\$6,059,578.86	\$7,025,046.96	\$965,468.10
2020/21	0	0	204	37	241	\$2,781,613.17	\$11,521.77	2.15	\$24,809.35	\$5,989,531.80	\$7,025,046.96	\$1,035,515.16
2021/22	0	0	245	37	282	\$2,781,613.17	\$9,853.15	2.13	\$20,997.69	\$5,927,793.04	\$7,025,046.96	\$1,097,253.92
2022/23	0	0	294	37	331	\$2,781,613.17	\$8,394.33	2.11	\$17,725.95	\$5,873,816.40	\$7,025,046.96	\$1,151,230.56
2023/24	0	0	353	37	390	\$2,781,613.17	\$7,127.92	2.09	\$14,931.66	\$5,826,959.39	\$7,025,046.96	\$1,198,087.57
2024/25	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2025/26	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2026/27	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2027/28	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2028/29	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2029/30	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2030/31	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2031/32	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2032/33	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2033/34	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2034/35	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2035/36	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2036/37	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2037/38	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
2038/39	0	0	370	37	407	\$2,781,613.17	\$6,834.43	2.09	\$14,290.17	\$5,816,100.26	\$7,025,046.96	\$1,208,946.70
											Total 25-year Savings UG S.E.H.:	\$18,710,645.56
											Total 25-year Savings Combined:	\$47,782,383.07

Annex 4. Bank Lending and Implementation Support/Supervision Processes

(a) Task Team Members

Name	Title	Unit	Responsibility/Specialty
Lending			
Angela Demas	Sr. Education Specialist, Task Team Leader	LCSHE	Task Team Leader
Abril Ibarra Castañeda	Education Specialist, Consultant	LCSHE	Consultant
Aglaiia Zafeirakou	Education Specialist, Consultant	LCSHE	Consultant
Alexandra Gonzalez Rubio	Economist, Consultant	LCSHE	Consultant
Erik Bloom	Senior Economist	LCSHE	Sr. Economist
Kevval Andrea Hanna	Research Analyst	LCSSO	Research Analyst
Robert J. Hawkins	Senior Operations Officer	CITPO	Sr. Operations Officer
Karen Dhani-Coonjah	Country Officer	LCCGY	Country Officer
Miguel-Santiago Oliveira	Finance Officer	CTRFC	Finance Officer
Jose Janeiro	Sr. Finance Officer	CTRFC	Sr. Finance Officer
Mozammal Hoque	Sr. Financial Management Specialist	LCSFM	Sr. Financial Management Specialist
Emmanuel Njomo	Sr. Financial Management, Consultant	LCSFM	Sr. Financial Management, Consultant
Yingwei Wu	Sr. Procurement Specialist	LCSPT	Sr. Procurement Specialist
Judith Morroy	Procurement Specialist (Consultant)	LCSPT	Procurement Specialist (Consultant)
Reynaldo Pastor	Chief Counsel	LEGLA	Chief Counsel
Edith Mwenda	Sr. Counsel	LEGAF	Sr. Counsel
Jimena Garrote	Counsel	LEGLA	Counsel
Carlos Escudero	Lead Counsel, Consultant	LEGLA	Lead Counsel, Consultant
Mary A. Dowling	Program Assistant	LCSHE	Program Assistant
Maria Elena Paz Gutzalenko	Program Assistant	GEDDR	Program Assistant
Supervision/ICR			
Hongyu Yang	Senior Education Specialist	GEDDR	Task Team Leader
Plamen Stoyanov Kirov	Senior Procurement Specialist	GGODR	Sr. Procurement Specialist
Victor Ordonez Conde	Senior Finance Officer	WFALN	Sr. Finance Officer
Maria Elena Paz Gutzalenko	Program Assistant	GEDDR	Program Assistant
Mozammal Hoque	Sr. Financial Management Specialist	GGODR	Sr. Financial Management Specialist
Alvia Mckenzie	Program Assistant	GEDDR	Program Assistant

(b) Staff Time and Cost

Stage of Project Cycle	Staff Time and Cost (Bank budget only)	
	Number of staff weeks	USD Thousands (including travel and consultant work)
Lending		
FY 2009	10	34,187.00
FY 2010	30	209,574.00
FY 2011	8	43,014.00
Total:	48	286,775.00
Supervision/ICR		
FY 2011	7	40,000.00
FY 2012	20	103,000.00
FY 2013	18	82,000.00
FY 2014	16	74,000.00
FY 2015	11	68,000.00
FY 2016	6	31,000.00
Total:	77	398,000.00

Annex 5. Beneficiary Survey Results
Not Applicable

Annex 6. Stakeholder Workshop Report and Results

Stakeholder consultations were conducted during two ICR missions in March and June of 2015. Beneficiaries including students, lecturers, and administrators from both CPCE and UG S.E.H. were given the opportunity to provide feedback on the Project. Discussions were held on what worked well and areas of potential improvement and learning. During the two missions, over 50 beneficiaries shared their experiences with the Project in group and one-on-one discussions. Overall, Project beneficiaries were very positive about the Project and its impact on the quality of teacher training in Guyana. Following is an overview of the feedback received during the discussions.

Improving Efficiency

Project activities supported a change in compulsory teacher training from a three-year Teacher Training Certificate program to a two-year Associate Degree in Education program, as well as a change in non-compulsory teacher training from a four-year to a two-year Bachelor of Education program. This had significant impact on both students and teachers, who highlighted achievements related to the streamlined programs, but also a challenge. Student representatives mentioned that the newly condensed ADE and B.Ed curricula were demanding and could at times feel overwhelming. Despite this, most students valued the newly efficient teacher training programs (including the opportunity to begin earning a salary sooner than previously) and were managing their workloads well. Faculty agreed with this perspective, noting that all but a few students had coped well with the updated ADE and B.Ed program structures. Lecturers noted a significant increase in their workloads as they taught three semesters per academic year to facilitate the two-year degrees. Administrators at both schools are aware of the challenges that students and lecturers face, and are pursuing efforts to address them, including hiring additional staff and ramping up counseling so that it is available whenever and to whatever degree it is needed by students.

Quality of Education

Subject-specific coaching, training, workshops and tertiary education opportunities had a significant impact on professionalizing teacher education in Guyana. A significant number of faculty members received a Master's degree, with many lecturers highlighting that the Project had allowed them to fulfill a lifelong ambition. The value of the intensive subject-specific coaching that lecturers received was also repeatedly mentioned, with lecturers indicating that these sessions introduced them to new tools and strategies that they could take with them into the classroom. Students really valued learning about lesson planning, and noted that the new and different teaching styles and strategies presented to them by lecturers shed light on how to handle a variety of student learning styles. The design and implementation of the new Induction Year was also viewed as a major benefit, providing students with valued support during their first year of teaching.

Integrating ICT in Education

Using ICT in the classroom as a means of improving teaching and learning outcomes was an aspect of the Project that many beneficiaries were excited about. The provision of Internet-related resources (laptops, network components required to expand WiFi connectivity, etc.) to support increased ICT integration was viewed as crucial to the success of the Project, as was the ICT training provided to lecturers, allowing them access to some of the innovations that ICT can bring to the classroom. As a result, an increasing number of lecturers at both UG and CPCE have begun integrating ICT into their courses in various ways, to the extent that some courses have been

developed and made available on an online platform called Moodle. This platform allows students to access course material at their own convenience and to submit work online. The Moodle platform also allows students in satellite centers to access the courses that full-time teaching students take at CPCE's main campus. In addition, new SMART classrooms at both CPCE and UG S.E.H. have expanded lecturers' opportunities to more robustly incorporate ICT into their teaching, and both students and lecturers were particularly enthusiastic about this. In spite of the well-received advances in ICT integration, there was a common request for more extensive use of technology in the classroom. The Project team made the GOG aware of this desire and the Government promised to remain committed to expanding broadband connectivity and to furthering the use of technology as a cornerstone in teaching and learning at all school levels.

Physical Equipment and Infrastructure

As already highlighted, the SMART classrooms and IT equipment introduced under the Project were very successful. In addition, other physical assets funded by the GITEP Project were repeatedly mentioned as being of significant benefit to the teaching colleges. The libraries at both CPCE and UG were significantly upgraded with a major injection of books and journals, desktop computers, printers, and copiers, and staff received training in library administration. As a result, the libraries are now significantly more useful resources to both lecturers and teachers. Science kits have allowed for more experiential learning, and students have become more engaged as a result.

Summary

The stakeholder consultations conducted during two ICR missions allowed Bank and Project staff to hear from GITEP Project beneficiaries. Improving the efficiency of teacher education by reducing the time required to earn credentials has been well received, but time management remains a challenge for both students and lecturers. Master's degree studies and subject-specific coaching for lecturers and training in educational institution management for administrators at CPCE and UG S.E.H. all contributed to a significant increase in the quality of education provided to aspiring teachers. ICT-related assets provided under the Project were very popular with both faculty and students. Overall, response to the GITEP Project was very positive, with a strong appreciation for teacher training that is now more streamlined and professionalized.

Annex 7. Summary of Borrower's ICR

Guyana Ministry of Education Implementation Completion Report Guyana Improving Teacher Education Project August 19, 2015

The Government of Guyana, through its Ministry of Education, outlines below beneficiaries' appraisals of the Guyana Improving Teacher Education Project (GITEP).

Component 1. Improving the quality and efficiency of teacher education delivery

Subcomponent 1A: Development of new courses; writing of TORs for administrators/faculty/Distance Ed tutors; evaluation of staff to assess preparedness to deliver new ADE and B.Ed programs.

This subcomponent was viewed by management at CPCE and UG S.E.H. as key to the implementation of the new ADE and B.Ed programs. Experience from lecturers and students at both institutions follow:

Lecturers' most frequent comments:

The "2+2" program is an excellent idea in theory, but its implementation leaves little time to reflect on courses in order to improve or refine them between semesters.

The structure of the curricula for the ADE and B.Ed programs now allow a seamless transition from CPCE to UG.

Ideally, lecturers and administrators would have received required training and resources would have been procured *prior* to implementing the new ADE and B.Ed programs.

Students' most frequent comments:

The ADE program is intensive, with little time to digest what's been learned and to "recharge" between semesters.

Courses are now more "relevant" and prepare students to transition from CPCE to UG.

Courses would be more useful if they were taught simultaneously with teaching practice.

Subcomponent 1B: Improving the quality and implementation of the ADE teaching practicum; designing and implementing an induction year for all ADE graduates.

Students feel that practicum design and implementation were done well, but that lecturers overseeing the program were overworked with their full teaching load on top of supervision of practicum students.

Subcomponent 1C: Integrating ICT in the teaching and learning process; supporting the transition to dual mode delivery of initial teacher training.

Lecturers' most frequent comments:

The physical resources provided under the Project have helped to promote ICT in teaching. Improved ICT infrastructure has helped CPCE to move closer to the goal of delivering equivalent teacher education programs at CPCE's main campus and at its satellite centers.

Students' most frequent comments:

ICT use has only been moderately integrated into the ADE program. More resources are still needed (projectors in particular), as is expanded Internet connectivity if ICT is to be more fully integrated into the curriculum.

Component 2. Building Human Resources and Capacity for more Effective Teaching and Learning

Subcomponent 2B: Strengthen the teacher educators at CPCE and UG S.E.H.

Lecturers said that pursuing online Master's degree programs improved their ability to integrate online tools into their own teaching. They also noted that Project-supported training has allowed them to grow intellectually and they strive to bring their new knowledge to bear on the classes that they teach.

Subcomponent 2C: Improving the libraries, satellite centers, and Learning Resource Centers to support research, independent learning and professional development.

Lecturers' most frequent comment:

The online catalogue system is very useful, allowing library staff to assist students more efficiently in the library.

Students' most frequent comment:

The Project's phased provision of network components improved Wi-Fi access on the CPCE campus. Students entering the ADE program after 2013 will benefit most from this.

Component 3. Communication, Project Management and Monitoring and Evaluation

Subcomponent 3A: Implementing a communications campaign to inform stakeholders and the general public of changes in teacher education programs and related benefits.

CPCE administrators commented that PR efforts (distribution of pamphlets, including in hinterland and riverine areas, news articles, project information on the MOE's website, development of CPCE's own website) helped to promote the new ADE and B.Ed programs. For the first time in years, CPCE has received over 600 applications for its ADE program.

Subcomponent 3B: Project management, monitoring and evaluation.

Administrators at CPCE noted that given the workload of the Principal and her team, an on-site Implementation Coordinator for the GITEP Project would have had significant positive impact on overall project implementation.

Annex 8. Comments of Co-financiers and Other Partners/Stakeholders
Not applicable

Annex 9. List of Supporting Documents

Demas, Angela. 2010. *Project Appraisal Document on a Proposed Credit in the Amount of US\$4.2 Million to the Cooperative Republic of Guyana for an Improving Teacher Education Project.*

Demas, Angela and Abril Ibarra. 2010. *Teacher Education Reform in the Caribbean: A Comparative Analysis of Guyana, Jamaica, Barbados and Trinidad and Tobago.*

Government of Guyana, Ministry of Education. 2008-2014. *Digest of Education Statistics.*

Government of Guyana, Ministry of Education. 2008. *Education Strategic Plan, 2008-2012.*

Government of Guyana, Ministry of Education. 2014. *Guyana Education Sector Plan, 2014-2018.*

Government of Guyana, Ministry of Education, GITEP Project Team. 2011-2015. *Quarterly Project Reports.*

Puech, M. Rosa and Xiaoxiao Peng. 2013. *Implementation and Results Report on a Grant in the Amount of US\$32.92 Million to the Cooperative Republic of Guyana for the Education For All Fast Track Initiative Project.*

Schwille, J. and Dembele, M. with J. Schubert. 2007. *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice.* International Institute for Educational Planning (IIEP), UNESCO. Paris.

World Bank. 2009. *Country Assistance Strategy for Guyana for the Period FY 2009-2012.*

World Bank. 2011-2015. *Aide Memoires from Bank Supervision Missions.*

World Bank. 2011-2015. *Implementation Status and Results reports.*

World Bank. 2015. *Country Engagement Note for the Cooperative Republic of Guyana for the Period 2016-2018.*

Yang, Hongyu. 2014. *Restructuring Paper on a Proposed Project Restructuring of Improving Teacher Education Project Credit.*

Annex 10. Evaluation of Overall Outcomes Using a Split Ratings Approach (Pre- and Post- Restructuring)

Given that the Results Framework was revised in July 2014, the analysis below presents whether the Project achieved its objective before and after these revisions.

Rational for Ratings

Relevance:

Pre-Restructuring: *Substantial*

Post-Restructuring: *High*

1. Relevance of objective

Pre-Restructuring: *High*

Post-Restructuring: *High*

The Project objective of improving effectiveness and efficiency in the delivery of teacher education remained highly relevant at the time of Project completion. Guyana's latest ESP for 2014-2018 is driven by two priorities: 1) increasing learning outcomes for all levels of education and 2) decreasing the differences in learning outcomes between students in coastal and hinterland schools. The GITEP Project also aligns with the Bank's 2016-2018 Country Engagement Note (CEN), which underlines the need to support efforts to improve the quality of education in Guyana, aiming specifically to achieve three outcomes: enhanced teacher education, improved access to quality secondary education, and strengthened science and technology education.

2. Relevance of design

Pre-Restructuring: *Substantial*

Post-Restructuring: *High*

The Project's design was focused, simple, and strategic. Project activities both supported the goals of the GOG's ESP and frequently reinforced each other. For example, the design of new courses for students pursuing an ADE was complemented by the development of TORs for CPCE lecturers to ensure that their experience and skill sets would support effective delivery of the upgraded ADE curriculum. Additionally, as lecturers pursued online Master's degrees in order to fulfill the requirements of their new TORs, they strengthened their knowledge of ICT and how to integrate it into an instructional environment. The July 2014 refinement of the Results Framework served to further improve the overall relevance of Project design, even though it was done late in the Project's life. As a result the rating pre-restructuring was rated as *Substantial* and post-restructuring as *High*.

Efficacy:

Pre-Restructuring: *Substantial*

Post-Restructuring: *High*

Table 1 below provides a summary of Project outcomes. Prior to restructuring, nine out of eleven targets were met or exceeded; however, two targets would not have been met without restructuring. A pre-restructuring rating of *Substantial* is appropriate as the Project's objectives were substantially but not fully

achieved prior to re-structuring. Post-restructuring all targets were achieved or exceeded, resulting in a *High* rating.

Table 1: Summary of Outcomes

Achievement	PDO: Improved <u>effectiveness and efficiency</u> in delivery of teacher education	
	Phase 1: Original targets	Phase 2: Revised targets (following July 2014 restructuring)
Exceeded target	PDO Indicator #5; Intermediate Indicator #5;	PDO Indicator #1; PDO Indicator #2; PDO Indicator #4; Intermediate Indicator #5; Intermediate Indicator #6; Intermediate Indicator #7; Intermediate Indicator #8
Achieved target	PDO Indicator #1; PDO Indicator #4; Intermediate Indicator #1; Intermediate Indicator #2; Intermediate Indicator #3; Intermediate Indicator #4; Intermediate Indicator #6	PDO Indicator 3; Intermediate Indicator #1; Intermediate Indicator #2; Intermediate Indicator #3; Intermediate Indicator #4; Intermediate Indicator #9; Intermediate Indicator #10; Intermediate Indicator #11
Missed target	PDO Indicator #2; PDO Indicator #3	
Percent of targets exceeded and achieved for all indicators in each phase	82%	100%

A further breakdown of the Efficacy rating by outcome follows.

1. More *efficient* delivery of teacher education

Pre-Restructuring: *High*

Post-Restructuring: *High*

All of the original PDO and Intermediate Indicators measuring efficiency were met, justifying a *High* rating for this outcome. After restructuring the Project also exceeded or achieved 100% of the targets used to measure efficiency, resulting in a *High* efficacy rating for this outcome.

2. More effective delivery of teacher education

Pre-Restructuring: *Modest*

Post-Restructuring: *High*

Had the Project not been restructured, two out of the four original indicators measuring *effectiveness* would not have been met by Project end, justifying an efficacy rating of *Modest* for this outcome. After restructuring, however, the Project exceeded all four of the targets used to measure effectiveness, resulting in a *High* efficacy rating for this outcome.

Efficiency:

Pre-Restructuring: *High*

Post-Restructuring: *High*

The rating for Efficiency both prior to and after restructuring was *High*. Economic analysis confirms that the reduction in the number of years of study required to obtain ADE and B.Ed degrees lowers teacher training costs for the GOG. Combined projected cost savings over 25 years for CPCE and UG S.E.H. are estimated at approximately \$47,783,000. Prospective teachers also reap financial gains from the “2+2” teacher education policy reform. They benefit from the savings (in tuition and school-related expenses) that result from fewer years of study to earn their degrees, as well as additional income because they are able to assume teaching positions more quickly.

Overall Outcome Rating:

Pre-Restructuring: *Moderately Satisfactory*

Post-Restructuring: *Highly Satisfactory*

Per the guidelines for aggregating the three elements of overall outcome, the Overall Outcome Rating could be deemed as *Satisfactory* (*Substantial* on two criteria and *High* on the third). However, the Project Team feels that because one of the four PDO Indicators would not have been met without restructuring, and because one of the two Efficacy ratings was *Modest*, the pre-restructuring rating should be *Moderately Satisfactory*, with a weight value of 4. The Project Team considers this a fair rating, given that 82% of the original targets were exceeded or achieved, that the Relevance rating was *Substantial*, and that the Efficiency rating was *High*. Post-restructuring, the Outcome Rating was *Highly Satisfactory*, with a weight value of 6, as the Project received a *High* rating on each of the three constituent elements.

The table 2 below presents a summary of the analysis, as outlined above, using disbursements before and after restructuring. The final rating of 4.56 is equivalent to a *Moderately Satisfactory* rating overall.

Table 2: Split Ratings

		Pre-July 2014 restructuring	Post-July 2014 restructuring	Overall Rating
Pre- and post-restructuring outcome ratings:				
Relevance (out of 4)	Objective	High	High	Substantial
	Design	Substantial	High	
Efficacy (out of 4)	Overall Efficacy	Substantial	High	Substantial
	More effective delivery of teacher training	Modest	High	Substantial
	More efficient delivery of teacher training	High	High	High
Efficiency (out of 4)		High	High	High
Outcome rating (out of 6)		Moderately Satisfactory	Highly Satisfactory	Moderately Satisfactory
Overall outcome rating:				
Rating Value		4	6	
Weight		72%	28%	
Weighted Value		2.88	1.68	4.56
Final Rating				Moderately Satisfactory

Map

