



ΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Εθνική Έκθεση Αποτελεσμάτων

Teaching and Learning International Survey (TALIS 2018) Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση

ΤΟΜΟΣ Β΄

Συγγραφή

Δρ Βαλεντίνα Θεοδοσίου
Δρ Θέκλα Αφαντίτη Λαμπριανού

Εποπτεία

Δρ Γιασεμίνα Καραγιώργη

Ιούνιος 2020

Εθνικό Κέντρο TALIS 2018 Κύπρου

Εθνική Συντονίστρια

Δρ Γιασεμίνα Καραγιώργη, Προϊσταμένη ΚΕΕΑ

Ομάδα Εθνικού Κέντρου TALIS 2018

Δρ Θέκλα Αφαντίτη Λαμπριανού, λειτουργός ΚΕΕΑ

Δρ Βαλεντίνα Θεοδοσίου, λειτουργός ΚΕΕΑ

Άντρος Πολυδώρου, λειτουργός ΚΕΕΑ

Ομάδα Διεύθυνσης Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Σχολική Χρονιά 2017-2018)

Παντελής Παντελή, Πρώτος Λειτουργός Εκπαίδευσης

Δρ Μάριος Μιλτιάδους, Επιθεωρητής Πληροφορικής

Γλωσσική επιμέλεια

Δρ Ελένη Παπαϊωάννου

Copyright © 2020 Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	18
1.1. Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση	18
1.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας	20
2. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.....	24
2.1. Προφίλ εκπαιδευτικών	24
2.1.1. Καθεστώς εργασίας.....	24
2.1.2. Υπηρεσία σε ένα ή περισσότερα σχολεία.....	25
2.1.3. Γνωστικά αντικείμενα τα οποία δίδασαν.....	26
2.2. Προφίλ σχολικών μονάδων	28
2.2.1. Αλλαγές στη σύνθεση του προσωπικού	28
2.2.2. Ανταγωνισμός σχολείων	29
2.2.3. Μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες στις τάξεις διδασκαλίας.....	31
3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	33
3.1. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών.....	33
3.1.1. Φορέας και συχνότητα αξιολόγησης	33
3.1.2. Μέθοδοι επίσημης αξιολόγησης	34
3.1.3. Δράσεις μετά την επίσημη αξιολόγηση	35
3.2. Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών.....	37
3.2.1. Μέθοδοι παροχής ανατροφοδότησης.....	37
3.2.2. Επίδραση της ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς.....	39
3.2.3. Επίδραση της ανατροφοδότησης και Αυτεπάρκεια	40
3.3. Συζήτηση	45
4. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....	48
4.1. Σχολικό κλίμα.....	48
4.1.1. Διαστάσεις σχολικού κλίματος.....	48
4.1.2. Προσήλωση εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή επιτυχία.....	51
4.1.3. Συνεργασία εκπαιδευτικών.....	51
4.1.4. Εμπλοκή σχολικής κοινότητας	53
4.2. Εργασιακή ικανοποίηση διευθυντών/διευθυντριών	53
4.2.1. Δέσμευση για παραμονή στην εργασία.....	53
4.2.2. Πηγές άγχους.....	53
4.2.3. Εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό περιβάλλον.....	54
4.2.4. Εργασιακή ικανοποίηση και επάγγελμα.....	55

4.2.5.	Ικανοποίηση για τις απολαβές και τους όρους εργοδότησης	56
4.2.6.	Ικανοποίηση για τη στήριξη	56
4.3.	Συζήτηση	57
5.	ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ.....	60
5.1.	Σχολική διοίκηση και ηγεσία.....	60
5.1.1	Διεύθυνση του σχολείου	60
5.1.2	Σχολική αυτονομία	61
5.1.3	Ηγετικές δραστηριότητες διευθυντή/διευθύντριας.....	65
5.2.	Συζήτηση	66
6.	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ.....	68
6.1.	Παιδαγωγική αυτονομία	68
6.1.1.	Παιδαγωγική αυτονομία εκπαιδευτικών	68
6.1.2.	Συσχέτιση παιδαγωγικής αυτονομίας με άλλες μεταβλητές.....	69
6.2.	Άγχος στην εργασία.....	71
6.2.1.	Δέσμευση για παραμονή στην εργασία.....	71
6.2.2.	Άγχος εκπαιδευτικών	71
6.2.3.	Πηγές άγχους.....	72
6.2.4.	Άγχος και χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών.....	73
6.3.	Συζήτηση	73
7.	ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ	75
8.	ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	76

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή

Η Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση (Teaching and Learning International Survey - TALIS) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) εστίασε το ενδιαφέρον της στο μαθησιακό περιβάλλον και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Η Έρευνα διεξήχθη μέσω της Κοινοπραξίας International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (The Netherlands and Germany), Australian Council for Educational Research (ACER) (Australia) και Statistics Canada (Ottawa, Canada).

Στον τρίτο κύκλο της Έρευνας (TALIS 2018) συμμετείχαν 48 χώρες, εκ των οποίων η Κύπρος και άλλα 22 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Κύπρος συμμετείχε στον τρίτο κύκλο με την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνασιακό κύκλο). Όπως και στον προηγούμενο κύκλο (TALIS 2013), η Έρευνα επικεντρώθηκε στις διδακτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, στην αρχική τους εκπαίδευση και κατάρτιση και στις ευκαιρίες επαγγελματικής τους ανάπτυξης, στην ανατροφοδότηση, στην ηγεσία και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, στο σχολικό κλίμα, στην εργασιακή ικανοποίηση και στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Στον τρίτο κύκλο η έρευνα επικεντρώθηκε επιπλέον στα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την *επιλογή επαγγέλματος*, στις *πρακτικές καινοτομίας* στα σχολεία, καθώς και στις *πρακτικές για ισότητα και διαφορετικότητα* στις τάξεις διδασκαλίας.

Η Πιλοτική Φάση διενεργήθηκε την Άνοιξη του 2017 και η Κύρια Έρευνα την άνοιξη του 2018. Τα ποσοστά ανταπόκρισης στην Κύρια Έρευνα ήταν πολύ υψηλά. Συγκεκριμένα, από τα 99 γυμνάσια της χώρας μας, έλαβαν μέρος τα 88 (σταθμισμένο ποσοστό ανταπόκρισης 89,8%). Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκαν, από τους/τις 1828 που επιλέγηκαν για συμμετοχή, ήταν 1611 (σταθμισμένο ποσοστό ανταπόκρισης 90,3%).

Τα αποτελέσματα της Διεθνούς Έρευνας TALIS 2018 παρουσιάζονται σε δύο τόμους. Ο Α΄ τόμος *Teachers and School Leaders: Lifelong Learners* δημοσιοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2019 (<http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>), ενώ ο Β΄ τόμος *Teachers and School leaders: Valued Professionals* (<http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>) τον Μάρτιο του 2020. Σε συνάφεια με την προσέγγιση αυτή, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) έχει προχωρήσει σε παρουσίαση των ευρημάτων στην Εθνική Έκθεση Αποτελεσμάτων που αφορά στη χώρα μας, επίσης, σε δύο τόμους. Το υφιστάμενο έγγραφο είναι σε σύγκλιση με τον Β΄ τόμο της Διεθνούς Έκθεσης Αποτελεσμάτων και λειτουργεί συμπληρωματικά στον Α΄ τόμο της Εθνικής Έκθεσης Αποτελεσμάτων (<http://keea-talis.pi.ac.cy/talis/index.php?id=resultstalis2018>).

Το υφιστάμενο έγγραφο παρουσιάζει περιγραφικά τα αποτελέσματα σε πέντε κεφάλαια. Τα αποτελέσματα των εξειδικευμένων αναλύσεων, οι οποίες διενεργήθηκαν από το ΚΕΕΑ και εστίασαν **στη σχέση της ανατροφοδότησης με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών και στη σχέση ανάμεσα στην παιδαγωγική αυτονομία και στο άγχος των εκπαιδευτικών με άλλες μεταβλητές**, παρουσιάζονται

στα Κεφάλαια 3 και 6, αντίστοιχα. Σημειώνεται ότι οι εξειδικευμένες αναλύσεις στον τόμο Α΄ αφορούσαν στην καινοτομία και αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών.

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τόσο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/διευθυντριών (ηλικία, φύλο, επίσημη εκπαίδευση, έτη υπηρεσίας) όσο και των σχολικών μονάδων (τύπος, τοποθεσία, σύνθεση και κατανομή των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών), περιλήφθηκαν ήδη στον τόμο Α΄. Στο υφιστάμενο έγγραφο (Κεφάλαιο 2) παρουσιάζονται πρόσθετα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (καθεστώς εργασίας, υπηρεσία σε σχολεία, γνωστικά αντικείμενα) και των σχολικών μονάδων (αλλαγές στη σύνθεση του προσωπικού, ανταγωνισμός σχολείων, μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες).

Εκπαιδευτικοί

Στην πλειοψηφία τους οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί είχαν **καθεστώς μόνιμης εργοδότησης** (79,0%), με το ποσοστό αυτό να είναι αυξημένο σε σχέση με το 2013 (73,1%), αλλά μικρότερο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (82,4%).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών **εργαζόταν σε ένα μόνο σχολείο** (94,0%), με το ποσοστό αυτό να είναι όμοιο με το αντίστοιχο του 2013 (94,3%), αλλά μικρότερο από αυτό στην Ευρώπη (94,9%). Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργαζόταν σε περισσότερα από ένα σχολεία (88,3%), δίδασκαν σε δύο σχολεία.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες **δίδασκαν** «Ανάγνωση, Γραπτό Λόγο και Λογοτεχνία» (35,0%), «Κοινωνικές Σπουδές» (17,7%), «Επιστήμη» (15,6%), «Αρχαία Ελληνικά ή/και Λατινικά» (15,0%), «Τεχνολογία» (14,6%) και «Μαθηματικά» (14,5%). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δίδασκαν «Ανάγνωση, Γραπτό Λόγο και Λογοτεχνία», «Κοινωνικές Σπουδές», «Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες» (8,8%), «Τεχνολογία», «Πρακτικές και Επαγγελματικές Δεξιότητες» (7%) και «Άλλο» γνωστικό αντικείμενο (5%) ήταν αυξημένα σε σχέση με το 2013 (32,8%, 13,2%, 12,1%, 12,0%, 10,5% και 12,1%). Παράλληλα, το 2018, σε σχέση με την Ευρώπη, τα ποσοστά των Κυπρίων που δίδασκαν «Ανάγνωση, Γραπτό Λόγο και Λογοτεχνία» (Κύπρος: 35% και Ευρώπη: 25,2%), «Αρχαία Ελληνικά ή/και Λατινικά» (Κύπρος: 15% και Ευρώπη: 2,4%) και «Τεχνολογία» (Κύπρος: 14,6% και Ευρώπη: 10,9%) ήταν μεγαλύτερα, ενώ τα ποσοστά αυτών που δίδασκαν «Μαθηματικά» (Κύπρος: 14,5% και Ευρώπη: 19,9%), Επιστήμη (Κύπρος: 15,6% και Ευρώπη: 18,9%), «Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες» (Κύπρος: 8,8% και Ευρώπη: 17,8%), «Τέχνες» (Κύπρος: 9,8% και Ευρώπη: 15%), «Φυσική Αγωγή» (Κύπρος: 7,6% και Ευρώπη: 11,2%) και «Θρησκεία ή/και Ηθική» (Κύπρος: 5,8% και Ευρώπη: 7,5%) ήταν μικρότερα.

Σχολικές μονάδες

Ως προς τη **στελέχωση**, σε 35,3% των σχολείων «16 ή περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί ήταν νέοι/νέες στη σχολική μονάδα» και σε 42,6% των σχολείων «ένας/μία μέχρι πέντε εκπαιδευτικοί» είχαν φύγει οριστικά από το σχολείο, κατά τους τελευταίους

δώδεκα μήνες. Τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι, κατά τους τελευταίους δώδεκα μήνες, ξεκίνησαν να εργάζονται στο σχολείο «11-15 εκπαιδευτικοί» (16,3%) ή «16 ή περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί» (35,3%) ήταν διπλάσια από τα αντίστοιχα στην Ευρώπη (8,1% και 14,6%). Επίσης, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι, κατά τους τελευταίους 12 μήνες, έφυγαν οριστικά από το σχολείο «11-15 εκπαιδευτικοί» (12,9%) ή «16 ή περισσότεροι/ες» (17,4%) ήταν τετραπλάσια από ό,τι στην Ευρώπη (3,7% και 4,4%, αντίστοιχα). Συνεπώς, φαίνεται πως στα σχολεία της Κύπρου παρατηρούνται μεγάλες αλλαγές στη σύνθεση του προσωπικού και μεγάλη κινητικότητα εκπαιδευτικών.

Πέραν από την κατώτερη δευτεροβάθμια **εκπαίδευση**, στα σχολεία παρεχόταν και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (39,2%), καθώς και Δημοτική (22,6%) και Προδημοτική Εκπαίδευση (21,6%), με αυξημένα ποσοστά, σε σχέση με το 2013 (36,1%, 16,5% και 16,5%, αντίστοιχα). Το ποσοστό των σχολείων που παρείχαν «Προγράμματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» μειώθηκε από 9,3% το 2013 σε 6,5% το 2018. Συγκριτικά με την Ευρώπη, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι στο σχολείο τους παρεχόταν, επίσης, Προδημοτική, Δημοτική και Τεχνική Εκπαίδευση ήταν χαμηλότερα (Ευρώπη: 38,2%, 60,9% και 14,2%, αντίστοιχα). Φαίνεται, ότι τα Γυμνάσια στην Κύπρο λειτουργούν σε συνδυασμό με άλλα επίπεδα εκπαίδευσης σε μικρότερο ποσοστό. Ωστόσο, σε τέσσερις από τις δέκα σχολικές μονάδες προσφέρεται και η κατώτερη και η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές/διευθύντριες που δήλωσαν ότι στα σχολεία τους προσφέρονταν και άλλα επίπεδα εκπαίδευσης δήλωσαν ότι στην περιοχή του σχολείου τους υπήρχαν «δύο ή περισσότερα σχολεία» τα οποία **ανταγωνίζονταν** το σχολείο τους για προσφορά Προδημοτικής (95,3%), Δημοτικής (83,8%), Γυμνασιακής (47,1%), Λυκειακής (71,9%) και Τεχνικής Εκπαίδευσης (66,7%). Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, δεν προέκυψαν διαφοροποιήσεις. Το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο που δήλωσαν ότι υπήρχαν «δύο ή περισσότερα σχολεία», τα οποία ανταγωνίζονταν το σχολείο τους για την προσφορά Προδημοτικής Εκπαίδευσης, ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (67,0%), ενώ το ποσοστό αυτών που δήλωσαν ότι το σχολείο τους «δεν ανταγωνιζόταν άλλο σχολείο» που να προσφέρει Προδημοτική Εκπαίδευση ήταν μικρότερο (Κύπρος: 4,7% και Ευρώπη: 16,5%). Επίσης, το ποσοστό των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι στην περιοχή του σχολείου τους «δεν υπήρχαν άλλα σχολεία» που να προσφέρουν Γυμνασιακή Εκπαίδευση (36,6%) ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (20,7%), ενώ το ποσοστό αυτών που δήλωσαν ότι υπήρχαν «δύο ή περισσότερα σχολεία» ήταν μικρότερο (Κύπρος: 47,1% και Ευρώπη: 62,9%).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (79,6%) δήλωσε ότι στις τάξεις στις οποίες δίδασκαν φοιτούσαν «κάποιοι/κάποιες» **μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες**, με το ποσοστό αυτό να είναι χαμηλότερο σε σχέση με το 2013 (81,9%) και την Ευρώπη (84,0%). Παράλληλα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Κύπρο που απάντησαν ότι στις τάξεις τους δεν φοιτούν μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες (18,6%) ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (7,9%).

Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών

Ο τόμος Β΄ παρουσιάζει για πρώτη φορά ευρήματα σε σχέση την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (Κεφάλαιο 3).

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Η πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών δήλωσε ότι **η επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών** διενεργείται κυρίως από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου (98,4%) και εξωτερικά άτομα ή ομάδες, π.χ. επιθεωρητές/επιθεωρήτριες (89,9%), τουλάχιστον «λιγότερο από μια φορά ανά διετία» ή συχνότερα. Σε σχέση με το 2013, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι η επίσημη αξιολόγηση διενεργείται από εξωτερικά άτομα ή ομάδες αυξήθηκε (2013: 79,8% και 2018: 89,9%), ενώ το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι η αξιολόγηση διενεργείται από εκπαιδευτικούς μειώθηκε (2013: 45,3% και 2018: 24,2%). Τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο που δήλωσαν ότι η επίσημη αξιολόγηση διενεργείται από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου και εξωτερικά άτομα ή ομάδες ήταν μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα στην Ευρώπη (Ευρώπη: 83,1% και 67,1%). Αντίθετα, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο που δήλωσε ότι η επίσημη αξιολόγηση διενεργείται από εκπαιδευτικούς ήταν περίπου το μισό, σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (45,5%).

Για την επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές/διευθύντριες **στηρίχθηκαν**, κυρίως, σε παρατηρήσεις της διδασκαλίας στην τάξη (85,1%) και σε μικρότερο βαθμό σε αποτελέσματα στο σχολείο και στην τάξη (68,2%) και αξιολογήσεις της γνώσης περιεχομένου των εκπαιδευτικών (66,6%). Το 2018, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που στηρίχθηκε σε έρευνες σε μαθητές/μαθήτριες για τη διδασκαλία (41,9%) διπλασιάστηκε σε σχέση με το 2013 (20,0%). Τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που στηρίχθηκαν σε παρατηρήσεις της διδασκαλίας στην τάξη και σε αξιολογήσεις της γνώσης περιεχομένου των εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερα σε σχέση με την Ευρώπη (75,8% και 38,9%, αντίστοιχα), ενώ το ποσοστό αυτών που στηρίχθηκαν στα αποτελέσματα μαθητών/μαθητριών σε εξωτερικές εξετάσεις (59,0%) ήταν χαμηλότερο από ό,τι στην Ευρώπη (74,7%).

Αναφορικά με τις ενέργειες που υλοποιούνται **μετά την επίσημη αξιολόγηση** των εκπαιδευτικών, σχεδόν όλοι/ες οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι «Μερικές φορές», «Τις περισσότερες φορές» ή «Πάντα» συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό μέτρα για διόρθωση οποιωνδήποτε αδυναμιών στη διδασκαλία του/της (99,0%), αναπτυσσόταν σχέδιο επιμόρφωσης (97,0%) και οριζόταν μέντορας για να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να βελτιωθεί (89,1%). Τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι αναπτυσσόταν σχέδιο επιμόρφωσης και αυξανόταν ο μισθός του/της εκπαιδευτικού ή καταβαλλόταν χρηματικό φιλοδώρημα αυξήθηκαν από 88,0% και 6,6%, αντίστοιχα το 2013, σε 97% και 15,5% αντίστοιχα, το 2018. Αντίθετα, το ποσοστό αυτών που δήλωσαν ότι επιβάλλονταν υλικές κυρώσεις στους/στις εκπαιδευτικούς μειώθηκε (2013: 8,2% και 2018: 3,4%). Τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό μέτρα για διόρθωση οποιωνδήποτε αδυναμιών στη διδασκαλία του/της, αναπτυσσόταν σχέδιο επιμόρφωσης, οριζόταν μέντορας για να βοηθήσει

τον/την εκπαιδευτικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του/της, άλλαζαν οι δυνατότητες ανέλιξης του/της εκπαιδευτικού (77,6%) και ο/η εκπαιδευτικός απολυόταν ή δεν ανανεωνόταν το συμβόλαιό του/της (46,5%) ήταν μεγαλύτερα από τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών στην Ευρώπη (87,1%, 79,8%, 59,5%, 47,5% και 36,8%, αντίστοιχα). Αντίθετα, τα ποσοστά αυτών που δήλωσαν ότι επιβάλλονταν υλικές κυρώσεις στους/στις εκπαιδευτικούς (3,4%) και αυξανόταν ο μισθός τους ή καταβαλλόταν χρηματικό φιλοδώρημα (15,5%) ήταν μικρότερα από ό,τι στην Ευρώπη (14,1% και 37,7%, αντίστοιχα).

Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών

Ως προς τις πηγές οι οποίες χρησιμοποιούνταν για την **παροχή ανατροφοδότησης**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών λάμβανε ανατροφοδότηση, κυρίως, μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη (84,7%). Το ποσοστό αυτό, καθώς και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που λάμβαναν ανατροφοδότηση μέσω της αξιολόγησης των γνώσεών τους στο/α γνωστικό/ά αντικείμενο/α (66,5%) αυξήθηκαν σε σχέση με το 2013 (74,5% και 49,7%, αντίστοιχα). Τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που λάμβαναν ανατροφοδότηση, η οποία στηριζόταν στην παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη, στην αξιολόγηση των γνώσεών τους στο/α γνωστικό/ά αντικείμενο/α και στην αυτοαξιολόγηση της δουλειάς τους (40,2%) ήταν μεγαλύτερα από τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη (74,3%, 61,2% και 35,1%, αντίστοιχα). Παράλληλα, τα ποσοστά αυτών που δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση που λάμβαναν στηριζόταν στις απαντήσεις μαθητών/μαθητριών σε έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία (29,4%) και σε εξωτερικά αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών τους/τις οποίους/οποίες δίδασκαν (48,6%) ήταν χαμηλότερα (Ευρώπη: 46,1% και 57,8%, αντίστοιχα).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η ανατροφοδότηση που λάμβανε από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου ή το/τα μέλος/η της διευθυντικής ομάδας **στηριζόταν** κυρίως στις διδασκαλίες που παρατηρούσαν (63,1%), στα αποτελέσματα στο σχολείο και στην τάξη (47,8%) και στην αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών (37,4%). Η ανατροφοδότηση από εξωτερικά άτομα ή οργανισμούς στηριζόταν, επίσης, στην παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη (39,2%) και στην αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών (34,3%), ενώ η ανατροφοδότηση από άλλους/άλλες εκπαιδευτικούς στηριζόταν στην παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη (27,9%) και στα αποτελέσματα στο σχολείο και στην τάξη (21,6%). Σημαντικά, επίσης, ποσοστά εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν είχαν λάβει ποτέ ανατροφοδότηση που να στηρίζεται στις απαντήσεις μαθητών/μαθητριών σε έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία τους (70,6%), στην αυτοαξιολόγηση της εργασίας τους (59,8%) και στα εξωτερικά αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών (51,4%).

Τρεις στους/στις τέσσερις (75,1%) δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση που έλαβαν, κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών, είχε θετική **επίδραση** στη διδακτική τους πρακτική. Το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη ήταν μικρότερο (66,3%). Πιο συγκεκριμένα, η ανατροφοδότηση οδήγησε σε θετική αλλαγή στις παιδαγωγικές ικανότητες για τη διδασκαλία του/των γνωστικού/ών αντικειμένου/ων (83,4%), στη χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών/μαθητριών για βελτίωση της μάθησής τους

(75,0%), στη διαχείριση της τάξης (67,3%) και στη γνώση και κατανόηση του/ων κύριου/ων γνωστικού/ών αντικειμένου/ων (64,3%). Τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση είχε θετική επίδραση στη διδακτική τους πρακτική ήταν μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα ποσοστά στον προηγούμενο κύκλο —και στην Ευρώπη— για όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, πλην της επίδρασης «Στις μεθόδους για διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες», όπου το ποσοστό ήταν μικρότερο.

Από την περαιτέρω διερεύνηση, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι η **ανατροφοδότηση οδήγησε σε θετική αλλαγή** στη γνώση και κατανόηση του/των κύριου/ων γνωστικού/ών τους αντικειμένου/ων (Μ.Ο.=12,98), στη χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών/μαθητριών για βελτίωση της μάθησής τους (Μ.Ο.=12,99), στις μεθόδους για διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (Μ.Ο.=13,27) και στις μεθόδους για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (Μ.Ο.=13,33) φάνηκε να έχουν **υψηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας** συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς που απάντησαν αρνητικά (Μ.Ο.=12,65, Μ.Ο.=12,46, Μ.Ο.=12,60 και Μ.Ο.=12,55, αντίστοιχα), με τις διαφορές αυτές να είναι στατιστικά σημαντικές. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση οδήγησε σε θετική αλλαγή στη χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών/μαθητριών για βελτίωση της μάθησής τους **είχαν υψηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις** (Μ.Ο.=11,36) από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά (Μ.Ο.=11,01), με τα αποτελέσματα να είναι στατιστικά σημαντικά.

Αναφορικά με την **αυτεπάρκεια για εμπλοκή μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι «Αρκετά» ή «Πολύ» έκανε τους/τις μαθητές/μαθήτριες να πιστέψουν πως μπορούσαν να τα πάνε καλά στη σχολική εργασία (94,6%), βοήθησε τους/τις μαθητές/μαθήτριες να σκέφτονται κριτικά (92,5%) και να εκτιμήσουν τη μάθηση (92,1%) και ενίσχυσε τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών για τη σχολική εργασία (84,3%). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που βοήθησαν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να σκέφτονται κριτικά και να εκτιμήσουν τη μάθηση παρουσίασαν μείωση σε σχέση με το 2013 (94,6% και 94,2%, αντίστοιχα). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών της Κύπρου για όλες τις δηλώσεις ήταν μεγαλύτερα από τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη (85,4%, 82,5%, 80,9% και 67,4%, αντίστοιχα). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι η ανατροφοδότηση που έλαβαν οδήγησε σε θετική αλλαγή στη γνώση και κατανόηση του/των κύριου/ων γνωστικού/ών τους αντικειμένου/ων (Μ.Ο.=12,21), στις παιδαγωγικές ικανότητες για διδασκαλία του/των κύριου/ων γνωστικού/ών τους αντικειμένου/ων (Μ.Ο.=12,14), στη χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών/μαθητριών για βελτίωση της μάθησής τους (Μ.Ο.=12,57), στη διαχείριση της τάξης (Μ.Ο.=12,18), στις μεθόδους για διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (Μ.Ο.=12,51) και στις μεθόδους για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (Μ.Ο.=12,57) είχαν υψηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς που απάντησαν αρνητικά (Μ.Ο.=11,85, Μ.Ο.=11,77, Μ.Ο.=11,75, Μ.Ο.=11,87, Μ.Ο.=11,80 και Μ.Ο.=11,75, αντίστοιχα).

Σχολικό κλίμα και εργασιακή ικανοποίηση

Το Κεφάλαιο 4 παρουσιάζει τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος και την εργασιακή ικανοποίηση των διευθυντών/διευθυντριών. Η διερεύνηση της θεματικής «Σχολικό κλίμα», σε σχέση με την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας και την ασφάλεια του σχολείου, και της θεματικής «Σχολικό Κλίμα και Εργασιακή ικανοποίηση» σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευτικούς έχει ήδη παρουσιαστεί στον τόμο Α'.

Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/διευθύντριες ήταν πολύ θετικό. Η πλειοψηφία των **εκπαιδευτικών** συμφώνησε ή συμφώνησε έντονα ότι το σχολείο παρείχε ευκαιρίες στους γονείς ή κηδεμόνες (78,9%), στους/στις μαθητές/μαθήτριες (75,2%) και στο προσωπικό (70,0%) για ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Η πλειοψηφία δήλωσε, επίσης, ότι στο σχολείο υπήρχε συνεργατική κουλτούρα (78,5%) και κουλτούρα αμοιβαίας ευθύνης (72,8%) και ότι το σχολείο ενθάρρυνε το προσωπικό να ηγείται νέων πρωτοβουλιών (75,3%). Οι διευθυντές/διευθύντριες συμφώνησαν, επίσης, ότι το προσωπικό του σχολείου μοιραζόταν ένα κοινό σύνολο πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση (75,6%) και επέβαλλε συστηματικά κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών (79,5%). Τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι το σχολείο παρείχε ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων (70,0%) και ενθάρρυνε το προσωπικό να ηγείται νέων πρωτοβουλιών (75,3%) ήταν μικρότερα από ό,τι στην Ευρώπη (75,8% και 80,5%, αντίστοιχα). Αντίθετα, τα ποσοστά αυτών που δήλωσαν ότι το σχολείο παρείχε ευκαιρίες στους/στις μαθητές/μαθήτριες για ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (75,2%) και ότι το προσωπικό του σχολείου επέβαλλε συστηματικά κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών (79,5%) ήταν μεγαλύτερα από ό,τι στην Ευρώπη (66,7% και 70,3%, αντίστοιχα).

Στις ίδιες δηλώσεις, **οι διευθυντές/διευθύντριες** συμφώνησαν ή συμφώνησαν έντονα με ποσοστά μεταξύ 71,6% και 99%, πλην της δήλωσης «*Λαμβάνω ο ίδιος τις σημαντικές αποφάσεις*», στην οποία μόνο το 35,8% συμφώνησε ή συμφώνησε έντονα. Τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που συμφώνησαν ή συμφώνησαν έντονα ότι το σχολείο διέθετε μια κουλτούρα αμοιβαίας ευθύνης (91,3%), οι διευθυντές/διευθύντριες λάμβαναν οι ίδιοι/ίδιες σημαντικές αποφάσεις (35,8%), υπήρχε συνεργατική σχολική κουλτούρα (96,9%), οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες τα πήγαιναν καλά μεταξύ τους (100,0%) και το προσωπικό μοιραζόταν ένα κοινό σύνολο πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση (92,9%) και επέβαλλε συστηματικά κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών (91,1%) ήταν μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα στην Ευρώπη. Αντίθετα, το ποσοστό των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσε ότι το σχολείο παρείχε ευκαιρίες στους γονείς ή κηδεμόνες για ενεργή συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούσαν το σχολείο (71,6%) ήταν μικρότερο από το ποσοστό των Ευρωπαίων

διευθυντών/διευθυντριών (84,7%). Φαίνεται ότι τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που πιστεύουν πως το σχολικό κλίμα στο σχολείο τους είναι θετικό είναι μεγαλύτερα από τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στις ίδιες δηλώσεις.

Αναφορικά με την **προσήλωση των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή επιτυχία**, σχεδόν όλοι/όλες οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούσαν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (98,0%) και επιτύγχαναν να το εφαρμόσουν (98,0%). Επίσης, στην πλειοψηφία τους, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών (86,9%). Τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούσαν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και επιτύγχαναν να το εφαρμόσουν ήταν μεγαλύτερα από ό,τι στην Ευρώπη (94,4% και 92,7%, αντίστοιχα).

Ως προς τη **συνεργασία στο σχολείο**, οι μισοί/ές σχεδόν εκπαιδευτικοί (53,8%) απάντησαν ότι δεν συμμετείχαν ποτέ σε συνδιδασκαλία, ενώ σημαντικά ποσοστά εκπαιδευτικών δεν συμμετείχαν σε παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου και παροχή ανατροφοδότησης (31,9%), ενασχόληση με κοινές δραστηριότητες διαφορετικών τάξεων και ηλικιακών ομάδων (30,1%) ή δραστηριότητες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης (22,3%). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν συμμετείχε σε παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου και παροχή ανατροφοδότησης μειώθηκε σε σχέση με το 2013 (41,0%), ενώ το ποσοστό αυτών που δεν συμμετείχαν «ποτέ» σε παρακολούθηση ομαδικών συνεδρίων αυξήθηκε από 6,6% το 2013 σε 9,7% το 2018. Τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν πως δεν συμμετείχαν «ποτέ» σε συνδιδασκαλία με άλλους/ες συναδέλφους (53,8%), κοινές δραστηριότητες διαφορετικών τάξεων και ηλικιακών ομάδων (30,1%), παρακολούθηση ομαδικών συνεδρίων (9,7%) και δραστηριότητες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης (22,3%) ήταν μεγαλύτερα από τα ποσοστά των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών (44,7%, 22,0%, 7,9% και 19,1%, αντίστοιχα). Αντίθετα, τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν πως δεν συμμετείχαν «ποτέ» σε παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου και παροχή ανατροφοδότησης (31,9%) ή συνεργασία με άλλους/ες εκπαιδευτικούς για διασφάλιση κοινών επιπέδων στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/μαθητριών (4,7%) ήταν μικρότερα από ό,τι στην Ευρώπη (37,7% και 10,9%, αντίστοιχα).

Αναφορικά με την **εμπλοκή της σχολικής κοινότητας στις δράσεις του σχολείου**, οι περισσότεροι/ες διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν «αρκετά» ή «πολύ» ότι οι μαθητές/μαθήτριες είχαν την επιθυμία να τα πάνε καλά στο σχολείο (81,2%), το σχολείο συνεργαζόταν με την τοπική κοινότητα (74,9%) και οι γονείς ή κηδεμόνες στήριζαν τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών (72,1%). Αντίθετα, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι οι γονείς ή κηδεμόνες εμπλέκονταν στις σχολικές δραστηριότητες (45,0%) ήταν χαμηλό. Τα ποσοστά στην Ευρώπη ήταν παρόμοια.

Εργασιακή ικανοποίηση διευθυντών/διευθυντριών

Οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι θα ήθελαν να **συνεχίσουν να εργάζονται** για ακόμα 6,4 έτη, κατά μέσον όρο. Στην Ευρώπη το ποσοστό ήταν παρόμοιο (6,6 έτη).

Στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές/διευθύντριες **βίωναν άγχος** «Σε κάποιον βαθμό», «Αρκετά» ή «Πολύ» στην εργασία τους, το οποίο οφειλόταν κυρίως στην τήρηση της σχολικής πειθαρχίας (93,7%), στην αντιμετώπιση των προβληματισμών των γονέων ή κηδεμόνων (93,3%) και στην υπερβολική διοικητική εργασία (π.χ. συμπλήρωση εντύπων) (90,7%). Τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι βίωναν άγχος σε σχέση με την υπερβολική εργασία για την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (88,1%) και την τήρηση της σχολικής πειθαρχίας (93,7%) ήταν μεγαλύτερα στην Κύπρο από ό,τι στην Ευρώπη (74,7% και 84,8%, αντίστοιχα). Ειδικότερα, το ποσοστό των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσε ότι βίωνε άγχος λόγω του εκφοβισμού ή της λεκτικής βίας από τους/τις μαθητές/μαθήτριες (67,9%) ήταν υπερδιπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό των Ευρωπαίων συναδέλφων τους (25,8%).

Ως προς την **ικανοποίηση από το περιβάλλον εργασίας**, σχεδόν όλοι/ες οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ικανοποιημένοι/ες με την απόδοσή τους στο συγκεκριμένο σχολείο (99,0%) και την εργασία τους (98,9%). Εννέα στους/στις δέκα δήλωσαν ότι θα σύστηναν το σχολείο τους ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς (90,2%) και ότι απολάμβαναν να εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο (88,2%). Το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσε ότι απολάμβανε να εργάζεται στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν μικρότερο σε σχέση με το 2013 (99,0%) και το αντίστοιχο στην Ευρώπη (96,4%). Αντίθετα, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ικανοποιημένοι/ες με την απόδοσή τους στο συγκεκριμένο σχολείο (99,0%) ή γενικότερα ικανοποιημένοι/ες με την εργασία τους (98,9%) ήταν μεγαλύτερα από ό,τι στην Ευρώπη (95,4% και 94,9%, αντίστοιχα).

Ως προς την **ικανοποίηση από το επάγγελμα**, η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών δήλωσε ότι τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος σαφώς ξεπερνούσαν τα μειονεκτήματα (92,2%) και εάν μπορούσαν να αποφασίσουν ξανά, θα επέλεγαν την ίδια εργασία/θέση (90,1%). Το ποσοστό για τη δεύτερη δήλωση μειώθηκε σε σχέση με το 2013 (97,9%). Αντίθετα, παρατηρήθηκε αύξηση στο ποσοστό αυτών που δήλωσαν ότι μετάνιωσαν για την απόφασή τους να γίνουν διευθυντές/διευθύντριες (2013: 3,1% και 2018: 12,2%). Σε σχέση με την Ευρώπη, το ποσοστό των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που θεωρούσαν ότι τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος σαφώς ξεπερνούσαν τα μειονεκτήματα ήταν μεγαλύτερο (Ευρώπη: 71,7%).

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές/διευθύντριες στην πλειοψηφία τους δήλωσαν **ικανοποιημένοι/ες με τους όρους του συμβολαίου/της εργοδότησής τους** (86,7%) και τις αποδοχές που λάμβαναν από την εργασία τους (73,5%). Τα ποσοστά αυτά ήταν μεγαλύτερα σε σχέση με την Ευρώπη (58,8% και 42,0%, αντίστοιχα).

Η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε **ικανοποιημένη από τη στήριξη** που λάμβανε από το προσωπικό στο συγκεκριμένο σχολείο (94,2%). Αντίθετα, το 64,8% δήλωσε ότι χρειαζόταν περισσότερη στήριξη από τις δημοτικές, τοπικές ή κρατικές αρχές και ένας/μία στους/στις τρεις (33,4%) ότι δεν μπορούσε να ασκήσει επιρροή σε αποφάσεις που ήταν σημαντικές για την εργασία του/της. Τα ποσοστά των Ευρωπαίων διευθυντών/διευθυντριών ήταν παρόμοια.

Σχολική Ηγεσία

Το Κεφάλαιο 5 παρουσιάζει τα ευρήματα αναφορικά με τη διεύθυνση και ηγεσία του σχολείου.

Στη μεγάλη πλειοψηφία τα σχολεία **διαθέτουν διευθυντική ομάδα** (96,4%). Το αποτέλεσμα αυτό δεν διαφοροποιείται σε σχέση με το 2013 (96,8%) ή την Ευρώπη (92,1%). Στην πλειοψηφία των σχολείων, στη διευθυντική ομάδα συμμετείχαν ο/η διευθυντής/διευθύντρια (99,0%) και οι βοηθοί διευθυντές/διευθύντριες (97,3%), ενώ σε μικρότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί (66,4%) και οι μαθητές/μαθήτριες (53,2%). Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, σημειώθηκε αύξηση στο ποσοστό των σχολείων στα οποία οι προϊστάμενοι/ες τμημάτων (2013: 5,3% και 2018: 38,0%) και το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου (2013: 19,8% και 2018: 33,9%) αντιπροσωπεύονταν στη διευθυντική ομάδα. Τα ποσοστά των σχολείων στα οποία οι βοηθοί διευθυντές/διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύονταν στη διευθυντική ομάδα ήταν μεγαλύτερα στην Κύπρο, σε σύγκριση με την Ευρώπη (82,7% και 51,8%, αντίστοιχα), ενώ το ποσοστό των σχολείων στα οποία υπήρχε αντιπροσώπευση μαθητών/μαθητριών ήταν περίπου τριπλάσιο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (17,3%). Αντίθετα, τα ποσοστά των σχολείων στα οποία υπήρχε αντιπροσώπευση του/της οικονομικού/ής διευθυντή/διευθύντριας (25,1%) και «Άλλων» (10,6%), ήταν χαμηλότερα από ό,τι στην Ευρώπη (56,7% και 25,0%, αντίστοιχα). Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι στα δημόσια σχολεία της Κύπρου, τα οποία αποτέλεσαν και την πλειοψηφία των συμμετεχόντων σχολείων, δεν υπάρχει θεσμοθετημένος ρόλος οικονομικού/ής διευθυντή/διευθύντριας.

Αναφορικά με τη **λήψη αποφάσεων**, ο/η διευθυντής/διευθύντρια και τα μέλη της διευθυντικής ομάδας είχαν σημαντική ευθύνη στη διαμόρφωση πολιτικής και διαδικασιών για την πειθαρχία των μαθητών/μαθητριών (75,1%) και στη διαμόρφωση πολιτικής για την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών (61,0%). Σε σχέση με την πρώτη παράμετρο, παρατηρήθηκε μείωση στο ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που την υποστήριξαν (2013: 89,6% και 2018: 75,1%). Συγκριτικά με την Ευρώπη, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών ήταν μικρότερα για όλες σχεδόν τις δηλώσεις, που αφορούσαν στα εργασιακά ζητήματα των εκπαιδευτικών (πρόσληψη, απόλυση, μισθολόγιο και αυξήσεις), στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στις πολιτικές για τους/τις μαθητές/μαθήτριες (πειθαρχία, εισδοχή στο σχολείο) και στον προϋπολογισμό του σχολείου.

Ως προς την **εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων**, αυτή παρουσιάζεται περιορισμένη σε σχέση με την εμπλοκή του/της διευθυντή/διευθύντριας και των μελών της διευθυντικής ομάδας. Τέσσερις στους/στις δέκα περίπου διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντική ευθύνη κυρίως σε σχέση με την επιλογή του μαθησιακού υλικού που χρησιμοποιούσαν (45,7%), τη διαμόρφωση πολιτικής και διαδικασιών για την πειθαρχία των μαθητών/μαθητριών (40,7%) και τη διαμόρφωση πολιτικής για την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών, συμπεριλαμβανομένων των κρατικών αξιολογήσεων (39,7%). Το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντική ευθύνη στη διαμόρφωση πολιτικής για την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών μειώθηκε από 54,7% το 2013 σε 39,7% το 2018. Συγκριτικά με την Ευρώπη, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών ήταν χαμηλότερα για όλες τις δηλώσεις που αφορούσαν στα εργασιακά ζητήματα των εκπαιδευτικών (απόλυση ή αποβολή εκπαιδευτικών, καθορισμός αρχικής μισθοδοσίας και μισθολογικών αυξήσεων, διορισμός ή πρόσληψη) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (επιλογή του μαθησιακού υλικού, καθορισμός ύλης, καθορισμός των προσφερόμενων μαθημάτων).

Σε σχέση με τις **ηγετικές δραστηριότητες** που αναπτύσσουν οι διευθυντές/διευθύντριες στη σχολική μονάδα, η πλειοψηφία δήλωσε ότι συνεργάστηκε με τους/τις εκπαιδευτικούς για επίλυση προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη (84,2%), παρείχε στους γονείς ή κηδεμόνες πληροφορίες για το σχολείο και την επίδοση των μαθητών/μαθητριών (84,0%) και μελέτησε τις διαδικασίες σχολικής διοίκησης και τις εκθέσεις (82,4%). Σημαντικά ποσοστά διευθυντών/διευθυντριών ετοίμασαν σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης (74,9%), ανέπτυξαν δράσεις για να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν υπεύθυνοι/ες για τα μαθησιακά αποτελέσματα (70,4%), παρακολούθησαν διδασκαλία σε τάξεις (69,2%) και παρείχαν ανατροφοδότηση στους/στις εκπαιδευτικούς βασισμένη στις παρατηρήσεις τους (70,0%). Σε σχέση με το 2013, τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που ανέπτυξαν δράσεις για να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν την ευθύνη της βελτίωσης των διδακτικών τους δεξιοτήτων (58,7%) και ένιωθαν υπεύθυνοι/ες για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών τους (70,4%), μειώθηκαν (2013: 76,3% και 82,5%, αντίστοιχα). Το ποσοστό αυτών που συνεργάστηκαν με διευθυντές/διευθύντριες άλλων σχολείων σε απαιτητικά καθήκοντα, επίσης, μειώθηκε περίπου κατά το ήμισυ (2013: 62,2% και 2018: 28,3%). Σε σχέση με την Ευρώπη, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που συνεργάστηκαν με τους/τις εκπαιδευτικούς για επίλυση προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη, παρακολούθησαν διδασκαλία σε τάξεις και παρείχαν ανατροφοδότηση στους/στις εκπαιδευτικούς βασισμένη στις παρατηρήσεις τους, μελέτησαν τις διαδικασίες σχολικής διοίκησης και τις εκθέσεις και ετοίμασαν σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολείο αυτό ήταν μεγαλύτερα, ενώ το ποσοστό αυτών που συνεργάστηκαν με διευθυντές/διευθύντριες άλλων σχολείων ήταν μικρότερο (Ευρώπη: 38,4%).

Παιδαγωγική αυτονομία και άγχος στην εργασία

Το Κεφάλαιο 6 επικεντρώνεται στην παιδαγωγική αυτονομία και στο άγχος των εκπαιδευτικών. Σημειώνεται ότι οι θεματικές «*Η διδασκαλία γενικά*», «*Η διδασκαλία σε συγκεκριμένο τμήμα*», «*Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*» και «*Εκπαίδευση σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από διαφορετικότητα*» έχουν ήδη παρουσιαστεί στον τόμο Α'.

Παιδαγωγική αυτονομία

Αναφορικά με την **αυτονομία που βίωναν οι εκπαιδευτικοί** σε σχέση με τον έλεγχο των περιοχών του προγραμματισμού και της διδασκαλίας, η πλειοψηφία δήλωσε ότι επέλεγε τις μεθόδους διδασκαλίας (83,4%), αξιολογούσε τη μάθηση των παιδιών (82,9%), διαχειριζόταν την πειθαρχία των μαθητών/μαθητριών (80,6%) και καθόριζε τον φόρτο της κατ' οίκον εργασίας που ανέθετε (81,7%). Το ποσοστό σε σχέση με την τελευταία δήλωση ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (79,0%).

Με τη μέθοδο της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis) κατασκευάστηκε η αριθμητική κλίμακα «Παιδαγωγική αυτονομία». Παρόμοια ανάλυση έγινε και για τις κλίμακες «Αυτεπάρκεια», «Αυτεπάρκεια στη διαχείριση τάξης» και «Αυτεπάρκεια στη διδασκαλία». Οι αναλύσεις Pearson κατέδειξαν μικρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κλίμακα «Παιδαγωγική αυτονομία» και τις κλίμακες «Αυτεπάρκεια» ($r(3253)=0,35, p<0,005$), «Αυτεπάρκεια στη διαχείριση τάξης» ($r(3253)=0,31, p<0,005$) και «Αυτεπάρκεια στη διδασκαλία» ($r(3253)=0,31, p<0,005$), γεγονός που φανερώνει **πως οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία τείνουν να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτεπάρκεια γενικά, αλλά και ειδικότερα σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης και τη διδασκαλία.**

Άγχος στην εργασία

Οι Κύπριοι/ες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα **ήθελαν να συνεχίσουν να εργάζονται** για ακόμη 14,4 έτη κατά μέσον όρο, δηλαδή για περίοδο μεγαλύτερη από ό,τι οι Ευρωπαίοι/ες εκπαιδευτικοί (13 έτη).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι **βίωνε άγχος** στην εργασία (89,7%) και ότι η δουλειά επηρέαζε αρνητικά την ψυχική (72,9%) και τη σωματική (66,2%) τους υγεία. Εντούτοις, το 90,3% δήλωσε ότι η εργασία τούς άφηνε χρόνο για την προσωπική τους ζωή. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στις τρεις πρώτες δηλώσεις ήταν μεγαλύτερα από τα ποσοστά των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών (86,7%, 60,3% και 57,6%, αντίστοιχα). Αντίθετα, το ποσοστό των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι η δουλειά τούς άφηνε χρόνο για την προσωπική τους ζωή (90,3%) ήταν μικρότερο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (94,7%).

Ός προς τις **πηγές άγχους στην εργασία**, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι «Σε κάποιον βαθμό», «Αρκετά» ή «Πολύ» το άγχος οφειλόταν κυρίως στην ευθύνη που αισθάνονταν για τα επιτεύγματα των μαθητών/μαθητριών (88,0%), το υπερβολικό διόρθωμα εργασιών (81,5%) και την υπερβολική προετοιμασία για τα μαθήματα (80,5%). Συγκριτικά με την Ευρώπη, τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που

αισθάνονταν άγχος λόγω επιπλέον καθηκόντων που προκύπτουν από την απουσία εκπαιδευτικών (69,0%), της ευθύνης για τα επιτεύγματα των μαθητών/μαθητριών (88,0%) και του εκφοβισμού ή της λεκτικής βίας που δέχονταν από τους/τις μαθητές/μαθήτριες (54,3%) ήταν μεγαλύτερα, ενώ τα ποσοστά αυτών που βίωναν άγχος λόγω της υπερβολικής διοικητικής εργασίας (76,3%), της προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις από τις τοπικές, δημοτικές ή κρατικές αρχές (64,1%), της αντιμετώπισης των προβληματισμών των γονέων ή κηδεμόνων (77,0%) και της προσαρμογή των μαθημάτων για μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες (69,3%) ήταν μικρότερα.

Εξετάζοντας το άγχος των Κυπρίων εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά τους, προκύπτει ότι οι γυναίκες (Μ.Ο.=9,47) βίωναν μεγαλύτερο άγχος στην εργασία συγκριτικά με τους άνδρες (Μ.Ο.=8,40), με το αποτέλεσμα να είναι στατιστικά σημαντικό.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αρχικά, παρουσιάζεται συνοπτικά η διεθνής έρευνα TALIS 2018, καθώς και η προσέγγιση που ακολουθήθηκε σε σχέση με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τη συμμετοχή της Κύπρου στην Έρευνα στον συγκεκριμένο τόμο (τόμος Β΄).

1.1. Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση

Η Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση (Teaching and Learning International Survey/TALIS) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) επικεντρώθηκε στο μαθησιακό περιβάλλον και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Η Έρευνα διεξήχθη μέσω της Κοινοπραξίας: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Australian Council for Educational Research (ACER) και Statistics Canada.

Η Έρευνα παρείχε την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα που αφορούν στους/στις εκπαιδευτικούς, στη διδασκαλία και στη μάθηση. Στόχο είχε να παράσχει πληροφόρηση στις συμμετέχουσες χώρες, αλλά και στη διεθνή κοινότητα, σχετικά με το εκπαιδευτικό δυναμικό των σχολείων και τις συνθήκες διδασκαλίας. Έδωσε έμφαση στο πώς αυτές οι συνθήκες επηρεάζουν τον παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και το μαθησιακό περιβάλλον. Οι συγκριτικές αναλύσεις παρείχαν την ευκαιρία στις συμμετέχουσες χώρες να μελετήσουν άλλες χώρες που αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις και να μάθουν από την πολιτική που ακολουθούν.

Η Έρευνα διεξήχθη για πρώτη φορά το 2008 σε 24 χώρες. Ο πρώτος κύκλος (TALIS 2008) επικεντρώθηκε στη συμμετοχή εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασιακός κύκλος). Η Κύπρος συμμετείχε για πρώτη φορά στον Β΄ κύκλο (TALIS 2013) μαζί με άλλες 34 χώρες. Στον τρίτο κύκλο (TALIS 2018) συμμετείχαν 48 χώρες, εκ των οποίων οι 23 ήταν κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πίνακας 1). Ο δεύτερος και ο τρίτος κύκλος διευρύνθηκαν, δίνοντας την επιλογή στις συμμετέχουσες χώρες να συμπεριλάβουν διευθυντές/διευθύντριες και

εκπαιδευτικούς από την πρωτοβάθμια και την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (λυκειακό κύκλο) και να συνδέσουν τα αποτελέσματα της Έρευνας με τα αποτελέσματα του Προγράμματος PISA (Programme for International Student Assessment). Η Κύπρος συμμετείχε στον δεύτερο και τρίτο κύκλο της έρευνας με την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνασιακό κύκλο).

Πίνακας 1: Συμμετέχουσες χώρες

Αργεντινή (Μπουένος Άιρες)	Ισπανία	Νορβηγία
Αυστραλία	Ισραήλ	Νότια Αφρική
Αυστρία	Ιταλία	Ολλανδία
Βέλγιο	Καζακστάν	Ουγγαρία
Βιετνάμ	Καναδάς (Αλμπέρτα)	Πορτογαλία
Βουλγαρία	Κίνα (Σαγκάη)	Ρουμανία
Βραζιλία	Κινεζική Ταϊπέι	Ρωσία
Γαλλία	Κολομβία	Σαουδική Αραβία
Γεωργία	Κορέα	Σιγκαπούρη
Δανία	Κροατία	Σλοβακία
Εσθονία	Κύπρος	Σλοβενία
Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα	Λετονία	Σουηδία
Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία)	Λιθουανία	Τουρκία
Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	Μάλτα	Τσεχία
Ιαπωνία	Μεξικό	Φινλανδία
Ισλανδία	Νέα Ζηλανδία	Χιλή

Όπως και στον προηγούμενο κύκλο (TALIS 2013), ο τρίτος κύκλος (TALIS 2018) επικέντρωσε το ενδιαφέρον του στις διδακτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, στην αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση και στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, στην ανατροφοδότηση την οποία έλαβαν οι εκπαιδευτικοί, στην ηγεσία και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, σε θέματα σχολικού κλίματος, στην εργασιακή ικανοποίηση και στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Ακόμη, στον τρίτο κύκλο διερευνήθηκαν πρόσθετοι παράγοντες: τα *κίνητρα των εκπαιδευτικών για την επιλογή επαγγέλματος*, οι *πρακτικές καινοτομίας* που υιοθετούνται στα σχολεία, καθώς και οι *πρακτικές* που υιοθετούνταν από τους/τις εκπαιδευτικούς για τα *ζητήματα ισότητας και διαφορετικότητας στις τάξεις διδασκαλίας*.

Οι ιστοσελίδες του ΟΟΣΑ (<http://www.oecd.org/education/talis/>) και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης/ΚΕΕΑ (<http://keea-talis.pi.ac.cy/talis/>) παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες για την Έρευνα σε μορφή εκθέσεων αποτελεσμάτων, στατιστικών δεδομένων κ.ά.

1.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

Τα αποτελέσματα του τρίτου κύκλου της διεθνούς έρευνας TALIS 2018 δημοσιεύτηκαν από τον ΟΟΣΑ σε δύο τόμους. Ο Α΄ τόμος *Teachers and School Leaders: Lifelong Learners*, ο οποίος δημοσιοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2019, αφορούσε στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και στους διαθέσιμους μηχανισμούς υποστήριξης της μάθησης των εκπαιδευτικών και των ηγετών των σχολείων καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (<http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>). Ο Β΄ τόμος *Teachers and School leaders: Valued Professionals*, ο οποίος δημοσιοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2020, παρουσίασε τα αποτελέσματα που αφορούσαν στην αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, στο σχολικό κλίμα, στη σχολική ηγεσία και στην επαγγελματική ικανοποίηση των σχολικών ηγετών (<http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>)

Τα αποτελέσματα της Έρευνας, τα οποία αναφέρονται στη χώρα μας, παρουσιάστηκαν, επίσης, σε δύο τόμους (Εθνική Έκθεση Αποτελεσμάτων), σε συνάφεια με τα αποτελέσματα της Διεθνούς Έκθεσης Αποτελεσμάτων.

Δομή Τόμου Α΄

Ο Α΄ τόμος της Εθνικής Έκθεσης TALIS 2018, ο οποίος είναι διαθέσιμος στην ιστοσελίδα του ΚΕΕΑ (<http://keea-talis.pi.ac.cy/talis/index.php?id=resultstalis2018>), παρουσίασε την εστίαση και τον σκοπό της Έρευνας (Κεφάλαιο 1), τη μεθοδολογική προσέγγιση σε σχέση με τον ερευνητικό σχεδιασμό, τα μέσα και τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων (Κεφάλαιο 2), καθώς και κάποια αποτελέσματα (Πίνακας 2). Επισημαίνεται ότι καθώς κάποιες θεματικές παρουσιάζονται και στους δύο τόμους της Διεθνούς Έκθεσης TALIS 2018, αντίστοιχα κεφάλαια για τις θεματικές αυτές περιλήφθηκαν και στους δύο τόμους της Εθνικής Έκθεσης Αποτελεσμάτων. Όμως, σε κάθε τόμο παρουσιάζονται διαφορετικά αποτελέσματα σε σχέση με κάθε θεματική.

Πίνακας 2: Θεματικές Ενότητες Ερωτηματολογίων

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού	Ερωτηματολόγιο Διευθυντή/Διευθύντριας
Προσωπικές πληροφορίες και προσόντα ² Υφιστάμενη εργασία ^{2,3} Επαγγελματική ανάπτυξη ² Ανατροφοδότηση ³ Η διδασκαλία γενικά ^{2,3} Η διδασκαλία σε συγκεκριμένο τμήμα ^{2,3} Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ^{1,2} Σχολικό κλίμα και εργασιακή ικανοποίηση ^{2,3} Κινητικότητα εκπαιδευτικών ²	Προσωπικές πληροφορίες ² Πληροφορίες σχολείου ^{2,3} Διεύθυνση του σχολείου ^{2,3} Επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ³ Σχολικό κλίμα ^{2,3} Πρόγραμμα ένταξης και μεντορικής καθοδήγησης ² Εκπαίδευση σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από διαφορετικότητα ^{1,2} Εργασιακή ικανοποίηση ³

1. Καινούργιες θεματικές της έρευνας TALIS 2018, σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας.

2. Θεματικές ενότητες που παρουσιάστηκαν στον Α' τόμο της Έκθεσης Αποτελεσμάτων.

3. Θεματικές ενότητες που παρουσιάζονται στον Β' τόμο της Έκθεσης Αποτελεσμάτων.

Συγκεκριμένα, στον Α' τόμο της Εθνικής Έκθεσης TALIS 2018 παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που αφορούσαν στις θεματικές «Προσωπικές πληροφορίες και προσόντα», «Υφιστάμενη εργασία», σε σχέση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και «Προσωπικές πληροφορίες», σε σχέση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/διευθυντριών (ηλικία, φύλο, επίσημη εκπαίδευση, έτη υπηρεσίας). Παρουσιάστηκαν, επίσης, οι θεματικές «Πληροφορίες σχολείου» και «Διεύθυνση του σχολείου», με έμφαση στον τύπο, στην τοποθεσία, στη σύνθεση και στην κατανομή των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών (Κεφάλαιο 3). Ακολούθως, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα για την «Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», το «Πρόγραμμα ένταξης και μεντορικής καθοδήγησης» και την «Κινητικότητα εκπαιδευτικών» (Κεφάλαιο 4), οι θεματικές «Η διδασκαλία γενικά», «Η διδασκαλία σε συγκεκριμένο τμήμα», «Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» και «Εκπαίδευση σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από διαφορετικότητα» (Κεφάλαιο 5), καθώς και οι θεματικές «Σχολικό κλίμα», σε σχέση με την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας και την ασφάλεια του σχολείου και «Σχολικό Κλίμα και εργασιακή ικανοποίηση» των εκπαιδευτικών (Κεφάλαιο 6). Στο Κεφάλαιο 7 παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που αφορούσαν στην καινοτομία, η οποία περιλαμβάνεται στις θεματικές «Η διδασκαλία γενικά» και «Η διδασκαλία σε συγκεκριμένο τμήμα» και στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνεται στη θεματική «Η διδασκαλία γενικά». Παρουσιάστηκαν, επίσης, τα αποτελέσματα των εξειδικευμένων αναλύσεων που διενεργήθηκαν για τις δύο αυτές μεταβλητές (Καινοτομία και Αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών).

Δομή Τόμου Β΄

Ο Β΄ τόμος της Εθνικής Έκθεσης TALIS 2018 παρουσιάζει τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή της Κύπρου, σε συνάφεια με τα αποτελέσματα του Β΄ τόμου *Teachers and School leaders: Valued Professionals* της διεθνούς έκθεσης αποτελεσμάτων του ΟΟΣΑ.

Συγκεκριμένα, η έκθεση αυτή παραθέτει και συζητά τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, για τη θεματική «Υφιστάμενη εργασία» σε σχέση με το καθεστώς εργασίας, την υπηρεσία σε ένα ή περισσότερα σχολεία και τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και τις θεματικές «Πληροφορίες σχολείου» και «Διεύθυνση του σχολείου» σε σχέση με τις αλλαγές στη σύνθεση του προσωπικού, τον ανταγωνισμό των σχολείων και τους/τις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες στις τάξεις διδασκαλίας (Κεφάλαιο 2).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι θεματικές «Επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» και «Ανατροφοδότηση» (Κεφάλαιο 3). Ακολουθούν οι θεματικές «Σχολικό κλίμα και εργασιακή ικανοποίηση» και «Σχολικό κλίμα», σε σχέση με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος και «Εργασιακή ικανοποίηση», σε σχέση με το άγχος στην εργασία και την ικανοποίηση των διευθυντών/διευθυντριών από το επάγγελμα και το εργασιακό περιβάλλον (Κεφάλαιο 4). Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τη θεματική «Διεύθυνση του σχολείου» αναφορικά με τη διεύθυνση και ηγεσία του σχολείου (Κεφάλαιο 5). Στο Κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών, που εντάσσεται στη θεματική «Η διδασκαλία σε συγκεκριμένο τμήμα» και το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία, που εντάσσεται στη θεματική «Σχολικό κλίμα και εργασιακή ικανοποίηση».

Επιπρόσθετα, στα Κεφάλαια 3 και 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από εξειδικευμένες αναλύσεις, οι οποίες διενεργήθηκαν από το ΚΕΕΑ και οι οποίες επικεντρώθηκαν στη σχέση (α) ανάμεσα στην ανατροφοδότηση και στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών και (β) ανάμεσα στην παιδαγωγική αυτονομία και το άγχος των εκπαιδευτικών με άλλες μεταβλητές.

Επισημαίνεται ότι στο υφιστάμενο έγγραφο δεν θα παρουσιαστεί η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε σε σχέση με τον ερευνητικό σχεδιασμό, τα μέσα και τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων, αφού αυτά παρουσιάστηκαν στον Α' τόμο της Έκθεσης.

Όπως και στον Α' τόμο της Εθνικής Έκθεσης αποτελεσμάτων, έτσι και στον Β' τόμο, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε πίνακες συχνοτήτων και μέσων όρων, οι οποίοι παρέχουν πλήρη περιγραφή των αντίστοιχων μεταβλητών. Αντί διαστημάτων εμπιστοσύνης, στους πίνακες περιλαμβάνονται τιμές για το τυπικό σφάλμα (Τ.Σ.). Με πιθανότητα βεβαιότητας 95%, το τυπικό σφάλμα καθορίζει το διάστημα εμπιστοσύνης εντός του οποίου κυμαίνεται ο μέσος όρος. Το συμβατικά καθιερωμένο διάστημα εμπιστοσύνης 95% οριοθετείται από περίπου δύο (1,96) τυπικά σφάλματα κάτω μέχρι περίπου δύο τυπικά σφάλματα πάνω από την κεντρική εκτίμηση. Δεδομένου ότι το δείγμα είναι τυχαίο και αντιπροσωπευτικό, τα αποτελέσματα αποτελούν και τις κεντρικές εκτιμήσεις για τους πληθυσμούς ενδιαφέροντος. Αρχικά, γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα της Κύπρου στην Έρευνα TALIS 2018 και, στη συνέχεια, επιχειρείται, για σκοπούς διαχρονικής σύγκρισης, αναφορά στα αποτελέσματα της χώρας μας στον προηγούμενο κύκλο (TALIS 2013), στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν κοινές δηλώσεις. Τέλος, γίνονται επιλεγμένες συγκρίσεις των αποτελεσμάτων της Κύπρου (TALIS 2018) με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά, στη βάση του μέσου όρου και των ποσοστών που αφορούν στα 23 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι συγκρίσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στην Έκθεση αφορούν στις περιπτώσεις στις οποίες παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ποσοστά ή στους μέσους όρους. Επισημαίνεται ότι, όπως διευκρινίστηκε ήδη, η αναφορά σε εκπαιδευτικούς αφορά σε εκπαιδευτικούς της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δηλαδή του γυμνασιακού κύκλου).

2. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Στο Κεφάλαιο 3, του Α' τόμου της Εθνικής Έκθεσης TALIS 2018 «Δημογραφικά Χαρακτηριστικά - Προφίλ Συμμετεχόντων/Συμμετεχουσών» παρουσιάστηκαν τα προφίλ των εκπαιδευτικών, των διευθυντών/διευθυντριών και των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, όπως η ηλικία και το φύλο, η επίσημη εκπαίδευση και η υπηρεσία (έτη, καθεστώς, κατανομή χρόνου), καθώς και το προφίλ των σχολικών μονάδων, με έμφαση στον τύπο, στην τοποθεσία, στη σύνθεση και, τέλος, στην κατανομή των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών.

Πιο κάτω, παρουσιάζεται το προφίλ των εκπαιδευτικών σε σχέση με το καθεστώς εργασίας, την υπηρεσία σε ένα ή περισσότερα σχολεία και τα γνωστικά αντικείμενα (υποενότητα 2.1). Επίσης, παρουσιάζεται το προφίλ των σχολικών μονάδων σε σχέση με τις αλλαγές στη σύνθεση του προσωπικού, τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων και τους/τις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες στις τάξεις (υποενότητα 2.2).

2.1. Προφίλ εκπαιδευτικών

2.1.1. Καθεστώς εργασίας

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί είχαν καθεστώς μόνιμης εργοδότησης στο συγκεκριμένο σχολείο (79,0%, Τ.Σ.=1,6). Το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε σχέση με το 2013 (73,1%, Τ.Σ.=1,0), ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών με ετήσιο συμβόλαιο ή συμβόλαιο μικρότερης διάρκειας μειώθηκε από 20,1% (Τ.Σ.=1,0) το 2013 σε 15,2% (Τ.Σ.=1,5) το 2018.

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Κύπρο σε καθεστώς μόνιμης εργοδότησης στο σχολείο ήταν χαμηλότερο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (82,4%, Τ.Σ.=0,3). Αντίθετα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών με συμβόλαιο ορισμένης διάρκειας για περίοδο μεγαλύτερη του ενός σχολικού έτους (5,9%, Τ.Σ.=0,7) ήταν υψηλότερο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (3,6%, Τ.Σ.=0,1).

Πίνακας 3: Καθεστώς εργασίας εκπαιδευτικών

<i>Ως εκπαιδευτικός, ποιο είναι το καθεστώς της εργασίας σας σε αυτό το σχολείο;</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Μόνιμη εργοδότηση (συμβόλαιο αορίστου διάρκειας με τερματισμό κατά την ηλικία συνταξιοδότησης)	↓73,1 (1,0)	79,0 (1,6)	↑82,4 (0,3)
Συμβόλαιο ορισμένης διάρκειας για περίοδο μεγαλύτερη του ενός σχολικού έτους	6,9 (0,5)	5,9 (0,7)	↓3,6 (0,1)
Συμβόλαιο ορισμένης διάρκειας για περίοδο ενός σχολικού έτους ή μικρότερη	↑20,1 (1,0)	15,2 (1,5)	14,0 (0,3)

2.1.2. Υπηρεσία σε ένα ή περισσότερα σχολεία

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (94,0%, Τ.Σ.=0,4) δήλωσε ότι εργαζόταν σε ένα μόνο σχολείο κατά την περίοδο της έρευνας. Το ποσοστό αυτό δεν διαφοροποιήθηκε σε σχέση με το 2013 (94,3%, Τ.Σ.=0,4), αλλά ήταν μικρότερο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (94,9% , Τ.Σ.=0,1).

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι εργάζονταν σε περισσότερα από ένα σχολεία, κλήθηκαν να δηλώσουν τον αριθμό των άλλων σχολείων στα οποία εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί γυμνασιακού κύκλου (Πίνακας 4). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αυτών εργαζόταν σε ένα επιπλέον σχολείο, δηλαδή σε δύο συνολικά σχολεία (88,3%, Τ.Σ.=1,6), ενώ μικρό ποσοστό σε τρία συνολικά σχολεία (9,1%, Τ.Σ.=1,3). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε δύο σχολεία ήταν μεγαλύτερο και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε τρία σχολεία ήταν μικρότερο από τα αντίστοιχα του 2013 (85,6%, Τ.Σ.=2,3 και 12,7%, Τ.Σ.=2,1).

Πίνακας 4: Αριθμός άλλων σχολείων στα οποία διδάσκει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών

<i>Εάν έχετε απαντήσει «Ναι» στην προηγούμενη ερώτηση, παρακαλούμε να υποδείξετε σε πόσα άλλα σχολεία εργάζεστε ως εκπαιδευτικός Γυμνασιακού Κύκλου την παρούσα χρονική περίοδο.</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Σε άλλο ένα	↓85,6 (2,3)	88,3 (1,6)	↓79,4 (0,9)
Σε άλλα δύο	↑12,7 (2,1)	9,1 (1,3)	↑13,5 (0,7)
Σε άλλα τρία	1,5 (0,8)	1,3 (0,6)	↑3,2 (0,3)
Σε άλλα τέσσερα	0,2 (0,2)	0,3 (0,2)	↑1,8 (0,2)
Σε άλλα πέντε	0 (0,0)	0,3 (0,2)	0,6 (0,1)
Σε άλλα έξι	0 (0,0)	0,8 (0,4)	0,9 (0,2)

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εργαζόταν σε δύο σχολεία ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (79,4%, Τ.Σ.=0,9). Αντίθετα, στην Κύπρο

μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών υπηρετούσαν σε τρία (9,1%, Τ.Σ.=1,3), τέσσερα (1,3%, Τ.Σ.=0,6) ή πέντε (0,3%, Τ.Σ.=0,2) σχολεία από ό,τι οι Ευρωπαίοι/ες συνάδελφοί τους.

2.1.3. Γνωστικά αντικείμενα τα οποία δίδασκαν

Αναφορικά με τις κατηγορίες γνωστικών αντικειμένων τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε μαθητές/μαθήτριες Γυμνασίου στο συγκεκριμένο σχολείο, κατά την περίοδο χορήγησης της έρευνας (Πίνακας 5), οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους δίδασκαν «Ανάγνωση, Γραπτό Λόγο και Λογοτεχνία» (35,0%, Τ.Σ.=1,1), ενώ σε μικρότερα ποσοστά «Κοινωνικές Σπουδές» (17,7%, Τ.Σ.=1,0), «Επιστήμη» (15,6%, Τ.Σ.=0,7), «Αρχαία Ελληνικά ή/και Λατινικά» (15,0%, Τ.Σ.=0,9), «Τεχνολογία» (14,6%, Τ.Σ.=0,8) και «Μαθηματικά» (14,5%, Τ.Σ.=0,7). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δίδασκαν «Ανάγνωση, Γραπτό Λόγο και Λογοτεχνία», «Κοινωνικές Σπουδές», «Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες» (8,8%, Τ.Σ.=0,8), «Τεχνολογία», «Πρακτικές και Επαγγελματικές Δεξιότητες» (7%, Τ.Σ.=0,7) και «Άλλο» γνωστικό αντικείμενο (5%, Τ.Σ.=0,6) ήταν μεγαλύτερα το 2018, συγκριτικά με τα αντίστοιχα ποσοστά του 2013.

Πίνακας 5: Γνωστικά Αντικείμενα τα οποία δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί

<i>Συμπεριλήφθηκαν οποιεσδήποτε από τις ακόλουθες κατηγορίες γνωστικών αντικειμένων στην τυπική σας εκπαίδευση ή κατάρτιση και τα διδάσκετε κατά τη διάρκεια της τρέχουσας σχολικής χρονιάς σε μαθητές Γυμνασίου αυτού του σχολείου;</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)*	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)*	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
• <i>Το διδάσκω σε μαθητές Γυμνασίου αυτή τη σχολική χρονιά</i>			
Ανάγνωση, γραπτός λόγος και λογοτεχνία	↓32,8 (1,3)	35,0 (1,1)	↓25,2 (0,2)
Μαθηματικά	12,9 (0,8)	14,5 (0,7)	↑19,9 (0,2)
Επιστήμη	13,9 (0,9)	15,6 (0,7)	↑18,9 (0,2)
Κοινωνικές σπουδές	↓13,2 (0,9)	17,7 (1,0)	18,1 (0,2)
Σύγχρονες ξένες γλώσσες	↓12,1 (0,8)	8,8 (0,8)	↑17,8 (0,2)
Αρχαία Ελληνικά ή/και Λατινικά	16,1 (1,1)	15,0 (0,9)	↓2,4 (0,1)
Τεχνολογία	↓12,0 (0,8)	14,6 (0,8)	↓10,9 (0,2)
Τέχνες	9,1 (0,8)	9,8 (0,8)	↑15,0 (0,2)
Φυσική Αγωγή	8,0 (0,7)	7,6 (0,7)	↑11,2 (0,2)
Θρησκεία ή/και ηθική	6,9 (0,7)	5,8 (0,7)	↑7,5 (0,2)
Πρακτικές και επαγγελματικές δεξιότητες	↓10,5 (0,8)	7,0 (0,7)	5,8 (0,2)
Άλλο	↓12,1 (0,9)	5,0 (0,6)	5,9 (0,2)

Σημείωση: * Τα ποσοστά δεν αθροίζουν στο 100 λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο μπορούσαν να διδάσκουν περισσότερα από ένα γνωστικό αντικείμενο.

Τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δίδασκαν «Ανάγνωση, Γραπτό Λόγο και Λογοτεχνία», «Αρχαία Ελληνικά ή/και Λατινικά» και «Τεχνολογία» ήταν μεγαλύτερα,

ενώ τα ποσοστά αυτών που δίδασκαν «Μαθηματικά» (14,5%, Τ.Σ.=0,7), «Επιστήμη» (15,6%, Τ.Σ.=0,7), «Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες» (8,8%, Τ.Σ.=0,8), «Τέχνες» (9,8%, Τ.Σ.=0,8), «Φυσική Αγωγή» (7,6%, Τ.Σ.=0,7) και «Θρησκεία ή/και Ηθική» (5,8%, Τ.Σ.=0,7) ήταν μικρότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών.

Σε ερώτηση κατά πόσον συμπεριλήφθηκαν οι πιο κάτω κατηγορίες γνωστικών αντικειμένων στην τυπική εκπαίδευση ή κατάρτισή τους (Πίνακας 6), οι μισοί/ές περίπου εκπαιδευτικοί (46,9%, Τ.Σ.=1,4) δήλωσαν ότι η αρχική εκπαίδευση ή κατάρτισή τους αφορούσε στην «Ανάγνωση, Γραπτό Λόγο και Λογοτεχνία», ενώ σε μικρότερα ποσοστά σε «Κοινωνικές Σπουδές» (36,9%, Τ.Σ.=1,3), «Αρχαία Ελληνικά ή/και Λατινικά» (30,3%, Τ.Σ.=1,3) και «Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες» (29,3%, Τ.Σ.=1,4).

Πίνακας 6: Γνωστικά Αντικείμενα που συμπεριλήφθηκαν στην τυπική εκπαίδευση ή κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Συμπεριλήφθηκαν οποιεσδήποτε από τις ακόλουθες κατηγορίες γνωστικών αντικειμένων στην τυπική σας εκπαίδευση ή κατάρτιση και τα διδάσκετε κατά τη διάρκεια της τρέχουσας σχολικής χρονιάς σε μαθητές Γυμνασίου αυτού του σχολείου;	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
• Συμπεριλήφθηκε στην τυπική μου εκπαίδευση ή κατάρτιση	% (Τ.Σ.)*	% (Τ.Σ.)
Ανάγνωση, γραπτός λόγος και λογοτεχνία	46,9 (1,4)	↓43,0 (0,3)
Μαθηματικά	27,8 (1,1)	↑34,3 (0,3)
Επιστήμη	27,2 (1,2)	↑33,4 (0,3)
Κοινωνικές σπουδές	36,9 (1,3)	36,0 (0,3)
Σύγχρονες ξένες γλώσσες	29,3 (1,4)	↑36,1 (0,3)
Αρχαία Ελληνικά ή/και Λατινικά	30,3 (1,3)	↓14,9 (0,2)
Τεχνολογία	27,7 (0,9)	↓21,3 (0,3)
Τέχνες	21,3 (1,1)	↑27,2 (0,3)
Φυσική Αγωγή	15,9 (1,1)	↑24,8 (0,3)
Θρησκεία ή/και ηθική	15,8 (1,0)	↑19,3 (0,2)
Πρακτικές και επαγγελματικές δεξιότητες	16,2 (0,9)	↓12,7 (0,2)
Άλλο	10,0 (1,2)	9,4 (0,2)

Σημείωση: * Τα ποσοστά δεν αθροίζουν στο 100 λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο μπορούσαν να διδάσκουν περισσότερα από ένα γνωστικό αντικείμενο.

Σε σχέση με την Ευρώπη, τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που είχαν στην τυπική εκπαίδευση ή κατάρτισή τους τα γνωστικά αντικείμενα «Ανάγνωση, Γραπτός Λόγος και Λογοτεχνία», «Αρχαία Ελληνικά ή/και Λατινικά», «Τεχνολογία» (27,7%, Τ.Σ.=0,9) και «Πρακτικές και Επαγγελματικές Δεξιότητες» (16,2%, Τ.Σ.=0,9) ήταν μεγαλύτερα. Αντίθετα, για τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, πλην των «Κοινωνικών Σπουδών» και της επιλογής «Άλλο» —όπου δεν παρατηρήθηκαν

διαφοροποιήσεις— τα ποσοστά των Κυπρίων ήταν μικρότερα από τα αντίστοιχα των Ευρωπαίων.

2.2. Προφίλ σχολικών μονάδων

2.2.1. Αλλαγές στη σύνθεση του προσωπικού

Οι διευθυντές/διευθύντριες ρωτήθηκαν να προσδιορίσουν τον αριθμό του προσωπικού που υπηρετούσε στο συγκεκριμένο σχολείο, για καθεμία από τις δύο κατηγορίες του Πίνακα 7, συμπεριλαμβανομένων των μελών του προσωπικού που βρίσκονταν υπό συνταξιοδότηση, σε άδεια μητρότητας/πατρότητας ή σε προσωρινή διδασκαλία. Σύμφωνα με τις οδηγίες, στον αριθμό του προσωπικού συμπεριλήφθηκε, επίσης, το προσωπικό με μερική απασχόληση και το προσωπικό που ξεκίνησε να εργάζεται στο σχολείο κατά τη διάρκεια του έτους.

Ως προς τη στελέχωση, σε 35,3% (Τ.Σ.=3,8) των σχολείων «16 ή περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί» ήταν νέοι/νέες στη σχολική μονάδα, αφού ξεκίνησαν να εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο κατά τους τελευταίους δώδεκα μήνες. Επίσης, στο 42,6% (Τ.Σ.=4,5) των σχολείων, «1-5 εκπαιδευτικοί» είχαν φύγει οριστικά από το σχολείο, κατά τους τελευταίους δώδεκα μήνες.

Σε σχέση με την Ευρώπη προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις και στις δύο δηλώσεις. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι κατά τους τελευταίους δώδεκα μήνες ξεκίνησαν να εργάζονται στο σχολείο «11-15 εκπαιδευτικοί» (16,3%, Τ.Σ.=3,5) ή «16 ή περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί» (35,3%, Τ.Σ.=3,8, αντίστοιχα) ήταν διπλάσια από τα αντίστοιχα στην Ευρώπη (8,1%, Τ.Σ.=0,6 και 14,6%, Τ.Σ.=0,8). Αντίθετα, στην πλειοψηφία τους, οι διευθυντές/διευθύντριες στην Ευρώπη δήλωσαν ότι οι νέοι/νέες εκπαιδευτικοί στο σχολείο ήταν «1-5» (54,4%, Τ.Σ.=1,1), ενώ σε ποσοστό 5,9% (Τ.Σ.=0,5) δήλωσαν ότι δεν υπήρξαν νέα μέλη του προσωπικού που ξεκίνησαν να εργάζονται στο σχολείο.

Επιπρόσθετα, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι «κανένας/καμιά εκπαιδευτικός» (9,8%, Τ.Σ.=3,3) ή «1-5 εκπαιδευτικοί» (42,6%, Τ.Σ.=4,5) έφυγαν οριστικά από το σχολείο, κατά τους τελευταίους 12 μήνες, ήταν

χαμηλότερα από τα ποσοστά των Ευρωπαίων διευθυντών/διευθυντριών (17,3%, Τ.Σ.=0,9 και 63,1%, Τ.Σ.=1,2, αντίστοιχα). Αντίθετα, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι από το σχολείο έφυγαν οριστικά «11-15 εκπαιδευτικοί» (12,9%, Τ.Σ.=3,7) ή «16 ή περισσότεροι/ες» (17,4%, Τ.Σ.=3,4) ήταν τετραπλάσια από τα αντίστοιχα ποσοστά στην Ευρώπη (3,7%, Τ.Σ.=0,5 και 4,4%, Τ.Σ.=0,4, αντίστοιχα).

Συνεπώς, φαίνεται πως στα σχολεία της Κύπρου παρατηρούνται μεγάλες αλλαγές στη σύνθεση του προσωπικού.

Πίνακας 7: Αλλαγές στη σύνθεση του προσωπικού

<i>Παρακαλούμε να σημειώσετε τον αριθμό του προσωπικού (να μετρήσετε πρόσωπα) στο σχολείο αυτό για καθεμία από τις πιο κάτω κατηγορίες.</i>		Αριθμός εκπαιδευτικών				
		N=0	N=1-5	N=6-10	N=11-15	N ≥ 16
Ξεκίνησαν να εργάζονται στο σχολείο αυτό κατά τους τελευταίους 12 μήνες	Κύπρος 2018	0,0 (0,0)	28,5 (4,6)	19,8 (4,7)	16,3 (3,5)	35,3 (3,8)
	Ευρώπη (N=23)	↑5,9 (0,5)	↑54,4 (1,1)	17,1 (0,9)	↓8,1 (0,6)	↓14,6 (0,8)
Έφυγαν οριστικά από το σχολείο αυτό κατά τους τελευταίους 12 μήνες	Κύπρος 2018	9,8 (3,3)	42,6 (4,5)	17,4 (3,4)	12,9 (3,7)	17,4 (3,4)
	Ευρώπη (N=23)	↑17,3 (0,9)	↑63,1 (1,2)	11,4 (0,7)	↓3,7 (0,5)	↓4,4 (0,4)

2.2.2. Ανταγωνισμός σχολείων

Οι διευθυντές/διευθύντριες ρωτήθηκαν να προσδιορίσουν κατά πόσον στο σχολείο τους, πέρα από την εκπαίδευση γυμνασιακού κύκλου διδάσκονταν και άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (Πίνακας 8). Τέσσερις στους/στις δέκα διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι στο σχολείο τους παρέχονταν, επίσης, δευτεροβάθμια εκπαίδευση λυκειακού κύκλου (39,2%, Τ.Σ.=3,2), ενώ ένας/μία στους/στις πέντε περίπου δήλωσαν ότι στο σχολείο παρέχονταν Δημοτική (22,6%, Τ.Σ.=4,4) και Προδημοτική Εκπαίδευση (21,6%, Τ.Σ.=4,2). Τα ποσοστά αυτά ήταν μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα ποσοστά του 2013. Αντίθετα, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών στο σχολείο των οποίων παρέχονταν «Προγράμματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» μειώθηκε από 9,3% (Τ.Σ.=2,7) το 2013 σε 6,5% (Τ.Σ.=3,0) το 2018.

Συγκριτικά με την Ευρώπη, τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι στο σχολείο τους παρέχονταν Προδημοτική Εκπαίδευση, Δημοτική Εκπαίδευση και Προγράμματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν χαμηλότερα (Ευρώπη: 38,2%, Τ.Σ.=0,9, 60,9%, Τ.Σ.=0,7 και 14,2%, Τ.Σ.=0,7, αντίστοιχα).

Συνεπώς, φαίνεται, ότι τα περισσότερα Γυμνάσια στην Κύπρο επικεντρώνονται σχεδόν αποκλειστικά στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, σε τέσσερις από τις δέκα σχολικές μονάδες, η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσφερόταν μαζί με την ανώτερη (Λύκειο).

Πίνακας 8: Βαθμίδες εκπαίδευσης που διδάσκονται στα σχολεία γυμνασιακού κύκλου

<i>Διδάσκονται σε αυτό το σχολείο οι ακόλουθες βαθμίδες εκπαίδευσης ή/και προγράμματα;</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Προδημοτική Εκπαίδευση	↓16,5 (3,3)	21,6 (4,2)	↑38,2 (0,9)
Δημοτική Εκπαίδευση	↓16,5 (3,3)	22,6 (4,4)	↑60,9 (0,7)
Εκπαίδευση Γυμνασιακού Κύκλου	100,0 (0,0)	100,0 (0,0)	↓98,2 (0,3)
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Λύκειο) – Προγράμματα Γενικής Εκπαίδευσης	↓36,1 (3,4)	39,2 (3,2)	33,2 (0,8)
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Προγράμματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης	↑9,3 (2,7)	6,5 (3,0)	↑14,2 (0,7)

Οι διευθυντές/διευθύντριες που απάντησαν θετικά στην ερώτηση (Πίνακας 8) κλήθηκαν να προσδιορίσουν κατά πόσον υπήρχαν άλλα σχολεία στην περιοχή, τα οποία ανταγωνίζονταν το σχολείο τους για προσέλκυση μαθητών/μαθητριών (Πίνακας 9).

Στην πλειοψηφία τους, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι υπήρχαν «δύο ή περισσότερα σχολεία» τα οποία ανταγωνίζονταν το σχολείο τους για προσφορά Προδημοτικής Εκπαίδευσης (95,3%, Τ.Σ.=4,6), Δημοτικής Εκπαίδευσης (83,8%, Τ.Σ.=9,5), Εκπαίδευσης Γυμνασιακού Κύκλου (47,1%, Τ.Σ.=4,6), Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Λύκειο) (71,9%, Τ.Σ.=8,4) και Προγραμμάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (66,7%, Τ.Σ.=20,7). Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας (TALIS 2013) δεν προέκυψαν διαφοροποιήσεις.

Το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο που δήλωσαν ότι στην περιοχή τους υπήρχαν «δύο ή περισσότερα σχολεία» τα οποία ανταγωνίζονταν το

σχολείο τους για την προσφορά Προδημοτικής Εκπαίδευσης (95,3%, Τ.Σ.=4,6) ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (67,0%, Τ.Σ.=2,4). Αντίθετα, το ποσοστό των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι στην περιοχή του σχολείου τους «δεν υπήρχε άλλο σχολείο» που να ανταγωνίζεται το σχολείο τους στην προσφορά Προδημοτικής Εκπαίδευσης ήταν μικρότερο (4,7%, Τ.Σ.=4,6) σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (16,5%, Τ.Σ.=1,4). Επίσης, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο που δήλωσαν ότι στην περιοχή του σχολείου τους «δεν υπήρχαν άλλα σχολεία» που να ανταγωνίζονται το σχολείο τους στην προσφορά Εκπαίδευσης Γυμνασιακού Κύκλου (36,6%, Τ.Σ.=4,4) ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (20,7%, Τ.Σ.=0,9), ενώ το ποσοστό αυτών που δήλωσαν ότι υπήρχαν «δύο ή περισσότερα σχολεία» (47,1%, Τ.Σ.=4,6) ήταν μικρότερο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (62,9%, Τ.Σ.=1,1).

Πίνακας 9: Ανταγωνισμός σχολείων γυμνασιακού κύκλου για προσέλκυση μαθητών/μαθητριών

<i>Εάν ναι (βλ. Πίνακα 8), υπάρχουν άλλα σχολεία στην περιοχή τα οποία σας ανταγωνίζονται για προσέλκυση μαθητών στις βαθμίδες ή/και στα προγράμματα αυτά;</i>		Αριθμός άλλων σχολείων		
		N ≥ 2	N=1	N=0
Προδημοτική Εκπαίδευση	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	95,3 (4,6)	0,0 (0,0)	4,7 (4,6)
	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	71,4 (13,0)	14,3 (9,3)	14,3 (10,3)
	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)	↓67,0 (2,4)	↑14,6 (2,2)	↑16,5 (1,4)
Δημοτική Εκπαίδευση	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	83,8 (9,5)	7,2 (7,5)	9,0 (6,0)
	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	64,3 (15,3)	21,4 (12,0)	14,3 (10,3)
	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)	97,4 (13,8)	14,3 (1,8)	16,9 (1,2)
Εκπαίδευση Γυμνασιακού Κύκλου	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	47,1 (4,6)	16,4 (3,9)	36,6 (4,4)
	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	45,8 (5,2)	14,5 (4,1)	39,8 (5,0)
	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)	↑62,9 (1,1)	16,4 (0,9)	↓20,7 (0,9)
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Λύκειο) – Προγράμματα Γενικής Εκπαίδευσης	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	71,9 (8,4)	17,1 (7,5)	11,0 (5,0)
	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	81,3 (6,9)	9,4 (5,3)	9,4 (4,9)
	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)	70,8 (2,2)	16,1 (2,0)	11,3 (2,0)
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Προγράμματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	66,7 (20,7)	20,6 (19,0)	12,8 (12,8)
	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	71,4 (20,2)	14,3 (13,2)	14,3 (15,8)
	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)	53,5 (4,5)	24,8 (4,0)	16,7 (2,7)

2.2.3. Μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες στις τάξεις διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν περιγραφικά πόσοι/ες μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες βρίσκονταν σε όλες τις τάξεις Γυμνασιακού Κύκλου στις οποίες δίδασκαν στο συγκεκριμένο σχολείο (Πίνακας 10).

Στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2018, «μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες» θεωρούνται αυτοί/αυτές οι οποίοι/οποίες έχουν επίσημα διαγνωστεί με ειδικές μαθησιακές ανάγκες εξαιτίας νοητικής, σωματικής ή συναισθηματικής αναπηρίας. Συχνά είναι αυτοί/αυτές οι μαθητές/μαθήτριες για τους/τις οποίους/οποίες παρέχεται επιπλέον στήριξη για την εκπαίδευσή τους από δημόσιους ή ιδιωτικούς πόρους (ειδικό προσωπικό, υλική ή οικονομική στήριξη).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (79,6%, Τ.Α.=1,9) δήλωσε ότι στις τάξεις στις οποίες δίδασκαν φοιτούσαν κάποιοι/κάποιες μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες. Το ποσοστό αυτό ήταν χαμηλότερο από το αντίστοιχο του 2013 (81,9%, Τ.Σ.=0,9) και το ευρωπαϊκό (84,0%, Τ.Σ.=0,3) το 2018. Επίσης, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι «Όλοι/ες» (0,5%, Τ.Σ.=0,2) ή «Οι περισσότεροι/ες» (1,3%, Τ.Σ.=0,3) μαθητές/μαθήτριες στις τάξεις Γυμνασιακού Κύκλου στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες ήταν μικρότερα από ό,τι στην Ευρώπη (1,2%, Τ.Σ.=0,1 και 5,3%, Τ.Σ.=0,2, αντίστοιχα). Αντίθετα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι «Κανένας/Καμιά» μαθητής/μαθήτρια με ειδικές ανάγκες δεν φοιτούσε στις τάξεις Γυμνασιακού Κύκλου στο σχολείο τους ήταν διπλάσιο (18,6%, Τ.Σ.=1,9) από το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (7,9%, Τ.Σ.=0,2).

Πίνακας 10: Μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες στις τάξεις Γυμνασιακού Κύκλου

<i>Πόσοι μαθητές με ειδικές ανάγκες βρίσκονται σε όλες τις τάξεις Γυμνασιακού Κύκλου στις οποίες διδάσκετε σε αυτό το σχολείο;</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Κανένας	16,8 (0,8)	18,6 (1,9)	↓7,9 (0,2)
Κάποιοι	↑81,9 (0,9)	79,6 (1,9)	↑84,0 (0,3)
Οι περισσότεροι	0,8 (0,2)	1,3 (0,3)	↑5,3 (0,2)
Όλοι	0,5 (0,2)	0,5 (0,2)	↑1,2 (0,1)

3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στην πρώτη υποενότητα (3.1) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη υποενότητα (3.2.) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στην παροχή ανατροφοδότησης στους/στις εκπαιδευτικούς και στη σχέση της ανατροφοδότησης με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Η θεματική αυτή δεν έχει παρουσιαστεί στον Α' τόμο της Εθνικής Έκθεσης Αποτελεσμάτων TALIS 2018.

3.1. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2018, ως «Αξιολόγηση» ορίζεται η εκτίμηση του έργου του/της εκπαιδευτικού από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια, έναν/μία εξωτερικό/εξωτερική επιθεωρητή/επιθεωρήτρια ή από τους/τις συναδέλφους/συναδέλφισσές του/της. Η αξιολόγηση ορίζεται ως μια πιο επίσημη προσέγγιση (π.χ. ως μέρος ενός επίσημου συστήματος διαχείρισης της απόδοσης, συμπεριλαμβανομένων καθορισμένων διαδικασιών και κριτηρίων) παρά ως μια πιο ανεπίσημη προσέγγιση (π.χ. μέσω ανεπίσημων συζητήσεων).

3.1.1. Φορέας και συχνότητα αξιολόγησης

Οι διευθυντές/διευθύντριες κλήθηκαν να δηλώσουν τους φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν επίσημα στο συγκεκριμένο σχολείο από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια, από άλλα μέλη της διευθυντικής ομάδας, από καθορισμένους/καθορισμένες μέντορες, από εκπαιδευτικούς και εξωτερικά άτομα ή ομάδες.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, η πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών δήλωσε ότι η επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται κυρίως από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου (98,4%, Τ.Σ.=1,6) και εξωτερικά άτομα ή ομάδες, π.χ. επιθεωρητές (89,9%, Τ.Σ.=2,4), τουλάχιστον «Λιγότερο από μια φορά ανά διετία» ή συχνότερα (οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες επέλεξαν «Λιγότερο από μια φορά ανά διετία», «Μια φορά ανά διετία», «Μια φορά ανά έτος» ή «Δύο φορές ή περισσότερο ανά έτος»).

Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας (TALIS 2013), το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσε ότι η επίσημη αξιολόγηση διενεργείται από εξωτερικά άτομα ή ομάδες αυξήθηκε από 79,8% (Τ.Σ.=4,4) το 2013 σε 89,9% (Τ.Σ.=2,4) το 2018, ενώ το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσε ότι η αξιολόγηση διενεργείται από εκπαιδευτικούς μειώθηκε από 45,3% (Τ.Σ.=4,8) το 2013 σε 24,2% (Τ.Σ.=4,6) το 2018.

Τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο που δήλωσαν ότι η επίσημη αξιολόγηση διενεργείται από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου (98,4%, Τ.Σ.=1,6) και εξωτερικά άτομα ή ομάδες (89,9%, Τ.Σ.=2,4) ήταν μεγαλύτερα στην Κύπρο, σε σύγκριση με την Ευρώπη (83,1%, Τ.Σ.=0,7 και 67,1%, Τ.Σ.=0,9, αντίστοιχα). Αντίθετα, το ποσοστό των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσε ότι η επίσημη αξιολόγηση διενεργείται από εκπαιδευτικούς ήταν περίπου το μισό από το αντίστοιχο ποσοστό των Ευρωπαίων διευθυντών/διευθυντριών (45,5%, Τ.Σ.=1,1).

Πίνακας 11: Επίσημη αξιολόγηση εκπαιδευτικών

<i>Πόσο συχνά, κατά μέσον όρο, κάθε εκπαιδευτικός αξιολογείται επίσημα σε αυτό το σχολείο από τα ακόλουθα άτομα;</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
• Τουλάχιστον «λιγότερο από μια φορά ανά διετία»			
Από τον διευθυντή	96,8 (1,9)	98,4 (1,6)	↓83,1 (0,7)
Από άλλα μέλη της διευθυντικής ομάδας του σχολείου	61,1 (4,3)	52,9 (4,4)	59,1 (0,8)
Από καθορισμένους μέντορες	55,6 (5,5)	50,1 (4,1)	49,9 (1,2)
Από εκπαιδευτικούς	↑45,3 (4,8)	24,2 (4,6)	↑45,5 (1,1)
Από εξωτερικά άτομα ή ομάδες (π.χ. επιθεωρητές κλπ.)	↓79,8 (4,4)	89,9 (2,4)	↓67,1 (0,9)

3.1.2. Μέθοδοι επίσημης αξιολόγησης

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 12, για την επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές/διευθύντριες στηρίχθηκαν, κυρίως, σε παρατηρήσεις της διδασκαλίας στην τάξη (85,1%, Τ.Σ.=4,4) και σε μικρότερο βαθμό σε αποτελέσματα στο σχολείο και στην τάξη (68,2%, Τ.Σ.=5,0) και αξιολογήσεις της γνώσης περιεχομένου των εκπαιδευτικών (66,6%, Τ.Σ.=5,7). Το 2018, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που στηρίχθηκε σε έρευνες σε μαθητές/μαθήτριες για τη διδασκαλία (41,9%, Τ.Σ.=5,3) διπλασιάστηκε σε σχέση με το 2013 (20,0%, Τ.Σ.=4,3).

Στην Κύπρο, τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που στηρίχθηκαν σε παρατηρήσεις της διδασκαλίας στην τάξη (Κύπρος: 85,1%, Τ.Σ.=4,4 και Ευρώπη: 75,8%, Τ.Σ.=0,9) και σε αξιολογήσεις της γνώσης περιεχομένου των εκπαιδευτικών (Κύπρος: 66,6%, Τ.Σ.=5,7 και Ευρώπη: 38,9%, Τ.Σ.=1,2) ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών στην Ευρώπη. Αντίθετα, το ποσοστό των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που στηρίχθηκε στα αποτελέσματα μαθητών/μαθητριών σε εξωτερικές εξετάσεις (59,0%, Τ.Σ.=4,6) για την επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλότερο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (74,7%, Τ.Σ.=1,2).

Πίνακας 12: Μέθοδοι επίσημης αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια

<i>Ποιος χρησιμοποιεί τις ακόλουθες πληροφορίες ως μέρος της επίσημης αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών σε αυτό το σχολείο;</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
• Ο διευθυντής			
Παρατηρήσεις της διδασκαλίας στην τάξη	88,4 (3,5)	85,1 (4,4)	↓75,8 (0,9)
Έρευνες σε μαθητές για τη διδασκαλία	↓20,0 (4,3)	41,9 (5,3)	51,6 (1,3)
Αξιολογήσεις της γνώσης περιεχομένου των εκπαιδευτικών	52,8 (5,7)	66,6 (5,7)	↓38,9 (1,2)
Αποτελέσματα μαθητών σε εξωτερικές εξετάσεις	_____*	59,0 (4,6)	↑74,7 (1,2)
Αποτελέσματα στο σχολείο και στην τάξη	_____*	68,2 (5,0)	73,9 (1,1)
Αυτοαξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για το έργο τους	48,4 (4,4)	44,0 (5,7)	45,9 (1,3)

Σημείωση: * Οι δηλώσεις αυτές δεν συμπεριλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Διευθυντή/Διευθύντριας στην έρευνα TALIS 2013.

3.1.3. Δράσεις μετά την επίσημη αξιολόγηση

Οι διευθυντές/διευθύντριες κλήθηκαν να προσδιορίσουν τη συχνότητα με την οποία οι ενέργειες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 13 υλοποιούνταν στο σχολείο τους, μετά την επίσημη αξιολόγηση ενός/μίας εκπαιδευτικού.

Σχεδόν όλοι/ες οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι «Μερικές φορές», «Τις περισσότερες φορές» ή «Πάντα» συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό μέτρα για διόρθωση οποιωνδήποτε αδυναμιών στη διδασκαλία του/της (99,0%, Τ.Σ.=1,0), αναπτυσσόταν σχέδιο ανάπτυξης επιμόρφωσης (97,0%, Τ.Σ.=1,8) και οριζόταν μέντορας για να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του/της (89,1%, Τ.Σ.=3,5). Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας (TALIS 2013), τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι αναπτυσσόταν σχέδιο επιμόρφωσης και αυξανόταν ο μισθός του/της εκπαιδευτικού ή καταβαλλόταν

χρηματικό φιλοδώρημα αυξήθηκαν από 88,0% (Τ.Σ.=0,1) και 6,6% (Τ.Σ.=0,1), σε 97% (Τ.Σ.=1,8) και 15,5% (Τ.Σ.=2,8), αντίστοιχα. Αντίθετα, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι επιβάλλονταν υλικές κυρώσεις, όπως μειωμένες ετήσιες μισθολογικές αυξήσεις, μειώθηκε από 8,2% (Τ.Σ.=0,1) το 2013 σε 3,4% (Τ.Σ.=2,4) το 2018.

Τα αποτελέσματα της Κύπρου παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις σε σχέση με αυτά στην Ευρώπη. Στην Κύπρο, τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό μέτρα για διόρθωση οποιωνδήποτε αδυναμιών στη διδασκαλία του/της, αναπτυσσόταν σχέδιο επιμόρφωσης, οριζόταν μέντορας για να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του/της, άλλαζαν οι δυνατότητες ανέλιξης του/της εκπαιδευτικού (77,6%, Τ.Σ.=4,7) και ο/η εκπαιδευτικός απολυόταν ή δεν ανανεωνόταν το συμβόλαιό του/της (46,5%, Τ.Σ.=4,2) ήταν μεγαλύτερα από τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών στην Ευρώπη. Αντίθετα, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι επιβάλλονταν υλικές κυρώσεις στους/στις εκπαιδευτικούς (3,4%, Τ.Σ.=2,4) και αυξανόταν ο μισθός τους ή καταβαλλόταν χρηματικό φιλοδώρημα (15,5%, Τ.Σ.=2,8) ήταν μικρότερα από ό,τι στην Ευρώπη (14,1%, Τ.Σ.=0,7 και 37,7%, Τ.Σ.=1,1, αντίστοιχα).

Πίνακας 13: Δράσεις μετά την επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

<i>Παρακαλούμε να υποδείξετε τη συχνότητα με την οποία γίνεται καθένα από τα πιο κάτω σε αυτό το σχολείο μετά την τυπική αξιολόγηση κάποιου εκπαιδευτικού.</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
• <i>«Μερικές φορές», «Τις περισσότερες φορές» ή «Πάντα»</i>			
Συζητούνται με τον/την εκπαιδευτικό μέτρα για διόρθωση οποιωνδήποτε αδυναμιών στη διδασκαλία του/της.	100,0 (0,0)	99,0 (1,0)	↓87,1 (0,7)
Αναπτύσσεται σχέδιο ανάπτυξης επιμόρφωσης.	↓88,0 (0,1)	97,0 (1,8)	↓79,8 (0,9)
Επιβάλλονται υλικές κυρώσεις, όπως μειωμένες ετήσιες μισθολογικές αυξήσεις.	↑8,2 (0,1)	3,4 (2,4)	↑14,1 (0,7)
Ορίζεται μέντορας για να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του/της.	85,1 (0,2)	89,1 (3,5)	↓59,5 (1,0)
Αλλάζουν οι ευθύνες εργασίας του/της εκπαιδευτικού (π.χ. αύξηση ή μείωση του διδακτικού του φόρτου ή των διοικητικών/Διευθυντικών του ευθυνών).	50,0 (0,3)	54,8 (4,2)	54,5 (1,2)
Αυξάνεται ο μισθός του/της εκπαιδευτικού ή καταβάλλεται χρηματικό φιλοδώρημα.	↓6,6 (0,1)	15,5 (2,8)	↑37,7 (1,1)
Αλλάζουν οι δυνατότητες ανέλιξης του/της εκπαιδευτικού.	69,9 (0,2)	77,6 (4,7)	↓47,5 (1,1)
Απολύεται ή δεν ανανεώνεται το συμβόλαιο.	40,4 (0,2)	46,5 (4,2)	↓36,8 (1,1)

3.2. Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών

Ως «Ανατροφοδότηση» ορίζεται γενικά η οποιαδήποτε είδους επικοινωνία λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία τους, μέσω κάποιας μορφής αλληλεπίδρασης με το έργο τους (π.χ. παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη, συζήτηση για το αναλυτικό πρόγραμμα ή για τα αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών). Η ανατροφοδότηση μπορεί να γίνει μέσω ανεπίσημων συζητήσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς ή να αποτελεί μέρος μιας πιο επίσημης και δομημένης διευθέτησης.

3.2.1. Μέθοδοι παροχής ανατροφοδότησης

Αναφορικά με τις πηγές οι οποίες χρησιμοποιούνταν για την παροχή ανατροφοδότησης στους/στις εκπαιδευτικούς για την εργασία τους (Πίνακας 14), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι λάμβανε ανατροφοδότηση κυρίως μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας τους στην τάξη (84,7%, Τ.Σ.=1,4). Το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε σχέση με το 2013 (74,5%, Τ.Σ.=1,0). Ομοίως, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που λάμβαναν ανατροφοδότηση μέσω της αξιολόγησης των γνώσεών τους στο/α γνωστικό/ά αντικείμενο/α αυξήθηκε από 49,7% (Τ.Σ.=1,4), το 2013, σε 66,5% (Τ.Σ.=1,4), το 2018.

Πίνακας 14: Πηγές παροχής ανατροφοδότησης στους/στις εκπαιδευτικούς

<i>Σε αυτό το σχολείο, ποιος χρησιμοποιεί τις ακόλουθες πηγές πληροφόρησης για να παρέχει ανατροφοδότηση σε σας;</i>	Κύπρος 2103 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
<ul style="list-style-type: none"> «Εξωτερικά άτομα ή οργανισμοί», «Διευθυντής σχολείου ή μέλος/η της διευθυντικής ομάδας του σχολείου», «Άλλοι συνάδελφοι εντός του σχολείου (μη μέλη της διευθυντικής ομάδας του σχολείου)» 			
Παρατήρηση της διδασκαλίας μου στην τάξη	↓74,5 (1,0)	84,7 (1,4)	↓74,3 (0,3)
Απαντήσεις μαθητών σε έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία μου	33,2 (1,3)	29,4 (2,5)	↑46,1 (0,5)
Αξιολόγηση των γνώσεών μου στο/α γνωστικό/ά μου αντικείμενο/α	↓49,7 (1,4)	66,5 (1,4)	↓61,2 (0,3)
Εξωτερικά αποτελέσματα των μαθητών τους οποίους διδάσκω	48,7 (1,4)	48,6 (1,3)	↑57,8 (0,3)
Αποτελέσματα στο σχολείο και στην τάξη	_____*	67,0 (1,7)	67,8 (0,3)
Αυτοαξιολόγηση της δουλειάς μου	41,9 (1,3)	40,2 (1,3)	↓35,1 (0,3)

Σημείωση: *Η δήλωση αυτή δεν συμπεριλαμβανόταν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην έρευνα TALIS 2013.

Στην Ευρώπη τα αποτελέσματα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση που λάμβαναν στηριζόταν στην παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη (84,7%, Τ.Σ.=1,4), στην αξιολόγηση των γνώσεών τους στο/α γνωστικό/ά αντικείμενο/α (66,5%, Τ.Σ.=1,4) και στην αυτοαξιολόγηση της δουλειάς τους (40,2%, Τ.Σ.=1,3) ήταν μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα στην Ευρώπη. Αντίθετα, τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση που λάμβαναν στηριζόταν στις απαντήσεις μαθητών/μαθητριών σε έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία (29,4%, Τ.Σ.=2,5) και σε εξωτερικά αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών τους/τις οποίους/οποίες δίδασκαν (48,6%, Τ.Σ.=1,3) ήταν χαμηλότερα από τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη (46,1%, Τ.Σ.=0,5 και 57,8%, Τ.Σ.=0,3).

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, επίσης, να προσδιορίσουν ποιι/ποιες χρησιμοποιούσαν τις πηγές πληροφόρησης που φαίνονται στον Πίνακα 15, για να τους παρέχουν ανατροφοδότηση στο συγκεκριμένο σχολείο.

Πίνακας 15: Πηγές πληροφόρησης για την παροχή ανατροφοδότησης στους/στις εκπαιδευτικούς

Σε αυτό το σχολείο, ποιος χρησιμοποιεί τις ακόλουθες πηγές πληροφόρησης για να παρέχει ανατροφοδότηση σε σας;	Κύπρος 2018			Δεν έχω λάβει ποτέ αυτή την ανατροφοδότηση σε αυτό το σχολείο
	Εξωτερικά άτομα ή οργανισμοί*	Διευθυντής σχολείου ή μέλος/η της διευθυντικής ομάδας	Άλλοι συνάδελφοι εντός του σχολείου	
Παρατήρηση της διδασκαλίας μου στην τάξη	39,2 (1,5)	63,1 (2,0)	27,9 (2,3)	15,3 (1,4)
Απαντήσεις μαθητών σε έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία μου	6,9 (0,9)	17,9 (2,1)	8,8 (0,9)	70,6 (2,5)
Αξιολόγηση των γνώσεών μου στο/α γνωστικό/ά μου αντικείμενο/α	34,3 (1,4)	37,4 (1,3)	14,6 (1,3)	33,5 (1,4)
Εξωτερικά αποτελέσματα των μαθητών τους οποίους διδάσκω	23,6 (1,2)	26,2 (1,3)	8,7 (1,0)	51,4 (1,3)
Αποτελέσματα στο σχολείο και στην τάξη	11,9 (0,7)	47,8 (2,0)	21,6 (1,6)	33,0 (1,7)
Αυτοαξιολόγηση της δουλειάς μου	12,0 (0,8)	27,2 (1,1)	11,8 (1,5)	59,8 (1,3)

*Σημειώσεις:** Αναφέρεται σε επιθεωρητές, αντιπροσώπους δημοτικών αρχών ή άλλα άτομα εκτός του σχολείου.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου ή το/τα μέλος/η της διευθυντικής ομάδας παρείχαν ανατροφοδότηση που στηριζόταν κυρίως στις διδασκαλίες που παρατηρούσαν (63,1%, Τ.Σ.=2,0), στα αποτελέσματα στο σχολείο και στην τάξη (47,8%, Τ.Σ.=2,0) και στην αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών (37,4%, Τ.Σ.=1,3). Η ανατροφοδότηση από εξωτερικά άτομα ή οργανισμούς στηριζόταν κυρίως στην παρατήρηση της διδασκαλίας στην

τάξη (39,2%, Τ.Σ.=1,5) και στην αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών (34,3%, Τ.Σ.=1,4), ενώ η ανατροφοδότηση από άλλους/άλλες εκπαιδευτικούς του σχολείου στηριζόταν στην παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη (27,9%, Τ.Σ.=2,3) και στα αποτελέσματα στο σχολείο και στην τάξη (21,6%, Τ.Σ.=1,6). Σημαντικά, επίσης, ποσοστά εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν είχαν λάβει ποτέ ανατροφοδότηση που να στηρίζεται στις απαντήσεις μαθητών/μαθητριών σε έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία τους (70,6%, Τ.Σ.=2,5), στην αυτοαξιολόγηση της εργασίας τους (59,8%, Τ.Σ.=1,3) και στα εξωτερικά αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών (51,4%, Τ.Σ.=1,3).

3.2.2. Επίδραση της ανατροφοδότησης στους/στις εκπαιδευτικούς

Σε σχέση με την ανατροφοδότηση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών, τρεις στους/στις τέσσερις εκπαιδευτικούς (75,1%, Τ.Σ.=1,5) δήλωσαν ότι αυτή είχε θετική επίδραση στη διδακτική τους πρακτική. Το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη ήταν μικρότερο (66,3%, Τ.Σ. =0,3).

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 16, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η ανατροφοδότηση που έλαβε οδήγησε σε θετική αλλαγή στις παιδαγωγικές ικανότητες για τη διδασκαλία του/των γνωστικού/ών αντικειμένου/ων (83,4%, Τ.Σ.=1,1), στη χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών/μαθητριών για βελτίωση της μάθησής τους (75,0%, Τ.Σ.=1,5), στη διαχείριση της τάξης (67,3%, Τ.Σ.=1,6) και στη γνώση και κατανόηση του/ων κύριου/ων γνωστικού/ών αντικειμένου/ων (64,3%, Τ.Σ.=1,6).

Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας (TALIS 2013), τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν θετική επίδραση σε σχέση με τις δηλώσεις αυξήθηκαν για όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου πλην της επίδρασης «Στις μεθόδους για διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες», όπου το ποσοστό μειώθηκε από 44,7% (Τ.Σ.=1,5), το 2013, σε 39,0% (Τ.Σ.=1,8), το 2018.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της Κύπρου με αυτά στην Ευρώπη, παρατηρείται ότι τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν θετική επίδραση της ανατροφοδότησης στο έργο τους ήταν μεγαλύτερα για όλες τις δηλώσεις, πλην της

επίδρασης «Στις μεθόδους για διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες», στην οποία το ποσοστό των Κυπρίων εκπαιδευτικών (39,0%, Τ.Σ.=1,8) ήταν μικρότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των Ευρωπαίων συναδέλφων τους (51,2%, Τ.Σ.=0,4).

Πίνακας 16: Επίδραση της ανατροφοδότησης στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών

<i>Αν σκεφτείτε την ανατροφοδότηση την οποία έχετε λάβει κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών, μήπως αυτή οδήγησε σε θετική αλλαγή σε κάποιες από τις πιο κάτω διαστάσεις της διδασκαλίας σας;</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Στη γνώση και κατανόηση του/των κύριου/ων γνωστικού/ών μου αντικειμένου/ων	↓52,4 (1,6)	64,3 (1,6)	↓52,5 (0,5)
Στις παιδαγωγικές ικανότητες για τη διδασκαλία του/των γνωστικού/ών μου αντικειμένου/ων	↓65,0 (1,6)	83,4 (1,1)	↓76,0 (0,4)
Στη χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών για βελτίωση της μάθησής τους	↓60,4 (1,5)	75,0 (1,5)	↓68,0 (0,4)
Στη διαχείριση της τάξης	↓62,0 (1,5)	67,3 (1,6)	↓62,1 (0,4)
Στις μεθόδους για διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες	↑44,7 (1,5)	39,0 (1,8)	↑51,2 (0,4)
Στις μεθόδους για διδασκαλία σε ένα πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον	_____*	39,8 (1,8)	↓23,9 (0,5)

Σημειώσεις: * Η δήλωση αυτή δεν συμπεριλαμβανόταν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην έρευνα TALIS 2013.

3.2.3. Επίδραση της ανατροφοδότησης και Αυτεπάρκεια

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν σημαντικό μοχλό για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Darling-Hammond, 2000), καθώς και την ενίσχυση της αυτεπάρκειάς τους. Γι' αυτό και εντοπίζεται θετική σχέση μεταξύ της παροχής επικοδομητικών σχολίων στους/στις εκπαιδευτικούς και της αυτεπάρκειάς τους (OECD, 2014), καθώς και μεταξύ της παροχής ανατροφοδότησης και της μάθησης στην τάξη τους (Hattie, 2009). Για τον λόγο αυτό επιδιώξαμε να εξετάσουμε τις λανθάνουσες μεταβλητές «Αυτεπάρκεια», «Αυτεπάρκεια για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» και «Αυτεπάρκεια για εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία» που προέκυψαν μετά από στατιστική επεξεργασία, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis). Οι μεταβλητές αυτές εξετάστηκαν σε σχέση με την ερώτηση εάν η ανατροφοδότηση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί οδήγησε σε θετική αλλαγή στις διδακτικές τους πρακτικές ή όχι.

Πίνακας 17: Δηλώσεις, οι οποίες κατασκευάζουν Κλίμακες

Κλίμακα	MIN	MAX	Ερώτηση	Δηλώσεις
Αυτεπάρκεια (T3SELF)	1,57	15,31	34	<ul style="list-style-type: none"> α) Κάνω τους μαθητές να πιστέψουν πως μπορούν να τα πάνε καλά στη σχολική εργασία. β) Βοηθώ τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση. γ) Σχεδιάζω καλές ερωτήσεις για τους μαθητές. δ) Ελέγχω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη. ε) Ενισχύω τα κίνητρα των μαθητών που επιδεικνύουν μικρό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία. στ) Κάνω ξεκάθαρες τις προσδοκίες μου σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών. ζ) Βοηθώ τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά. η) Κάνω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανονισμούς της τάξης. θ) Ηρεμώ μαθητές οι οποίοι είναι ενοχλητικοί ή θορυβώδεις. ι) Χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης. κ) Παρέχω εναλλακτικές επεξηγήσεις όταν, για παράδειγμα, οι μαθητές είναι συγχυσμένοι. λ) Διαφοροποιώ τις διδακτικές στρατηγικές στην τάξη μου.
Αυτεπάρκεια για εμπλοκή μαθητών στη διδασκαλία (T3SEENG)	2,69	14,35	34	<ul style="list-style-type: none"> α) Κάνω τους μαθητές να πιστέψουν πως μπορούν να τα πάνε καλά στη σχολική εργασία. β) Βοηθώ τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση. ε) Ενισχύω τα κίνητρα των μαθητών που επιδεικνύουν μικρό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία. ζ) Βοηθώ τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά.
Αυτεπάρκεια για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (T3SEFE)	4,28	14,53	45	<ul style="list-style-type: none"> α) Αντιμετώπιση των προκλήσεων μίας πολυπολιτισμικής τάξης. β) Προσαρμογή της διδασκαλίας μου στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών. γ) Διασφάλιση ότι οι μαθητές με και χωρίς μεταναστευτική βιογραφία συνεργάζονται. δ) Ευαισθητοποίηση όσον αφορά τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές. ε) Μείωση εθνοτικών στερεοτύπων ανάμεσα στους μαθητές.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 17, με τη μέθοδο της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis) κατασκευάστηκε η λανθάνουσα κλίμακα «Αυτεπάρκεια», για τις 12 μεταβλητές της ερώτησης 34 του Ερωτηματολογίου Εκπαιδευτικού (Δηλώσεις 34α-λ). Η κλίμακα «Αυτεπάρκεια» είναι αριθμητική και παίρνει ένα εύρος τιμών (Εύρος=13,74) με ελάχιστη τιμή 1,57 και μέγιστη τιμή 15,31. Σύμφωνα με την κλίμακα, υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν υψηλότερο βαθμό «Αυτεπάρκειας».

Παραπλήσια ανάλυση έγινε για την κλίμακα «Αυτεπάρκεια για εμπλοκή μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία» (Δηλώσεις 34α, 34β, 34ε και 34ζ του Ερωτηματολογίου Εκπαιδευτικού) και για την κλίμακα «Αυτεπάρκεια για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» (Δηλώσεις 45α-ε του Ερωτηματολογίου Εκπαιδευτικού). Η κλίμακα «Αυτεπάρκεια για εμπλοκή μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία» είναι αριθμητική και παίρνει ένα εύρος τιμών (Εύρος=11,67) με ελάχιστη τιμή 2,69 και μέγιστη τιμή 14,35. Καθώς, οι τιμές της κλίμακας είναι συνεχείς, ως μέτρο κεντρικής τάσης χρησιμοποιούμε τον μέσον όρο, όπου υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν υψηλότερο βαθμό «Αυτεπάρκειας για εμπλοκή μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία». Ομοίως, η κλίμακα «Αυτεπάρκεια για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» παίρνει ένα εύρος τιμών (Εύρος=10,25) με ελάχιστη τιμή 4,28 και μέγιστη τιμή 14,53, όπου υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν υψηλότερο βαθμό «Αυτεπάρκειας για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις».

Ανατροφοδότηση και αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών

Ακολούθως, διερευνήθηκε η «Αυτεπάρκεια» (εξαρτημένη μεταβλητή) για τους/τις εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση που έλαβαν, κατά τους τελευταίους δώδεκα μήνες, οδήγησε σε θετική αλλαγή σε κάποιες από τις διαστάσεις της διδασκαλίας τους και για αυτούς/ές που δήλωσαν ότι δεν οδήγησε σε θετική αλλαγή (ανεξάρτητη μεταβλητή). Τα αποτελέσματα για την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκαν στον Α' τόμο της Εθνικής Έκθεσης (υποκεφάλαιο 7.2.).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 18, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι η ανατροφοδότηση που έλαβαν οδήγησε σε θετική αλλαγή στη γνώση και κατανόηση του/των κύριου/ων γνωστικού/ών τους αντικειμένου/ων είχαν υψηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας (Μ.Ο.=12,98, Τ.Σ.=0,1) σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς που απάντησαν αρνητικά (Μ.Ο.=12,65, Τ.Σ.=0,1). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι η ανατροφοδότηση που έλαβαν οδήγησε σε θετική αλλαγή στη χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών/μαθητριών για βελτίωση της μάθησής τους (Μ.Ο.=12,99, Τ.Σ.=0,1), στις μεθόδους για διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (Μ.Ο.=13,27, Τ.Σ.= 0,1) και στις μεθόδους για διδασκαλία σε

πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (Μ.Ο.=13,33, Τ.Σ.=0,1) φάνηκε να έχουν υψηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς που απάντησαν αρνητικά (Μ.Ο.=12,46 Τ.Σ.=0,1, Μ.Ο.=12,60 Τ.Σ.=0,1 και Μ.Ο.=12,55 Τ.Σ.=0,1, αντίστοιχα), με τις διαφορές αυτές να είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 18: Επίδραση της ανατροφοδότησης και αυτεπάρκεια

<i>Αν σκεφτείτε την ανατροφοδότηση την οποία έχετε λάβει κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών, μήπως αυτή οδήγησε σε θετική αλλαγή σε κάποιες από τις πιο κάτω διαστάσεις της διδασκαλίας σας;</i>	Αυτεπάρκεια		t*
	Ναι Μ.Ο. (Τ.Σ.)	Όχι Μ.Ο. (Τ.Σ.)	
Στη γνώση και κατανόηση του/των κύριου/ων γνωστικού/ών μου αντικειμένου/ων	12,98 (0,1)	12,65 (0,1)	2,61
Στη χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών για βελτίωση της μάθησής τους	12,99 (0,1)	12,46 (0,1)	3,65
Στις μεθόδους για διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες	13,27 (0,1)	12,60 (0,1)	4,45
Στις μεθόδους για διδασκαλία σε ένα πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον	13,33 (0,1)	12,55 (0,1)	6,08

* $t > \pm 1,96$. Χρησιμοποιούμε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05$. Εάν η τιμή t είναι μεγαλύτερη από $\pm 1,96$, τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι οι μέσοι όροι των μεταβλητών μας διαφέρουν στατιστικά σημαντικά.

Ανατροφοδότηση και αυτεπάρκεια για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Περαιτέρω, διερευνήθηκε η «Αυτεπάρκεια διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις» (εξαρτημένη μεταβλητή) για τους/τις εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση που έλαβαν οδήγησε σε θετική αλλαγή στη χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών/μαθητριών για βελτίωση της μάθησής τους και αυτούς/ές που δήλωσαν ότι δεν οδήγησε σε θετική αλλαγή. Παρατηρήθηκε ότι οι πρώτοι/ες είχαν υψηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Μ.Ο.=11,36, Τ.Σ.=0,1) από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά (Μ.Ο.=11,01, Τ.Σ.=0,1), με τα αποτελέσματα να είναι στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95%. Τα αποτελέσματα για την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα παρουσιάστηκαν στον Α' τόμο της Εθνικής Έκθεσης.

Ανατροφοδότηση και αυτεπάρκεια για εμπλοκή μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία

Αναφορικά με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών για εμπλοκή μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία (Πίνακας 19), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι «Αρκετά» ή «Πολύ» έκανε τους/τις μαθητές/μαθήτριες να πιστέψουν πως μπορούσαν να τα πάνε καλά στη σχολική εργασία (94,6%, Τ.Σ.=0,6), βοήθησε τους/τις μαθητές/μαθήτριες να σκέφτονται κριτικά (92,5%, Τ.Σ.=0,7) και να εκτιμήσουν τη μάθηση (92,1%, Τ.Σ.=0,6) και ενίσχυσε τα κίνητρά τους για τη σχολική εργασία (84,3%, Τ.Σ.=0,9). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που βοήθησαν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να σκέφτονται κριτικά και να εκτιμήσουν τη μάθηση παρουσίασαν μείωση σε σχέση με το 2013 (94,6%, Τ.Σ.=0,6 και 94,2%, Τ.Σ.=0,6, αντίστοιχα). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών της Κύπρου για όλες τις δηλώσεις ήταν μεγαλύτερα από τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.

Πίνακας 19: Αυτεπάρκεια για εμπλοκή μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία

<i>Στη διδασκαλία σας, σε ποιο βαθμό μπορείτε να κάνετε τα ακόλουθα;</i>	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
• «Αρκετά» και «Πολύ»	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Κάνω τους μαθητές να πιστέψουν πως μπορούν να τα πάνε καλά στη σχολική εργασία.	95,8 (0,5)	94,6 (0,6)	↓85,4 (0,2)
Βοηθώ τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση.	↑94,2 (0,6)	92,1 (0,6)	↓80,9 (0,3)
Ενισχύω τα κίνητρα των μαθητών που επιδεικνύουν μικρό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία.	85,3 (0,9)	84,3 (0,9)	↓67,4 (0,3)
Βοηθώ τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά.	↑94,6 (0,6)	92,5 (0,7)	↓82,5 (0,3)

Έπειτα, διερευνήθηκε η «Αυτεπάρκεια για εμπλοκή μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία» (εξαρτημένη μεταβλητή) για τους/τις εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση που έλαβαν οδήγησε σε θετική αλλαγή σε κάποιες από τις διαστάσεις της διδασκαλίας τους και αυτούς/ές που δήλωσαν ότι δεν οδήγησε σε θετική αλλαγή (ανεξάρτητη μεταβλητή), όπως φαίνονται στον Πίνακα 20.

Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι η ανατροφοδότηση που έλαβαν οδήγησε σε θετική αλλαγή στη γνώση και κατανόηση του/των κύριου/ων γνωστικού/ών τους αντικειμένου/ων (Μ.Ο.=12,21, Τ.Σ.=0,1), στις παιδαγωγικές ικανότητες για διδασκαλία του/των κύριου/ων γνωστικού/ών τους αντικειμένου/ων (Μ.Ο.=12,14, Τ.Σ.=0,1), στη χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών/μαθητριών για βελτίωση της μάθησής τους (Μ.Ο.=12,57, Τ.Σ.=0,1), στη διαχείριση της τάξης

(Μ.Ο.=12,18, Τ.Σ.=0,1), στις μεθόδους για διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (Μ.Ο.=12,51, Τ.Σ.= 0,1) και στις μεθόδους για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (Μ.Ο.=12,57, Τ.Σ.=0,1) φάνηκε ότι είχαν υψηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς που απάντησαν αρνητικά.

Πίνακας 20: Επίδραση της ανατροφοδότησης και αυτεπάρκεια για εμπλοκή μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία

<i>Αν σκεφτείτε την ανατροφοδότηση την οποία έχετε λάβει κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών, μήπως αυτή οδήγησε σε θετική αλλαγή σε κάποιες από τις πιο κάτω διαστάσεις της διδασκαλίας σας;</i>	Αυτεπάρκεια για εμπλοκή μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία		t*
	Ναι Μ.Ο. (Τ.Σ.)	Όχι Μ.Ο. (Τ.Σ.)	
Στη γνώση και κατανόηση του/των κύριου/ων γνωστικού/ών μου αντικειμένου/ων	12,21 (0,1)	11,85 (0,1)	2,70
Στις παιδαγωγικές ικανότητες για τη διδασκαλία του/των γνωστικού/ών μου αντικειμένου/ων	12,14 (0,1)	11,77 (0,2)	2,08
Στη χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών για βελτίωση της μάθησής τους	12,57 (0,1)	11,75 (0,1)	3,78
Στη διαχείριση της τάξης	12,18 (0,1)	11,87 (0,1)	2,04
Στις μεθόδους για διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες	12,51 (0,1)	11,80 (0,1)	5,40
Στις μεθόδους για διδασκαλία σε ένα πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον	12,57 (0,1)	11,75 (0,1)	7,33

* $t > \pm 1,96$. Χρησιμοποιούμε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Εάν η τιμή t είναι μεγαλύτερη από $\pm 1,96$, τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι οι μέσοι όροι των μεταβλητών μας διαφέρουν στατιστικά σημαντικά.

3.3. Συζήτηση

Η επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιτρέπει «την παροχή ανατροφοδότησης στους/στις εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις ικανότητες και την απόδοσή τους» (OECD, 2013, σελ. 272) και μπορεί να λάβει πολλές μορφές, όπως και οι μέθοδοι που υιοθετούνται ή οι συνέπειες για τους/τις εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν σε σχέση με την επίσημη αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται ενδιαφέροντα.

Στην Κύπρο, όπως και στην Ευρώπη, η επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται κυρίως από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου και εξωτερικά άτομα ή ομάδες (π.χ. επιθεωρητές) με συχνότητα τουλάχιστον «λιγότερο από μια

φορά ανά διετία». Την κύρια πηγή πληροφόρησης για την επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ευρώπη, αποτέλεσαν οι παρατηρήσεις της διδασκαλίας στην τάξη.

Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας (TALIS 2013), προκύπτει αύξηση στην εμπλοκή εξωτερικών ατόμων ή ομάδων και μείωση στην εμπλοκή των διευθυντών/διευθυντριών στην επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, στην επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί σε ποσοστό διπλάσιο από αυτό της Κύπρου. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ενδιαφέρον και φανερώνει την ανάγκη για μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επίσημη αξιολόγηση, είτε μέσω του παιδαγωγικού συμβούλου είτε μέσω της αυτοαξιολόγησης, όπως προτείνεται και στο «Νέο Σύστημα αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών» (ΥΠΠΑΝ, 2019).

Όλοι/ες σχεδόν οι διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο δήλωσαν ότι μετά την επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό μέτρα για διόρθωση αδυναμιών στη διδασκαλία του/της, ανέπτυσαν σχέδιο επιμόρφωσης και όριζαν μέντορα για να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να βελτιωθεί. Οι πρακτικές αυτές ευθυγραμμίζονται με τη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης (Lillejord & Børte, 2019 · Paray, 2012). Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι ανέπτυσαν σχέδιο επιμόρφωσης αυξήθηκε. Η εκπόνηση σχεδίου επαγγελματικής ανάπτυξης ή κατάρτισης αποτέλεσε συνηθισμένη πρακτική μετά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην πλειοψηφία των χωρών του ΟΟΣΑ που συμμετείχαν στην TALIS 2018 (OECD, 2019), γεγονός που υποδηλώνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί δηλωμένο στόχο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του ΟΟΣΑ (OECD, 2013). Σημειώνεται ότι το προτεινόμενο «Νέο Σύστημα αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών» (ΥΠΠΑΝ, 2019) προνοεί για τη στήριξη των εκπαιδευτικών και της παιδαγωγικής τους επάρκειας, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησής τους. Έτσι, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθίσταται εργαλείο για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, παρέχοντας την ευκαιρία στους/στις

εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με τη διδακτική τους πρακτική και να εντοπίσουν τομείς βελτίωσης (Isoré, 2009 · Paray, 2012).

Σε σχέση με την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία δήλωσε ότι λάμβανε ανατροφοδότηση κυρίως μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας τους στην τάξη, με το ποσοστό αυτό να είναι αυξημένο σε σχέση με το 2013. Η παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη αποτέλεσε την κύρια πηγή πληροφόρησης για τους διευθυντές/διευθύντριες ή το/τα μέλος/η της διευθυντικής ομάδας, εξωτερικά άτομα ή οργανισμούς και για άλλους/άλλες εκπαιδευτικούς του σχολείου, που παρείχαν ανατροφοδότηση στους/στις εκπαιδευτικούς.

Επιπρόσθετα, η ανατροφοδότηση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο φαίνεται να οδήγησε σε θετικές αλλαγές στη διδακτική τους πρακτική, κυρίως σε σχέση με τις παιδαγωγικές ικανότητες για τη διδασκαλία του/των γνωστικού/ών αντικειμένου/ων και την ικανότητα χρήσης των αξιολογήσεων των μαθητών/μαθητριών για βελτίωση της μάθησής τους. Από εξειδικευμένες αναλύσεις που διενεργήθηκαν προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση οδήγησε σε θετική αλλαγή στη διδακτική τους πρακτική είχαν υψηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας, αυτεπάρκειας για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και αυτεπάρκειας για εμπλοκή μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία, συγκριτικά με αυτούς/ές που δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση δεν οδήγησε σε θετική αλλαγή στη διδακτική τους πρακτική. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται ότι η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν σημαντικό μοχλό για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Darling-Hammond, 2000), καθώς στη βιβλιογραφία εντοπίζεται θετική σχέση μεταξύ της παροχής εποικοδομητικών σχολίων στους/στις εκπαιδευτικούς, της μάθησης στην τάξη τους (Hattie, 2009) και της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών (OECD, 2014). Αυτή η διαπίστωση υποστηρίζεται και για την περίπτωση της χώρας μας, όπως φάνηκε από τις εξειδικευμένες αναλύσεις. Συνεπώς, η ανατροφοδότηση προς τους/τις εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να υιοθετείται ως μια συλλογική πρακτική επαγγελματικής μάθησης στις σχολικές μονάδες.

4. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Στον Α' τόμο της Εθνικής Έκθεσης TALIS 2018 παρουσιάστηκε ήδη το «Σχολικό κλίμα» αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-μαθητών/μαθητριών, τα εμπόδια για την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας και την ασφάλεια του σχολείου. Παρουσιάστηκε, επίσης, η θεματική «Εργασιακή ικανοποίηση» των εκπαιδευτικών από το εργασιακό περιβάλλον και το διδακτικό επάγγελμα, καθώς και οι προτεραιότητες των εκπαιδευτικών.

Πιο κάτω παρουσιάζεται το Σχολικό κλίμα (4.1.) σε σχέση με τις διαστάσεις του, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την εμπλοκή της σχολικής κοινότητας, καθώς και η εργασιακή ικανοποίηση των διευθυντών/διευθυντριών (4.2.), σε σχέση με το εργασιακό περιβάλλον και το επάγγελμα, το άγχος που βιώνουν και τη στήριξη που λαμβάνουν.

4.1. Σχολικό κλίμα

4.1.1. Διαστάσεις σχολικού κλίματος

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε ή συμφώνησε έντονα με όλες τις δηλώσεις του Πίνακα 21. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το σχολείο παρείχε ευκαιρίες στους γονείς ή κηδεμόνες (78,9%, Τ.Σ.=1,5), στους/στις μαθητές/μαθήτριες (75,2%, Τ.Σ.=1,4) και στο προσωπικό (70,0%, Τ.Σ.=2,0) για ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Δήλωσαν, επίσης, ότι στο σχολείο υπήρχε συνεργατική κουλτούρα (78,5%, Τ.Σ.=1,7) και κουλτούρα αμοιβαίας ευθύνης (72,8%, Τ.Σ.=1,6) και ότι το σχολείο ενθάρρυνε το προσωπικό να ηγείται νέων πρωτοβουλιών (75,3%, Τ.Σ.=1,5). Συμφώνησαν, επίσης, ότι το προσωπικό του σχολείου μοιραζόταν ένα κοινό σύνολο πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση (75,6%, Τ.Σ.=1,8) και επέβαλλε συστηματικά κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών (79,5%, Τ.Σ.=1,3).

Τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι το σχολείο παρείχε ευκαιρίες στο προσωπικό για ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούσαν το σχολείο (70,0%, Τ.Σ.=2,0) και ενθάρρυνε το προσωπικό να ηγείται

νέων πρωτοβουλιών (75,3%, Τ.Σ.=1,5) ήταν μικρότερα από ό,τι στην Ευρώπη (75,8%, Τ.Σ.=0,4 και 80,5%, Τ.Σ.=0,4, αντίστοιχα). Αντίθετα, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Κύπρο που δήλωσαν ότι το σχολείο παρείχε ευκαιρίες στους/στις μαθητές/μαθήτριες για ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούσαν το σχολείο (75,2%, Τ.Σ.=1,4) και ότι το προσωπικό του σχολείου επέβαλλε συστηματικά κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών (79,5%, Τ.Σ.=1,3) ήταν μεγαλύτερα από ό,τι στην Ευρώπη (66,7%, Τ.Σ.=0,4 και 70,3%, Τ.Σ.=0,4, αντίστοιχα).

Πίνακας 21: Κουλτούρα συμμετοχής και συνεργασίας στη σχολική μονάδα

<i>Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις, όπως αυτές ισχύουν σε αυτό το σχολείο;</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
• «Συμφωνώ» ή «Συμφωνώ έντονα»			
Αυτό το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στο προσωπικό για ενεργή συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο.	73,2 (1,0)	70,0 (2,0)	↑75,8 (0,4)
Αυτό το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους γονείς ή κηδεμόνες για ενεργή συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο.	79,2 (1,0)	78,9 (1,5)	76,4 (0,4)
Αυτό το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για ενεργή συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο.	73,5 (1,0)	75,2 (1,4)	↓66,7 (0,4)
Αυτό το σχολείο διαθέτει κουλτούρα αμοιβαίας ευθύνης για ζητήματα που αφορούν το σχολείο.	73,5 (1,1)	72,8 (1,6)	73,8 (0,4)
Υπάρχει συνεργατική σχολική κουλτούρα η οποία χαρακτηρίζεται από αμοιβαία στήριξη.	76,3 (1,1)	78,5 (1,7)	78,6 (0,4)
Το προσωπικό του σχολείου μοιράζεται ένα κοινό σύνολο πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση.	_____*	75,6 (1,8)	74,2 (0,4)
Το προσωπικό του σχολείου επιβάλλει συστηματικά κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο.	_____*	79,5 (1,3)	↓70,3 (0,4)
Αυτό το σχολείο ενθαρρύνει το προσωπικό να ηγείται νέων πρωτοβουλιών.	_____*	75,3 (1,5)	↑80,5 (0,4)

Σημείωση: * Οι δηλώσεις αυτές δεν συμπεριλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην έρευνα TALIS 2013.

Ο Πίνακας 22 παρουσιάζει τις απαντήσεις των διευθυντών/διευθυντριών στις ίδιες δηλώσεις. Ομοίως, οι διευθυντές/διευθύντριες συμφώνησαν ή συμφώνησαν έντονα με όλες τις δηλώσεις, με ποσοστά μεταξύ 71,6% (Τ.Σ.=4,8) και 99% (Τ.Σ.=1,0). Φαίνεται ότι τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που πιστεύουν πως το σχολικό κλίμα στο σχολείο τους είναι θετικό είναι μεγαλύτερα από τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στις ίδιες δηλώσεις, όπως παρουσιάστηκαν πιο πάνω, στον Πίνακα 21.

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες συνήθως τα πήγαιναν καλά μεταξύ τους (100,0%, Τ.Σ.=0,0) και μπορούσαν να βασίζονται ο/η ένας/μία στον/στην άλλο/η (95,0%, Τ.Σ.=2,3). Η δήλωση με την οποία συμφώνησε μικρό ποσοστό διευθυντών/διευθυντριών ήταν η δήλωση «Λαμβάνω ο ίδιος τις σημαντικές αποφάσεις» (35,8%, Τ.Σ.=5,6).

Τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που συμφώνησαν ή συμφώνησαν έντονα ότι το σχολείο διέθετε μια κουλτούρα αμοιβαίας ευθύνης για ζητήματα που αφορούσαν το σχολείο (91,3%, Τ.Σ.=3,1), οι διευθυντές/διευθύντριες λάμβαναν οι ίδιοι/ίδιες σημαντικές αποφάσεις (35,8%, Τ.Σ.=5,6), υπήρχε συνεργατική σχολική κουλτούρα η οποία χαρακτηριζόταν από αμοιβαία στήριξη (96,9%, Τ.Σ.=1,8), το προσωπικό μοιραζόταν ένα κοινό σύνολο πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση (92,9%, Τ.Σ.=2,7) και επέβαλλε συστηματικά κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών (91,1%, Τ.Σ.=3,5), καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες συνήθως τα πήγαιναν καλά μεταξύ τους (100,0%, Τ.Σ.=0,0) ήταν μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών στην Ευρώπη. Αντίθετα, το ποσοστό των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσε ότι το σχολείο παρείχε ευκαιρίες στους γονείς ή κηδεμόνες για ενεργή συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούσαν το σχολείο (71,6%, Τ.Σ.=4,8) ήταν μικρότερο από το ποσοστό των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών (84,7%, Τ.Σ.=0,8).

Πίνακας 22: Διαστάσεις σχολικού κλίματος

<i>Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις όπως αυτές ισχύουν σε αυτό το σχολείο;</i>	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
• «Συμφωνώ» ή «Συμφωνώ έντονα»		
Αυτό το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στο προσωπικό για ενεργή συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο.	98,4 (1,6)	98,1 (0,4)
Αυτό το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους γονείς ή κηδεμόνες για ενεργή συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο.	71,6 (4,8)	↑84,7 (0,8)
Αυτό το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για ενεργή συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο.	81,9 (4,0)	76,1 (1,0)
Αυτό το σχολείο διαθέτει μια κουλτούρα αμοιβαίας ευθύνης για ζητήματα που αφορούν το σχολείο.	91,3 (3,1)	↓84,4 (0,9)
Λαμβάνω ο ίδιος τις σημαντικές αποφάσεις.	35,8 (5,6)	↓22,0 (0,8)
Υπάρχει συνεργατική σχολική κουλτούρα, η οποία χαρακτηρίζεται από αμοιβαία στήριξη.	96,9 (1,8)	↓92,3 (0,6)
Το προσωπικό του σχολείου μοιράζεται ένα κοινό σύνολο πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση.	92,9 (2,7)	↓82,0 (0,8)
Το προσωπικό του σχολείου επιβάλλει συστηματικά κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών σε όλο το σχολείο.	91,1 (3,5)	↓83,1 (0,9)
Αυτό το σχολείο ενθαρρύνει το προσωπικό να ηγείται νέων πρωτοβουλιών.	99,0 (1,0)	97,9 (0,4)
Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνήθως τα πάνε καλά μεταξύ τους.	100,0 (0,0)	↓98,3 (0,4)
Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασίζονται ο ένας στον άλλο.	95,0 (2,3)	94,3 (0,7)

4.1.2. Προσήλωση εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή επιτυχία

Σύμφωνα με τον Πίνακα 23, σχεδόν όλοι/όλες οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούσαν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (98,0%, Τ.Σ.=1,4) και επιτύγχαναν να εφαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα (98,0%, Τ.Σ.=1,4). Επίσης, στην πλειοψηφία τους, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών (86,9%, Τ.Σ.=3,0).

Τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούσαν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (98,0%, Τ.Σ.=1,4) και επιτυγχάνουν να εφαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (98,0%, Τ.Σ.=1,4) ήταν υψηλότερα από ό,τι στην Ευρώπη (94,4%, Τ.Σ.=0,5 και 92,7%, Τ.Σ.=0,6, αντίστοιχα).

Πίνακας 23: Προσήλωση εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή επιτυχία

<i>Σε ποιο βαθμό ισχύουν οι ακόλουθες δηλώσεις για αυτό το σχολείο;</i>	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
• «Αρκετά» ή «Πολύ»	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου.	98,0 (1,4)	↓94,4 (0,5)
Οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν να εφαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.	98,0 (1,4)	↓92,7 (0,6)
Οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών.	86,9 (3,0)	81,6 (0,8)

4.1.3. Συνεργασία εκπαιδευτικών

Ως προς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών (Πίνακας 24), οι μισοί/μισές σχεδόν εκπαιδευτικοί απάντησαν (53,8%, Τ.Σ.=1,8) ότι δεν συμμετείχαν «ποτέ» σε συνδιδασκαλία με άλλους/άλλες συναδέλφους ως ομάδα στην ίδια τάξη. Επίσης, σημαντικά ποσοστά εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν συμμετείχαν «ποτέ» σε παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου και παροχή ανατροφοδότησης (31,9%, Τ.Σ.=2,1), σε ενασχόληση με κοινές δραστηριότητες διαφορετικών τάξεων και ηλικιακών ομάδων (30,1%, Τ.Σ.=1,5) ή δραστηριότητες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης (22,3%, Τ.Σ.=1,4). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν συμμετείχε «ποτέ» σε παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου και παροχή ανατροφοδότησης

μειώθηκε σε σχέση με το 2013 (41,0%, Τ.Σ.=1,4), ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν συμμετείχε «ποτέ» σε παρακολούθηση ομαδικών συνεδρίων αυξήθηκε από 6,6% (Τ.Σ.=0,6), το 2013, σε 9,7% (Τ.Σ.=0,8), το 2018.

Σε σχέση με την Ευρώπη προέκυψαν κάποιες διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν πως δεν συμμετείχαν σε συνδιδασκαλία με άλλους/ες συναδέλφους (53,8% Τ.Σ.=1,8), κοινές δραστηριότητες διαφορετικών τάξεων και ηλικιακών ομάδων (30,1%, Τ.Σ.=1,5), παρακολούθηση ομαδικών συνεδρίων (9,7%, Τ.Σ.=0,8) και δραστηριότητες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης (22,3%, Τ.Σ.=1,4) ήταν μεγαλύτερα από τα ποσοστά των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών (44,7% Τ.Σ.=0,4, 22,0% Τ.Σ.=0,3, 7,9% Τ.Σ.=0,2 και 19,1% Τ.Σ.=0,3, αντίστοιχα). Αντίθετα, τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν πως δεν συμμετείχαν σε παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου και παροχή ανατροφοδότησης (31,9%, Τ.Σ.=2,1) ή συνεργασία με άλλους/ες εκπαιδευτικούς για διασφάλιση κοινών επιπέδων στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/μαθητριών (4,7%, Τ.Σ.=0,7) ήταν μικρότερα από ό,τι στην Ευρώπη (37,7% Τ.Σ.=0,3 και 10,9% Τ.Σ.=0,2, αντίστοιχα).

Πίνακας 24: Ποσοστά εκπαιδευτικών που απείχαν από συνεργατικές δραστηριότητες

<i>Κατά μέσον όρο, πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα σε αυτό το σχολείο;</i>	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
• «Ποτέ»	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Συνδιδασκαλία με άλλους συναδέλφους ως ομάδα στην ίδια τάξη	52,1 (1,5)	53,8 (1,8)	↓44,7 (0,4)
Παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου και παροχή ανατροφοδότησης	↑41,0 (1,4)	31,9 (2,1)	↑37,7 (0,3)
Ενασχόληση σε κοινές δραστηριότητες διαφορετικών τάξεων και ηλικιακών ομάδων	28,5 (1,3)	30,1 (1,5)	↓22,0 (0,3)
Ανταλλαγή διδακτικού υλικού με συναδέλφους	4,9 (0,5)	5,9 (0,7)	5,6 (0,1)
Συμμετοχή σε συζητήσεις για τη μαθησιακή ανάπτυξη συγκεκριμένων μαθητών	2,6 (0,4)	2,8 (0,5)	2,7 (0,1)
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς σε αυτό το σχολείο για διασφάλιση κοινών επιπέδων στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών	4,4 (0,4)	4,7 (0,7)	↑10,9 (0,2)
Παρακολούθηση ομαδικών συνεδρίων	↓6,6 (0,6)	9,7 (0,8)	↓7,9 (0,2)
Συμμετοχή σε δραστηριότητες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης	21,6 (1,1)	22,3 (1,4)	↓19,1 (0,3)

4.1.4. Εμπλοκή σχολικής κοινότητας

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 25, στην πλειοψηφία τους, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν «αρκετά» ή «πολύ» ότι οι μαθητές/μαθήτριες είχαν την επιθυμία να τα πάνε καλά στο σχολείο (81,2%, Τ.Σ.=4,2), το σχολείο συνεργαζόταν με την τοπική κοινότητα (74,9%, Τ.Σ.=5,1) και οι γονείς ή κηδεμόνες στήριζαν τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών (72,1%, Τ.Σ.=4,6). Αντίθετα, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσε ότι οι γονείς ή κηδεμόνες εμπλέκονταν στις σχολικές δραστηριότητες (45,0%, Τ.Σ.=5,9) ήταν χαμηλό.

Τα αντίστοιχα ποσοστά στην Ευρώπη ήταν παρόμοια.

Πίνακας 25: Εμπλοκή σχολικής κοινότητας στις δράσεις του σχολείου

<i>Σε ποιο βαθμό ισχύουν οι ακόλουθες δηλώσεις για αυτό το σχολείο;</i>	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
<i>• «Αρκετά» ή «Πολύ»</i>	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Οι γονείς ή κηδεμόνες στηρίζουν τις επιδόσεις των μαθητών.	72,1 (4,6)	64,1 (1,0)
Οι γονείς ή κηδεμόνες εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες.	45,0 (5,9)	49,9 (1,1)
Οι μαθητές έχουν την επιθυμία να τα πάνε καλά στο σχολείο.	81,2 (4,2)	80,5 (0,9)
Το σχολείο συνεργάζεται με την τοπική κοινότητα.	74,9 (5,1)	78,6 (0,9)

4.2. Εργασιακή ικανοποίηση διευθυντών/διευθυντριών

4.2.1. Δέσμευση για παραμονή στην εργασία

Οι διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο δήλωσαν ότι θα ήθελαν να συνεχίσουν να εργάζονται ως διευθυντές/διευθύντριες για ακόμα 6,4 έτη (Τ.Σ.=0,5), κατά μέσον όρο. Στην Ευρώπη το ποσοστό αυτό ήταν παρόμοιο (6,6 έτη, Τ.Σ.=0,1).

4.2.2. Πηγές άγχους

Σύμφωνα με τον Πίνακα 26, στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές/διευθύντριες βίωναν άγχος «Σε κάποιον βαθμό», «Αρκετά» ή «Πολύ» στην εργασία τους, το οποίο οφειλόταν κυρίως στην τήρηση της σχολικής πειθαρχίας (93,7%, Τ.Σ.=2,9), στην αντιμετώπιση των προβληματισμών των γονέων ή κηδεμόνων (93,3%, Τ.Σ.=2,8) και στην υπερβολική διοικητική εργασία (90,7%, Τ.Σ.=3,4).

Τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι βίωναν άγχος σε σχέση με την υπερβολική εργασία για την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (88,1%, Τ.Σ.=3,9) και την τήρηση της σχολικής πειθαρχίας (93,7%, Τ.Σ.=2,9) ήταν μεγαλύτερα στην Κύπρο σε σχέση με την Ευρώπη (74,7%, Τ.Σ.=1,0 και 84,8%, Τ.Σ.=0,9, αντίστοιχα). Ειδικότερα, το ποσοστό των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσε ότι βίωνε άγχος λόγω του εκφοβισμού ή της λεκτικής βίας από τους/τις μαθητές/μαθήτριες (67,9%, Τ.Σ.=2,5) ήταν υπερδιπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό των Ευρωπαίων συναδέλφων τους (25,8%, Τ.Σ.=1,0).

Πίνακας 26: Πηγές άγχους στην εργασία για τους/τις διευθυντές/διευθύντριες

<i>Αν σκεφτείτε τη δουλειά σας σε αυτό το σχολείο, σε ποιο βαθμό αποτελούν πηγές άγχους στην εργασία σας τα παρακάτω;</i>	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
• «Σε κάποιο βαθμό», «Αρκετά» ή «Πολύ»	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Η υπερβολική εργασία για την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών	88,1 (3,9)	↓74,7 (1,0)
Η υπερβολική διοικητική εργασία (π.χ. συμπλήρωση εντύπων)	90,7 (3,4)	96,6 (0,4)
Τα επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσίας προσωπικού του σχολείου	80,7 (3,9)	81,4 (0,9)
Η ευθύνη για τα επιτεύγματα των μαθητών	88,4 (3,7)	83,2 (1,0)
Η τήρηση της σχολικής πειθαρχίας	93,7 (2,9)	↓84,8 (0,9)
Ο εκφοβισμός ή η λεκτική βία από τους μαθητές	67,9 (2,5)	↓25,8 (1,0)
Η προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις από τις τοπικές, δημοτικές ή κρατικές αρχές	85,8 (3,8)	91,9 (0,7)
Η αντιμετώπιση των προβληματισμών των γονέων ή κηδεμόνων	93,3 (2,8)	90,6 (0,8)
Η ανταπόκριση στους μαθητές με ειδικές ανάγκες	80,6 (4,4)	74,3 (1,1)

4.2.3. Εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό περιβάλλον

Ως προς την εργασιακή ικανοποίηση των διευθυντών/διευθυντριών από το περιβάλλον εργασίας (Πίνακας 27), σχεδόν όλοι/όλες οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ικανοποιημένοι/ες με την απόδοσή τους στο συγκεκριμένο σχολείο (99,0%, Τ.Σ.=1,0) και την εργασία τους (98,9%, Τ.Σ.=1,0). Επίσης, περίπου εννέα στους/στις δέκα δήλωσαν ότι θα σύστηναν το σχολείο τους ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς (90,2%, Τ.Σ.=3,3) και απολάμβαναν να εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο (88,2%, Τ.Σ.=3,6).

Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσε ότι απολάμβανε να εργάζεται στο συγκεκριμένο σχολείο μειώθηκε από 99,0% (Τ.Σ.=1,0) το 2013 σε 88,2% (Τ.Σ.=3,6) το 2018. Το ποσοστό αυτό παρουσιάζεται, επίσης, μικρότερο από το αντίστοιχο

ποσοστό στην Ευρώπη (96,4%, Τ.Σ.=0,4). Αντίθετα, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι/ες με την απόδοσή τους στο συγκεκριμένο σχολείο (99,0%, Τ.Σ.=1,0) ή γενικότερα ικανοποιημένοι/ες με την εργασία τους (98,9%, Τ.Σ.=1,0) ήταν μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα ποσοστά στην Ευρώπη (95,4%, Τ.Σ.=0,4 και 94,9%, Τ.Σ.=0,5, αντίστοιχα).

Πίνακας 27: Εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό περιβάλλον

Θα θέλαμε να γνωρίζουμε πώς νιώθετε γενικά για την εργασία σας. Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τ	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
• «Συμφωνώ» ή «Συμφωνώ έντονα»	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Απολαμβάνω να εργάζομαι σε αυτό το σχολείο.	↑99,0 (1,0)	88,2 (3,6)	↑96,4 (0,4)
Θα σύστηνα αυτό το σχολείο ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς.	96,9 (1,8)	90,2 (3,3)	94,8 (0,5)
Είμαι ικανοποιημένος/η με την απόδοσή μου σε αυτό το σχολείο.	97,9 (1,5)	99,0 (1,0)	↓95,4 (0,4)
Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η με την εργασία μου.	100,0 (0,0)	98,9 (1,0)	↓94,9 (0,5)

4.2.4. Εργασιακή ικανοποίηση και επάγγελμα

Ως προς την εργασιακή ικανοποίηση των διευθυντών/διευθυντριών από το επάγγελμά τους (Πίνακας 28), η μεγάλη πλειοψηφία δήλωσε ευχαριστημένη. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος σαφώς ξεπερνούν τα μειονεκτήματα (92,2%, Τ.Σ.=3,0) και εάν μπορούσαν να αποφασίσουν ξανά, θα επέλεγαν την ίδια εργασία/θέση (90,1%, Τ.Σ.=3,0).

Πίνακας 28: Εργασιακή ικανοποίηση και επάγγελμα

Θα θέλαμε να γνωρίζουμε πώς νιώθετε γενικά για την εργασία σας. Πόσο έντονα συμφωνείτε ή δ	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
• «Συμφωνώ» ή «Συμφωνώ έντονα»	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Τα πλεονεκτήματα αυτού του επαγγέλματος σαφώς ξεπερνούν τα μειονεκτήματα.	96,9 (1,8)	92,2 (3,0)	↓71,7 (1,0)
Εάν μπορούσα να αποφασίσω ξανά, θα επέλεγα την ίδια εργασία/θέση.	↑97,9 (1,5)	90,1 (3,0)	85,9 (0,8)
Μετανιώνω για την απόφασή μου να γίνω διευθυντής/διευθύντρια.	↓3,1 (1,8)	12,2 (3,7)	7,1 (0,6)
Αναρωτιέμαι κατά πόσον θα ήταν καλύτερα εάν επέλεγα κάποιο άλλο επάγγελμα.	___*	14,9 (3,8)	19,1 (0,9)

Σημείωση: * Η δήλωση αυτή δεν συμπεριλαμβανόταν στο Ερωτηματολόγιο Διευθυντή/Διευθύντριας στην έρευνα TALIS 2013.

Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι εάν μπορούσαν να αποφασίσουν ξανά, θα επέλεγαν την ίδια εργασία/θέση μειώθηκε από 97,9% (Τ.Σ.=1,5) το 2013, σε 90,1% (Τ.Σ.=3,0) το 2018. Αντίθετα, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι μετάνιωσαν για την απόφασή τους να γίνουν διευθυντές/διευθύντριες τετραπλασιάστηκε το 2018 (12,2%, Τ.Σ.=3,7), σε σύγκριση με το 2013 (3,1%, Τ.Σ.=1,8).

Σε σχέση με την Ευρώπη, το ποσοστό των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που θεωρούσαν ότι τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος σαφώς ξεπερνούσαν τα μειονεκτήματα ήταν μεγαλύτερο (Κύπρος: 92,2%, Τ.Σ.=3,0 και Ευρώπη: 71,7%, Τ.Σ.=1,0).

4.2.5. Ικανοποίηση για τις απολαβές και τους όρους εργοδότησης

Σύμφωνα με τον Πίνακα 29, οι διευθυντές/διευθύντριες στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ικανοποιημένοι/ες με τους όρους του συμβολαίου/της εργοδότησής τους (86,7%, Τ.Σ.=3,9) και τις αποδοχές από την εργασία τους (73,5%, Τ.Α.=4,7). Τα ποσοστά στις δύο αυτές δηλώσεις ήταν μεγαλύτερα σε σχέση με την Ευρώπη (58,8%, Τ.Σ.=1,1 και 42,0%, Τ.Σ.=1,1, αντίστοιχα).

Πίνακας 29: Ικανοποίηση από απολαβές και όρους εργοδότησης

<i>Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις;</i>	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
• «Συμφωνώ» ή «Συμφωνώ έντονα»	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Είμαι ικανοποιημένος/η με τις αποδοχές που λαμβάνω από την εργασία μου.	73,5 (4,7)	↓42,0 (1,1)
Εκτός από τις αποδοχές μου, είμαι ικανοποιημένος/η με τους όρους του συμβολαίου/της εργοδότησής μου ως διευθυντή/διευθύντριας.	86,7 (3,9)	↓58,8 (1,1)

4.2.6. Ικανοποίηση για τη στήριξη

Σύμφωνα με τον Πίνακα 30, η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών δήλωσε ικανοποιημένη από τη στήριξη που λάμβανε από το προσωπικό στο συγκεκριμένο σχολείο (94,2%, Τ.Σ.=2,7). Αντίθετα, το 64,8% (Τ.Σ.=4,4) των διευθυντών/διευθυντριών δήλωσε ότι χρειαζόταν περισσότερη στήριξη από τις δημοτικές, τοπικές ή κρατικές αρχές και ένας/μία στους/στις τρεις (33,4%, Τ.Σ.=5,7)

δήλωσε ότι δεν μπορούσε να ασκήσει επιρροή σε αποφάσεις που ήταν σημαντικές για την εργασία του/της.

Τα ποσοστά των Ευρωπαίων διευθυντών/διευθυντριών ήταν παρόμοια.

Πίνακας 30: Στήριξη προς τους/τις διευθυντές/διευθύντριες

<i>Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις;</i>	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
• «Συμφωνώ» ή «Συμφωνώ έντονα»	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Είμαι ικανοποιημένος/η με τη στήριξη που λαμβάνω από το προσωπικό σε αυτό το σχολείο.	94,2 (2,7)	90,9 (0,7)
Χρειάζομαι περισσότερη στήριξη από τις δημοτικές, τοπικές ή κρατικές αρχές.	64,8 (4,4)	70,8 (1,1)
Δεν μπορώ να ασκήσω επιρροή σε αποφάσεις που είναι σημαντικές για την εργασία μου.	33,4 (5,7)	36,9 (1,1)

4.3. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα ειδικά σε σχέση με τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σχεδόν οι μισοί/μισές εκπαιδευτικοί στην Κύπρο δήλωσαν ότι δεν συμμετείχαν ποτέ σε συνδιδασκαλία με άλλους/άλλες συναδέλφους ως ομάδα στην ίδια τάξη, ενώ ένας/μία στους/στις τρεις εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι δεν συμμετείχε σε παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου και παροχή ανατροφοδότησης ή σε ενασχόληση με κοινές δραστηριότητες διαφορετικών τάξεων και ηλικιακών ομάδων. Επίσης, περίπου ένας/μία στους/στις πέντε εκπαιδευτικούς δεν συμμετείχε σε δραστηριότητες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης. Παρόλο που παρατηρήθηκε μείωση στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν συμμετείχαν σε παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου και παροχή ανατροφοδότησης, σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας (TALIS 2013), εντούτοις τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι μόνο κάποιοι/κάποιες εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε συνεργατικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να επιφέρουν βελτίωση στη διδακτική τους πρακτική και στις διαδικασίες της τάξης (Ronfeldt et al., 2015). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν πως απείχαν από συνδιδασκαλία με άλλους/ες συναδέλφους, κοινές δραστηριότητες διαφορετικών τάξεων και ηλικιακών ομάδων, δραστηριότητες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και παρακολούθηση ομαδικών συνεδρίων ήταν μεγαλύτερα από τα ποσοστά των

Ευρωπαϊών εκπαιδευτικών. Συνεπώς, οι συνεργατικές δραστηριότητες θα μπορούσαν να ενισχυθούν περαιτέρω, αφού όπως επισημαίνεται και στον Α' τόμο της Διεθνούς Έκθεσης TALIS 2018, η ομαδική διδασκαλία με έμπειρους/ες συναδέλφους και η παροχή ανατροφοδότησης σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα αυτεπάρκειας και ικανοποίησης από την εργασία (OECD, 2019).

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα αφορά στο άγχος στην εργασία που βίωναν οι Κύπριοι/ες διευθυντές/διευθύντριες, το οποίο οφειλόταν κυρίως στην τήρηση της σχολικής πειθαρχίας, στην αντιμετώπιση των προβληματισμών των γονέων ή κηδεμόνων και στην υπερβολική διοικητική εργασία (π.χ. συμπλήρωση εντύπων). Η υπερβολική διοικητική εργασία αποτέλεσε πηγή άγχους για τους/τις περισσότερους/ες διευθυντές/διευθύντριες στις χώρες του ΟΟΣΑ και στην Ευρώπη (OECD, 2020). Τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που βίωναν άγχος σε σχέση με την υπερβολική εργασία για την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και την τήρηση της σχολικής πειθαρχίας ήταν μεγαλύτερα στην Κύπρο σε σχέση με την Ευρώπη, ενώ το ποσοστό των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που βίωναν άγχος λόγω του εκφοβισμού ή της λεκτικής βίας από τους/τις μαθητές/μαθήτριες ήταν υπερδιπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό των Ευρωπαίων συναδέλφων τους. Συνεπώς, θα ήταν ενδιαφέρον τα συγκεκριμένα αποτελέσματα να συζητηθούν περαιτέρω, σε σχέση με τον ρόλο των διευθυντών/διευθυντριών των σχολείων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς και σε σχέση με τους κανονισμούς πειθαρχίας των μαθητών/μαθητριών.

Τέλος, ως προς την εργασιακή ικανοποίηση από το περιβάλλον εργασίας, όλοι/όλες σχεδόν οι διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο, όπως και στην Ευρώπη, δήλωσαν ικανοποιημένοι/ες με το περιβάλλον εργασίας στο συγκεκριμένο σχολείο. Σε σχέση, όμως, με την ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, παρόλο που η μεγάλη πλειοψηφία δήλωσε ότι τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος σαφώς ξεπερνούσαν τα μειονεκτήματα και εάν μπορούσαν να αποφασίσουν ξανά, θα επέλεγαν την ίδια εργασία/θέση. Σε σχέση με τη δεύτερη δήλωση, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών μειώθηκε από το 2013, ενώ το ποσοστό αυτών που δήλωσαν ότι μετανιώνουν για την απόφασή τους να γίνουν διευθυντές/διευθύντριες τετραπλασιάστηκε. Τα αποτελέσματα αυτά θα πρέπει να προβληματίσουν, κυρίως

εφόσον η εργοδότηση ικανών σχολικών ηγετών και η διατήρησή τους στη θέση αυτή αποτελούν ζητήματα μεγάλης σημασίας (OECD, 2020).

5. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία αφορούν στη σχολική διοίκηση και ηγεσία (5.1.). Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, που αναφέρονται στη σύνθεση της διευθυντικής ομάδας, στα καθήκοντα του/της διευθυντή/διευθύντριας, στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διοικητικά καθήκοντα και στις ηγετικές πρακτικές του/της διευθυντή/διευθύντριας.

5.1. Σχολική διοίκηση και ηγεσία

5.1.1 Διεύθυνση του σχολείου

Στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2018, η «διευθυντική ομάδα του σχολείου» είναι μία ομάδα εντός του σχολείου, η οποία έχει την ευθύνη για την ηγεσία και τη διαχείριση του σχολείου ως προς τη λήψη αποφάσεων, όπως για παράδειγμα τη διδασκαλία, τη χρήση πόρων, το αναλυτικό πρόγραμμα, την αξιολόγηση και άλλες στρατηγικές αποφάσεις σχετικές με την ορθή λειτουργία του σχολείου.

Στην ερώτηση «*Διαθέτει το σχολείο διευθυντική ομάδα;*» η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών απάντησε καταφατικά (96,4%, Τ.Σ.=2,2). Το αποτέλεσμα αυτό δεν διαφοροποιήθηκε σε σχέση με το 2013 (96,8%, Τ.Σ.= 1,9) ή την Ευρώπη (92,1%, Τ.Σ.=0,6).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 31, στην πλειοψηφία των σχολείων στη διευθυντική ομάδα του σχολείου συμμετείχαν κυρίως ο/η διευθυντής/διευθύντρια (99,0%, Τ.Σ.=1,1) και οι βοηθοί διευθυντές/διευθύντριες (97,3%, Τ.Σ.=2,0), ενώ σε μικρότερο ποσοστό σχολείων στη διευθυντική ομάδα συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί (66,4%, Τ.Σ.=5,2) και οι μαθητές/μαθήτριες (53,2%, Τ.Σ.=4,5). Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, σημειώθηκε αύξηση στο ποσοστό των σχολείων στα οποία οι προϊστάμενοι/ες τμημάτων (2013: 5,3%, Τ.Σ.=3,9 και 2018: 38,0%, Τ.Σ.=3,8) και το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου (2013: 19,8%, Τ.Σ.=4,4 και 2018: 33,9%, Τ.Σ.=5,2) αντιπροσωπεύονταν στη διευθυντική ομάδα.

Τα ποσοστά των σχολείων στα οποία οι βοηθοί διευθυντές/διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύονταν στη διευθυντική ομάδα ήταν μεγαλύτερα σε σύγκριση με την Ευρώπη (82,7%, Τ.Σ.=0,6 και 51,8%, Τ.Σ.=1,0, αντίστοιχα), ενώ το ποσοστό των σχολείων στα οποία υπήρχε αντιπροσώπευση μαθητών/μαθητριών ήταν περίπου τριπλάσιο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (17,3%, Τ.Σ.=1,0). Αντίθετα, τα ποσοστά των σχολείων στα οποία υπήρχε αντιπροσώπευση του/της οικονομικού/ής διευθυντή/διευθύντριας (25,1%, Τ.Σ.=3,3) και «Άλλων» (10,6%, Τ.Σ.=3,5), ήταν χαμηλότερα από ό,τι στην Ευρώπη (56,7%, Τ.Σ.=0,9) και 25,0%, Τ.Σ.=1,0, αντίστοιχα). Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι στα δημόσια σχολεία της Κύπρου, τα οποία αποτέλεσαν και την πλειοψηφία των συμμετεχόντων σχολείων, δεν υπάρχει θεσμοθετημένος ρόλος οικονομικού/ής διευθυντή/διευθύντριας.

Πίνακας 31: Σύνθεση διευθυντικής ομάδας

<i>Αντιπροσωπεύονται, αυτή τη χρονική περίοδο, οι πιο κάτω στη διευθυντική ομάδα του σχολείου;</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Ο διευθυντής	100,0 (0,0)	99,0 (1,1)	99,4 (0,2)
Ο βοηθός διευθυντής Α' ή βοηθός διευθυντής	92,3 (2,5)	97,3 (2,0)	↓82,7 (0,6)
Ο οικονομικός διευθυντής	22,0 (3,5)	25,1 (3,3)	↑56,7 (0,9)
Οι προϊστάμενοι τμημάτων	↓25,3 (3,9)	38,0 (3,8)	41,6 (1,1)
Οι εκπαιδευτικοί	67,0 (5,2)	66,4 (5,2)	↓51,8 (1,0)
Το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου	↓19,8 (4,4)	33,9 (5,2)	41,5 (1,1)
Οι γονείς ή κηδεμόνες	20,9 (4,7)	30,5 (4,2)	25,4 (1,0)
Οι μαθητές	52,8 (4,9)	53,2 (4,5)	↓17,3 (1,0)
Άλλοι	9,9 (2,8)	10,6 (3,5)	↑25,0 (1,0)

5.1.2 Σχολική αυτονομία

Ακολούθως, οι διευθυντές/διευθύντριες κλήθηκαν να προσδιορίσουν πόσο σημαντική ευθύνη είχε ο/η διευθυντής/διευθύντρια και τα άλλα μέλη της διευθυντικής ομάδας του σχολείου σε σχέση με τις ενέργειες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 32. Ως «Σημαντική ευθύνη» ορίστηκε αυτή στην οποία το άτομο διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 32, ο/η διευθυντής/διευθύντρια και τα μέλη της διευθυντικής ομάδας είχαν σημαντική ευθύνη στη διαμόρφωση πολιτικής και διαδικασιών για την πειθαρχία των μαθητών/μαθητριών (75,1%, Τ.Σ.=3,7) και στη διαμόρφωση πολιτικής για την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών (61,0%,

Τ.Σ.=4,0). Σε μικρότερο βαθμό είχαν ευθύνη για την επιλογή του μαθησιακού υλικού που χρησιμοποιείται (43,9%, Τ.Σ.=4,8) και για τη λήψη απόφασης για την κατανομή του προϋπολογισμού εντός του σχολείου (39,7%, Τ.Σ.=4,8).

Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι ο/η διευθυντής/διευθύντρια και τα μέλη της διευθυντικής ομάδας είχαν σημαντική ευθύνη στη διαμόρφωση πολιτικής και διαδικασιών για την πειθαρχία των μαθητών/μαθητριών μειώθηκε από 89,6% (Τ.Σ.=3,0), το 2013, σε 75,1% (Τ.Σ.=3,7), το 2018.

Συγκριτικά με την Ευρώπη, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών ήταν μικρότερα για όλες τις δηλώσεις του Πίνακα 31, πλην της δήλωσης ότι ο/η διευθυντής/διευθύντρια και τα μέλη της διευθυντικής ομάδας είχαν σημαντική ευθύνη στη «*Διαμόρφωση πολιτικής για την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών, συμπεριλαμβανομένων κρατικών αξιολογήσεων*», στην οποία δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση. Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι ο/η διευθυντής/διευθύντρια και τα μέλη της διευθυντικής ομάδας είχαν σημαντική ευθύνη ήταν μικρότερα από τα αντίστοιχα στην Ευρώπη, για τις δηλώσεις που αφορούσαν στα εργασιακά ζητήματα των εκπαιδευτικών (διορισμός ή πρόσληψη Κύπρος: 28,0% Τ.Σ.=1,7 και Ευρώπη: 70,4% Τ.Σ.=0,8, απόλυση ή αποβολή Κύπρος: 28,0% Τ.Σ.=1,7 και Ευρώπη: 60,7% Τ.Σ.=1,0, καθορισμός αρχικής μισθοδοσίας Κύπρος: 13,2% Τ.Σ.=3,3 και Ευρώπη: 32,2% Τ.Σ.=0,9 και μισθολογικές αυξήσεις Κύπρος: 14,8% Τ.Σ.=3,7 και Ευρώπη: 33,3% Τ.Σ.=0,8), στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (επιλογή του μαθησιακού υλικού Κύπρος: 43,9%, Τ.Σ.=4,8 και Ευρώπη: 62,9% Τ.Σ.=1,1, καθορισμός ύλης Κύπρος: 29,5%, Τ.Σ.=4,7 και Ευρώπη: 43,2% Τ.Σ.=0,9, καθορισμός προσφερόμενων μαθημάτων Κύπρος: 28,3%, Τ.Σ.=2,8 και Ευρώπη: 65,1% Τ.Σ.=1,0), στις πολιτικές για τους/τις μαθητές/μαθήτριες (πειθαρχία Κύπρος: 75,1%, Τ.Σ.=3,7 και Ευρώπη: 83,6% Τ.Σ.=0,9, εισδοχή στο σχολείο Κύπρος: 33,7%, Τ.Σ.=3,0 και Ευρώπη: 72,8% Τ.Σ.=0,9) και στον προϋπολογισμό του σχολείου (39,7%, Τ.Σ.=4,8 και Ευρώπη: 71,3% Τ.Σ.=0,9),

Πίνακας 32: Σχολική αυτονομία

<i>Αναφορικά με αυτό το σχολείο, ποιος έχει σημαντική ευθύνη για τα ακόλουθα;</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
• «Διευθυντής/Διευθύντρια» ή «Άλλα μέλη της διευθυντικής ομάδας του σχολείου»			
Διορισμός ή πρόσληψη εκπαιδευτικών			↑70,4 (0,8)
Απόλυση ή αποβολή εκπαιδευτικών από την εργασία			↑60,7 (1,0)
Καθορισμός της αρχικής μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων και των μισθολογικών κλιμάκων			↑32,2 (0,9)
Καθορισμός των μισθολογικών αυξήσεων των εκπαιδευτικών			↑33,3 (0,8)
Λήψη απόφασης για την κατανομή του προϋπολογισμού εντός του σχολείου			↑71,3 (0,9)
Διαμόρφωση πολιτικής και διαδικασιών για την πειθαρχία των μαθητών	↑89,6 (3,0)		↑83,6 (0,9)
Διαμόρφωση πολιτικής για την αξιολόγηση των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων κρατικών αξιολογήσεων			
Έγκριση εισδοχής των μαθητών στο σχολείο			↑72,8 (0,9)
Επιλογή του μαθησιακού υλικού που χρησιμοποιείται			↑62,9 (1,1)
Καθορισμός της ύλης των μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένων των κρατικών αναλυτικών προγραμμάτων			↑43,2 (0,9)
Καθορισμός των προσφερόμενων μαθημάτων			↑65,1 (1,0)

Επίσης, οι διευθυντές/διευθύντριες κλήθηκαν να προσδιορίσουν πόσο σημαντική ευθύνη είχαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σε σχέση με τις ενέργειες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 33.

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα είναι πιο περιορισμένη σε σχέση με την εμπλοκή του/της διευθυντή/διευθύντριας και των μελών της διευθυντικής ομάδας. Τέσσερις στους/στις δέκα περίπου διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντική ευθύνη κυρίως σε σχέση με την επιλογή του μαθησιακού υλικού (45,7%, Τ.Σ.=5,3), τη διαμόρφωση πολιτικής και διαδικασιών για την πειθαρχία των μαθητών/μαθητριών (40,7%, Τ.Σ.=5,2) και τη διαμόρφωση πολιτικής για την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών, συμπεριλαμβανομένων των κρατικών αξιολογήσεων (39,7%, Τ.Σ.=5,3).

Το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντική ευθύνη στη διαμόρφωση πολιτικής για την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών μειώθηκε σε σχέση με το 2013 (54,7%, Τ.Σ.=5,2).

Συγκριτικά με την Ευρώπη, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων ήταν χαμηλότερα για όλες τις δηλώσεις που αφορούσαν στα εργασιακά ζητήματα των εκπαιδευτικών και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις για τις δηλώσεις που αφορούσαν στον προϋπολογισμό του σχολείου και στις πολιτικές για τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Πιο συγκεκριμένα, κανένας/καμία διευθυντής/διευθύντρια δεν δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ευθύνη για την απόλυση ή αποβολή τους από την εργασία, τον καθορισμό της αρχικής τους μισθοδοσίας και τον καθορισμό των μισθολογικών τους αυξήσεων, ενώ ένα μικρό ποσοστό διευθυντών/διευθυντριών (3,3%, Τ.Σ.=2,3) δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν εμπλοκή στον διορισμό ή την πρόσληψή τους. Αντίθετα, στην Ευρώπη, τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν μεγαλύτερα. Επίσης, τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντική ευθύνη στην επιλογή του μαθησιακού υλικού (45,7%, Τ.Σ.=5,3), στον καθορισμό της ύλης των μαθημάτων (25,2%, Τ.Σ.=4,6) και στον καθορισμό των προσφερόμενων μαθημάτων (11,9%, Τ.Σ.=3,6) ήταν μικρότερα σε σύγκριση με την Ευρώπη.

Πίνακας 33: Εμπλοκή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων

<i>Αναφορικά με αυτό το σχολείο, ποιος έχει σημαντική ευθύνη για τα ακόλουθα;</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
• «Εκπαιδευτικοί»			
Διορισμός ή πρόσληψη εκπαιδευτικών			↑5,1 (0,4)
Απόλυση ή αποβολή εκπαιδευτικών από την εργασία			↑1,1 (0,2)
Καθορισμός της αρχικής μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων και των μισθολογικών κλιμάκων			↑0,5 (0,2)
Καθορισμός των μισθολογικών αυξήσεων των εκπαιδευτικών			↑0,9 (0,2)
Λήψη απόφασης για την κατανομή του προϋπολογισμού εντός του σχολείου			
Διαμόρφωση πολιτικής και διαδικασιών για την πειθαρχία των μαθητών			
Διαμόρφωση πολιτικής για την αξιολόγηση των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων κρατικών αξιολογήσεων	↑54,7 (5,2)		
Έγκριση εισδοχής των μαθητών στο σχολείο			
Επιλογή του μαθησιακού υλικού που χρησιμοποιείται			↑81,9 (1,0)
Καθορισμός της ύλης των μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένων των κρατικών αναλυτικών προγραμμάτων			↑49,7 (1,0)
Καθορισμός των προσφερόμενων μαθημάτων			↑41,7 (1,0)

5.1.3 Ηγετικές δραστηριότητες διευθυντή/διευθύντριας

Ο Πίνακας 34 παρουσιάζει τη συχνότητα εμπλοκής των διευθυντών/διευθυντριών σε ηγετικές δραστηριότητες στη σχολική μονάδα, κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών.

Πιο συγκεκριμένα, στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν με τους/τις εκπαιδευτικούς για επίλυση προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη (84,2%, Τ.Σ.=4,7), παρείχαν στους γονείς ή κηδεμόνες πληροφορίες για το σχολείο και την επίδοση των μαθητών/μαθητριών (84,0%, Τ.Σ.=4,4) και μελέτησαν τις διαδικασίες σχολικής διοίκησης και τις εκθέσεις (82,4%, Τ.Σ.=3,8). Επίσης, σημαντικά ποσοστά διευθυντών/διευθυντριών ετοίμασαν σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης (74,9%, Τ.Σ.=4,8), ανέπτυξαν δράσεις για να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν υπεύθυνοι/ες για τα μαθησιακά αποτελέσματα (70,4%, Τ.Σ.=4,4), παρακολούθησαν διδασκαλία σε τάξεις (69,2%, Τ.Σ.=4,7) και παρείχαν ανατροφοδότηση στους/στις εκπαιδευτικούς βασισμένη στις παρατηρήσεις τους (70,0%, Τ.Σ.=5,0).

Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας (TALIS 2013), τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών που ανέπτυξαν δράσεις για να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν την ευθύνη της βελτίωσης των διδακτικών τους δεξιοτήτων και ένιωθαν υπεύθυνοι/ες για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών τους μειώθηκαν από 76,3% (Τ.Σ.=3,7) και 82,5% (Τ.Σ.=4,0) αντίστοιχα, το 2013, σε 58,7% (Τ.Σ.=4,7) και 70,4% (Τ.Σ.=4,4), αντίστοιχα, το 2018. Επίσης, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν με διευθυντές/διευθύντριες άλλων σχολείων σε απαιτητικά καθήκοντα μειώθηκε περίπου κατά το ήμισυ (2013: 62,2% Τ.Σ.=4,0, 2018: 28,3% Τ.Σ.=3,8).

Τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν με τους/τις εκπαιδευτικούς για επίλυση προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη, παρακολούθησαν διδασκαλία σε τάξεις και παρείχαν ανατροφοδότηση στους/στις εκπαιδευτικούς βασισμένη στις παρατηρήσεις τους, μελέτησαν τις διαδικασίες σχολικής διοίκησης και τις εκθέσεις και ετοίμασαν σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης το σχολείο αυτό ήταν μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα στην Ευρώπη. Αντίθετα, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που συνεργάστηκαν

με διευθυντές/διευθύντριες άλλων σχολείων σε απαιτητικά καθήκοντα ήταν μικρότερο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (38,4% Τ.Σ.=1,1).

Πίνακας 34: Εμπλοκή διευθυντής/διευθύντριας σε ηγετικές δραστηριότητες

<i>Παρακαλούμε να υποδείξετε πόσο συχνά έχετε εμπλακεί στις ακόλουθες δραστηριότητες σε αυτό το σχολείο κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών.</i>	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
• «Συχνά» ή «Πολύ Συχνά»			
Συνεργάστηκα με τους εκπαιδευτικούς για επίλυση προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη.			↓65,8 (1,2)
Παρακολούθησα διδασκαλία σε τάξεις.			↓39,6 (1,0)
Παρέιχα ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς βασισμένη στις παρατηρήσεις μου.	*		↓51,5 (1,1)
Ανέπτυξα δράσεις για να υποστηρίξω τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη νέων διδακτικών πρακτικών.			
Ανέπτυξα δράσεις για να διασφαλίσω ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη της βελτίωσης των διδακτικών τους δεξιοτήτων.	↑76,3 (3,7)		
Ανέπτυξα δράσεις για να διασφαλίσω ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν υπεύθυνοι για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους.	↑82,5 (4,0)		
Παρέιχα στους γονείς ή κηδεμόνες πληροφορίες για το σχολείο και την επίδοση των μαθητών.			
Μελέτησα τις διαδικασίες σχολικής διοίκησης και τις εκθέσεις.		*	↓72,6 (0,9)
Επέλυσα προβλήματα σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων αυτού του σχολείου.			
Συνεργάστηκα με διευθυντές άλλων σχολείων σε απαιτητικά καθήκοντα.	↑62,2 (4,0)		↑38,4 (1,1)
Εργάστηκα πάνω σε ένα σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης για το σχολείο αυτό.		*	↓53,0 (1,1)

Σημείωση: * Οι δηλώσεις αυτές δεν συμπεριλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Διευθυντή/Διευθύντριας στην έρευνα TALIS 2013.

5.2. Συζήτηση

Όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία, παρατηρείται αυξανόμενη συνειδητοποίηση της αξίας της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση πολιτικών και στις διαδικασίες του σχολείου (Ainley & Carstens, 2018), αφού οι ηγετικές πρακτικές των διευθυντών/διευθυντριών και των εκπαιδευτικών μπορούν να διαμορφώσουν αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης. Στην Κύπρο, περίπου τέσσερις στους/στις δέκα διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντική ευθύνη σε σχέση με την επιλογή του μαθησιακού υλικού που χρησιμοποιούσαν και τη διαμόρφωση πολιτικών για την πειθαρχία και την

αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών. Ωστόσο, σε σχέση με την Ευρώπη, τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντική ευθύνη για το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία (π.χ. επιλογή του μαθησιακού υλικού, καθορισμό ύλης μαθημάτων, καθορισμό των προσφερόμενων μαθημάτων) ήταν μικρότερα. Συνεπώς, η περιορισμένη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και τη διδασκαλία θα πρέπει να προβληματίσει.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, τα δεδομένα που αφορούν στην παιδαγωγική διάσταση του ρόλου των διευθυντών/διευθυντριών. Πιο συγκεκριμένα, εφτά στους/στις δέκα περίπου διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι ετοίμασαν σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης, ανέπτυξαν δράσεις για να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί ένωσαν υπεύθυνοι/ες για τα μαθησιακά αποτελέσματα, παρακολούθησαν διδασκαλίες σε τάξεις και παρείχαν ανατροφοδότηση στους/στις εκπαιδευτικούς βασισμένη στις παρατηρήσεις τους. Τα ποσοστά των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν με τους/τις εκπαιδευτικούς για επίλυση προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη, παρακολούθησαν διδασκαλίες και παρείχαν ανατροφοδότηση στους/στις εκπαιδευτικούς βασισμένη στις παρατηρήσεις τους και ετοίμασαν σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα στην Ευρώπη. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να συνδέεται με την προώθηση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών (ΥΠΠ, 2015), στο πλαίσιο της πολιτικής για την Ανάπτυξη Ενιαίου Σχεδίου Βελτίωση της σχολικής μονάδας (ΥΠΠ, 2017).

6. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών (6.1) και διενεργούνται συσχετίσεις της παραμέτρου αυτής με άλλες μεταβλητές. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στο άγχος στην εργασία (6.2), σε σχέση με τις εμπειρίες και τις πηγές άγχους καθώς και το φύλο των εκπαιδευτικών.

6.1. Παιδαγωγική αυτονομία

6.1.1. Παιδαγωγική αυτονομία εκπαιδευτικών

Αναφορικά με την αυτονομία που βίωναν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τον έλεγχο των περιοχών του προγραμματισμού και της διδασκαλίας στα τμήματα που δίδασκαν (Πίνακας 35), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε ή συμφώνησε έντονα ότι επέλεγε τις μεθόδους διδασκαλίας (83,4%, Τ.Σ.=1,2), αξιολογούσε τη μάθηση των παιδιών (82,9%, Τ.Σ.=1,3), καθόριζε τον φόρτο της κατ' οίκον εργασίας που ανέθετε (81,7%, Τ.Σ.=1,2) και διαχειριζόταν την πειθαρχία των μαθητών/μαθητριών (80,6%, Τ.Σ.=1,3).

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν ή συμφώνησαν έντονα ότι καθόριζαν τον φόρτο της κατ' οίκον εργασίας που ανέθεταν ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (79,0%, Τ.Σ.=0,3).

Πίνακας 35: Παιδαγωγική αυτονομία εκπαιδευτικών

<i>Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι έχετε τον έλεγχο των ακόλουθων περιοχών του προγραμματισμού και της διδασκαλίας σας σε αυτό το συγκεκριμένο τμήμα:</i>	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
<i>• «Συμφωνώ» ή «Συμφωνώ έντονα»</i>	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Καθορισμός περιεχομένου των μαθημάτων	72,0 (1,6)	71,5 (0,3)
Επιλογή μεθόδων διδασκαλίας	83,4 (1,2)	83,2 (0,3)
Αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών	82,9 (1,3)	81,3 (0,3)
Πειθαρχία μαθητών	80,6 (1,3)	79,8 (0,3)
Καθορισμός του φόρτου της κατ' οίκον εργασίας που θα ανατεθεί	81,7 (1,2)	↓ 79,0 (0,3)

6.1.2. Συσχέτιση παιδαγωγικής αυτονομίας με άλλες μεταβλητές

Η παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη λήψη αποφάσεων για τη διδασκαλία, μαζί με την ανάπτυξη γνώσεων και τις ικανότητες για συνεργασία, έχει αναγνωριστεί ως ο ακρογωνιαίος λίθος για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 2012). Επιπρόσθετα, η αίσθηση της παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με την αυτεπάρκειά τους, καθώς και οι δύο μεταβλητές έχουν βρεθεί να επηρεάζουν θετικά τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για εργασία (Skaalvik και Skaalvik, 2014).

Πίνακας 36: Δηλώσεις, οι οποίες κατασκευάζουν Κλίμακες

Κλίμακα	Ερώτηση	Δηλώσεις
Παιδαγωγική αυτονομία (T3SATAT)	40	α) Καθορισμός περιεχομένου των μαθημάτων β) Επιλογή μεθόδων διδασκαλίας γ) Αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών δ) Πειθαρχία μαθητών ε) Καθορισμός του φόρτου της κατ' οίκον εργασίας που θα ανατεθεί.
Αυτεπάρκεια (T3SELF)	34	α) Κάνω τους μαθητές να πιστέψουν πως μπορούν να τα πάνε καλά στη σχολική εργασία. β) Βοηθώ τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση. γ) Σχεδιάζω καλές ερωτήσεις για τους μαθητές. δ) Ελέγχω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη. ε) Ενισχύω τα κίνητρα των μαθητών που επιδεικνύουν μικρό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία. στ) Κάνω ξεκάθαρες τις προσδοκίες μου σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών. ζ) Βοηθώ τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά. η) Κάνω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανονισμούς της τάξης. θ) Ηρεμώ μαθητές οι οποίοι είναι ενοχλητικοί ή θορυβώδεις. ι) Χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης. κ) Παρέχω εναλλακτικές επεξηγήσεις όταν, για παράδειγμα, οι μαθητές είναι συγχυσμένοι. λ) Διαφοροποιώ τις διδακτικές στρατηγικές στην τάξη μου.
Αυτεπάρκεια στη διαχείριση τάξης (T3SECLS)	34	δ) Ελέγχω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη. στ) Κάνω ξεκάθαρες τις προσδοκίες μου σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών. η) Κάνω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανονισμούς της τάξης. θ) Ηρεμώ μαθητές οι οποίοι είναι ενοχλητικοί ή θορυβώδεις.
Αυτεπάρκεια στη διδασκαλία (T3SEINS)	34	γ) Σχεδιάζω καλές ερωτήσεις για τους μαθητές. ι) Χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης. κ) Παρέχω εναλλακτικές επεξηγήσεις όταν, για παράδειγμα, οι μαθητές είναι συγχυσμένοι. λ) Διαφοροποιώ τις διδακτικές στρατηγικές στην τάξη μου.

Για έλεγχο της υπόθεσης αυτής με τη μέθοδο της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis) κατασκευάστηκε η αριθμητική κλίμακα «Παιδαγωγική αυτονομία» για τις 5 μεταβλητές της ερώτησης 40 του Ερωτηματολογίου του Εκπαιδευτικού (Πίνακας 35). Παραπλήσια ανάλυση έγινε και για τις κλίμακες «Αυτεπάρκεια», «Αυτεπάρκεια στη διαχείριση τάξης» και «Αυτεπάρκεια στη διδασκαλία» (δηλώσεις της ερώτησης 34). Πιο αναλυτικά, οι δηλώσεις για την αυτεπάρκεια παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο «Καινοτομία και Αυτεπάρκεια» του Α' τόμου της Εθνικής Έκθεσης αποτελεσμάτων TALIS 2018 (βλέπε υποκεφάλαιο 7.2.).

Για να διερευνηθεί κατά πόσον η μεταβλητή «Παιδαγωγική αυτονομία» συσχετίζεται με τις τρεις μεταβλητές «Αυτεπάρκεια», «Αυτεπάρκεια στη διαχείριση τάξης» και «Αυτεπάρκεια στη διδασκαλία» διενεργήθηκαν τρεις αναλύσεις συσχέτισης Pearson.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 37, φαίνεται να προκύπτει μικρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κλίμακα «Παιδαγωγική αυτονομία» και τις κλίμακες «Αυτεπάρκεια» ($r(3253)=0,35$, $p<0,005$), «Αυτεπάρκεια στη διαχείριση τάξης» ($r(3253)=0,31$, $p<0,005$) και «Αυτεπάρκεια στη διδασκαλία» ($r(3253)=0,31$, $p<0,005$), γεγονός που φανερώνει πως οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία τείνουν να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτεπάρκεια τόσο γενικά, όσο και ειδικά, σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης και τη διδασκαλία.

Πίνακας 37: Πίνακας συσχετίσεων μεταξύ της μεταβλητής «Παιδαγωγική αυτονομία» και των άλλων μεταβλητών

<i>Συσχέτιση Μεταβλητών Συντελεστής Pearson</i>	<i>Αυτεπάρκεια</i>	<i>Αυτεπάρκεια στη διαχείριση τάξης</i>	<i>Αυτεπάρκεια στη διδασκαλία</i>
Παιδαγωγική αυτονομία	$r=0,35$ N=3253 $p<0,005$	$r=0,31$ N=3253 $p<0,005$	$r=0,31$ N=3253 $p<0,005$

6.2. Άγχος στην εργασία

6.2.1. Δέσμευση για παραμονή στην εργασία

Στην ερώτηση «Για πόσα χρόνια ακόμα θέλετε να συνεχίσετε να εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;» κατά μέσον όρο, οι Κύπριοι/ες εκπαιδευτικοί απάντησαν για 14,4 έτη (Τ.Σ.=0,3). Η περίοδος αυτή είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη στην Ευρώπη, αφού οι Ευρωπαίοι/ες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα ήθελαν να συνεχίσουν να εργάζονται κατά μέσον όρο για ακόμη 13 έτη (Τ.Σ.=0,1).

6.2.2. Άγχος εκπαιδευτικών

Ο Πίνακας 38 παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το άγχος που βίωναν στην εργασία τους «Σε κάποιο βαθμό», «Αρκετά» ή «Πολύ». Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι βίωνε άγχος στην εργασία (89,7%, Τ.Σ.=0,8). Σημαντικά ποσοστά εκπαιδευτικών δήλωσαν, επίσης, ότι η δουλειά τους επηρέαζε αρνητικά την ψυχική (72,9%, Τ.Σ.=1,3) και τη σωματική (66,2%, Τ.Σ.=1,3) τους υγεία. Εντούτοις, το 90,3% (Τ.Σ.=0,8) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η εργασία τους άφηνε χρόνο για την προσωπική τους ζωή.

Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Κύπρο που δήλωσαν ότι βίωναν άγχος στην εργασία και ότι η δουλειά επηρέαζε αρνητικά την ψυχική και τη σωματική τους υγεία ήταν μεγαλύτερα από τα ποσοστά των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών στις ίδιες δηλώσεις. Αντίθετα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι η δουλειά τους άφηνε χρόνο για την προσωπική τους ζωή (90,3%, Τ.Σ.=0,8) ήταν μικρότερο από το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (94,7%, Τ.Σ.=0,1).

Πίνακας 38: Εμπειρίες άγχους στον χώρο εργασίας

Από την εμπειρία σας ως εκπαιδευτικός σε αυτό το σχολείο, σε ποιον βαθμό συμβαίνουν τα ακόλουθα;	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
• «Σε κάποιον βαθμό», «Αρκετά» ή «Πολύ»	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Βιώνω άγχος στην εργασία μου.	89,7 (0,8)	↓86,7 (0,3)
Η δουλειά μου μου αφήνει χρόνο για την προσωπική μου ζωή.	90,3 (0,8)	↑94,7 (0,1)
Η δουλειά μου επηρεάζει αρνητικά την ψυχική μου υγεία.	72,9 (1,3)	↓60,3 (0,3)
Η δουλειά μου επηρεάζει αρνητικά τη σωματική μου υγεία.	66,2 (1,3)	↓57,6 (0,3)

6.2.3. Πηγές άγχους

Ως προς τις πηγές άγχους στην εργασία (Πίνακας 39), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι «Σε κάποιον βαθμό», «Αρκετά» ή «Πολύ» το άγχος οφειλόταν κυρίως στην ευθύνη που αισθάνονταν για τα επιτεύγματα των μαθητών/μαθητριών (88,0%, Τ.Σ.=1,0), το υπερβολικό διόρθωμα εργασιών (81,5%, Τ.Σ.=0,9) και την υπερβολική προετοιμασία για τα μαθήματα (80,5%, Τ.Σ.=1,2).

Συγκριτικά με την Ευρώπη, τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι αισθάνονται άγχος λόγω επιπλέον καθηκόντων που προκύπτουν από την απουσία εκπαιδευτικών (69,0%, Τ.Σ.=1,3), της ευθύνης για τα επιτεύγματα των μαθητών/μαθητριών (88,0%, Τ.Σ.=1,0) και του εκφοβισμού ή της λεκτικής βίας που δέχονταν από τους/τις μαθητές/μαθήτριες (54,3%, Τ.Σ.=1,7) ήταν μεγαλύτερα. Αντίθετα, τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι αισθάνονταν άγχος λόγω της υπερβολικής διοικητικής εργασίας (π.χ. συμπλήρωση εντύπων) (76,3%, Τ.Σ.=1,5), της προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις από τις τοπικές, δημοτικές ή κρατικές αρχές (64,1%, Τ.Σ.=1,1), της αντιμετώπισης των προβληματισμών των γονέων ή κηδεμόνων (77,0%, Τ.Σ.=1,1) και της προσαρμογής των μαθημάτων για μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες (69,3%, Τ.Σ.=1,4) ήταν μικρότερα.

Πίνακας 39: Πηγές άγχους στην εργασία για τους/τις εκπαιδευτικούς

<i>Αν σκεφτείτε τη δουλειά σας σε αυτό το σχολείο, σε ποιο βαθμό αποτελούν πηγές άγχους στην εργασία σας τα παρακάτω;</i>	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
• «Σε κάποιο βαθμό», «Αρκετά» ή «Πολύ»	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Η υπερβολική προετοιμασία για τα μαθήματα	80,5 (1,2)	78,1 (0,3)
Η διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθημάτων	69,9 (1,1)	68,3 (0,3)
Το υπερβολικό διόρθωμα εργασιών	81,5 (0,9)	80,0 (0,2)
Η υπερβολική διοικητική εργασία (π.χ. συμπλήρωση εντύπων)	76,3 (1,5)	↑85,4 (0,3)
Τα επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσίας εκπαιδευτικών	69,0 (1,3)	↓61,4 (0,4)
Η ευθύνη για τα επιτεύγματα των μαθητών	88,0 (1,0)	↓81,6 (0,3)
Η τήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	77,2 (1,2)	77,9 (0,3)
Ο εκφοβισμός ή η λεκτική βία από τους μαθητές	54,3 (1,7)	↓39,0 (0,4)
Η προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις από τις τοπικές, δημοτικές ή κρατικές αρχές	64,1 (1,1)	↑78,2 (0,4)
Η αντιμετώπιση των προβληματισμών των γονέων ή κηδεμόνων	77,0 (1,1)	↑80,5 (0,3)
Η προσαρμογή των μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	69,3 (1,4)	↑74,9 (0,3)

6.2.4. Άγχος και χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν δεδομένα που στηρίζουν τη θέση ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερο άγχος στην εργασία συγκριτικά με τους άντρες εκπαιδευτικούς (Antonίου, Polychroni, & Vlachakis, 2006 · Klassen, 2010 · OECD, 2020). Για έλεγχο της υπόθεσης αυτής, με τη μέθοδο της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis) κατασκευάστηκε η λανθάνουσα κλίμακα «Άγχος λόγω φόρτου εργασίας» (T3Workload), με τις δηλώσεις 52α, 52β, 52γ, 52δ και 52ε του Ερωτηματολογίου Εκπαιδευτικού, οι οποίες ήταν διατακτικές μεταβλητές. Η κλίμακα «Άγχος λόγω φόρτου εργασίας» είναι αριθμητική και παίρνει ένα εύρος τιμών (Εύρος=8,83) με ελάχιστη τιμή 5,25 και μέγιστη τιμή 14,08. Υψηλότερες τιμές στην κλίμακα σημαίνει υψηλότερο βαθμό «Άγχους λόγω φόρτου εργασίας».

Οι τιμές της μεταβλητής αυτής εξετάστηκαν σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο για να διερευνηθεί κατά πόσον οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν παρόμοια αποτελέσματα σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερες τιμές στην κλίμακα αυτή (Μ.Ο.=9,47, Τ.Σ.=0,1) από ό,τι οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.=8,40, Τ.Σ.=0,1), κάτι που καταδεικνύει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωναν μεγαλύτερο άγχος στην εργασία συγκριτικά με τους άνδρες. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95%. Για άλλα ατομικά χαρακτηριστικά, δεν προέκυψαν διαφορές.

6.3. Συζήτηση

Στη βιβλιογραφία, η παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη λήψη αποφάσεων για τη διδασκαλία συνδέεται άρρηκτα με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 2012) και την αυτεπάρκειά τους, καθώς και οι δύο μεταβλητές έχουν βρεθεί να επηρεάζουν θετικά τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για εργασία (Skaalvik και Skaalvik, 2014). Οκτώ στους/στις δέκα περίπου Κύπριους/ες εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι επέλεξαν τις μεθόδους διδασκαλίας, αξιολογούσαν τη μάθηση των παιδιών, καθόριζαν τον φόρτο της κατ' οίκον εργασίας που ανέθεταν και διαχειρίζονταν την πειθαρχία των μαθητών/μαθητριών. Επιπρόσθετα, οι

εξειδικευμένες αναλύσεις που διενεργήθηκαν κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία αισθάνονται μεγαλύτερη αυτεπάρκεια γενικά, αλλά και ειδικότερα σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης και τη διδασκαλία.

Σε σχέση με το άγχος στην εργασία, εννιά στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι βίωναν άγχος και επτά στους/στις δέκα ότι η δουλειά επηρέαζε αρνητικά την ψυχική και τη σωματική τους υγεία. Τα ποσοστά αυτά ήταν μεγαλύτερα από τα ποσοστά των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών στις ίδιες δηλώσεις. Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, το άγχος που βίωναν οφειλόταν κυρίως στην ευθύνη που αισθάνονταν για τα επιτεύγματα των μαθητών/μαθητριών, στο υπερβολικό διόρθωμα εργασιών και στην υπερβολική προετοιμασία για τα μαθήματα.

Σε αναλύσεις που διενεργήθηκαν για να διαπιστωθεί κατά πόσον το άγχος των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται σε σχέση με τα χαρακτηριστικά τους, προέκυψε ότι οι γυναίκες βίωναν μεγαλύτερο άγχος στην εργασία συγκριτικά με τους άνδρες. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας TALIS 2018 (OECD, 2020), καθώς και τη βιβλιογραφία (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006 · Klassen, 2010). Ωστόσο, τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευθούν προσεκτικά, καθώς η διαφορά αυτή μπορεί να εξηγείται από άλλους παράγοντες, όπως ο φόρτος εργασίας, η θέση στην ιεραρχία εργασίας και η κοινωνική υποστήριξη (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006).

7. ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ

Τα αποτελέσματα του Β' τόμου της Εθνικής Έκθεσης TALIS 2018 παρουσιάζονται ενδιαφέροντα, εφόσον αφορούν την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα, την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και την σχολική ηγεσία και διαφωτίζουν την κατάσταση στην Κύπρο, σε μία περίοδο κατά την οποία συγκεκριμένες πολιτικές (π.χ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών) βρίσκονται σε εξέλιξη. Συνεπώς, τα δεδομένα αυτά μπορούν να διαφωτίσουν την κατάσταση σε ό,τι αφορά στη χώρα μας διαχρονικά και να συμβάλουν στην ευρύτερη προσπάθεια για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

8. ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόφωνες

Αφαντίτη-Λαμπριανού, Θ., & Θεοδοσίου, Β. (2019). *Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση: Εθνική Έκθεση Αποτελεσμάτων, τόμος Α΄*. Λευκωσία: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2019). *Διαμόρφωση Νέου Συστήματος Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp9353b> (01/05/2020).

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Πολιτισμού. (2017). *Απόφαση Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού «Στόχοι Σχολικής Χρονιάς 2017-18»*. Αρ. Φακ. ΥΠΠ 7.1.05.30, ημ.10/7/2017.

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Πολιτισμού. (2015). *Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών*. Διαθέσιμο στο http://www.moec.gov.cy/archeia/2014_nees_protaseis_paideia/2015_03_23_protasi_epangelmatiki_mathisi_ekpaideftikon.pdf (30/04/2020).

Αγγλόφωνες

Antoniou, A., Polychroni F., & Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 682-690. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940610690213>.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Papers, 23, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/223283631428>.

Klassen, R. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103 (5), 342-350. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670903383069>.

Lillejord, S., & Børte, K. (2019). Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation. *Professional Development in Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2019.1585384>.

OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

OECD. (2014). *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession: Background Report and Project Objectives*. OECD, Paris, http://www.oecd.org/education/ceri/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 2 (1), 123-141. <https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>.

Ronfeldt, M. Farmer, S., McQueen, K., & Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52 (3), 475-514. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831215585562>.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114 (1), 68-77.
<http://dx.doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>.