



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 Α΄

#### Συγγραφή

Δρ Θέκλα Αφαντίτη Λαμπριανού

Δρ Βαλεντίνα Θεοδοσίου

#### Εποπτεία

Δρ Γιασεμίνα Καραγιώργη

Αύγουστος 2019

## **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**

Παντελής Παντελή, Πρώτος Λειτουργός Εκπαίδευσης

Δρ Μάριος Μιλτιάδους, Επιθεωρητής Πληροφορικής

### **Γλωσσική επιμέλεια**

Έλλη Χατζηγεωργίου, Καθηγήτρια Φιλολογικών Μαθημάτων, ΠΙ

Copyright © 2019 Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
<b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1. Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση .....</b>	<b>25</b>
<b>1.2. Δομή Έκθεσης Αποτελεσμάτων.....</b>	<b>27</b>
<b>2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1. Ερευνητικά εργαλεία.....</b>	<b>29</b>
2.1.1. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού.....	30
2.1.2. Ερωτηματολόγιο Διευθυντή/Διευθύντριας .....	31
<b>2.2. Ερευνητική διαδικασία .....</b>	<b>32</b>
2.2.1. Πιλοτική Φάση .....	32
2.2.2. Κύρια Έρευνα .....	33
<b>3. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ - ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ/ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΩΝ</b>	<b>37</b>
<b>3.1. Προφίλ Εκπαιδευτικών .....</b>	<b>37</b>
3.1.1. Φύλο.....	37
3.1.2. Ηλικία .....	38
3.1.3. Τυπική εκπαίδευση ή κατάρτιση.....	39
3.1.4. Κίνητρα για επιλογή επαγγέλματος .....	40
3.1.4. Διδακτική Εμπειρία .....	43
3.1.5. Καθεστώς εργασίας.....	44
3.1.6. Κατανομή χρόνου εργασίας.....	44
<b>3.2. Προφίλ Διευθυντών/Διευθυντριών .....</b>	<b>46</b>
3.2.1. Φύλο.....	46
3.2.2. Ηλικία .....	46
3.2.3. Τυπική εκπαίδευση ή κατάρτιση.....	47
3.2.4. Χρόνια υπηρεσίας .....	50
3.2.5. Καθεστώς εργασίας.....	51
3.2.6. Κατανομή χρόνου εργασίας.....	52
<b>3.3. Προφίλ σχολικών μονάδων .....</b>	<b>52</b>
3.3.1. Τοποθεσία .....	52
3.3.2. Τύπος σχολείου .....	53
3.3.3. Στελέχωση .....	53
3.3.4. Μαθητικός πληθυσμός .....	54
3.3.4.1. Κατανομή στα σχολεία.....	54
3.3.4.2. Χαρακτηριστικά ανά σχολείο .....	54

3.3.4.3. Σύνθεση μαθητικού πληθυσμού ανά τμήμα .....	55
<b>4. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ .....</b>	<b>57</b>
<b>4.1. Ένταξη και μεντορική καθοδήγηση εκπαιδευτικών.....</b>	<b>57</b>
4.1.1. Ένταξη εκπαιδευτικών.....	58
4.1.1.1. Συμμετοχή σε δράσεις ένταξης κατά την πρώτη εργοδότηση.....	58
4.1.1.2. Συμμετοχή σε δράσεις ένταξης στο συγκεκριμένο σχολείο .....	59
4.1.2. Δράσεις στήριξης της ένταξης των εκπαιδευτικών στα σχολεία .....	59
4.1.3. Μεντορική καθοδήγηση εκπαιδευτικών .....	61
4.1.4. Σημασία μεντορικής καθοδήγησης.....	62
<b>4.2. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....</b>	<b>63</b>
4.2.1. Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης .....	64
4.2.2. Τύπος δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης .....	64
4.2.3. Στήριξη για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.....	65
4.2.4. Περιεχόμενο επαγγελματικής ανάπτυξης.....	66
4.2.5. Αποτελεσματικές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης .....	68
4.2.6. Ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη .....	69
4.2.7. Εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη .....	71
4.2.8. Κινητικότητα στο εξωτερικό .....	72
<b>4.3. Επαγγελματική ανάπτυξη διευθυντών.....</b>	<b>73</b>
4.3.1. Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης .....	73
4.3.2. Τύπος δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης .....	74
4.3.3. Ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη .....	75
4.3.4. Εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη .....	76
<b>4.4. Συζήτηση .....</b>	<b>76</b>
<b>5. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....</b>	<b>79</b>
<b>5.1. Διδασκαλία γενικά .....</b>	<b>79</b>
5.1.1. Γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας στο συγκεκριμένο τμήμα .....	79
5.1.2. Συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών στην τάξη.....	80
5.1.3. Πρακτικές διδασκαλίας.....	81
5.1.4. Πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών.....	83
<b>5.2. Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα .....</b>	<b>84</b>
5.2.1 Διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη .....	85
5.2.2 Πρακτικές για τη διαφορετικότητα στο σχολείο.....	85
5.2.3 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα .....	86
5.2.4 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ισότητα.....	87
5.2.5 Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών.....	88

5.3.	<i>Συζήτηση</i>	89
6.	<b>ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ</b>	92
6.1.	<i>Σχολικό κλίμα</i>	92
6.1.1	Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-μαθητών/μαθητριών	92
6.1.2	Εμπόδια για την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας	93
6.1.3	Ασφάλεια σχολείου	94
6.2.	<i>Εργασιακή ικανοποίηση</i>	95
6.2.1	Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών και εργασιακό περιβάλλον	95
6.2.2	Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών και διδακτικό επάγγελμα	96
6.2.3	Προτεραιότητες εκπαιδευτικών	98
6.3.	<i>Συζήτηση</i>	99
7.	<b>ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ</b>	100
7.1.	<i>Καινοτομία</i>	100
7.1.1.	Αντιλήψεις διευθυντών/διευθυντριών για καινοτομία	100
7.1.2.	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για καινοτομία	101
7.1.3.	Συσχέτιση καινοτομίας με εργασιακή ικανοποίηση	104
7.2.	<i>Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών</i>	105
7.2.1.	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για αυτεπάρκεια	105
7.2.2.	Συσχετίσεις αυτεπάρκειας με άλλες μεταβλητές	107
7.3.	<i>Συζήτηση</i>	109
	<b>ΑΝΑΦΟΡΕΣ</b>	111

## 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).

Η Έρευνα διεξήχθη για πρώτη φορά το 2008 σε 24 χώρες. Η Κύπρος συμμετείχε για πρώτη φορά στον δεύτερο κύκλο (TALIS 2013), μαζί με άλλες 34 χώρες. Στον τρίτο κύκλο (TALIS 2018) συμμετείχαν 48 χώρες, εκ των οποίων η Κύπρος και άλλα 22 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Κύπρος συμμετείχε στον δεύτερο και τον τρίτο κύκλο με την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνασιακό κύκλο).

Όπως και στον προηγούμενο κύκλο, η παρούσα Έρευνα επικεντρώθηκε: α) στις διδακτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, β) στην αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση και στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, γ) στην ανατροφοδότηση που λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί, δ) στην ηγεσία και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, ε) σε θέματα σχολικού κλίματος, στ) στην εργασιακή ικανοποίηση και ζ) στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, στον τρίτο κύκλο της Έρευνας διερευνήθηκαν νέοι παράγοντες. Αυτοί αφορούσαν στα κίνητρα των εκπαιδευτικών σ' ό,τι σχετίζεται με την *επιλογή επαγγέλματος*, τις *πρακτικές καινοτομίας* στα σχολεία, καθώς και τις *πρακτικές για τα ζητήματα της ισότητας* και της *διαφορετικότητας* στις τάξεις διδασκαλίας.

Η Έκθεση αυτή παρουσιάζει τα πρώτα αποτελέσματα της Έρευνας, τα οποία αναφέρονται στη χώρα μας, σε συνάφεια με τα αποτελέσματα του πρώτου τόμου *Teachers and School Leaders: Lifelong Learners* της Διεθνούς Έκθεσης Αποτελεσμάτων του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Ο πρώτος τόμος αφορά 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. Ο δεύτερος τόμος *Teachers and School leaders: Valued Professionals* μαζί με τα υπόλοιπα αποτελέσματα αναμένεται να δημοσιοποιηθεί τον Μάρτιο του 2020. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) θα προβεί σε ετοιμασία δεύτερης έκθεσης αποτελεσμάτων, σε συνάφεια με τα αποτελέσματα του δεύτερου τόμου, σε μεταγενέστερο στάδιο (Άνοιξη 2020).

### Μεθοδολογία

Σε σχέση με τη διεξαγωγή της Έρευνας στην Κύπρο, εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΑΝ), την υλοποίηση ανέλαβε, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης. Για τη συμμετοχή της Κύπρου στην Έρευνα, υπογράφηκε απευθείας συμβόλαιο με τον

οργανισμό IEA. Η Έρευνα πραγματοποιήθηκε με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία κάλυψε το 80% του κόστους της συμμετοχής.

Σε ό,τι αφορά στον ερευνητικό σχεδιασμό, η Έρευνα TALIS 2018 απευθύνθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς και στους/στις διευθυντές/διευθύντριες της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου.

Η Πιλοτική Φάση διενεργήθηκε την Άνοιξη του 2017 και η Κύρια Έρευνα την Άνοιξη του 2018. Τα ποσοστά ανταπόκρισης στην Κύρια Έρευνα στην Κύπρο ήταν πολύ υψηλά. Συγκεκριμένα, από τα 99 γυμνάσια, έλαβαν μέρος τα 88 (σταθμισμένο ποσοστό ανταπόκρισης 89,8%). Το σταθμισμένο ποσοστό ανταπόκρισης των Κυπρίων εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες ανταποκρίθηκαν στο δείγμα που επιλέγηκε να συμμετάσχει, ανήλθε στο 90,3%. Συγκεκριμένα ανταποκρίθηκαν 1611 από τους/τις 1828 εκπαιδευτικούς.

## **Δημογραφικά Χαρακτηριστικά - Προφίλ Συμμετεχόντων/συμμετεχουσών**

### Εκπαιδευτικοί

Σε σχέση με το 2013, το 2018 το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού συνέχισε να είναι γυναικοκρατούμενο, σε ποσοστό 73,6%. Αυτό το ποσοστό σημείωσε αύξηση σε σχέση με τα αντίστοιχα δεδομένα του 2013 (70,1%) και ήταν μεγαλύτερο από αυτό της Ευρώπης (69,1%).

Σε ό,τι αφορά στον μέσο όρο ηλικίας των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, σημειώθηκε μικρή αύξηση και το ποσοστό ανήλθε από τα 42,7 έτη (2013) στα 44,9 έτη (2018). Συγκριτικά με την Ευρώπη (Μ.Ο.=44,5 έτη), η ηλικία των εκπαιδευτικών στην Κύπρο δεν διαφοροποιήθηκε.

Οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο, στη συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν απόφοιτοι/απόφοιτες Πανεπιστημίου (99,6%), ενώ περίπου οι μισοί/μισές διέθεταν επιπρόσθετα μεταπτυχιακό δίπλωμα σε επίπεδο μάστερ (49,7%). Στην Ευρώπη, σε αντίθεση με την Κύπρο, υπήρχε ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι/οποίες κατείχαν δίπλωμα χαμηλότερο από την Τριτοβάθμια μη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση (2,0%) και υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών που κατείχαν δίπλωμα Τριτοβάθμιας μη Πανεπιστημιακής Σχολής (2,5%). Επίσης, το ευρωπαϊκό ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες κατείχαν μόνο πτυχίο Πανεπιστημίου (38,0%) ήταν μικρότερο από το αντίστοιχο της Κύπρου (46,0%), ενώ το ευρωπαϊκό ποσοστό των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό δίπλωμα σε επίπεδο μάστερ (54,9%) ήταν υψηλότερο από αυτό της Κύπρου (49,7%).

Σε κάθε δέκα εκπαιδευτικούς, οι τέσσερις είχαν τύχει παιδαγωγικής κατάρτισης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (πρώτο πτυχίο), τουλάχιστον δύο είχαν παρακολουθήσει διαδοχική εκπαίδευση και κατάρτιση (γνωστικό αντικείμενο και μετά παιδαγωγική κατάρτιση), ενώ μικρότερο ποσοστό είχε αποκτήσει πρώτο πτυχίο σε συγκεκριμένο αντικείμενο, χωρίς παιδαγωγική εκπαίδευση. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Κύπρο (41,3%), οι οποίοι είχαν παρακολουθήσουν *Γενικό Πρόγραμμα ταυτόχρονης εκπαίδευσης ή κατάρτισης*, ήταν μεγαλύτερο από αυτό της Ευρώπης (20,2%). Σε σύγκριση με τα άλλα ευρωπαϊκά ποσοστά, παρατηρήθηκαν

υψηλότερα ποσοστά στην Κύπρο, σχεδόν σε όλες τις δηλώσεις. Μόνο στο *Γενικό Πρόγραμμα διαδοχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης* το ποσοστό της Κύπρου (24,3%) ήταν παραπλήσιο με το αντίστοιχο της Ευρώπης (22,0%).

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού ήταν η πρώτη επιλογή για το 70,1% των εκπαιδευτικών, ποσοστό μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ευρωπαϊκό (65,7%) και η θέση αυτή υποστηρίχθηκε κυρίως από τις γυναίκες. Σε σχέση με την Ευρώπη, οι γυναίκες στην Κύπρο, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 50 χρόνων και πάνω και οι εκπαιδευτικοί με 5 χρόνια υπηρεσίας ή λιγότερα είχαν ως πρώτη επαγγελματική επιλογή τη διδασκαλία, σε υψηλότερο ποσοστό από ότι οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαϊές συνάδελφοί/συναδέλφισσές τους. Οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος οφείλονταν πρωτίστως στο γεγονός ότι το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού εκλαμβάνονταν ως λειτούργημα (επιρροή στην ανάπτυξη των παιδιών και των νέων, συνεισφορά στην κοινωνία) και, δευτερευόντως, στα προσωπικά κίνητρα των εκπαιδευτικών (συνάφεια με τις υποχρεώσεις της προσωπικής ζωής, προσφορά σταθερής επαγγελματικής σταδιοδρομίας, εξασφαλισμένη θέση εργασίας, παροχή σταθερού εισοδήματος). Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού στην Κύπρο φαίνεται να προσφέρει στους/στις εκπαιδευτικούς σταθερότητα, καλές απολαβές και καλό ωράριο εργασίας σε μεγαλύτερο βαθμό παρά στην Ευρώπη. Σε ό,τι αφορά στην αντίληψη του επαγγέλματος ως λειτούργημα (συνεισφορά στην κοινωνία), οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο με περισσότερα από 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας απαντούσαν θετικότερα από ό,τι οι αντίστοιχοι/ες εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη, ενώ οι εκπαιδευτικοί με 5 ή λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας είχαν παραπλήσιες απόψεις στην Κύπρο και στην Ευρώπη.

Ο μέσος όρος της διδακτικής εμπειρίας συνολικά των εκπαιδευτικών στην Κύπρο ήταν τα 15,7 έτη και ήταν αυξημένος σε σχέση με το 2013 (13 έτη). Σε σχέση με το 2013, παρατηρήθηκε μείωση στον μέσο όρο των χρόνων εργασίας των εκπαιδευτικών σε άλλους εκπαιδευτικούς ρόλους (2013: 4 έτη, 2018: 1,7 έτη) και σε άλλα επαγγέλματα, τα οποία δεν έχουν σχέση με την εκπαίδευση (2013: 6 έτη, 2018: 3,1 έτη). Όσον αφορά στο προσωπικό του σχολείου, στην Ευρώπη υπήρχε μεγαλύτερη σταθερότητα από την Κύπρο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη ήταν λίγο πιο έμπειροι/έμπειρες (Μ.Ο.=17,1 έτη) από τους/τις Κυπρίους/Κύπριες. Όσον αφορά στα χρόνια εργασίας σε άλλους εκπαιδευτικούς ρόλους, ο μέσος ευρωπαϊκός όρος (Μ.Ο.=2,0 έτη) ήταν λίγο μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο της Κύπρου (Μ.Ο.=1,7 έτη).

Μείωση παρατηρήθηκε και στο ποσοστό των εκπαιδευτικών με πλήρη απασχόληση (2013: 95%, 2018: 86,4%). Στην Ευρώπη το αντίστοιχο ποσοστό το 2018 ήταν μικρότερο (80,2%). Σε σχέση με τα διδακτικά καθήκοντα, ποσοστό 86,3% των εκπαιδευτικών το 2018 δήλωσε ότι εργαζόταν σε πλήρη απασχόληση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη ήταν μικρότερο (81,5%).

Ο μέσος όρος του χρόνου, τον οποίο αφιέρωναν οι εκπαιδευτικοί για καθήκοντα, τα οποία σχετιζόνταν με την εργασία τους σε συγκεκριμένο σχολείο, ήταν 34,3 εξηντάλεπτες ώρες και ήταν παραπλήσιος με τον αντίστοιχο του 2013. Ο χρόνος διδασκαλίας ανήλθε σε 17,4 ώρες την εβδομάδα και ήταν μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο το 2013 (16,2 ώρες). Όσον αφορά στα διάφορα άλλα καθήκοντα των εκπαιδευτικών που σχετιζόνταν με την εργασία τους σε συγκεκριμένο σχολείο, σε

σχέση με το 2013, το 2018 περισσότεροι/περισσότερες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι βαθμολογούσαν/διόρθωναν τις εργασίες των μαθητών/μαθητριών τους, συμμετείχαν στη σχολική διοίκηση και συνεργάζονταν με τους/τις συναδέλφους/συναδέλφισσές τους, αλλά λιγότεροι/ες ασχολούνταν με εξωσχολικές δραστηριότητες. Σε σχέση με τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην Κύπρο οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν (ευρωπαϊκός Μ.Ο.=18,8 ώρες) και εργάζονταν (ευρωπαϊκός Μ.Ο.=37,5 ώρες) λιγότερες ώρες, αλλά αφιέρωναν περισσότερο χρόνο σε εξωδιδασκτικά καθήκοντα. Ωστόσο, το ποσοστό του διδακτικού χρόνου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένο τμήμα μειώθηκε από 80,2% (2013) σε 77,6% (2018), ενώ το ποσοστό του χρόνου, τον οποίο αφιέρωσαν σε διοικητικά καθήκοντα, αυξήθηκε από 6,8% (2013) σε 8,7% (2018). Σε σχέση με την τήρηση της τάξης στην αίθουσα διδασκαλίας και με τη διδασκαλία και τη μάθηση, παρατηρήθηκαν παραπλήσια ποσοστά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ευρώπη. Όσον αφορά στα διοικητικά καθήκοντα, το ευρωπαϊκό ποσοστό (7,9%) ήταν μειωμένο σε σχέση με αυτό της Κύπρου.

#### Διευθυντές/Διευθύντριες

Ως προς το φύλο, παρατηρήθηκε ίση κατανομή αντρών και γυναικών διευθυντών/διευθυντριών και στους δύο κύκλους της έρευνας, καθώς και παραπλήσια ποσοστά με την Ευρώπη.

Ο μέσος όρος της ηλικίας ήταν τα 57,7 χρόνια και παρουσίασε αύξηση κατά 5,5 χρόνια σε σχέση με το 2013. Στην Ευρώπη εργάζονταν άτομα νεαρότερα σε ηλικία (Μ.Ο.=51,9 έτη) ως διευθυντές/διευθύντριες.

Οι διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο ήταν στη συντριπτική τους πλειοψηφία απόφοιτοι/απόφοιτες Πανεπιστημίου ή διέθεταν και μεταπτυχιακό δίπλωμα (85,0%) και ένα σημαντικό ποσοστό (14,0%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου. Γενικά, διαφάνηκε ότι το επίπεδο της επίσημης εκπαίδευσης των διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο και στην Ευρώπη κυμαινόταν στα ίδια επίπεδα, με εξαίρεση το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών, οι οποίοι/οποίες κατείχαν διδακτορικό. Στην Κύπρο το εν λόγω ποσοστό ήταν τριπλάσιο, σε σχέση με την Ευρώπη (4,9%).

Το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών, οι οποίοι/οποίες παρακολουθούσαν προγράμματα διοίκησης σχολικής μονάδας ή κατάρτισης διευθυντών/διευθυντριών αυξήθηκε από 83% το 2013 σε 94,7% το 2018. Σε σχέση με την Ευρώπη, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών, οι οποίοι/οποίες παρακολουθούσαν πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων διδακτικής ηγεσίας στην Κύπρο, ήταν μεγαλύτερο (η Κύπρος με ποσοστό 85,5%, και η Ευρώπη με 78,2%). Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες παρακολούθησαν πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων κατάρτισης/εκπαίδευσης εκπαιδευτικών κυρίως πριν από την ανάληψη καθηκόντων στη συγκεκριμένη θέση (40,1%), ενώ παρακολούθησαν πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων διοίκησης σχολικής μονάδας ή κατάρτισης διευθυντών/διευθυντριών (43,5%) και μαθημάτων διδακτικής ηγεσίας κυρίως μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους (29,4%).

Ο μέσος όρος των συνολικών χρόνων υπηρεσίας στη θέση διευθυντή/διευθύντριας στην Κύπρο ήταν τα 6 χρόνια, των χρόνων υπηρεσίας σε συγκεκριμένο σχολείο τα 5 χρόνια, των χρόνων υπηρεσίας σε άλλες θέσεις σχολικής διοίκησης τα 9,8 χρόνια, των συνολικών χρόνων υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός τα 30 χρόνια, ενώ των χρόνων

υπηρεσίας σε άλλα επαγγέλματα τα 2,4 χρόνια. Αυτές οι τιμές ήταν παραπλήσιες και στους δύο κύκλους της Έρευνας. Οι διευθυντές/διευθύντριες στην Ευρώπη είχαν περισσότερη εμπειρία στη θέση (9,4 χρόνια) και ήταν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε μία σχολική μονάδα (6,8 χρόνια), αλλά είχαν μικρότερη διδακτική και διοικητική εμπειρία σε άλλες θέσεις (20,7 χρόνια) από ότι οι Κύπριοι/Κύπριες συνάδελφοί/συναδέλφισσές τους.

Στη συντριπτική πλειοψηφία τους, οι διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο εργάζονταν κυρίως με πλήρη απασχόληση χωρίς διδακτικά καθήκοντα (81,1%), ενώ 16,3% εργάζονταν με πλήρη απασχόληση με διδακτικά καθήκοντα. Χωρίς διαφοροποιήσεις, ήταν και τα αντίστοιχα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών το 2013, όπου παρατηρήθηκε ότι όλοι/όλες οι διευθυντές/διευθύντριες εργάζονταν με πλήρη απασχόληση. Στην Ευρώπη, οι διευθυντές/διευθύντριες εργάζονταν πλήρως χωρίς διδακτικά καθήκοντα, με ποσοστό το οποίο ανερχόταν στο 51,6%. Αυτό το ποσοστό ήταν μικρότερο από αυτό της Κύπρου. Στην Ευρώπη, οι διευθυντές/διευθύντριες με ποσοστό 42,3% εργάζονταν πλήρως με διδακτικά καθήκοντα, ποσοστό μεγαλύτερο από το αντίστοιχο της Κύπρου. Στην Ευρώπη, επίσης, 5,6% των διευθυντών/διευθυντριών εργάζονταν με μερική απασχόληση με διδακτικά καθήκοντα, ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό της Κύπρου (1,6%).

Το μεγαλύτερο ποσοστό του χρόνου των διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο αφιερωνόταν κυρίως σε διευθυντικά καθήκοντα και συνεδρίες (23,1%) και σε διοικητικά καθήκοντα και συνεδρίες (22,3%). Η κατανομή του χρόνου εργασίας των διευθυντών/διευθυντριών ήταν παραπλήσια και στους δύο κύκλους της έρευνας. Συγκριτικά με την Ευρώπη, στην Κύπρο παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές/διευθύντριες αφιέρωναν λιγότερο χρόνο σε διοικητικά καθήκοντα και διεξαγωγή συνεδριών (Ευρώπη: 28,9%), αλλά περισσότερο χρόνο για επικοινωνία με μαθητές/μαθήτριες (Ευρώπη: 12,6%) και γονείς/κηδεμόνες (Ευρώπη: 10,9%).

### Σχολικές Μονάδες

Οι σχολικές μονάδες βρίσκονταν κυρίως στις πόλεις (60,5%), σε κωμοπόλεις (23,3%) και λιγότερο σε χωριά (16,2%).

Όπως αναφέρθηκε ήδη, η συμμετοχή των δημόσιων σχολείων ανήλθε στο 72,3% και των ιδιωτικών στο 27,7%.

Ο μέσος όρος μαθητών/μαθητριών ανά σχολική μονάδα ήταν 396 παιδιά και ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών ανερχόταν στα 53 άτομα. Σε κάθε 12 μαθητές/μαθήτριες αντιστοιχούσε ένας/μία εκπαιδευτικός, ενώ σε κάθε 23 εκπαιδευτικούς αντιστοιχούσε ένα άτομο, το οποίο πρόσφερε παιδαγωγική στήριξη (βοηθός, συνοδός, λογοθεραπευτής/λογοθεραπεύτρια, ψυχολόγος, ειδικός παιδαγωγός κ.ά.) και σε κάθε 5 εκπαιδευτικούς ένα άτομο σε διοικητική ή διευθυντική θέση. Παρατηρήθηκε ότι τα σχολεία στην Ευρώπη ήταν μεγαλύτερα σε πληθυσμό (Μ.Ο.= 519 παιδιά), αλλά με λιγότερους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.= 45 άτομα). Επίσης, σε κάθε 16 εκπαιδευτικούς αντιστοιχούσε ένα άτομο το οποίο πρόσφερε παιδαγωγική στήριξη, αναλογία μεγαλύτερη από αυτή της Κύπρου, ενώ σε κάθε 7 εκπαιδευτικούς ένα άτομο σε διοικητική ή διευθυντική θέση, αναλογία μικρότερη από αυτή της Κύπρου.

Ο μέσος αριθμός των μαθητών/μαθητριών ανά τμήμα ήταν 21 παιδιά και ήταν παραπλήσιος με αυτόν του 2013. Στην Ευρώπη, ο μέσος όρος των μαθητών/μαθητριών ανά τμήμα ήταν μεγαλύτερος (Μ.Ο.=23 παιδιά).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (65,3%) υπηρετούσε σε σχολεία όπου τουλάχιστον 1% των μαθητών/μαθητριών ήταν πρόσφυγες και το 41,2% σε σχολεία όπου περισσότερο από 10% των παιδιών είχαν μητρική γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα εκπαίδευσης του σχολείου. Επίσης, σημαντικά ποσοστά των εκπαιδευτικών υπηρετούσαν σε σχολεία όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών ήταν μετανάστες/μετανάστριες ή είχαν μεταναστευτική βιογραφία (22,8%) και περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών είχαν ειδικές ανάγκες (15,6%). Ένα ποσοστό της τάξης του 5%, κατά προσέγγιση, των εκπαιδευτικών, εργάζονταν σε σχολεία στα οποία φοιτούσαν σε ποσοστό μεγαλύτερο από το 30% παιδιά με κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες. Τα χαρακτηριστικά αυτά ανά σχολική μονάδα παρέμειναν παρόμοια από το 2013 στο 2018. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, οι οποίοι/οποίες υπηρετούσαν σε σχολεία όπου τουλάχιστον 1% των μαθητών/μαθητριών ήταν πρόσφυγες (65,3%) και περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών ήταν αλλόγλωσσοι/αλλόγλωσσες (41,2%), ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά (31,9% και 24,9% αντίστοιχα ευρωπαϊκά). Αντιθέτως, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, οι οποίοι/οποίες δίδασκαν σε σχολεία όπου περισσότερο από 30% των μαθητών/μαθητριών προέρχονταν από κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες (5,0%) ή περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών ήταν με ειδικές ανάγκες (15,6%), ήταν χαμηλότερα από τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά (19,1% και 34,0% στην ΕΕ).

Ός προς τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού ανά τμήμα, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες δίδασκαν σε τμήματα όπου οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/μαθήτριες ή οι μετανάστες/μετανάστριες ή τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ήταν περισσότερα από 10% ή όπου περισσότερο από 30% προέρχονταν από κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες ήταν μικρότερα από 50% (37,2%, 25,8%, 10,5% και 11,6%, αντίστοιχα). Ωστόσο, το ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες δίδασκαν σε τμήματα όπου οι πρόσφυγες ήταν τουλάχιστον 1% των μαθητών/μαθητριών ήταν 50,5%. Συγκριτικά με τα ευρωπαϊκά ποσοστά (19,4%, 20,8%, 30,8%, 15,7%, αντίστοιχα), φάνηκε ότι περισσότεροι/περισσότερες Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε τμήματα όπου υπήρχαν περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών ήταν αλλόγλωσσοι/αλλόγλωσσες και μετανάστες/μετανάστριες, ενώ τριπλάσιο ποσοστό Κύπριων εκπαιδευτικών δίδασκε σε τμήματα με τουλάχιστον 1% των μαθητών/μαθητριών να είναι πρόσφυγες. Αντίθετα, τριπλάσιο ποσοστό εκπαιδευτικών στην Ευρώπη (30,8%) δίδασκαν σε τμήματα όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών ήταν με ειδικές ανάγκες, σε σχέση με αυτό στην Κύπρο.

## **Επαγγελματική Ανάπτυξη**

### Ένταξη και Μεντορική Καθοδήγηση Εκπαιδευτικών

Οι διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο ανέφεραν ότι παρέχονταν σχεδόν διπλάσιες ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης (83,5%) παρά επίσημα προγράμματα ένταξης (46,4%) σε νέους/νέες εκπαιδευτικούς. Διαφάνηκε ότι στην Ευρώπη προσφέρονταν

ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης σε μικρότερο βαθμό (70,7%) από ό,τι στην Κύπρο. Στα σχολεία όπου υπήρχε επίσημο πρόγραμμα ένταξης στην Κύπρο, το 19,2% των διευθυντών/διευθυντριών ανέφεραν ότι αυτό προσφέρθηκε μόνο στους/στις πρωτοδιοριζόμενους/πρωτοδιοριζόμενες εκπαιδευτικούς.

Οι μισοί/μισές περίπου εκπαιδευτικοί (54,2%) δήλωσαν ότι έλαβαν μέρος σε επίσημο πρόγραμμα ένταξης κατά την πρώτη εργοδότηση, ενώ μόνο 2 στους/στις 5 δήλωσαν συμμετοχή σε ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης. Παραπλήσια ήταν και τα αντίστοιχα ποσοστά το 2013. Στην Ευρώπη, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε δραστηριότητες ένταξης ήταν αρκετά χαμηλότερα (επίσημο πρόγραμμα: 37,8% και ανεπίσημες δραστηριότητες: 24,6%). Αναφορικά με την ένταξή τους στο συγκεκριμένο σχολείο ένας/μία στους/στις τέσσερις εκπαιδευτικούς (24,1%) στην Κύπρο δήλωσε ότι έλαβε μέρος σε επίσημο πρόγραμμα ένταξης και περίπου τρεις στους/στις δέκα (28,7%) σε ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης στην Ευρώπη ήταν μεγαλύτερο (32,6%) από το αντίστοιχο της Κύπρου.

Σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες, η ένταξη των εκπαιδευτικών γινόταν κυρίως μέσω επίβλεψης από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες (98,3%), προγραμματισμένων συναντήσεων με τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες (96,5%) και συνδιδασκαλίας με έμπειρους/έμπειρες εκπαιδευτικούς (82,2%). Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της Έρευνας, η συμμετοχή στις δύο τελευταίες δράσεις αυξήθηκε (2013: 82,2% και 67,6%). Στην Ευρώπη, η ένταξη των εκπαιδευτικών μέσω επίβλεψης από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους συναδέλφους (89,0%), προγραμματισμένες συναντήσεις με τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες (92,5%) και συνδιδασκαλίες με έμπειρους εκπαιδευτικούς (59,0%) γινόταν σε μικρότερο βαθμό από ό,τι στην Κύπρο.

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, η ένταξή τους στα σχολεία υποστηρίχθηκε κυρίως μέσω: α) προγραμματισμένων συναντήσεων με τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες (87,3%), β) σειρών μαθημάτων/σεμιναρίων που παρακολούθησαν διά ζώσης (82,8%) και επίβλεψης από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες (73,8%). Στην Ευρώπη, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες συμμετείχαν: α) σε προγραμματισμένες συναντήσεις με τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες (78,3%) ή επίβλεψη από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες (65,7%), β) σε σειρές μαθημάτων/σεμιναρίων που παρακολούθησαν διά ζώσης (64,6%), γ) σε δικτύωση/συνεργασία με άλλους νέους εκπαιδευτικούς (56,6%), δ) σε συνδιδασκαλία με έμπειρους εκπαιδευτικούς (38,5%), δ) σε σειρές μαθημάτων/σεμινάρια στο διαδίκτυο (22,9%) και στ) σε δραστηριότητες στο διαδίκτυο (20,9%), ήταν μικρότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά στην Κύπρο.

Έξι στους/στις δέκα διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν πρόσβαση σε πρόγραμμα μεντορικής καθοδήγησης στο σχολείο, το οποίο

προσφερόταν κυρίως σε πρωτοδιοριζόμενους/πρωτοδιοριζόμενες εκπαιδευτικούς (30,4%), σε νέους/νέες στο συγκεκριμένο σχολείο (12,3%) ή σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς (16,6%). Σε σχέση με το 2013 και την Ευρώπη, δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση.

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι έλαβαν μέρος σε επίσημο πρόγραμμα ένταξης ή σε ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης στο συγκεκριμένο σχολείο, ανέφεραν ότι είχαν μέντορα για να τους/τις καθοδηγεί (9%) ή εκτελούσαν χρέη μέντορα οι ίδιοι/ίδιες (8,6%). Τα ποσοστά αυτά ήταν αρκετά υψηλότερα σε σχέση με το 2013 (6,4% και 5,2%, αντίστοιχα), ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν μέντορα να τους καθοδηγεί ήταν υψηλότερο από το αντίστοιχο στην Ευρώπη (5,9%). Σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες, η ειδικότητα του/της μέντορα ήταν τις περισσότερες φορές (84,4%) ίδια με αυτήν του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/οποία λάμβανε καθοδήγηση, με το ποσοστό να είναι παραπλήσιο με το 2013 (93,7%), αλλά μεγαλύτερο από την Ευρώπη (73,6%).

Σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες, η μεντορική καθοδήγηση ήταν πολύ σημαντική για τη βελτίωση της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (92%) και τη στήριξη των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους (92%). Οι διευθυντές/διευθύντριες, επίσης, έτειναν να συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό με δηλώσεις σχετικές με τη βελτίωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με συναδέλφους/συναδέλφισσές τους (84%), την ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (82,2%) και τη βελτίωση της γενικής επίδοσης των μαθητών/μαθητριών (82,2%). Τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι η μεντορική καθοδήγηση ήταν πολύ σημαντική για την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών, την ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ τους και τη βελτίωση της γενικής επίδοσης των μαθητών/μαθητριών, ήταν υψηλότερα το 2018, σε σχέση με το 2013, καθώς επίσης και σε σχέση με τα ευρωπαϊκά.

#### Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Το 92,2% των εκπαιδευτικών συμμετείχε σε μία τουλάχιστον δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τους τελευταίους 12 μήνες. Το ποσοστό αυτό ήταν παραπλήσιο με το ποσοστό του 2013 (89,1%) και με το αντίστοιχο ποσοστό των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (92,5%). Κατά μέσο όρο, οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο, όπως και στην Ευρώπη, συμμετείχαν σε 3-4 δραστηριότητες κατά τους τελευταίους 12 μήνες.

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν κυρίως σε σειρές μαθημάτων/σεμινάρια που παρακολούθησαν διά ζώσης (80,5%) και σε μικρότερο βαθμό σε μελέτη βιβλιογραφίας σχετικής με το επάγγελμα (57,6%), εκπαιδευτικά συνέδρια (57,3%) και παρατήρηση συναδέλφου/συναδέλφισσας ή/και αυτοπαρατήρηση και καθοδήγηση ως μέρος μιας επίσημης σχολικής διευθέτησης (43,6%). Παρουσιάστηκε αύξηση στο ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες συμμετείχαν σε παρατήρηση συναδέλφου/συναδέλφισσας ή/και αυτοπαρατήρηση και καθοδήγηση ως μέρος επίσημης σχολικής διευθέτησης (2018: 43,6% και 2013: 18,7%) ή επίσκεψη για παρατήρηση σε χώρους επιχειρήσεων, δημόσιους ή μη κυβερνητικούς

οργανισμούς (2018: 16,5% και 2013: 11,4%). Αντίθετα, παρουσιάστηκε μείωση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες συμμετείχαν σε επισκέψεις για παρατήρηση σε άλλα σχολεία (2018: 15,6% και 2013: 18,3%), σε δίκτυα εκπαιδευτικών συγκροτημένα ειδικά για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (2018: 21,1% και 2013: 24,7%) και σε εκπαιδευτικά συνέδρια (2018: 53,7% και 2013: 63,0%). Τα ποσοστά συμμετοχής των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών σε σειρές μαθημάτων/σεμιναρίων, τα οποία παρακολούθησαν διά ζώσης (71,3%) και σε εκπαιδευτικά συνέδρια (43,1%), καθώς και σε επισκέψεις για παρατήρηση σε χώρους επιχειρήσεων, δημόσιους ή μη οργανισμούς (12,8%) ήταν χαμηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των Κυπρίων. Αντίθετα, τα ποσοστά των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερα σε σχέση με την παρακολούθηση σειρών μαθημάτων/σεμιναρίων στο διαδίκτυο (34,3%), τις επισκέψεις για παρατήρηση σε άλλα σχολεία (19,8%), τη συμμετοχή σε πρόγραμμα για απόκτηση επίσημου προσόντος (13,9%), τη συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών (32,9%) και άλλες δραστηριότητες (31,2%).

Οι μισοί/μισές περίπου εκπαιδευτικοί (51,4%) έλαβαν κάποιου είδους στήριξη για συμμετοχή σε επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία είχε τη μορφή παροχής των απαραίτητων υλικών (24,2%), απαλλαγής από διδακτικά καθήκοντα (20,9%), μη χρηματικών αμοιβών (16,4%) και μη χρηματικών επαγγελματικών πλεονεκτημάτων (16,1%). Συγκριτικά, το ποσοστό των εκπαιδευτικών με απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα το 2018 ήταν μικρότερο από το 2013 (58,5%), ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες έλαβαν επίδομα για συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός ωρών εργασίας, ήταν μεγαλύτερο (2018: 5,4% και 2013: 2,4%).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμμετείχε σε δραστηριότητες σχετικές με το αναλυτικό πρόγραμμα (86,9%), το γνωστικό τους αντικείμενο (82,6%), την αξιολόγηση μαθητών/μαθητριών (82,4%) και τις παιδαγωγικές ικανότητες σχετικά με τη διδασκαλία (79,6%). Παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση στα ποσοστά από το 2013 στο 2018, σε ό,τι αφορά στις δραστηριότητες σε όλες τις θεματικές περιοχές (τη διδασκαλία διαθεματικών δεξιοτήτων, τις πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών, τη συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών και τη διαχείριση τάξης, τις προσεγγίσεις για εξατομικευμένη μάθηση, τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, τη διεύθυνση και τη διοίκηση σχολείου, παιδαγωγικές ικανότητες σχετικά με τη διδασκαλία του/των γνωστικού/γνωστικών πεδίου/πεδίων, γνώση και κατανόηση του/των γνωστικού/γνωστικών πεδίου/πεδίων, τη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες), με εξαίρεση τη δραστηριότητα «Δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία» όπου δεν υπήρξε διαφοροποίηση. Στην Ευρώπη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιμορφώθηκε σε μικρότερο βαθμό στα ακόλουθα ζητήματα: γνώση και κατανόηση του/των γνωστικού/γνωστικών τους πεδίου/πεδίων (70,5%), παιδαγωγικές ικανότητες για τη διδασκαλία του/των γνωστικού/γνωστικών τους πεδίου/πεδίων (70,8%), γνώση του αναλυτικού προγράμματος (61,4%), πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών (62,8%), συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών και διαχείριση τάξης (47,1%), διεύθυνση και διοίκηση του σχολείου (19,2%), διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (19,7%), διδασκαλία διαθεματικών δεξιοτήτων (45,3%), ανάλυση και χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών/μαθητριών (43,4%), συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων/κηδεμόνων (31,1%) και επικοινωνία με

άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς (18,2%). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη συμμετείχαν σε δραστηριότητες για τη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (45,4%) ή άλλες δραστηριότητες (26,8%), σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους/τις Κύπριους/Κύπριες ομολόγους τους.

Οκτώ στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς στην Κύπρο (81%) δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν πως οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν τους προηγούμενους 12 μήνες είχαν θετικό αντίκτυπο στη διδακτική τους πρακτική. Ως προς τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι βασίστηκαν κυρίως στις προηγούμενες γνώσεις των εκπαιδευτικών (94,2%), παρείχαν ευκαιρίες για εφαρμογή νέων ιδεών και γνώσεων στη δική τους τάξη (87,2%) και ευκαιρίες για ενεργητική (79,8%) και συνεργατική μάθηση (76,2%), είχαν συνεκτική δομή (76,5%) και ήταν εστιασμένες με κατάλληλο τρόπο στο περιεχόμενο που ήταν αναγκαίο για τη διδασκαλία των μαθημάτων τους (74,7%). Στην Ευρώπη τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι οι αποτελεσματικές επιμορφωτικές δράσεις βασίστηκαν κυρίως στις προηγούμενες γνώσεις των εκπαιδευτικών (85,9%), παρείχαν ευκαιρίες για εφαρμογή νέων ιδεών και γνώσεων στη δική τους τάξη (83,5%) και ευκαιρίες για ενεργητική (74,5%) και συνεργατική μάθηση (71,5%), ήταν εστιασμένες με κατάλληλο τρόπο στο περιεχόμενο που ήταν αναγκαίο για τη διδασκαλία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών (66,8%), παρείχαν δραστηριότητες για περαιτέρω μάθηση (44,2%) και έλαβαν χώρα στο σχολείο (46,0%) ήταν μικρότερα. Αντίθετα, τα ποσοστά των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες προσαρμόστηκαν στις προσωπικές ανάγκες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (78,9%), είχαν μια μεγάλη (παρατεταμένη) χρονική διάρκεια (40,9%) και επικεντρώθηκαν στην καινοτομία στη διδασκαλία (63,9%) ήταν υψηλότερα από αυτά των Κυπρίων.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως υψηλό επίπεδο ανάγκης την επιμόρφωση στη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (27,4%), στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (19,6%) και στην επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς (13,5%). Σε σχέση με το 2013, το 2018 τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ανάγκη για επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών και τη διαχείριση τάξης και στη διδασκαλία διαθεματικών δεξιοτήτων ήταν υψηλότερα (2013: 7,5% και 9% και 2018: 10,9% και 11,9%, αντίστοιχα), αλλά τα ποσοστά για επιμόρφωση στη διεύθυνση και διοίκηση σχολείου ήταν χαμηλότερα (2013: 11,7% και 2018: 9,3%). Στην Ευρώπη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρειάζονταν επιμόρφωση στις ακόλουθες πτυχές: στη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (21%), στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (13,4%), στη διεύθυνση και διοίκηση του σχολείου (6,3%), στη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων/κηδεμόνων (7,4%) και στην επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς/ες πολιτισμούς/χώρες (9,9%). Οι εγνωσμένες ανάγκες επιμόρφωσής τους ήταν σε μικρότερα ποσοστά από τα αντίστοιχα των δηλώσεων των Κυπρίων εκπαιδευτικών. Όμως, στην Ευρώπη δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να επιμορφωθούν σε θέματα γνώσης και κατανόησης του/των γνωστικού/γνωστικών τους πεδίου/πεδίων (6,1%), παιδαγωγικές ικανότητες σχετικά με τη διδασκαλία του/των γνωστικού/γνωστικών τους πεδίου/πεδίων (7,6%) πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών (10%), δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία (16,1%), συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών και διαχείριση τάξης (12,5%)

και προσεγγίσεις για εξατομικευμένη μάθηση (13,2%), σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους/τις Κύπριους/Κύπριες εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, τα σημαντικότερα εμπόδια για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν η έλλειψη κινήτρων (60,6%) για συμμετοχή, η σύγκρουση με το ωράριο εργασίας τους (55,2%) και οι οικογενειακές υποχρεώσεις (52,9%). Σε σχέση με το 2013, το 2018 το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι το ωράριο εργασίας αποτελούσε εμπόδιο αυξήθηκε (2013: 45,1% και 2018: 55,2%). Αντίθετα, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών οι οποίοι/οποίες ανέφεραν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ήταν δαπανηρή (2013: 44,1% και 2018: 38,2%) και ότι οι ίδιοι/ίδιες δεν κατείχαν τα προαπαιτούμενα π.χ. προσόντα, εμπειρία, αρχαιότητα (2013: 12,2% και 2018: 9%) μειώθηκαν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο δήλωσαν ότι υπήρχε έλλειψη στήριξης από τον εργοδότη (41%), έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων (52,9%), δεν προσφερόταν σχετική επαγγελματική ανάπτυξη (43,2%) και δεν υπήρχαν κίνητρα για συμμετοχή σε επιμόρφωση (60,6%) σε μεγαλύτερο ποσοστό, σε σχέση με τους/τις Ευρωπαίους/Ευρωπαϊές συναδέλφους/συναδέλφισσές τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη δήλωσαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ήταν δαπανηρή (43,5%) σε μεγαλύτερο βαθμό, από ότι οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί (38,2%).

Αρκετοί/αρκετές εκπαιδευτικοί, περίπου 4 στους/στις 10, ταξίδεψαν ως φοιτητές/φοιτήτριες κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης ή κατάρτισής τους (44,7%) και 1 στους/στις 3 περίπου (30,6%) ως εκπαιδευτικοί από δική τους πρωτοβουλία. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών το 2018, που ταξίδεψαν ως εκπαιδευτικοί σε πρόγραμμα της ΕΕ (2013: 32,2% και 2018: 20%), μετά από διευθέτηση του σχολείου (2013: 26,8% και 2018: 21,3%) ή από δική τους πρωτοβουλία (2013: 37,2% και 2018: 30,6%) ήταν χαμηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά το 2013. Οι κινητικότητα πραγματοποιήθηκαν κυρίως ως μέρος της βασικής εκπαίδευσης του/της εκπαιδευτικού (66%) ή για συνοδεία μαθητών/μαθητριών σε επισκέψεις (51,8%). Το ποσοστό για το τελευταίο δεν διαφοροποιήθηκε από το 2013, ενώ τα ποσοστά για όλους τους άλλους σκοπούς (σπουδές βασικής εκπαίδευσης, εκμάθηση γλώσσας ή άλλων γνωστικών περιοχών, ανάπτυξη επικοινωνίας με σχολεία του εξωτερικού, διδασκαλία) αυξήθηκαν. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έμεινε στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς λιγότερο από τρεις μήνες (64,4%), ενώ το 7,6% έμεινε τρεις με δώδεκα μήνες και 28% περισσότερο από έναν χρόνο.

#### Επαγγελματική Ανάπτυξη Διευθυντών/διευθυντριών

Κατά τους τελευταίους 12 μήνες, όλοι/όλες σχεδόν οι διευθυντές/διευθύντριες (99%) συμμετείχαν σε μία τουλάχιστον δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, ποσοστό παραπλήσιο με αυτό της Ευρώπης. Κατά μέσο όρο οι διευθυντές/διευθύντριες, τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ευρώπη συμμετείχαν σε 5-6 δραστηριότητες.

Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης αφορούσαν κυρίως σε σειρά μαθημάτων/σεμινάρια για γνωστικό αντικείμενο, διδακτικές μεθόδους ή παιδαγωγικά θέματα (78%), μελέτη βιβλιογραφίας σχετικής με το επάγγελμα (77,9%), σειρά μαθημάτων/σεμινάρια, τα οποία παρακολούθησαν διά ζώσης (74,3%) και σειρά μαθημάτων/σεμινάρια για την ηγεσία (71,2%). Οι Κύπριοι

διευθυντές/διευθύντριες παρακολούθησαν σειρές μαθημάτων/σεμινάρια στο διαδίκτυο σε μικρότερο ποσοστό (18,7%) από ότι οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαϊές συνάδελφοί/συναδέλφισσές τους (38,6%). Αντίθετα, συμμετείχαν σε παρατήρηση συναδέλφου/συναδέλφισσας ή/και αυτο-παρατήρηση και καθοδήγηση ως μέρος επίσημης διευθέτησης (62,7%), και σε σειρές μαθημάτων/σεμινάρια για γνωστικό αντικείμενο, διδακτικές μεθόδους ή παιδαγωγικά θέματα (78%) σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους Ευρωπαίους/Ευρωπαϊές διευθυντές/διευθύντριες (42,8% και 67,5%, αντίστοιχα).

Ένας/μία στους/στις 5 διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν υψηλό επίπεδο ανάγκης για επιμόρφωση στον σχεδιασμό επαγγελματικής ανάπτυξης για/με εκπαιδευτικούς (21,6%), στη χρήση δεδομένων για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου (19,9%) και στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (18,9%). Στην Ευρώπη, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι χρειάζονταν επιμόρφωση στην ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς (28,1%), στην οικονομική διαχείριση (26,3%), στην προώθηση της ισότητας και της διαφορετικότητας (14,3%) και στη γνώση και κατανόηση των πρόσφατων εθνικών/τοπικών πολιτικών για την εκπαίδευση (14,2%) σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο (15,6%, 15,2%, 7,3% και 9,3%, αντίστοιχα).

Για τους/τις διευθυντές/διευθύντριες σημαντικά εμπόδια αποτέλεσαν η σύγκρουση του ωραρίου εργασίας τους με τις προσφερόμενες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (58,5%), η έλλειψη κινήτρων για συμμετοχή (46,9%) και το κόστος (30,6%). Σε σχέση με το 2013, το 2018 παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στο ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι δεν κατείχαν τα προαπαιτούμενα (π.χ. προσόντα, εμπειρία, αρχαιότητα) για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (2013: 13,7% και 2018: 4%) και δεν προσφερόταν σχετική επιμόρφωση (2013: 47,4% και 2018: 26,7%). Το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσε ότι υπήρχε έλλειψη στήριξης από τον/την εργοδότη/εργοδότηρια για συμμετοχή σε επαγγελματική ανάπτυξη (29,2%) στην Κύπρο ήταν αρκετά υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (19,1%).

## **Διδασκαλία**

### Διδασκαλία Γενικά

Στη διερεύνηση της διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου τμήματος σε μία συγκεκριμένη μέρα και χρονική περίοδο, διαφάνηκε ότι οι περισσότεροι/περισσότερες εκπαιδευτικοί δίδασκαν «Ανάγνωση, γραπτό λόγο και λογοτεχνία» (21%), Επιστήμη (14%), Μαθηματικά (11,3%) και Τεχνολογία (11%). Σε σχέση με το 2013, παρατηρήθηκε αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών που δίδασκαν Αρχαία Ελληνικά ή/και Λατινικά (2013: 3,4% και 2018: 5,9%) και μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών που δίδασκαν Φυσική Αγωγή (2013: 7,7% και 2018: 5,7%).

Ένας/μία στους/στις πέντε περίπου εκπαιδευτικούς (22,8%) συμφώνησε ότι αφιέρωνε κάποιο χρόνο διδασκαλίας για να ησυχάσουν οι μαθητές/μαθήτριες, ενώ

23,7% συμφώνησε ότι υπήρχε αρκετός ενοχλητικός θόρυβος στην τάξη. Ένας/μία στους/στις τρεις περίπου εκπαιδευτικούς (29%) δήλωσε ότι έχανε αρκετό χρόνο εξαιτίας μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι/οποίες διέκοπταν το μάθημα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιβεβαίωσε ότι οι μαθητές/μαθήτριες φρόντιζαν να δημιουργούν μια ευχάριστη ατμόσφαιρα μάθησης (68,2%). Παραπλήσια ήταν και τα αντίστοιχα αποτελέσματα το 2013. Επίσης, παραπλήσια ήταν και τα ευρωπαϊκά ποσοστά, εκτός από αυτό που αφορούσε στη δήλωση «Όταν αρχίζει το μάθημα, πρέπει να περιμένω αρκετή ώρα μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές», όπου το ποσοστό στην Ευρώπη (30,2%) ήταν μεγαλύτερο από αυτό της Κύπρου.

Οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές διδασκαλίας έδιναν έμφαση στην ενημέρωση των μαθητών/μαθητριών στην αρχή του μαθήματος του τι θα μάθαιναν (93,6%), σχετίζοντας την καινούρια γνώση με την παλιά (94,3%). Οι περισσότεροι/περισσότερες φρόντιζαν να θέτουν στόχους στην αρχή του μαθήματος (92,4%) και να παρουσιάζουν μίαν περίληψη του περιεχομένου του μαθήματος (90,3%). Σε μικρότερο ποσοστό έδιναν έμφαση στους κανόνες της τάξης (85,6%), στον καθουσιασμό των μαθητών/μαθητριών που ενοχλούσαν (83,9%), στην προσέλευση προσοχής των παιδιών (83,2%), καθώς και στην κατανόηση του μαθήματος με επαναληπτικές εργασίες (82,4%) και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (75%). Μόνο οι μισοί/μισές εκπαιδευτικοί υιοθετούσαν τη συνεργατική μάθηση (52,1%) και τη χρήση ΤΠΕ (54,2%) στην τάξη. Ακόμη, ποσοστό 46,5% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι άφηνε τους/τις μαθητές/μαθήτριες μόνους/μόνες τους να αποφασίζουν πώς θα λύσουν περίπλοκες εργασίες. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι ανέθεταν στους/στις μαθητές/μαθήτριες να καταπιαστούν με πιο ανοικτού τύπου εργασίες, όπως με εργασίες για τις οποίες δεν υπήρχε προφανής λύση ανέρχονταν μόλις στο 32,2%, ενώ λιγότεροι δήλωσαν ότι ανέθεταν εργασίες που απαιτούσαν τουλάχιστον μίαν εβδομάδα να ολοκληρωθούν (25,6%). Αυξημένο από το 2013 στο 2018 παρουσιάστηκε το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι επαναλάμβαναν περιληπτικά το περιεχόμενο του μαθήματος το οποίο έμαθαν οι μαθητές/μαθήτριες πρόσφατα (2013: 83,8% και 2018: 90,3%), και ότι χρησιμοποιούσαν ΤΠΕ στην τάξη τους (2013: 46,4% και 2018: 54,2%). Συγκριτικά με την Ευρώπη, παρατηρήθηκε ότι μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών στην Κύπρο συμφώνησαν ότι χρησιμοποιούσαν σύγχρονες πρακτικές διδασκαλίας παρά οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαϊές συναδέλφοι/συναδέλφισές τους.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογούσε τους/τις μαθητές/μαθήτριες με την παρατήρηση (88,2%) παρέχοντας μάλιστα και άμεση ανατροφοδότηση. Οι εκπαιδευτικοί χορηγούσαν τη δική τους αξιολόγηση (86,7%), ενώ σε μικρότερο ποσοστό (68%) οι εκπαιδευτικοί παρείχαν γραπτή ανατροφοδότηση για την εργασία των μαθητών/μαθητριών, επιπρόσθετα με την αριθμητική ή αλφαβητική βαθμολογία. Λιγότεροι/ες εκπαιδευτικοί (37,8%) επέτρεπαν στους/στις μαθητές/μαθήτριες τους να αξιολογήσουν οι ίδιοι/ίδιες την πρόδό τους. Σε σχέση με το 2013, το 2018 η χορήγηση δοκιμίου και η παροχή ανατροφοδότησης για τις εργασίες των μαθητών/μαθητριών ενισχύθηκε ως προς τη χρήση, ενώ η χρήση αυτοαξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών μειώθηκε (2013: 42,1% και 2018: 37,5%).

Κάποιες πρακτικές αξιολόγησης (παρατήρηση μαθητών με παροχή άμεσης ανατροφοδότησης, χορήγηση δοκιμίου και παροχή γραπτής ανατροφοδότησης για εργασία των μαθητών/μαθητριών) εφαρμόζονται από μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών στην Κύπρο (88,2%, 86,7% και 68%, αντίστοιχα) σε σύγκριση με την Ευρώπη (80,3%, 79,5% και 62,6%, αντίστοιχα).

#### Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Ποσοστό 89,1% των διευθυντών/διευθυντριών και 89,7% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι το σχολείο τους περιλάμβανε μαθητές/μαθήτριες από περισσότερα από ένα πολιτισμικά ή εθνοτικά υπόβαθρα. Επίσης, σε ποσοστό 82,6% οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δίδασκαν σε μία σχολική τάξη με μαθητές/μαθήτριες από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Οι διευθυντές/διευθύντριες πίστευαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών ότι εφαρμόζονταν οι πρακτικές σε σχέση με τη διαφορετικότητα. Στην Ευρώπη, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι δίδασκαν τους/τις μαθητές/μαθήτριες για να αντιμετωπίσουν εθνοτικές και πολιτισμικές διακρίσεις (74,6%) και υιοθετούσαν πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που ενσωμάτωναν ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος στο αναλυτικό πρόγραμμα (72,7%) ήταν μεγαλύτερα από την Κύπρο (67,3% και 64,1%, αντίστοιχα). Ωστόσο, στην Κύπρο δινόταν περισσότερη έμφαση σε δραστηριότητες (84,5%) και πολυπολιτισμικές εκδηλώσεις (78,2%), σε σχέση με την Ευρώπη (67% και 54,5%, αντίστοιχα).

Σχεδόν όλοι/όλες οι διευθυντές/διευθύντριες απάντησαν ότι πολλοί/πολλές ή σχεδόν όλοι/όλες ή όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν ότι χρειάζονταν εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών για τη διαφορετικότητα από νωρίς (98%), ώστε να σέβονται τους διάφορους πολιτισμούς (98%) και να ανταποκρίνονται στις διαφορές στα πολυπολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών/μαθητριών (97%). Τα αντίστοιχα ποσοστά στην Ευρώπη ήταν 94,8%, 94,3% και 89,5%. Φάνηκε ότι οι διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο πίστευαν ότι οι εκπαιδευτικοί έδιναν σημασία στη διαφορετικότητα σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι στην Ευρώπη.

Τα ποσοστά των απαντήσεων των διευθυντών/διευθυντριών για τις πολιτικές και πρακτικές που εφαρμόζονταν στα σχολεία τους για την ισότητα ήταν, επίσης, υψηλά (από 82,5% για πρόσθετη στήριξη για μαθητές/μαθήτριες από μειονεκτούντα περιβάλλοντα μέχρι 88,9% για διδασκαλία σε μαθητές/μαθήτριες για τη συμπερίληψη διαφορετικών κοινωνικο-οικονομικών υπόβαθρων). Τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο ήταν υψηλότερα σε σχέση με τις πολιτικές εναντίον των έμφυλων (87,4%) και των κοινωνικο-οικονομικών (88,4%) διακρίσεων, από τα αντίστοιχα ποσοστά των Ευρωπαίων διευθυντών/διευθυντριών (78,5% και 71,8%, αντίστοιχα). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/διευθυντριών, πολλοί/πολλές ή όλοι/όλες ή σχεδόν όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί πίστευαν στην ίση μεταχείριση μαθητών/μαθητριών από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα (99%), στην ίση μεταχείριση μεταξύ μαθητών διαφορετικού φύλου (98%), στην εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών να αποφεύγουν τις έμφυλες διακρίσεις (98%)

και στην παρότρυνση της συνεργασίας μαθητών/μαθητριών από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα (95,3%). Παραπλήσια ήταν και τα αντίστοιχα ποσοστά στην Ευρώπη.

Τέσσερις στους/στις πέντε περίπου εκπαιδευτικούς στην Κύπρο απάντησαν ότι ένιωθαν πως μπορούσαν «αρκετά» και «πολύ» να μειώσουν τα εθνοτικά στερεότυπα ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες (83,4%), καθώς και να ευαισθητοποιήσουν, όσον αφορά στις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες (81,3%). Υψηλά ήταν και τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Κύπρου σε ότι αφορούσε τη δήλωση ότι μπορούσαν να διασφαλίσουν τη συνεργασία των μαθητών/μαθητριών με και χωρίς μεταναστευτική βιογραφία (73,9%) και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις μίας πολυπολιτισμικής τάξης (71,7%). Μόλις 65,1% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι μπορούσε να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών/μαθητριών. Στην Ευρώπη παρατηρήθηκαν χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με την ευαισθητοποίηση για τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες (73,1%) και τη μείωση των εθνοτικών στερεοτύπων ανάμεσα στους μαθητές/μαθήτριες (77,9%), από τα αντίστοιχα της Κύπρου.

## **Σχολικό Κλίμα και Εργασιακή ικανοποίηση**

### Σχολικό Κλίμα

Αναφορικά με τις σχέσεις μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ή συμφώνησαν έντονα ότι ήταν σημαντικό οι μαθητές/μαθήτριες να νιώθουν καλά (95,6%), το σχολείο να παρέχει επιπλέον βοήθεια εάν χρειαζόταν (93,0%) και ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες συνήθως τα πήγαιναν καλά μεταξύ τους (92,7%). Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, δεν παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις. Στην Ευρώπη το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν στην τελευταία δήλωση (96,3%) και στη δήλωση «Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο ενδιαφέρονται για το τι έχουν να πουν οι μαθητές» (92,4%) ήταν υψηλότερα από τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Κύπρο (92,7% και 88,7%, αντίστοιχα). Αναφορικά με τις σχέσεις ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς, σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Κύπρο συμφώνησε ή συμφώνησε έντονα ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να βασίζονται ο/η ένας/μία στον/στην άλλο/η (86,1%).

Σημαντικά εμπόδια στην προσπάθεια του σχολείου να παρέχει ποιοτική διδασκαλία, σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες, αποτελούσαν η έλλειψη ή ανεπάρκεια χρόνου για παιδαγωγική ηγεσία (20,4%), καθώς και η έλλειψη προσοντούχων εκπαιδευτικών με ικανότητες (α) στη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (19,4%) και (β) στη διδασκαλία μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης (15,1%). Το 2018, σε σχέση με το 2013, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στα ποσοστά των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών που δήλωσαν ότι εμπόδια αποτέλεσαν ελλείψεις: α) εκπαιδευτικών με ικανότητες στη διδασκαλία

μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (2013: 42,3%) και στη διδασκαλία μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης (2013: 28,4%), β) προσωπικού στήριξης (2013: 39,8%, και 2018: 12,7%), γ) διδακτικών υλικών (2013: 28,6%, και 2018: 3,6%) και υλικών της βιβλιοθήκης (2013: 32,7%, και 2018: 11,7%), καθώς και δ) η ανεπαρκής πρόσβαση στο διαδίκτυο (2013: 27,6%, και 2018: 7,7%). Σε όλες τις δηλώσεις, πλην της δήλωσης «Έλλειψη εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης», τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών στην Ευρώπη, τα οποία αναφέρονταν σε ελλείψεις στους παρεχόμενους πόρους, ήταν υψηλότερα.

Αναφορικά με την ασφάλεια των σχολικών μονάδων, οι διευθυντές/διευθύντριες ανέφεραν ότι τα περισσότερα περιστατικά, τα οποία παρατηρούνταν στο σχολείο τους εβδομαδιαίως αφορούσαν παρενόχληση ή εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών/μαθητριών ή άλλες μορφές λεκτικής κακοποίησης (16,2%). Σε μικρότερο βαθμό, αφορούσαν βανδαλισμούς και κλοπές (7,7%), καθώς και σωματικές βλάβες εξαιτίας βίας μεταξύ των μαθητών/μαθητριών (5,1%). Σε σχέση με το 2013 δεν προέκυψε καμία διαφοροποίηση. Τα αποτελέσματα στην Ευρώπη ήταν παραπλήσια, με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες να δηλώνουν καταγγελία μαθητή/μαθήτριας ή γονιού/κηδεμόνα για ανεπιθύμητη ηλεκτρονική επικοινωνία ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες σε μεγαλύτερο ποσοστό (4,5%), σε σχέση με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο (1%).

#### Εργασιακή Ικανοποίηση

Ως προς την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το περιβάλλον εργασίας, πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφώνησε ή συμφώνησε έντονα ότι ήταν ικανοποιημένοι/ικανοποιημένες με την απόδοσή τους στο συγκεκριμένο σχολείο (96,5%) και στην εργασία τους γενικά (91,2%), απολάμβαναν να εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο (81,1%) και θα το σύστηναν ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς (79,3%). Το ποσοστό, όμως, των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες συμφωνούσαν με την τελευταία δήλωση παρουσίασε μικρή μείωση, σε σχέση με το 2013, όπου ανερχόταν στο 83,4%. Σε σχέση με τα ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη προέκυψαν διαφοροποιήσεις σε όλες τις δηλώσεις. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη είχαν υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης στις δηλώσεις «Απολαμβάνω να εργάζομαι σε αυτό το σχολείο» (90,4%) και «Θα σύστηνα αυτό το σχολείο ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς» (84,3%), ενώ δήλωσαν ότι θα ήθελαν να μετακινηθούν σε άλλο σχολείο εάν αυτό ήταν δυνατόν (19,3%), ήταν ικανοποιημένοι/ικανοποιημένες με την απόδοσή τους στο σχολείο (93,6%) και ήταν ικανοποιημένοι/ικανοποιημένες με την εργασία τους (89,5%), σε μικρότερα ποσοστά από τους/τις Κύπριους/Κύπριες εκπαιδευτικούς (24,8%, 96,5% και 91,2%, αντίστοιχα).

Σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση από το διδακτικό επάγγελμα<sup>1</sup>, σημαντικό ποσοστό δήλωσε ότι τα πλεονεκτήματα τού να ήταν κάποιος/κάποια εκπαιδευτικός σαφώς ξεπερνούσαν τα μειονεκτήματα (82,4%) και εάν μπορούσαν να αποφασίσουν ξανά, θα επέλεγαν και πάλι να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί (80,3%). Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, προέκυψε σημαντική αύξηση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν «*Μετανιώνω για την απόφασή μου να γίνω εκπαιδευτικός*» από το 7,1% στο 11% και «*Αναρωτιέμαι κατά πόσον θα ήταν καλύτερα εάν επέλεγα κάποιο άλλο επάγγελμα*» από το 25,9% στο 33,4%. Αντίθετα, παρατηρήθηκε μείωση στα ποσοστά όσων συμφώνησαν ότι τα πλεονεκτήματα του να είναι κάποιος/κάποια εκπαιδευτικός σαφώς ξεπερνούσαν τα μειονεκτήματα και ότι θα επέλεγαν και πάλι να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί, καθώς και αυτών που πίστευαν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχαιρε εκτίμησης από την κοινωνία. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών της Κύπρου σε όλες τις δηλώσεις ήταν ψηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά στην Ευρώπη, με εξαίρεση τη δήλωση «*Εάν μπορούσα να αποφασίσω ξανά, θα επέλεγα και πάλι να εργαστώ ως εκπαιδευτικός*», όπου δεν προέκυψε καμία διαφοροποίηση. Αποτιμώντας την κοινωνική αξία του διδακτικού επαγγέλματος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποιημένοι/ικανοποιημένες με τους όρους του συμβολαίου/της εργοδότησής τους π.χ. ωφελήματα, ωράριο (76,8%), καθώς και τις αποδοχές που λάμβαναν από την εργασία τους (58,5%). Σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς στην Ευρώπη, οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί είχαν ψηλότερα ποσοστά σε όλες τις δηλώσεις, γεγονός το οποίο επιβεβαίωσε τη σημαντική κοινωνική αξία του διδακτικού επαγγέλματος.

Ως προς τις προτεραιότητες για την εκπαίδευση γυμνασιακού κύκλου στο σύνολό της, εάν υπήρχε η δυνατότητα αύξησης του προϋπολογισμού κατά 5%, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν μεγάλης σημασίας τη μείωση του μεγέθους των τάξεων με πρόσληψη περισσότερου προσωπικού (83,7%), την παροχή υψηλής ποιότητας επαγγελματικής ανάπτυξης (75,2%), τη στήριξη μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (69,9%) και τη βελτίωση των σχολικών κτηρίων και εγκαταστάσεων (69,5%). Τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες θεώρησαν ως μεγάλης σημασίας την επένδυση σε συγκεκριμένες προτεραιότητες ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, σε όλες τις δηλώσεις. Εξαίρεση αποτελεί η δήλωση «*Βελτίωση των μισθών των εκπαιδευτικών*», στην οποία δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση.

---

<sup>1</sup> Στο κείμενο το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού αποδίδεται εναλλακτικά κάποιες φορές στα ελληνικά με τον όρο «*διδακτικό επάγγελμα*» από τον αγγλικό όρο *teaching profession*, το οποίο χρησιμοποιήθηκε αρχικά στα εργαλεία της έρευνας, αποδίδοντας τον εν λόγω όρο. Δεν διαφέρει από τον όρο *διδασκαλικό επάγγελμα* και τη φράση *το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού*.

## **Καινοτομία και Αυτεπάρκεια**

### Καινοτομία

Οι Κύπριοι/Κύπριες διευθυντές/διευθύντριες θεώρησαν ότι το σχολείο τους προωθούσε σε μεγάλο βαθμό την καινοτομία. Σχεδόν όλοι/όλες οι διευθυντές/διευθύντριες συμφώνησαν ότι το σχολείο αναγνώριζε γρήγορα την ανάγκη διαφορετικού χειρισμού των πραγμάτων (99,0%), ανταποκρινόταν άμεσα στις αλλαγές (93,7%), αποδεχόταν πρόθυμα τις νέες ιδέες (92,3%) και παρείχε άμεσα βοήθεια για την ανάπτυξη νέων ιδεών (94,3%). Όλοι/όλες οι διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο συμφώνησαν με τις σχετικές δηλώσεις σε ποσοστό μεγαλύτερο από 90%, ενώ οι συνάδελφοί/συναδέλφισσές τους στην Ευρώπη συμφώνησαν σε ποσοστό μεγαλύτερο από 80%.

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι στο σχολείο τους οι περισσότεροι/περισσότερες εκπαιδευτικοί παρείχαν πρακτική στήριξη ο/η ένας/μία στον/στην άλλο/η για την εφαρμογή νέων ιδεών (73%), αναζητούσαν νέους τρόπους για την επίλυση προβλημάτων (69,9%), ήταν "ανοιχτοί/ανοιχτές" στις αλλαγές (65,6%) και προσπαθούσαν να αναπτύξουν νέες ιδέες σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (64%). Ωστόσο, οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαίες εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί/ές στην καινοτομία από ότι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο. Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που ήταν πιο ανοιχτοί/ές στις αλλαγές, στην Ευρώπη τα ποσοστά των γυναικών (72,9%) και των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 5 χρόνια διδακτική εμπειρία (72,7%) ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα της Κύπρου (65,4% και 65,5%, αντίστοιχα).

Δεν προέκυψαν, ωστόσο, συσχετίσεις μεταξύ του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη νέων ιδεών στη διδασκαλία και της χρήσης κάποιων καινοτόμων πρακτικών στη διδασκαλία.

Με τη μέθοδο της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων κατασκευάστηκε η κλίμακα «Καινοτομία». Παρόμοια ανάλυση έγινε και για τις κλίμακες «Εργασιακή Ικανοποίηση», «Ικανοποίηση από το Διδακτικό Επάγγελμα» και «Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον». Οι αναλύσεις Pearson δεν κατέδειξαν συσχετίσεις μεταξύ των τριών κλιμάκων της εργασιακής ικανοποίησης και της κλίμακας της καινοτομίας, εφόσον και στις τρεις περιπτώσεις ο συντελεστής  $r$  ήταν μικρότερος από 0,2.

### Αυτεπάρκεια

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ήταν πολύ θετικοί/ές με τις δηλώσεις που αφορούσαν στις αντιλήψεις της αυτεπάρκειας. Ποσοστό ίσο ή μεγαλύτερο από 45% των εκπαιδευτικών σημείωσαν την επιλογή «πολύ» σε ότι αφορά στις δηλώσεις: έκαναν πολύ ξεκάθαρες τις προσδοκίες τους σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών (65,5%), παρείχαν πολλές εναλλακτικές επεξηγήσεις (63,7%), έκαναν τους μαθητές/μαθήτριες να ακολουθούν τους κανονισμούς της τάξης (53,7%), έλεγχαν την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη (53,1%), σχεδίαζαν καλές ερωτήσεις (51,5%), βοηθούσαν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να εκτιμήσουν τη

μάθηση (51,2%), να σκέφτονται κριτικά (49,9%) και να πιστέψουν ότι μπορούσαν να τα πήγαιναν καλά στη σχολική εργασία (49,8%), διαφοροποιούσαν τις διδακτικές τους στρατηγικές στην τάξη τους (45,9%) και ηρεμούσαν τους/τις ενοχλητικούς/ές ή θορυβώδεις μαθητές/μαθήτριες (45,8%). Σε μικρότερο ποσοστό, οι εκπαιδευτικοί (38,2%) δήλωσαν ότι στήριζαν πολύ τη μάθηση μέσω της χρήσης ψηφιακής τεχνολογίας (ΤΠΕ). Τέλος, στις δηλώσεις «ενισχύω τα κίνητρα των μαθητών που επιδεικνύουν μικρό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία» (45%) και «χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης» (44%), το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε την επιλογή «αρκετά».

Με τη μέθοδο της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων κατασκευάστηκε η κλίμακα «Αυτεπάρκεια». Αρχικά, διενεργήθηκαν αναλύσεις Pearson με τις κλίμακες «Εργασιακή Ικανοποίηση», «Ικανοποίηση από το Διδακτικό Επάγγελμα» και «Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον», αλλά δεν προέκυψαν συσχετίσεις μεταξύ τους.

Επιπρόσθετα, με την κλίμακα «Αυτεπάρκεια» ως εξαρτημένη μεταβλητή διενεργήθηκε γραμμική παλινδρόμηση με ανεξάρτητες μεταβλητές τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός, την κλίμακα «Κλίμα Πειθαρχίας της Τάξης» και την κλίμακα «Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών». Το μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης ήταν πολύ αδύναμο και επεξηγούσε μικρό ποσοστό (11%) της διασποράς της κλίμακας «Αυτεπάρκεια». Η κλίμακα «Αυτεπάρκεια» συσχετίστηκε σε μικρό βαθμό με τις κλίμακες «Κλίμα Πειθαρχίας της Τάξης» και «Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών», και σε πολύ μικρό βαθμό με την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών φάνηκε να αυξάνεται κατά 26%, όταν υπάρχει πειθαρχία στην τάξη και κατά 14%, όταν οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/μαθητριών είναι καλές, ενώ τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών συνείσφεραν μόλις 3% στην ενίσχυση της αυτεπάρκειάς τους.

## **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

### **1.1. Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση**

Η Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και 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) (The Netherlands and Germany), Australian Council for Educational Research (ACER) (Australia) και Statistics Canada (Ottawa, 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) εστίασε στη συμμετοχή εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασιακός κύκλος). Η Κύπρος συμμετείχε για πρώτη φορά στον δεύτερο 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. Επιπρόσθετα, 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*.

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

## **1.2. Δομή Έκθεσης Αποτελεσμάτων**

Η Έκθεση αυτή παρουσιάζει τα πρώτα αποτελέσματα του τρίτου κύκλου της Έρευνας (TALIS 2018), τα οποία αναφέρονται στη χώρα μας, σε συνάφεια με τα αποτελέσματα του πρώτου τόμου *Teachers and School Leaders: Lifelong Learners* της διεθνούς έκθεσης αποτελεσμάτων του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Ο πρώτος τόμος αφορά 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. Ο δεύτερος τόμος *Teachers and School leaders: Valued Professionals* θα δημοσιοποιηθεί τον Μάρτιο του 2020, μαζί με τα υπόλοιπα αποτελέσματα. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) προγραμματίζει να προβεί σε ετοιμασία δεύτερης έκθεσης αποτελεσμάτων, σε συνάφεια με τα αποτελέσματα του δεύτερου τόμου, σε μεταγενέστερο στάδιο (Άνοιξη 2020).

Στο πρώτο κεφάλαιο του υφιστάμενου εγγράφου παρουσιάζεται η εστίαση και ο σκοπός της Έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία ως προς τον ερευνητικό σχεδιασμό, καθώς και τα μέσα και τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων.

Ακολούθως, από το τρίτο μέχρι το έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κυριότερα αποτελέσματα. Σημειώνεται ότι τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων και 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.). 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 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 στις 23 χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι συγκρίσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στην Έκθεση αφορούν στις περιπτώσεις όπου παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ποσοστά ή τους μέσους όρους. Επισημαίνεται ότι στην παρούσα Έκθεση, όπως διευκρινίστηκε ήδη, η αναφορά σε εκπαιδευτικούς αφορά σε εκπαιδευτικούς της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δηλαδή, του γυμνασιακού κύκλου).

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από εξειδικευμένες αναλύσεις, οι οποίες διενεργήθηκαν από το ΚΕΕΑ. Οι αναλύσεις εστίασαν στην καινοτομία και στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών και σε συσχετίσεις των δύο μεταβλητών με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η επιλογή της ανάλυσης της πτυχής της καινοτομίας κρίθηκε σκόπιμη, εφόσον η συγκεκριμένη παράμετρος αποτέλεσε καινούρια θεματική, η οποία διερευνήθηκε για πρώτη φορά το 2018. Όσον αφορά στην πτυχή της αυτεπάρκειας, αρκετές έρευνες έχουν εστιάσει στην παράμετρο αυτή, εφόσον θεωρείται ότι συσχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών. Επίσης, η παράμετρος αυτή είχε εξεταστεί ενδελεχώς και στον προηγούμενο κύκλο της έρευνας (2013).

## **2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Την υλοποίηση της Έρευνας ανέλαβε, εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το ΚΕΕΑ αποτέλεσε το Εθνικό Κέντρο TALIS 2018 και υλοποίησε την έρευνα σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (ΔΜΕ) του ΥΠΠ<sup>2</sup>.

Για τη συμμετοχή της Κύπρου στην Έρευνα, υπογράφηκε απευθείας συμβόλαιο με τον οργανισμό IEA. Η Έρευνα πραγματοποιήθηκε με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία κάλυψε το 80% του κόστους της συμμετοχής.

Ως προς τον ερευνητικό της σχεδιασμό, όπως αναφέρεται στο σημείο 2.1. πιο κάτω, η TALIS 2018 απευθύνθηκε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους/στις εκπαιδευτικούς και στους/στις διευθυντές/διευθύντριες κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασιακού κύκλου) και διεξήχθη σε δύο φάσεις. Ως προς τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν (σημείο 2.2.), η Πιλοτική Φάση διενεργήθηκε την Άνοιξη του 2017 με στόχο τον έλεγχο των διαδικασιών και των εργαλείων της Έρευνας, ενώ η Κύρια Έρευνα διεξήχθη την Άνοιξη του 2018.

### **2.1. Ερευνητικά εργαλεία**

Για την έρευνα TALIS 2018 χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, τα οποία χορηγήθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή. Τα ερωτηματολόγια αναπτύχθηκαν από τον ΟΟΣΑ με τη συμβολή και την ανατροφοδότηση εμπειρογνομώνων (International Development Expert Group). Το ένα αφορούσε στους/στις εκπαιδευτικούς και το δεύτερο στους/στις διευθυντές/διευθύντριες.

Σε στενή συνεργασία με τη διεθνή κοινοπραξία των οργανισμών που ανέλαβαν τη διοργάνωση της Έρευνας, το Εθνικό Κέντρο TALIS 2018 μετέφρασε και προσαρμοσε τα ερευνητικά εργαλεία σε δύο γλώσσες (ελληνικά και αγγλικά). Στα δημόσια σχολεία τα εργαλεία χορηγήθηκαν στα ελληνικά, ενώ στα ιδιωτικά σχολεία

---

<sup>2</sup> Η μετονομασία του ΥΠΠ σε ΥΠΑΝ έγινε σε χρόνο μεταγενέστερο της υλοποίησης της έρευνας και γι' αυτό διατηρείται η αναφορά του ως ΥΠΠ.

χορηγήθηκαν στη γλώσσα εκπαίδευσης. Στα περισσότερα ιδιωτικά σχολεία, τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στα αγγλικά.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις θεματικές ενότητες που εξετάστηκαν.

**Πίνακας 2. Θεματικές Ενότητες Ερωτηματολογίων**

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

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

2. Θεματικές ενότητες που παρουσιάζονται στην παρούσα έκθεση.

3. Θεματικές ενότητες που θα παρουσιαστούν στον β' τόμο της Έκθεσης Αποτελεσμάτων.

### 2.1.1. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού

Το πρώτο μέρος περιείχε ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν σε προσωπικές πληροφορίες και προσόντα του/της εκπαιδευτικού. Τέτοιες πληροφορίες αναφέρονταν στο φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, την τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και τους λόγους επιλογής του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Το δεύτερο μέρος περιέλαβε ερωτήσεις σχετικές με την υφιστάμενη εργασία των εκπαιδευτικών, όπως το καθεστώς και το ωράριο εργασίας, και τα καθήκοντά τους. Το τρίτο μέρος περιείχε ερωτήσεις σχετικές με τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αυτές αφορούσαν τη συμμετοχή σε προγράμματα ένταξης και στήριξης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή σε μεντορικές δραστηριότητες, τη μορφή και το περιεχόμενο των δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, τα κίνητρα για συμμετοχή, τις επιμορφωτικές ανάγκες και τυχόν εμπόδια για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Το τέταρτο μέρος εστίασε στην ανατροφοδότηση, την οποία έλαβαν οι εκπαιδευτικοί. Περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στο είδος της, στους τομείς στους οποίους αναφέρθηκε και στην επίδρασή της στη διδασκαλία. Το πέμπτο μέρος περιείχε

ερωτήσεις για τη διδασκαλία, τις διδακτικές πρακτικές και την καινοτομία. Το έκτο μέρος εστίαζε τις ερωτήσεις, τις οποίες απηύθυνε στους/τις εκπαιδευτικούς, και σχετίζονταν με τη διδασκαλία σε «συγκεκριμένο τμήμα» του σχολείου. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στο προφίλ των μαθητών/μαθητριών του τμήματος αυτού, στον χρόνο σε συγκεκριμένες δραστηριότητες στην τάξη, στο είδος διδασκαλίας στο τμήμα και στην αξιολόγηση της μάθησης. Οι ερωτήσεις του έβδομου μέρους αφορούσαν στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και στην επάρκεια των εκπαιδευτικών να υιοθετούν διδακτικές πρακτικές για την προαγωγή της ισότητας και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Το όγδοο μέρος κάλυπτε θέματα που αφορούσαν στο σχολικό κλίμα και στην ικανοποίηση από την εργασία. Τέλος, το ένατο μέρος περιέλαβε ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν στην κινητικότητα των εκπαιδευτικών, σε σχέση με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

#### 2.1.2. Ερωτηματολόγιο Διευθυντή/Διευθύντριας

Το πρώτο μέρος περιείχε ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονταν σε προσωπικά στοιχεία του/της διευθυντή/διευθύντριας, όπως: το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας (συνολικά και στην παρούσα θέση), το καθεστώς εργασίας, η τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι επιμορφωτικές ανάγκες και τα εμπόδια για επαγγελματική ανάπτυξη. Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το προφίλ του σχολείου, όπως ο τύπος σχολείου, η θέση, η χρηματοδότηση, το μέγεθος σχολείου, το προσωπικό του σχολείου, τα κριτήρια προσέλκυσης μαθητών/μαθητριών και, τέλος, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Το τρίτο μέρος εστίασε στον τρόπο διοίκησης του σχολείου, ενώ το τέταρτο μέρος στην επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το πέμπτο μέρος αφορούσε στο σχολικό κλίμα και το έκτο μέρος στα προγράμματα ένταξης και μεντορικής καθοδήγησης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Το έβδομο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν στην εκπαίδευση σε περιβάλλοντα, τα οποία χαρακτηρίζονταν από διαφορετικότητα. Το τελευταίο μέρος εξέτασε τον βαθμό ικανοποίησης των διευθυντών/διευθυντριών από το επάγγελμά τους.

## **2.2. Ερευνητική διαδικασία**

### **2.2.1. Πιλοτική Φάση**

Στην Πιλοτική Φάση ελέγχθηκαν όλες οι διαδικασίες και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Αυτή διενεργήθηκε κατά την περίοδο 2-28 Φεβρουαρίου 2017, με ηλεκτρονική χορήγηση των δύο ερωτηματολογίων.

Στην Έρευνα συμμετείχαν σε παγκύπρια κλίμακα 9 δημόσια γυμνάσια, τα οποία επιλέγηκαν με βολική δειγματοληψία (μεγαλύτερα γυμνάσια). Από τα σχολεία αυτά, οι διοργανωτές επέλεξαν, με τη χρήση ειδικού λογισμικού (WinW3S), 20 εκπαιδευτικούς για συμμετοχή. Επιπλέον, ερωτηματολόγιο συμπλήρωσε και ο/η διευθυντής/διευθύντρια του κάθε επιλεγμένου σχολείου.

Στη συλλογή των δεδομένων, οι Σχολικοί/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες είχαν σημαντικό ρόλο. Αυτοί/αυτές παρακολούθησαν ενημερωτική ημερίδα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στις 18 Ιανουαρίου 2017.

Κατά τη συλλογή των δεδομένων, υπήρχε συνεχής επικοινωνία του Εθνικού Κέντρου TALIS 2018 με τα σχολεία. Στο τέλος κάθε εβδομάδας διεξαγόταν έλεγχος για την πρόοδο της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και υπενθύμιση προς τους/τις Σχολικούς/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες, για να ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις άρνησης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, δόθηκε η επιλογή της συμπλήρωσής του σε έντυπη μορφή.

Επίσης, το Εθνικό Κέντρο TALIS 2018 Κύπρου, σύμφωνα με τις προβλεπόμενες διαδικασίες, πραγματοποίησε ελέγχους ποιότητας σε 4 από τα 9 γυμνάσια (50% περίπου, με τυχαία επιλογή). Κατά τη διάρκεια των ελέγχων ποιότητας παρατηρήθηκε ότι δεν προέκυψαν οποιαδήποτε ζητήματα. Ωστόσο, από την ανατροφοδότηση που έλαβε το Εθνικό Κέντρο από τους/τις Σχολικούς/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες, διαφάνηκε ότι τέθηκαν ζητήματα ως προς την εμπιστευτικότητα των δεδομένων (εφόσον η χορήγηση έγινε σε ηλεκτρονική μορφή), καθώς και ως προς το περιεχόμενο και την έκταση των ερωτηματολογίων.

Τα ποσοστά ανταπόκρισης ήταν πολύ υψηλά, τόσο σε επίπεδο σχολείων όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο διευθυντή/διευθύντριας

συμπληρώθηκε και από τους/τις 9 διευθυντές/διευθύντριες (ποσοστό ανταπόκρισης 100%), ενώ το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού από 159 άτομα (ποσοστό ανταπόκρισης 88,3%).

Με την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων και τη βοήθεια του προγράμματος WinW3S, έγινε ο σχετικός έλεγχος και ακολούθησε η αποστολή των δεδομένων στον οργανισμό IEA μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, ούτως ώστε αυτά να τύχουν επεξεργασίας (Ιούλιος 2017).

### 2.2.2. Κύρια Έρευνα

Η Κύρια Έρευνα διεξήχθη μεταξύ 1-30 Μαρτίου 2018 με την ηλεκτρονική χορήγηση των δύο ερωτηματολογίων.

Σύμφωνα με τις οδηγίες της διεθνούς κοινοπραξίας, όλες τις συμμετέχουσες χώρες έπρεπε να συμμετάσχουν με 200 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασιακού κύκλου) και 20 εκπαιδευτικούς από κάθε σχολείο. Λόγω της ιδιαιτερότητας της Κύπρου, δεδομένου ότι διέθετε μόνο 99 σχολεία γυμνασιακής εκπαίδευσης, κλήθηκαν να συμμετάσχουν όλα τα σχολεία γυμνασιακού κύκλου παγκύπρια. Στην έρευνα τελικά συμμετείχαν 70 δημόσια και 19 ιδιωτικά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, επειδή 10 ιδιωτικά σχολεία δεν αποδέκτηκαν να συμμετάσχουν.

Συγκεκριμένα επιλέγηκαν για συμμετοχή όλοι/όλες οι διευθυντές/διευθύντριες και όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν έστω και μία περίοδο στον γυμνασιακό κύκλο. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγηκαν τυχαία με τη χρήση ειδικού λογισμικού (WinW3S). Στα σχολεία όπου υπηρετούσαν μέχρι 30 εκπαιδευτικοί, επιλέγηκαν για να συμμετάσχουν στην έρευνα όλοι/όλες, ενώ στα σχολεία όπου υπηρετούσαν περισσότεροι/περισσότερες, επιλέγηκαν τυχαία 20 από αυτούς/αυτές. Σύμφωνα με τις προδιαγραφές της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει μέρος στην Πιλοτική Φάση αποκλείστηκαν.

Στη συλλογή των δεδομένων, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι Σχολικοί/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες, οι οποίοι/οποίες παρακολούθησαν τις ενημερωτικές ημερίδες στις 9 και 10 Ιανουαρίου 2018. Οι ημερίδες πραγματοποιήθηκαν τόσο στην

αγγλική όσο και στην ελληνική γλώσσα, στη Λευκωσία, για τις επαρχίες Λευκωσίας, Λάρνακας και Αμμοχώστου και στη Λεμεσό, για τις επαρχίες Λεμεσού και Πάφου. Στους/στις Σχολικούς/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες δόθηκε ο *Οδηγός Σχολικού Συντονιστή* (ελληνική και αγγλική γλώσσα), ο οποίος περιλάμβανε πληροφορίες για τις διαδικασίες χορήγησης της Έρευνας στα σχολεία. Σχετική ενημέρωση έγινε και στους/στις διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, στις 29 Αυγούστου του 2017.

Το Εθνικό Κέντρο TALIS 2018 ετοίμασε ενημερωτικό υλικό (τρίπτυχο και αφίσα), στην ελληνική και αγγλική γλώσσα, το οποίο εστάλη σε όλα τα σχολεία, τα οποία συμμετείχαν στην Έρευνα. Επίσης, ετοίμασε ιστοσελίδα για την έρευνα TALIS 2018 (<http://keea.pi.ac.cy/talis/>). Τέλος, προστέθηκαν ελληνικοί υπότιτλοι σε βίντεο που ετοιμάστηκε από τη διεθνή κοινοπραξία και οι Σχολικοί/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες κλήθηκαν να μοιραστούν το υλικό αυτό με τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τη συνεδρία προσωπικού του σχολείου τους.

Κατά τη συλλογή των δεδομένων, στο τέλος κάθε εβδομάδας, το Εθνικό Κέντρο TALIS 2018 προχωρούσε σε έλεγχο για την πρόοδο της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια, ενημέρωνε σχετικά τους/τις Σχολικούς/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες, έτσι ώστε να ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, όπως έγινε και στην Πιλοτική Φάση. Συν τω χρόνω, προέβαινε σε ενημέρωση του ΙΕΑ σε εβδομαδιαία βάση για την επιτελούμενη πρόοδο στη συλλογή των δεδομένων. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις άρνησης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, στους/στις εκπαιδευτικούς δόθηκε η επιλογή της συμπλήρωσής του σε έντυπη μορφή.

Επιπρόσθετα, το Εθνικό Κέντρο TALIS 2018 Κύπρου προχώρησε σε διαδικασίες ελέγχου ποιότητας. Λειτουργοί του Εθνικού Κέντρου επισκέφθηκαν 20 ιδιωτικά και δημόσια σχολεία σε παγκύπρια βάση και διενήργησαν συνεντεύξεις με τους/τις Σχολικούς/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες στη βάση ερωτηματολογίου, το οποίο ετοιμάστηκε από τον ΙΕΑ (*Οδηγός Επίσκεψης Σχολείου-School visit record*). Σε συνεργασία με τον Διεθνή Παρατηρητή Ποιότητας, ο οποίος ορίστηκε από τους διοργανωτές, με σκοπό να παρακολουθεί την εφαρμογή των τυποποιημένων διαδικασιών της έρευνας στα σχολεία, λήφθηκε πρόνοια για επιτόπιους ελέγχους σε

διαφορετικά σχολεία. Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων επιβεβαιώθηκε η τήρηση των τεχνικών προδιαγραφών της Έρευνας σε σχέση με τα ακόλουθα: α) με την ενημέρωση των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, β) τη συμπλήρωση του Φύλλου Καταγραφής Εκπαιδευτικών, γ) τη φύλαξη του Φύλλου Εντοπισμού Εκπαιδευτικών και ε) τη χορήγηση των εργαλείων της έρευνας. Διαφάνηκε ότι οι Σχολικοί/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες συνεργάστηκαν αποτελεσματικά με τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς και παρείχαν ενημέρωση σε σχέση με τις διαδικασίες της έρευνας και βοήθεια για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Δήλωσαν ότι ήταν ικανοποιημένοι/ικανοποιημένες από τη συνεργασία τους με το Εθνικό Κέντρο TALIS 2018 και βρήκαν χρήσιμο τον *Οδηγό Σχολικού Συντονιστή*. Παρόλο που τα σχολεία δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα ζητήματα, εντούτοις παρατηρήθηκε ότι, σε μικρό αριθμό σχολικών μονάδων, κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν με επιφύλαξη έναντι στην έρευνα. Οι επιφυλάξεις αφορούσαν τη διασφάλιση της ανωνυμίας (εφόσον σε κάθε συμμετέχοντα/συμμετέχουσα δόθηκε ταυτότητα χρήστη και κωδικός πρόσβασης), την εμπιστευτικότητα των δεδομένων, το περιεχόμενο, την έκταση και τον χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, καθώς και τη δυσκολία χρήσης Η.Υ. από κάποιους/κάποιες συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς.

Με την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων, οι Σχολικοί/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες απέστειλαν σύντομη έκθεση αναφοράς στο Εθνικό Κέντρο. Από την ανατροφοδότηση αυτή επισημάνθηκαν οι θετικές πτυχές της έρευνας ως προς τα εξής: (α) τη δυνατότητα σταδιακής συμπλήρωσης του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και την αποθήκευση των δηλώσεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, (β) την καθοριστική συμβολή του/της Διευθυντή/Διευθύντριας του σχολείου στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα και, τέλος, (γ) την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία των σχολείων με το Εθνικό Κέντρο TALIS 2018. Οι Σχολικοί/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες έθεσαν ως προκλήσεις παραπλήσια ζητήματα με αυτά, τα οποία προέκυψαν και από τους επιτόπιους ελέγχους ποιότητας. Επιπρόσθετα, επισήμαναν το βεβαρυμμένο πρόγραμμα των σχολείων κατά την περίοδο χορήγησης (Μάρτιος 2018).

Τα στοιχεία, τα οποία προέκυψαν, τόσο από τους επιτόπιους ελέγχους ποιότητας, όσο και από την ανατροφοδότηση από τους/τις Σχολικούς/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες, διαβιβάστηκαν στους διοργανωτές με τη μορφή σύντομης έκθεσης (Εθνική Έκθεση Αναφοράς Ελέγχου Ποιότητας). Σκοπός της εν λόγω ανατροφοδότησης αφορούσε στον σχεδιασμό του επόμενου κύκλου της Έρευνας (2024). Στον IEA υποβλήθηκε, επίσης, από το ΚΕΕΑ, το ερωτηματολόγιο *TALIS 2018 Survey Activities Questionnaire*.

Τα ποσοστά ανταπόκρισης της Κύπρου ήταν υψηλά. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο διευθυντή συμπλήρωσαν 88 από τους 99 διευθυντές (89,8% σταθμισμένο ποσοστό ανταπόκρισης). Το σταθμισμένο ποσοστό ανταπόκρισης για το Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού ανήλθε σε 90,3%. Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες ανταποκρίθηκαν, από τους/τις 1828 που επιλέγηκαν για συμμετοχή, ήταν 1611. Σημειώνουμε ότι το ελάχιστο ποσοστό συμμετοχής με βάση τις οδηγίες των διοργανωτών τέθηκε στο 75%.

Με την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων και τη βοήθεια του λογισμικού WinW3S, διενεργήθηκαν ενδεδειγμένοι έλεγχοι και ακολούθησε η αποστολή των δεδομένων στον IEA μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας (Μάιος 2018), ούτως ώστε αυτά να τύχουν επεξεργασίας.

### **3. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ - ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ/ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΩΝ**

Πιο κάτω παρουσιάζονται τα προφίλ των εκπαιδευτικών (3.1.), των διευθυντών/διευθυντριών (3.2.) και των σχολικών μονάδων (3.3.). Αρχικά, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, όπως η ηλικία και το φύλο, η επίσημη εκπαίδευση και η υπηρεσία (έτη, καθεστώς, κατανομή χρόνου). Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το προφίλ των σχολικών μονάδων, με έμφαση στον τύπο, στην τοποθεσία, στη σύνθεση και, τέλος, στην κατανομή των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών.

#### **3.1. Προφίλ Εκπαιδευτικών**

##### **3.1.1. Φύλο**

Στην Έρευνα ποσοστό 73,6% (Τ.Σ.=1,0) των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες, στοιχείο το οποίο επιβεβαίωσε την ισχύουσα αντίληψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παραμένει γυναικοκρατούμενο. Το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε σχέση με το 2013 (70,1%, Τ.Σ.=1,1). Επίσης, στην Ευρώπη, το 69,1% (Τ.Σ.=0,3) των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες, ποσοστό μικρότερο από αυτό της Κύπρου.

Εξετάζοντας το φύλο των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του σχολείου (Πίνακας 3), ποσοστό 74,4% (Τ.Σ.=2,2) των εκπαιδευτικών που διορίζονταν στις μεγάλες πόλεις ήταν γυναίκες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό γυναικών που διορίζονταν σε χωριά ή αγροτικές περιοχές ήταν 72,1% (Τ.Σ.=1,8) του συνόλου των εκπαιδευτικών. Σε σχέση με την Ευρώπη, στην Κύπρο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών που διορίζονταν στις πόλεις ήταν μεγαλύτερο (Κύπρος: 73,3%, Τ.Σ.=1,2, Ευρώπη: 69,1%, Τ.Σ.=0,4). Επίσης, το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών στην Κύπρο οι οποίες διορίζονταν σε δημόσια σχολεία ήταν μεγαλύτερο (74,2%, Τ.Σ.=0,9) από το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (70,4%, Τ.Σ.=0,3).

**Πίνακας 3. Χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία διορίστηκαν γυναίκες εκπαιδευτικοί**

		Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Τοποθεσία Σχολείου	Χωριό ή αγροτική περιοχή (μέχρι 3000 κατοίκους)	72,1 (1,8)	68,4 (1,2)
	Πόλη (3 000 μέχρι 100 000 κατοίκους)	73,3 (1,2)	↓69,1 (0,4)
	Μεγάλη πόλη (πάνω από 100 000 κατοίκους)	74,4 (2,2)	70,2 (0,5)
Τύπος Σχολείου	Δημόσιο	74,2 (0,9)	↓70,4 (0,3)
	Ιδιωτικό	71,6 (2,8)	67,0 (1,3)

### 3.1.2. Ηλικία

Ο μέσος όρος της ηλικίας των εκπαιδευτικών στην Κύπρο ήταν τα 44,9 έτη (Τ.Σ.=0,2), ενώ το 2013 ήταν τα 42,7 έτη (Τ.Σ.=0,2). Συνεπώς, παρατηρήθηκε μικρή αύξηση. Ο μέσος όρος της ηλικίας των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη ήταν τα 44,5 (Τ.Σ.=0,1) έτη και δεν υπήρχε διαφοροποίηση συγκριτικά με την Κύπρο.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4 παρατηρήθηκε μία μετατόπιση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα από το 2013 στο 2018. Συγκεκριμένα, το 2013 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα «από 30-39 ετών» (37,0%, Τ.Σ.=1,3), ενώ το 2018 το ποσοστό αυτό μειώθηκε στο 31,9% (Τ.Σ.=1,4). Σημαντική μείωση παρουσίασε και το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην ηλικιακή ομάδα «από 25-29 ετών» (2013: 6,0%, Τ.Σ.=0,5 και 2018: 3,7%, Τ.Σ.=0,5), εν αντιθέσει με την ηλικιακή ομάδα «από 40-49 ετών», η οποία αυξήθηκε από 26,2% (Τ.Σ.=1,1) το 2013 σε 29,6% (Τ.Σ.=1,2) το 2018. Σημαντική αύξηση είχε και η ηλικιακή ομάδα «60 ετών και άνω» (2013: 2%, Τ.Σ.=0,3 και 2018: 8,5%, Τ.Σ.=0,6). Οι ηλικιακές ομάδες που παρέμειναν σε παραπλήσια επίπεδα ήταν «κάτω από 25 ετών» και «από 50-59 ετών».

Στην Ευρώπη, η πολυπληθέστερη ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών ήταν «από 40-49 ετών» (31,5%, Τ.Σ.=0,3), ποσοστό παραπλήσιο με αυτό της Κύπρου. Μεγαλύτερα σε σχέση με την Κύπρο ήταν τα ευρωπαϊκά ποσοστά των εκπαιδευτικών στις ηλικιακές ομάδες «κάτω από 25 ετών» (1,6%, Τ.Σ.=0,1) και «από 25-29 ετών» (7,6%, Τ.Σ.=0,2). Εν αντιθέσει, το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη «από 30-39 ετών» (24,9%, Τ.Σ.=0,3) ήταν μικρότερο από αυτό της Κύπρου. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες παρέμειναν σε παραπλήσια επίπεδα με την Κύπρο.

**Πίνακας 4. Ηλικιακές Ομάδες Εκπαιδευτικών**

	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Κάτω από 25 ετών	0,6 (0,2)	0,2 (0,1)	↑1,6 (0,1)
Από 25-29 ετών	↑ 6,0 (0,5)	3,7 (0,5)	↑7,6 (0,2)
Από 30-39 ετών	↑37,0 (1,3)	31,9 (1,4)	↓24,9 (0,3)
Από 40-49 ετών	↓26,2 (1,1)	29,6 (1,2)	31,5 (0,3)
Από 50-59 ετών	28,2 (1,1)	26,2 (0,8)	25,9 (0,3)
60 ετών και άνω	↓ 2,0 (0,3)	8,5 (0,6)	8,5 (0,2)

### 3.1.3. Τυπική εκπαίδευση ή κατάρτιση

Στην Κύπρο, δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί με επίσημη εκπαίδευση χαμηλότερου επιπέδου από αυτού της Τριτοβάθμιας μη Πανεπιστημιακής σχολής. Οι εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν απόφοιτοι/απόφοιτες Πανεπιστημίου, ενώ περίπου οι μισοί/μισές διέθεταν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Σε σχέση με το 2013, δεν προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις (Πίνακας 5).

Στην Ευρώπη, σε αντίθεση με την Κύπρο, υπήρχε ένα ποσοστό εκπαιδευτικών (2,0%, Τ.Σ.=0,1), οι οποίοι/οποίες είχαν δίπλωμα χαμηλότερο από την Τριτοβάθμια μη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. Υψηλότερο από την Κύπρο ήταν και το ποσοστό των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες διέθεταν δίπλωμα Τριτοβάθμιας μη Πανεπιστημιακής Σχολής (2,5%, Τ.Σ.=0,1). Αντίθετα αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών - αποφοίτων Πανεπιστημίου (38,0%, Τ.Σ.=0,3) ήταν πολύ χαμηλότερο από το αντίστοιχο της Κύπρου (46%, Τ.Σ.=1,4), ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σε επίπεδο μάστερ ήταν υψηλότερο (54,9%, Τ.Σ.=0,3) από ότι το αντίστοιχο στην Κύπρο (49,7%, Τ.Σ.=1,3).

**Πίνακας 5. Επίπεδο επίσημης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών**

	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Δίπλωμα χαμηλότερο από Τριτοβάθμια μη Πανεπιστημιακή Σχολή	_____	0,0 (0,0)	↑ 2,0 (0,1)
Δίπλωμα Τριτοβάθμιας μη Πανεπιστημιακής Σχολής	0,7 (0,2)	0,4 (0,2)	↑ 2,5 (0,1)
Πτυχίο Πανεπιστημίου	_____σ.1	46,0 (1,4)	↓38,0 (0,3)
Μεταπτυχιακό	_____σ.1	49,7 (1,3)	↑54,9 (0,3)
Διδακτορικό	3,1 (0,5)	4,0 (0,9)	2,7 (0,1)

σ.1. Στην έρευνα TALIS 2013 ποσοστό 96,2% (Τ.Σ.=0,5) των εκπαιδευτικών είχαν πτυχίο Πανεπιστημίου ή/και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Σε κάθε δέκα εκπαιδευτικούς, οι τέσσερις είχαν τύχει παιδαγωγικής κατάρτισης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (πρώτο πτυχίο), τουλάχιστον δύο είχαν παρακολουθήσει διαδοχική εκπαίδευση και κατάρτιση (γνωστικό αντικείμενο και μετά παιδαγωγική κατάρτιση), ενώ μικρότερο ποσοστό είχε αποκτήσει πρώτο πτυχίο σε συγκεκριμένο αντικείμενο, χωρίς παιδαγωγική εκπαίδευση. Ποσοστό 7,2% (Τ.Σ.=0,6) δήλωσε ότι παρακολούθησε ταχύρρυθμο ή εξειδικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης, ενώ 5% (Τ.Σ.=0,7) δήλωσε ότι δεν είχε κανένα τυπικό προσόν, το οποίο να σχετιζόταν με το μάθημα που δίδασκε ή οποιοδήποτε είδος παιδαγωγικής εκπαίδευσης. Ακόμη, ποσοστό 1,7% (Τ.Σ.=0,4) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι εκπαιδεύτηκαν ή έτυχαν κατάρτισης σε άλλο παιδαγωγικό επάγγελμα, ενώ ένα ποσοστό 2,7% δήλωσε «Άλλο». Σε σύγκριση με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά ποσοστά, παρατηρήθηκαν υψηλότερα ποσοστά στην Κύπρο σε όλες σχεδόν τις δηλώσεις. Μόνο στο «Γενικό Πρόγραμμα διαδοχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» το ποσοστό της Κύπρου ήταν παραπλήσιο με το αντίστοιχο της Ευρώπης.

**Πίνακας 6. Τρόπος απόκτησης πρώτου εκπαιδευτικού προσόντος**

	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Γενικό Πρόγραμμα ταυτόχρονης εκπαίδευσης ή κατάρτισης	41,3 (1,4)	↓*20,2 (0,2)
Γενικό Πρόγραμμα διαδοχικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης	24,3 (1,3)	*22,0 (0,2)
Εκπαίδευση ή κατάρτιση σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο μόνο	17,8 (1,0)	↓5,0 (0,1)
Ταχύρρυθμο ή εξειδικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης	7,2 (0,6)	↓2,3 (0,1)
Δεν έχω κανένα τυπικό προσόν που να σχετίζεται με το μάθημα που διδάσκω ή οποιοδήποτε είδος παιδαγωγικής εκπαίδευσης	5,0 (0,7)	↓1,1 (0,1)
Άλλο	2,7 (0,5)	↓1,7 (0,1)
Εκπαίδευση ή κατάρτιση σε άλλο παιδαγωγικό επάγγελμα	1,7 (0,4)	↓0,7 (0,1)

\* Για κάποιες ευρωπαϊκές χώρες δεν υπήρχαν δεδομένα για όλες τις δηλώσεις.

### 3.1.4 Κίνητρα για επιλογή επαγγέλματος

Ποσοστό 70,1% (Τ.Σ.=1,6) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η διδασκαλία ήταν η πρώτη τους επαγγελματική επιλογή. Στην Ευρώπη το ποσοστό αυτό ήταν μικρότερο (65,7%, Τ.Σ.=0,3). Στον Πίνακα 7, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που είχαν τη διδασκαλία ως πρώτη επαγγελματική επιλογή σε σχέση με την ηλικία, το φύλο και τη διδακτική πείρα. Η διαφορά στα ποσοστά μεταξύ ανδρών και γυναικών

ήταν πολύ μεγάλη (23,3%), στοιχείο που κατέδειξε ότι στην Κύπρο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν η πρώτη επαγγελματική επιλογή για τις γυναίκες, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι ίσχυσε στην περίπτωση των ανδρών.

Σε σχέση με την Ευρώπη, το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών στην Κύπρο (76,2%, Τ.Σ.=1,4), οι οποίες είχαν ως πρώτη επαγγελματική επιλογή τη διδασκαλία ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ευρωπαϊκό (69,0%, Τ.Σ.=0,4). Επίσης, το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Κύπρο ηλικίας από «50 χρονών και πάνω» (70,7%, Τ.Σ.=1,9) που είχε τη διδασκαλία ως πρώτη επαγγελματική επιλογή ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ευρωπαϊκό (64,4%, Τ.Σ.=0,6). Τέλος, το ποσοστό των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών στην Κύπρο (63,6%, Τ.Σ.=4,1) που είχαν τη διδασκαλία ως πρώτη επαγγελματική επιλογή ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ευρωπαϊκό (54,3%, Τ.Σ.=0,8). Συνεπώς, οι γυναίκες στην Κύπρο, οι εκπαιδευτικοί από «50 χρόνων και πάνω» και οι εκπαιδευτικοί με πέντε χρόνια υπηρεσίας ή λιγότερα είχαν ως πρώτη επαγγελματική επιλογή τη διδασκαλία σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι οι αντίστοιχοι/ες Ευρωπαίοι/Ευρωπαίες συνάδελφοί/συναδέλφισσές τους.

**Πίνακας 7. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που είχαν τη διδασκαλία ως πρώτη επαγγελματική επιλογή**

		Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Φύλο	Άνδρας	52,9 (3,1)	57,6 (0,6)
	Γυναίκα	76,2 (1,4)	↓69,0 (0,4)
Ηλικία	Μικρότεροι από 30 χρονών	73,5 (6,6)	71,1 (1,1)
	50 χρονών και πάνω	70,7 (1,9)	↓64,4 (0,6)
Διδακτική Εμπειρία	Λιγότερο από ή ίσο με 5 χρόνια	63,6 (4,1)	↓54,3 (0,8)
	Περισσότερο από 5 χρόνια	70,9 (1,5)	68,1 (0,3)

Στον Πίνακα 8, παρουσιάζονται επτά κίνητρα για επιλογή του επαγγέλματος αυτού, τα οποία θεωρήθηκαν στην πλειοψηφία τους μεγάλης σημασίας από τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος είχαν να κάνουν περισσότερο με το γεγονός ότι το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού εκλαμβάνονταν ως λειτούργημα (π.χ. επιρροή στην ανάπτυξη των παιδιών και των νέων, συνεισφορά στην κοινωνία) και λιγότερο με τα προσωπικά κίνητρα (π.χ. τη συνάφεια με τις υποχρεώσεις της προσωπικής ζωής, τη σταθερή επαγγελματική σταδιοδρομία, την

εξασφαλισμένη θέση εργασίας, την παροχή σταθερού εισοδήματος, στο οποίο μπορούν να βασίζονται).

**Πίνακας 8. Κίνητρα για επιλογή του διδακτικού επαγγέλματος**

	Καθόλου σημαντικό % (Τ.Σ.)	Κύπρος Μικρής σημασίας % (Τ.Σ.)	2018 Μέτριας σημασίας % (Τ.Σ.)	Μεγάλης σημασίας % (Τ.Σ.)
Η διδασκαλία πρόσφερε μια σταθερή επαγγελματική σταδιοδρομία.	5,0 (0,7)	13,6 (1,4)	34,1 (1,2)	47,4 (1,5)
Η διδασκαλία παρείχε ένα αξιόπιστο εισόδημα.	4,1 (0,6)	13,3 (1,2)	39,0 (1,5)	43,6 (1,6)
Η διδασκαλία αποτελούσε μια εξασφαλισμένη θέση εργασίας.	5,1 (0,7)	14,9 (1,2)	34,4 (1,2)	45,7 (1,4)
Το πρόγραμμα διδασκαλίας ταίριαζε με τις υποχρεώσεις της προσωπικής μου ζωής.	6,1 (0,5)	14,0 (1,0)	32,2 (1,3)	47,8 (1,5)
Η διδασκαλία μου επέτρεπε να ασκήσω επιρροή στην ανάπτυξη των παιδιών και των νέων.	1,8 (0,3)	3,5 (0,5)	18,5 (1,2)	76,2 (1,3)
Η διδασκαλία μου επέτρεπε να βοηθώ τους κοινωνικά μειονεκτούντες.	3,3 (0,7)	10,3 (0,7)	28,7 (1,3)	57,7 (1,4)
Η διδασκαλία μου επέτρεπε να συνεισφέρω στην κοινωνία.	1,3 (0,3)	4,1 (0,6)	20,3 (1,2)	74,3 (1,4)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 9, σε σχέση με τα προσωπικά κίνητρα των εκπαιδευτικών (συνάφεια με τις υποχρεώσεις της προσωπικής ζωής, ευκαιρίες για επαγγελματική σταδιοδρομία/ανέλιξη, διασφαλισμένη θέση εργασίας, σταθερό εισόδημα), σχεδόν όλα τα ποσοστά στην Κύπρο ήταν πιο υψηλά από αυτά στην Ευρώπη. Επίσης, τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με περισσότερη από 5 χρόνια διδακτική εμπειρία στην Κύπρο ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών αυτών στην Ευρώπη. Διαφοροποιημένα από τα ευρωπαϊκά ήταν και τα ποσοστά των Κύπριων εκπαιδευτικών με λιγότερη από ή ίση με 5 χρόνια διδακτική εμπειρία σε σχέση με τις δηλώσεις που αφορούσαν στα προσωπικά τους κίνητρα, με τα ποσοστά στην Κύπρο να είναι υψηλότερα. Παρόλα αυτά, δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιημένα ποσοστά ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς με λιγότερη από ή ίση με 5 χρόνια διδακτική εμπειρία μεταξύ της Κύπρου και της Ευρώπης σε σχέση με τις δηλώσεις, οι οποίες αφορούσαν στην επιλογή του επαγγέλματος εξαιτίας του γεγονότος ότι το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού θεωρείτο λειτούργημα (π.χ. επιρροή στην ανάπτυξη των παιδιών και των νέων, συνεισφορά στην κοινωνία κ.ά.).

**Πίνακας 9. Κίνητρα για επιλογή του διδακτικού επαγγέλματος σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών**

«Μέτριας» ή «μεγάλης» σημασίας	Διδακτική Εμπειρία	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Η διδασκαλία πρόσφερε μια σταθερή επαγγελματική σταδιοδρομία.	Λιγότερη από ή ίση με 5 χρόνια	79,4 (3,8)	↓64,2 (0,7)
	Περισσότερη από 5 χρόνια	81,6 (1,4)	↓63,5 (0,3)
Η διδασκαλία παρείχε ένα αξιόπιστο εισόδημα.	Λιγότερη από ή ίση με 5 χρόνια	77,0 (3,5)	↓66,2 (0,7)
	Περισσότερη από 5 χρόνια	83,2 (1,4)	↓65,5 (0,3)
Η διδασκαλία αποτελούσε μια εξασφαλισμένη θέση εργασίας.	Λιγότερη από ή ίση με 5 χρόνια	73,2 (4,6)	↓62,0 (0,8)
	Περισσότερη από 5 χρόνια	80,8 (1,5)	↓65,9 (0,3)
Το πρόγραμμα διδασκαλίας ταίριαζε με τις υποχρεώσεις της προσωπικής μου ζωής.	Λιγότερη από ή ίση με 5 χρόνια	78,0 (3,9)	↓62,8 (0,7)
	Περισσότερη από 5 χρόνια	80,1 (1,1)	↓61,6 (0,4)
Η διδασκαλία μου επέτρεπε να ασκήσω επιρροή στην ανάπτυξη των παιδιών και των νέων.	Λιγότερη από ή ίση με 5 χρόνια	92,5 (2,2)	92,6 (0,4)
	Περισσότερη από 5 χρόνια	95,0 (0,6)	↓90,3 (0,2)
Η διδασκαλία μου επέτρεπε να βοηθώ τους κοινωνικά μειονεκτούντες.	Λιγότερη από ή ίση με 5 χρόνια	78,3 (4,1)	78,6 (0,7)
	Περισσότερη από 5 χρόνια	87,2 (1,0)	↓74,8 (0,3)
Η διδασκαλία μου επέτρεπε να συνεισφέρω στην κοινωνία.	Λιγότερη από ή ίση με 5 χρόνια	90,9 (3,1)	90,4 (0,4)
	Περισσότερη από 5 χρόνια	95,0 (0,7)	↓88,4 (0,2)

#### 3.1.4. Διδακτική Εμπειρία

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, ο μέσος όρος της διδακτικής εμπειρίας συνολικά των εκπαιδευτικών ήταν τα 15,7 έτη (Τ.Σ.=0,1). Το 2018 παρατηρήθηκε αύξηση σε σχέση με το 2013, με αντίστοιχο μέσο όρο διδακτικής εμπειρίας τα 13 έτη (Τ.Σ.=0,2).

Το 2018 τα χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός σε συγκεκριμένο σχολείο ήταν τα 4,7 έτη (Τ.Σ.=0,2). Τα χρόνια εργασίας σε άλλους εκπαιδευτικούς ρόλους ήταν τα 1,7 έτη (Τ.Σ.=0,1). Τέλος, τα χρόνια εργασίας σε άλλα μη-εκπαιδευτικά επαγγέλματα ήταν τα 3,1 έτη (Τ.Σ.=0,2). Στις δύο τελευταίες μεταβλητές, παρατηρήθηκε μείωση σε σχέση με το 2013.

**Πίνακας 10. Χρόνια Υπηρεσίας εκπαιδευτικών**

	Κύπρος 2013 Μ.Ο. (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 Μ.Ο. (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) Μ.Ο. (Τ.Σ.)
Χρόνια εργασίας ως εκπαιδευτικός σε αυτό το σχολείο	5 (0,1)	4,7 (0,2)	↑ 9,8 (0,1)
Συνολικά χρόνια εργασίας ως εκπαιδευτικός	↓13 (0,2)	15,7 (0,2)	↑17,1 (0,1)
Χρόνια εργασίας σε άλλους εκπαιδευτικούς ρόλους	↑ 4 (0,2)	1,7 (0,1)	↑ 2,0 (0,0)
Χρόνια εργασίας σε άλλα μη-εκπαιδευτικά επαγγέλματα	↑ 6 (0,2)	3,1 (0,2)	3,2 (0,0)

Στην Ευρώπη ο μέσος όρος των χρόνων εργασίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο ήταν 9,8 έτη (Τ.Σ.=0,1) και ήταν διπλάσιος από τον αντίστοιχο μέσο όρο της Κύπρου. Επίσης, ο μέσος όρος των συνολικών χρόνων εργασίας ως εκπαιδευτικός ήταν μεγαλύτερος από αυτόν της Κύπρου (17,1 έτη, Τ.Σ.=0,1). Όσον αφορά στα χρόνια εργασίας σε άλλους εκπαιδευτικούς ρόλους, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος (2,0 έτη, Τ.Σ.=0,0) ήταν και πάλι μεγαλύτερος από αυτόν της Κύπρου.

### 3.1.5. Καθεστώς εργασίας

Ποσοστό 86,4% (Τ.Σ.=1,1) των εκπαιδευτικών εργαζόταν με πλήρη απασχόληση στο συγκεκριμένο σχολείο. Εφόσον το 2013, το αντίστοιχο ποσοστό ανήλθε σε 95% (Τ.Σ.=0,6), παρατηρήθηκε σημαντική μείωση σε ποσοστό 8,6%. Σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (80,2%, Τ.Σ.=0,3), το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Κύπρο το οποίο εργαζόταν με πλήρη απασχόληση στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν μεγαλύτερο.

Σε ερώτηση που αφορούσε στα διδακτικά καθήκοντα, ποσοστό 86,3% (Τ.Σ.=0,8) των εκπαιδευτικών το 2018 δήλωσε ότι εργαζόταν σε πλήρη απασχόληση. Το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη ήταν 81,5% (Τ.Σ.=0,3), ποσοστό μικρότερο από αυτό της Κύπρου.

### 3.1.6. Κατανομή χρόνου εργασίας

Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν αριθμητικά τον χρόνο σε ακέραιες εξηντάλεπτες ώρες, τις οποίες αφιέρωσαν συνολικά για διάφορα καθήκοντα σχετικά με την εργασία τους, κατά την πιο πρόσφατη ολοκληρωμένη ημερολογιακή εβδομάδα (Πίνακας 11). Για καθήκοντα σχετικά με την εργασία των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένο σχολείο, ο μέσος όρος ήταν 34,3 ώρες (Τ.Σ.=0,6), ενώ για τη διδασκαλία ήταν 17,4 ώρες (Τ.Σ.=0,3).

Αξίζει να σημειωθεί ότι για το πρώτο (εργασία) ο μέσος όρος το 2013 ήταν παραπλήσιος (Μ.Ο.=33,1 ώρες, Τ.Σ.=0,3), ενώ στο δεύτερο (διδασκαλία)

παρατηρήθηκε αύξηση (2013: Μ.Ο.= 16,2 ώρες, Τ.Σ.=0,2). Στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο μέσος όρος συνολικά των ωρών εργασίας των εκπαιδευτικών ήταν 37,5 (Τ.Σ.=0,1) και ο μέσος όρος των ωρών διδασκαλίας 18,8 (Τ.Σ.=0,1). Παρατηρήθηκε ότι στην Κύπρο οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν και δίδασκαν λιγότερες ώρες από τους/τις Ευρωπαίους/Ευρωπαϊές ομολόγους τους.

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται, επίσης, οι ώρες που αφιέρωναν οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα άλλα εργασιακά καθήκοντά τους σε συγκεκριμένο σχολείο. Οι μέσοι όροι του 2018 και του 2013 ήταν παραπλήσιοι. Παρατηρήθηκε, ωστόσο αύξηση στις μεταβλητές «Ομαδική δουλειά και διάλογος με συναδέλφους εντός σχολείου» (αύξηση 0,4%), «Βαθμολόγηση/διόρθωση της εργασίας των μαθητών» (αύξηση 0,6%), «Συμμετοχή στη σχολική διοίκηση» (αύξηση 0,5%) από το 2013 στο 2018. Τέλος, στη μεταβλητή «Ενασχόληση με εξωσχολικές δραστηριότητες» παρατηρήθηκε μείωση 0,4% από το 2013 στο 2018.

Σε σχέση με τις ώρες τις οποίες αφιέρωναν οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα άλλα εργασιακά καθήκοντά τους σε συγκεκριμένο σχολείο, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Κύπρου ήταν υψηλότεροι από τους αντίστοιχους μέσους ευρωπαϊκούς όρους (Πίνακας 11).

**Πίνακας 11. Κατανομή χρόνου εργασίας εκπαιδευτικών**

Κατά την πιο πρόσφατα ολοκληρωμένη ημερολογιακή εβδομάδα σε αυτό το σχολείο – Ώρες (60'):	Κύπρος 2013 Μ.Ο. (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 Μ.Ο. (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) Μ.Ο. (Τ.Σ.)
Συνολικός χρόνος για καθήκοντα σχετικά με την εργασία σας	33,1 (0,3)	34,3 (0,6)	↑37,5 (0,1)
Συνολικός χρόνος για διδασκαλία	↓16,2 (0,2)	17,4 (0,3)	↑18,8 (0,1)
<u>Συνολικός χρόνος για άλλα καθήκοντα</u>			
Ατομικό σχεδιασμό/προετοιμασία μαθημάτων (εντός/εκτός σχολείου)	7,3 (0,1)	7,4 (0,3)	↓6,5 (0,0)
Ομαδική δουλειά και διάλογος με συναδέλφους εντός σχολείου	↓2,7 (0,1)	3,1 (0,1)	↓2,6 (0,0)
Βαθμολόγηση/διόρθωση της εργασίας των μαθητών	↓4,9 (0,1)	5,5 (0,2)	↓4,6 (0,0)
Συμβουλευτική αγωγή μαθητών	2,0 (0,1)	2,2 (0,1)	↓1,8 (0,0)
Συμμετοχή στη σχολική διοίκηση	↓1,3 (0,1)	1,8 (0,1)	↓1,2 (0,0)
Γενικό διοικητικό έργο	2,4 (0,1)	2,6 (0,1)	↓2,2 (0,0)
Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης		1,7 (0,1)	↓1,4 (0,0)
Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς ή κηδεμόνες	1,7 (0,1)	1,8 (0,1)	↓1,3 (0,0)
Ενασχόληση με εξωσχολικές δραστηριότητες	↑2,5 (0,1)	2,1 (0,1)	↓1,2 (0,0)
Άλλα καθήκοντα	2,2 (0,2)	1,8 (0,1)	↓1,6 (0,0)

Γενικά, φάνηκε ότι οι ώρες που εργάζονταν και δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο ήταν λιγότερες από τις ώρες που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη, αλλά οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο αφιέρωναν περισσότερο χρόνο σε άλλα καθήκοντα από ότι οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαϊές συνάδελφοί/συναδέλφισσές τους.

Το ποσοστό του διδακτικού χρόνου που αφιέρωσαν οι εκπαιδευτικοί σε συγκεκριμένο τμήμα (Πίνακας 12) σε διοικητικά καθήκοντα ήταν 8,7% (Τ.Σ.=0,3), στην τήρηση της τάξης στην αίθουσα διδασκαλίας ήταν 13,3% (Τ.Σ.=0,3), ενώ στη διδασκαλία και μάθηση 77,6% (Τ.Σ.=0,5). Το ποσοστό για τα διοικητικά καθήκοντα ήταν αυξημένο σε σχέση με το 2013 (Μ.Ο.=6,8%, Τ.Σ.=0,2), ενώ για τη διδασκαλία και μάθηση ήταν μειωμένο (Μ.Ο.=80,2%, Τ.Σ.=0,4).

**Πίνακας 12. Κατανομή Διδακτικού Χρόνου Εργασίας Εκπαιδευτικών**

Για συγκεκριμένο τμήμα, τι ποσοστό του διδακτικού χρόνου αφιερώνετε συνήθως σε καθενιά από τις ακόλουθες δραστηριότητες;	Κύπρος 2013 Μ.Ο. (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 Μ.Ο. (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) Μ.Ο. (Τ.Σ.)
Διοικητικά καθήκοντα	↓ 6,8(0,2)	8,7 (0,3)	↓7,9 (0,0)
Τήρηση της τάξης στην αίθουσα διδασκαλίας	12,7 (0,3)	13,3 (0,3)	13,9 (0,1)
Διδασκαλία και μάθηση	↑80,2 (0,4)	77,6 (0,5)	77,8 (0,1)

Όσον αφορά στα διοικητικά καθήκοντα, το ευρωπαϊκό ποσοστό (Μ.Ο.=7,9%, Τ.Σ.=0,0) ήταν μειωμένο σε σχέση με αυτό της Κύπρου.

### **3.2. Προφίλ Διευθυντών/Διευθυντριών**

#### **3.2.1. Φύλο**

Στο δείγμα των διευθυντών/διευθυντριών των σχολείων, η κατανομή αντρών και γυναικών ήταν περίπου ίση. Συγκεκριμένα, το 51,7% (Τ.Σ.=5,6) των διευθυντών/διευθυντριών ήταν γυναίκες. Παρομοίως, το 2013, το ποσοστό των γυναικών ήταν 53,1% (Τ.Σ.=4,3). Στην Ευρώπη το ποσοστό των γυναικών ήταν 54,0% (Τ.Σ.=1,1), ποσοστό, το οποίο δεν διαφοροποιήθηκε από αυτό της Κύπρου.

#### **3.2.2. Ηλικία**

Ο μέσος όρος της ηλικίας των διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο ήταν τα 57,7 έτη (Τ.Σ.=0,6), ενώ το 2013 ήταν τα 52,2 έτη (Τ.Σ.=0,5). Συνεπώς, παρατηρήθηκε αύξηση

του μέσου όρου της ηλικίας των διευθυντών/διευθυντριών κατά 5,5 έτη. Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ήταν τα 51,9 έτη (Τ.Σ.=0,2) και ήταν μικρότερος από αυτόν της Κύπρου.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13, παρατηρήθηκε μία μετατόπιση στα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών στις διάφορες ηλικιακές ομάδες από το 2013 στο 2018. Συγκεκριμένα, το 2013 η πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα «από 50-59 ετών» (73,4%, Τ.Σ.=4,4), ενώ το 2018 το ποσοστό αυτό μειώθηκε στο 44,8% (Τ.Σ.=5,0). Εν αντιθέσει, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών στην ηλικιακή ομάδα «60 ετών και άνω» αυξήθηκε από 14,9% (Τ.Σ.=3,4) το 2013 σε 47,6% (Τ.Σ.=4,9) το 2018 και αποτέλεσε την πολυπληθέστερη ηλικιακή ομάδα.

**Πίνακας 13. Ηλικιακές ομάδες διευθυντών/διευθυντριών**

	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Κάτω από 40 ετών	3,2 (1,8)	4,9 (2,9)	5,8 (0,6)
Από 40-49 ετών	8,5 (2,6)	2,7 (1,9)	↑29,2 (1,1)
Από 50-59 ετών	↑73,4 (4,4)	44,8 (5,0)	47,7 (1,2)
60 ετών και άνω	↓14,9 (3,4)	47,6 (4,9)	↓17,3 (0,8)

Στην Ευρώπη, η πολυπληθέστερη ομάδα των διευθυντών/διευθυντριών ήταν «από 50-59 ετών» με ποσοστό 47,7% (Τ.Σ.=1,2) παραπλήσιο με αυτό της Κύπρου. Τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών «από 40-49 ετών» (29,2%, Τ.Σ.=1,1) ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα της Κύπρου, ενώ από «60 ετών και άνω» (17,3%, Τ.Σ.=0,8) ήταν χαμηλότερα. Συνεπώς, στην Ευρώπη εργάζονταν ως διευθυντές/διευθύντριες άτομα με πιο μικρή ηλικία από εκείνη των διευθυντών/διευθυντριών την Κύπρο.

### 3.2.3. Τυπική εκπαίδευση ή κατάρτιση

Οι διευθυντές/διευθύντριες ήταν στη συντριπτική τους πλειοψηφία (85,0%) απόφοιτοι/απόφοιτες Πανεπιστημίου (ή και με μεταπτυχιακό δίπλωμα) και ένα

σημαντικό ποσοστό (14,0%, Τ.Σ.=4,1) ήταν κάτοχοι διδακτορικού. Τα αποτελέσματα ήταν παραπλήσια με αυτά του 2013.

Η πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών στην Ευρώπη ήταν απόφοιτοι/απόφοιτες Πανεπιστημίου (96,3%), ενώ 2,7% (Τ.Σ.=0,3) ήταν απόφοιτοι/απόφοιτες Τριτοβάθμιας μη Πανεπιστημιακής σχολής. Σε επίπεδο διδακτορικού πτυχίου, το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών στην Ευρώπη ήταν χαμηλότερο από την Κύπρο. Συνεπώς, το επίπεδο της επίσημης εκπαίδευσης των διευθυντών/διευθυντριών ήταν παραπλήσιο στην Κύπρο και στην Ευρώπη, εκτός από το διδακτορικό επίπεδο, όπου τριπλάσιο σχεδόν ποσοστό διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο διέθεταν διδακτορικό.

**Πίνακας 14. Επίπεδο επίσημης εκπαίδευσης διευθυντών/διευθυντριών**

	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.) *
Δίπλωμα Τριτοβάθμιας μη Πανεπιστημιακής Σχολής	0,0 (0,0)	1,0 (1,0)	2,7 (0,3)
Πτυχίο Πανεπιστημίου	σ.1	24,1 (4,8)	25,8 (1,0)
Μεταπτυχιακό	σ.1	60,9 (5,2)	65,4 (1,1)
Διδακτορικό	12,2 (3,5)	14,0 (4,1)	↓ 4,9 (0,6)

σ.1. Στην έρευνα TALIS 2013 ποσοστό 87,8% (Τ.Σ.=3,5) των διευθυντών/διευθυντριών διέθεταν πτυχίο Πανεπιστημίου και μεταπτυχιακό. Το 2018 το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 85% (Τ.Σ.=4,3).

\* Τα ευρωπαϊκά ποσοστά δεν αθροίζουν στο 100 λόγω του ότι υπάρχει ακόμη μία κατηγορία μικρότερη από το ISCED Level 5 που δεν υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο διευθυντή/διευθύντριας της Κύπρου και για αυτόν τον λόγο δεν παρατίθενται για να συγκριθούν.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 15, τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών, οι οποίοι/οποίες συμμετείχαν σε πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων *διοίκησης σχολικής μονάδας ή κατάρτισης διευθυντών, κατάρτισης/εκπαίδευσης εκπαιδευτικών* και πρόγραμμα *διδασκτικής ηγεσίας* ήταν 94,7% (Τ.Σ.=2,7), 90,8% (Τ.Σ.=2,7), και 85,5% (Τ.Σ.=3,1), αντίστοιχα. Σε σχέση με το 2013, διαφοροποιημένο ήταν μόνο το ποσοστό στο πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων *διοίκησης σχολικής μονάδας ή κατάρτισης διευθυντών/διευθυντριών*, όπου παρουσιάστηκε αύξηση από 83% σε 94,7%.

Στις χώρες-κράτη μέλη της Ευρώπης, τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών, οι οποίοι/οποίες συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά ήταν 89,9% (Τ.Σ.=0,8), 90,2% (Τ.Σ.=0,8) και 78,2% (Τ.Σ.=1,0), αντίστοιχα. Συγκρίνοντας τα ποσοστά με τα αντίστοιχα της Κύπρου, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση των ποσοστών μόνο στο *πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων διδασκτικής ηγεσίας*. Φάνηκε ότι στην Κύπρο το ποσοστό των

διευθυντών/διευθυντριών, οι οποίοι/οποίες παρακολουθούσαν τέτοια μαθήματα ήταν υψηλότερο από το αντίστοιχο ευρωπαϊκό.

**Πίνακας 15. Τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση διευθυντών/διευθυντριών**

	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων διοίκησης σχολικής μονάδας ή κατάρτισης διευθυντών	↓83,0 (3,4)	94,7 (2,7)	89,9 (0,8)
Πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων κατάρτισης/εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	85,4 (4,0)	90,8 (2,7)	90,2 (0,8)
Πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων διδακτικής ηγεσίας	82,2 (4,1)	85,5 (3,1)	↓78,2 (1,0)

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 16, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι παρακολούθησαν *πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων διοίκησης σχολικής μονάδας ή κατάρτισης* διευθυντών/διευθυντριών κυρίως μετά την ανάληψη καθηκόντων στη συγκεκριμένη θέση (43,5%, Τ.Σ.=5,5), ενώ το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι παρακολούθησαν το πρόγραμμα πριν από την ανάληψη καθηκόντων, ήταν μόλις 10,5% (Τ.Σ.=3,8). Σε σχέση με την παρακολούθηση *προγράμματος ή σειράς μαθημάτων κατάρτισης/εκπαίδευσης εκπαιδευτικών*, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι αυτό έγινε κυρίως πριν από την ανάληψη καθηκόντων (40,1%, Τ.Σ.=5,3), ενώ το *πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων διδακτικής ηγεσίας* κυρίως μετά την ανάληψη καθηκόντων (29,4%, Τ.Σ.=5,1).

**Πίνακας 16. Τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση διευθυντών/διευθυντριών**

		Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων διοίκησης σχολικής μονάδας ή κατάρτισης διευθυντών	Πριν	10,5 (3,8)	↑30,6 (1,2)
	Μετά	43,5 (5,5)	32,8 (1,1)
	Πριν και Μετά	40,7 (5,3)	25,3 (1,1)
	Ποτέ	5,3 (2,7)	11,3 (0,8)
Πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων κατάρτισης/εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πριν	40,1 (5,3)	↑61,3 (1,1)
	Μετά	16,3 (3,5)	6,8 (0,6)
	Πριν και Μετά	34,4 (5,4)	20,8 (0,9)
	Ποτέ	9,2 (2,7)	11,1 (0,8)
Πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων διδακτικής ηγεσίας	Πριν	22,5 (5,3)	27,9 (1,1)
	Μετά	29,4 (5,1)	26,7 (1,0)
	Πριν και Μετά	33,6 (5,6)	21,7 (1,1)
	Ποτέ	14,5 (3,1)	23,7 (1,1)

Όσον αφορά στο πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων διοίκησης σχολικής μονάδας ή κατάρτισης διευθυντών, στην Ευρώπη αυτό γινόταν κυρίως μετά την ανάληψη καθηκόντων στη συγκεκριμένη θέση (32,8%, Τ.Σ.=1,1). Παρόλα αυτά, ως προς τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι παρακολούθησαν το πρόγραμμα αυτό προηγουμένως, το ευρωπαϊκό ποσοστό (30,6%, Τ.Σ.=1,2) ήταν υψηλότερο από αυτό της Κύπρου (10,5%, Τ.Σ.=3,8). Στην Ευρώπη, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι παρακολούθησαν το πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων κατάρτισης/εκπαίδευσης εκπαιδευτικών κυρίως πριν την ανάληψη καθηκόντων (61,3%, Τ.Σ.=1,1) και αυτό το ποσοστό ήταν υψηλότερο από αυτό της Κύπρου.

#### 3.2.4. Χρόνια υπηρεσίας

Σύμφωνα με τον Πίνακα 17, ο μέσος όρος των συνολικών χρόνων υπηρεσίας ως διευθυντής/διευθύντρια στην Κύπρο ήταν τα 6 έτη (Τ.Σ.=0,5) και υπηρεσίας σε συγκεκριμένο σχολείο τα 5 έτη (Τ.Σ.=0,5). Οι μέσοι όροι των χρόνων υπηρεσίας σε άλλες θέσεις σχολικής διοίκησης ήταν τα 9,8 έτη (Τ.Σ.=0,7), των συνολικών χρόνων υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός τα 30 έτη (Τ.Σ.=0,5) και των χρόνων υπηρεσίας σε άλλα επαγγέλματα τα 2,4 έτη (Τ.Σ.=0,6). Οι μέσοι αυτοί όροι δεν διαφοροποιήθηκαν από τους αντίστοιχους μέσους όρους το 2013.

**Πίνακας 17. Χρόνια υπηρεσίας διευθυντών/διευθυντριών**

	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	Μ.Ο. (Τ.Σ.)	Μ.Ο. (Τ.Σ.)	Μ.Ο. (Τ.Σ.)
Χρόνια υπηρεσίας ως Διευθυντής στο συγκεκριμένο	4,0 (0,4)	5,0 (0,5)	↑ 6,8 (0,1)
Χρόνια υπηρεσίας ως Διευθυντής συνολικά	4,7 (0,5)	6,0 (0,5)	↑ 9,4 (0,2)
Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες θέσεις σχολικής διοίκησης	9,4 (0,7)	9,8 (0,7)	↓ 5,8 (0,1)
Χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός συνολικά	27,8 (0,6)	30,0 (0,5)	↓ 20,7 (0,2)
Χρόνια υπηρεσίας σε άλλα επαγγέλματα	2,6 (0,6)	2,4 (0,6)	3,1 (0,2)

Στην Ευρώπη, οι μέσοι όροι των συνολικών χρόνων υπηρεσίας ως διευθυντής/διευθύντρια (9,4 έτη, Τ.Σ.=0,2) και υπηρεσίας σε συγκεκριμένο σχολείο (6,8 έτη, Τ.Σ.=0,1) ήταν μεγαλύτεροι από αυτούς της Κύπρου. Φάνηκε ότι οι διευθυντές/διευθύντριες στην Ευρώπη είχαν περισσότερη εμπειρία στη θέση και ήταν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε μία σχολική μονάδα. Παρόλα αυτά, οι

μέσοι όροι των χρόνων υπηρεσίας σε άλλες θέσεις σχολικής διοίκησης (5,8 έτη, Τ.Σ.=0,2) και των συνολικών χρόνων υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός (20,7 έτη, Τ.Σ.=0,2) ήταν μικρότεροι από αυτούς της Κύπρου. Συνεπώς, οι διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο είχαν μεγαλύτερη διδακτική και διοικητική εμπειρία σε άλλες θέσεις από την αντίστοιχη των συναδέλφων/συναδελφισσών τους στην Ευρώπη.

### 3.2.5. Καθεστώς εργασίας

Από τον Πίνακα 18 προκύπτει ότι ποσοστό 81,1% (Τ.Σ.=3,8) των διευθυντών/διευθυντριών εργαζόταν με πλήρη απασχόληση χωρίς διδακτικά καθήκοντα στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ ποσοστό 16,3% (Τ.Σ.=3,3) εργαζόταν με πλήρη απασχόληση με διδακτικά καθήκοντα. Μόλις 1% (Τ.Σ.=1,0) εργαζόταν με μερική απασχόληση χωρίς διδακτικά καθήκοντα, ενώ ποσοστό 1,6% (Τ.Σ.=1,6) δήλωσε ότι εργαζόταν με μερική απασχόληση με διδακτικά καθήκοντα. Συνεπώς, το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο δεν είχαν διδακτικά καθήκοντα. Παραπλήσια ήταν και τα αντίστοιχα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών το 2013, όπου παρατηρήθηκε ότι όλοι/όλες οι διευθυντές/διευθύντριες εργάζονταν μόνο με πλήρη απασχόληση.

**Πίνακας 18. Καθεστώς εργασίας διευθυντών/διευθυντριών**

	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Πλήρης απασχόληση χωρίς διδακτικά καθήκοντα	88,8 (2,7)	81,1 (3,8)	↓51,6 (0,7)
Πλήρης απασχόληση με διδακτικά καθήκοντα	11,2 (2,7)	16,3 (3,3)	↑42,3 (0,9)
Μερική απασχόληση χωρίς διδακτικά καθήκοντα	0 (0,0)	1,0 (1,0)	0,5 (0,1)
Μερική απασχόληση με διδακτικά καθήκοντα	0 (0,0)	1,6 (1,6)	↑5,6 (0,6)

Στην Ευρώπη, ποσοστό 51,6% (Τ.Σ.=0,7) των διευθυντών/διευθυντριών εργάζονταν πλήρως χωρίς διδακτικά καθήκοντα, ποσοστό μικρότερο από αυτό της Κύπρου, ενώ 42,3% (Τ.Σ.=0,9) των διευθυντών/διευθυντριών εργάζονταν πλήρως με διδακτικά καθήκοντα, ποσοστό μεγαλύτερο από το αντίστοιχο της Κύπρου. Ακόμη, ποσοστό 5,6% (Τ.Σ.=0,7) των διευθυντών/διευθυντριών εργάζονταν μερικώς με διδακτικά καθήκοντα, ποσοστό μεγαλύτερο από το αντίστοιχο της Κύπρου.

### 3.2.6. Κατανομή χρόνου εργασίας

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 19, το μεγαλύτερο ποσοστό του χρόνου αφιερωνόταν κυρίως σε διευθυντικά καθήκοντα και συνεδρίες (23,1%, Τ.Σ.=0,8) και σε διοικητικά καθήκοντα και συνεδρίες (22,3%, Τ.Σ.=1,1). Η κατανομή του χρόνου εργασίας των διευθυντών/διευθυντριών ήταν παραπλήσια και στους δύο κύκλους της έρευνας (2013, 2018).

Πίνακας 19. Κατανομή χρόνου εργασίας διευθυντών/διευθυντριών

	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Διοικητικά καθήκοντα και συνεδρίες	_____σ1	22,3 (1,1)	↑28,9 (0,3)
Διευθυντικά καθήκοντα και συνεδρίες	_____σ1	23,1 (0,8)	21,7 (0,2)
Καθήκοντα και συνεδρίες σχετικά αναλυτικό πρόγραμμα και διδασκαλία	16,3 (0,7)	15,4 (0,7)	16,6 (0,2)
Επικοινωνία με μαθητές	18,5 (0,8)	17,2 (1,0)	↓12,6 (0,2)
Επικοινωνία με γονείς ή κηδεμόνες	13,6 (0,6)	13,4 (0,8)	↓10,9 (0,1)
Επικοινωνία με την τοπική κοινότητα, επιχειρήσεις και βιομηχανία	6,5 (0,4)	5,6 (0,3)	6,2 (0,1)
Άλλο	2,5 (0,3)	3,0 (0,6)	3,2 (0,1)

σ1. Το 2013 χρησιμοποιήθηκε η δήλωση «Διοικητικά και διευθυντικά καθήκοντα και συνεδρίες» (42,6%, Τ.Σ.=1,5).

Στην Ευρώπη, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του χρόνου αφιερωνόταν σε διοικητικά καθήκοντα και συνεδρίες (28,9%, Τ.Σ.=0,3), ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό της Κύπρου. Σε σχέση με την επικοινωνία με μαθητές/μαθήτριες ή με γονείς ή κηδεμόνες, το ποσοστό του χρόνου των ευρωπαίων διευθυντών/διευθυντριών που αφιερωνόταν στις δραστηριότητες αυτές (12,6%, Τ.Σ.=0,2 και 10,9%, Τ.Σ.=0,1, αντίστοιχα) ήταν μικρότερο από αυτό των Κυπρίων διευθυντών/διευθυντριών (17,2%, Τ.Σ.=1,0 και 13,4%, Τ.Σ.=0,8, αντίστοιχα).

### 3.3. Προφίλ σχολικών μονάδων

#### 3.3.1. Τοποθεσία

Οι σχολικές μονάδες βρίσκονταν σε μεγαλύτερο βαθμό σε μεγάλες πόλεις (30,7%), σε μικρές πόλεις (29,8%), σε κωμοπόλεις (23,3%) και λιγότερο σε χωριά (16,2%). Παραπλήσια αποτελέσματα προέκυψαν και στην έρευνα το 2013 (Πίνακας 20).

**Πίνακας 20. Τοποθεσία σχολείου**

	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Χωριό ή αγροτική περιοχή (μέχρι 3 000 κατοίκους)	16,8 (4,2)	16,2 (3,9)
Κωμόπολη (3 001 μέχρι 15 000 κατοίκους)	24,2 (4,6)	23,3 (3,9)
Πόλη (15 001 μέχρι 100 000 κατοίκους)	29,5 (4,4)	29,8 (5,1)
Μεγάλη πόλη (100 001 μέχρι 1 000 000 κατοίκους)	29,5 (4,4)	30,7 (5,1)

### 3.3.2. Τύπος σχολείου

Το 72,3% (Τ.Σ.=1,6) των σχολικών μονάδων, οι οποίες συμμετείχαν στην Έρευνα, ήταν δημόσιες και το 27,7% (Τ.Σ.=1,6) ιδιωτικές. Παραπλήσια ήταν και τα ποσοστά αυτά το 2013 (δημόσια σχολεία: 74,5%, Τ.Σ.=1 και ιδιωτικά σχολεία: 25,5%, Τ.Σ.=1).

### 3.3.3. Στελέχωση

Ο μέσος όρος μαθητών/μαθητριών ανά σχολική μονάδα ήταν 395,5 παιδιά (Τ.Σ.=19,5), ενώ ο μέσος όρος εκπαιδευτικών 52,9 άτομα (Τ.Σ.=1,7). Επίσης, σε κάθε 23,2 εκπαιδευτικούς αντιστοιχούσε ένα άτομο το οποίο πρόσφερε παιδαγωγική στήριξη (βοηθός, συνοδός, λογοθεραπευτής/λογοθεραπεύτρια, ψυχολόγος, ειδικός/ειδική παιδαγωγός κ.ά.) και σε κάθε 4,5 εκπαιδευτικούς ένα άτομο σε διοικητική ή διευθυντική θέση, ενώ σε κάθε 11,6 μαθητές/μαθήτριες αντιστοιχούσε ένας/μία εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με τον Πίνακα 21, δεν προέκυψαν διαφοροποιήσεις από το 2013 στο 2018.

**Πίνακας 21. Στελέχωση σχολείου**

	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	Μ.Ο. (Τ.Σ.)	Μ.Ο. (Τ.Σ.)	Μ.Ο. (Τ.Σ.)
Αριθμός μαθητών/τριών σχολείου	364 (20,0)	395,5 (19,5)	↑518,9 (6,5)
Αριθμός εκπαιδευτικών σχολείου	50 (1,8)	52,9 (1,7)	↓45,4 (0,5)
Αναλογία μαθητή-εκπαιδευτικού	7 (0,2)	11,6 (4,5)	11,9 (0,2)
Αναλογία εκπαιδευτικών-προσωπικού για παιδαγωγική στήριξη	22 (2,1)	23,2 (2,3)	↓15,7 (0,4)
Αναλογία εκπαιδευτικών-διοικητικού και Διευθυντικού προσωπικού	5 (0,2)	4,5 (0,2)	↑7,1 (0,1)

Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος μαθητών/μαθητριών ανά σχολική μονάδα ήταν 518,9 (Τ.Σ.=6,5), ενώ ο μέσος όρος εκπαιδευτικών 45,4 άτομα (Τ.Σ.=0,5). Παρατηρήθηκε ότι τα σχολεία στην Ευρώπη ήταν μεγαλύτερα σε πληθυσμό, αλλά με λιγότερους/λιγότερες εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, στην Ευρώπη για κάθε 15,7 εκπαιδευτικούς αντιστοιχούσε ένα άτομο για παιδαγωγική στήριξη, αναλογία μεγαλύτερη από αυτήν της Κύπρου. Ακόμη, για κάθε 7,1 εκπαιδευτικούς αντιστοιχούσε ένα άτομο που είχε διοικητική ή διευθυντική θέση, αναλογία μικρότερη από αυτήν της Κύπρου.

### 3.3.4. Μαθητικός πληθυσμός

#### 3.3.4.1. Κατανομή στα σχολεία

Ο μέσος αριθμός των μαθητών/μαθητριών ανά τμήμα ήταν τα 21,2 παιδιά (Τ.Σ.=0,4) και ήταν παραπλήσιος με το 2013 (Μ.Ο.=20,7 παιδιά, Τ.Σ.=0,1). Στην Ευρώπη, ο μέσος όρος των μαθητών/μαθητριών ανά τμήμα ήταν μεγαλύτερος (Μ.Ο.=23 παιδιά, Τ.Σ.=0,1).

#### 3.3.4.2. Χαρακτηριστικά ανά σχολείο

Σύμφωνα με τον Πίνακα 22, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (65,3%, Τ.Σ.=4,5) υπηρετούσε σε σχολεία όπου τουλάχιστον 1% των μαθητών/μαθητριών ήταν πρόσφυγες και το 41,2% (Τ.Σ.=5,7) σε σχολεία όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών είχαν μητρική γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα εκπαίδευσης του σχολείου. Επίσης, σημαντικά ποσοστά των εκπαιδευτικών υπηρετούσαν σε σχολεία όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών ήταν μετανάστες ή είχαν μεταναστευτική βιογραφία (22,8%, Τ.Σ.=4,5) και περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών είχαν ειδικές ανάγκες (15,6%, Τ.Σ.=4,0). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες εργάζονταν σε σχολεία όπου περισσότερο από 30% των μαθητών/μαθητριών προέρχονταν από κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες, ήταν 5% (Τ.Σ.=2,0). Γενικά, τα ποσοστά αυτά δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφοροποιήσεις από το 2013 στο 2018.

Στην Ευρώπη, τα ποσοστά αυτά διαφοροποιήθηκαν ποικιλοτρόπως. Μόλις 31,9% (Τ.Σ.=1,1) των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη δήλωσαν ότι υπηρετούσαν σε σχολεία όπου τουλάχιστον 1% των μαθητών ήταν πρόσφυγες, ποσοστό περίπου το μισό αυτού της Κύπρου, ενώ μόλις 24,9% (Τ.Σ.=1,1) δήλωσαν ότι υπηρετούσαν σε σχολεία όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών είχαν μητρική γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα εκπαίδευσης του σχολείου. Σε αντίθεση, διπλάσιο ποσοστό των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών (34%, Τ.Σ.=1,2) δήλωσαν ότι υπηρετούσαν σε σχολεία όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών είχαν ειδικές ανάγκες, ενώ τετραπλάσιο σχεδόν ποσοστό (19,1%, Τ.Σ.=0,9) ότι εργάζονταν σε σχολεία όπου περισσότερο από 30% των μαθητών/μαθητριών προέρχονταν από κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες.

**Πίνακας 22. Κατανομή εκπαιδευτικών στα σχολεία**

	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Περισσότερο από 10% των μαθητών έχουν ως μητρική γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα εκπαίδευσης στο σχολείο τους.	33,2 (0,2)	41,2 (5,7)	↓24,9 (1,1)
Περισσότερο από 10% των μαθητών είναι μαθητές με ειδικές ανάγκες.	12,1 (0,2)	15,6 (4,0)	↑34,0 (1,2)
Περισσότερο από 30% των μαθητών προέρχονται από κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες.	7,8 (0,1)	5,0 (2,0)	↑19,1 (0,9)
Περισσότερο από 10% των μαθητών είναι μετανάστες ή έχουν μεταναστευτική βιογραφία*	_____	22,8 (4,5)	23,8 (1,0)
Τουλάχιστον 1% των μαθητών είναι πρόσφυγες*	_____	65,3 (4,5)	↓31,9 (1,1)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν συμπεριλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS 2013.

### 3.3.4.3. Σύνθεση μαθητικού πληθυσμού ανά τμήμα

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς (Πίνακας 23), 37,2%, 25,8% και 10,5% των εκπαιδευτικών δίδασκε σε τμήμα όπου οι αλλόγλωσσοι/αλλόγλωσσες, οι μετανάστες/μετανάστριες, οι μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες, αντίστοιχα, ήταν περισσότεροι/περισσότερες από 10%. Ποσοστό 11,6% δίδασκε σε τμήματα όπου περισσότεροι/περισσότερες από 30% των μαθητών/μαθητριών προέρχονταν από κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες. Επίσης, 50,5% των εκπαιδευτικών δίδασκαν σε τμήμα στο οποίο τουλάχιστον 1% των μαθητών/μαθητριών ήταν πρόσφυγες.

Στην Ευρώπη, 19,4% (Τ.Σ.=0,5), 20,8% (Τ.Σ.=0,5) και 30,8% (Τ.Σ.=0,5) των εκπαιδευτικών δίδασκε σε τμήμα όπου οι αλλόγλωσσοι, οι μετανάστες, οι μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες αντίστοιχα ήταν περισσότεροι/περισσότερες από 10%, ενώ ποσοστό 15,7% (Τ.Σ.=0,4) δίδασκε σε τμήμα στο οποίο τουλάχιστον 1% των μαθητών/μαθητριών ήταν πρόσφυγες. Φάνηκε ότι τα ευρωπαϊκά ποσοστά διαφοροποιούνταν από αυτά της Κύπρου. Συγκεκριμένα, οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε τμήματα σχολικών μονάδων όπου υπήρχαν περισσότερο από 10% αλλόγλωσσων και μεταναστών μαθητών/μαθητριών, ποσοστά μεγαλύτερα από αυτά της Ευρώπης. Ακόμη, τριπλάσιο περίπου ποσοστό Κύπριων εκπαιδευτικών δίδασκαν σε τμήματα όπου υπήρχαν περισσότερο από 1% πρόσφυγες μαθητές/μαθήτριες. Αντίθετα, στην Ευρώπη, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δίδασκε σε τμήματα με περισσότερο από 10% μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες ήταν τριπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό στην Κύπρο.

**Πίνακας 23. Κατανομή μαθητών/μαθητριών ανά τμήμα**

	<b>Κύπρος 2018</b>	<b>Ευρώπη (N=23)</b>
	<b>% (Τ.Σ.)</b>	<b>% (Τ.Σ.)</b>
Περισσότερο από 10% των μαθητών έχουν ως μητρική γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα εκπαίδευσης στο σχολείο τους.	37,2 (2,7)	↓19,4 (0,5)
Περισσότερο από 10% των μαθητών είναι μαθητές με ειδικές ανάγκες.	10,5 (1,0)	↑30,8 (0,5)
Περισσότερο από 30% των μαθητών προέρχονται από κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες.	11,6 (1,4)	13,6 (0,3)
Περισσότερο από 10% των μαθητών είναι μετανάστες ή έχουν μεταναστευτική βιογραφία	25,8 (2,2)	↓20,8 (0,5)
Τουλάχιστον 1% των μαθητών είναι πρόσφυγες	50,5 (2,5)	↓15,7 (0,4)

#### **4. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Στην πρώτη υποενότητα (4.1.) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία σχετίζονται με τα προγράμματα ένταξης και μεντορικής καθοδήγησης εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη υποενότητα (4.2.) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, ακολούθως, στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών/διευθυντριών (4.3.).

##### ***4.1. Ένταξη και μεντορική καθοδήγηση εκπαιδευτικών***

Πιο κάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία επικεντρώνονται στις δράσεις ένταξης των εκπαιδευτικών κατά την πρώτη εργοδότηση και των εκπαιδευτικών που είναι νέοι/ες στο σχολείο. Παρουσιάζονται, επίσης, τα αποτελέσματα σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μεντορικές δραστηριότητες ως μέρος επίσημης διευθέτησης στο σχολείο.

Διευκρινίζεται ότι οι *'δραστηριότητες ένταξης'* σχεδιάζονται για να στηρίξουν τους/τις νέους/νέες εκπαιδευτικούς στο διδακτικό επάγγελμα και για να στηρίξουν τους/τις έμπειρους/έμπειρες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/οποίες είναι νέοι/ες στο σχολείο. Αυτές είτε οργανώνονται σε επίσημα δομημένα προγράμματα, είτε προγραμματίζονται ανεπίσημα ως ξεχωριστές δραστηριότητες. Παράλληλα, ως *'μεντορική καθοδήγηση'* ορίζεται μια δομή στήριξης μέσα στα σχολεία, όπου πιο έμπειροι/έμπειρες εκπαιδευτικοί στηρίζουν λιγότερο έμπειρους/έμπειρες εκπαιδευτικούς. Η δομή αυτή είναι δυνατόν να περιλαμβάνει όλους/όλες τους/τις εκπαιδευτικούς στο σχολείο ή μόνο τους/τις νέους/νέες.

#### 4.1.1. Ένταξη εκπαιδευτικών

Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στα σχολεία της Κύπρου, σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες (Πίνακας 24), γινόταν κυρίως μέσω ανεπίσημων δραστηριοτήτων ένταξης (83,5%, Τ.Σ.=4,1) και σε μικρότερο βαθμό μέσω επίσημου προγράμματος ένταξης (46,4%, Τ.Σ.=4,6). Στα σχολεία όπου υπήρχε επίσημο πρόγραμμα ένταξης, το 19,2% (Τ.Σ.=3,4) των διευθυντών/διευθυντριών ανέφεραν ότι αυτό προσφέρθηκε μόνο στους/στις πρωτοδιοριζόμενους/πρωτοδιοριζόμενες εκπαιδευτικούς. Σε σχέση με το 2013, δεν παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις.

Στην Ευρώπη φάνηκε ότι προσφέρθηκαν ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης σε μικρότερο βαθμό (70,7%, Τ.Σ.=1,2) από ό,τι στην Κύπρο.

**Πίνακας 24. Δραστηριότητες ένταξης των εκπαιδευτικών στα σχολεία, σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες**

Σε αυτό το σχολείο	Κύπρος	Κύπρος	Ευρώπη
	2013	2018	(N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Υπάρχει ένα επίσημο πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών.	56,7 (5,3)	46,4 (4,6)	55,3 (1,2)
Υπάρχουν ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης για τους νέους εκπαιδευτικούς.	78,1 (4,6)	83,4 (4,1)	↓70,7 (1,2)
Το επίσημο πρόγραμμα ένταξης προσφέρεται μόνο σε νέους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό επάγγελμα.	_____	19,2 (3,4)	25,1 (1,0)

##### 4.1.1.1. Συμμετοχή σε δράσεις ένταξης κατά την πρώτη εργοδότηση

Το 54,2% (Τ.Σ.=2,0) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έλαβε μέρος σε επίσημο πρόγραμμα ένταξης και το 39,0% (Τ.Σ.=2,0) σε ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης κατά την πρώτη εργοδότηση (Πίνακας 25). Παραπλήσια ήταν και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν σε δραστηριότητες ένταξης κατά την πρώτη εργοδότηση, το 2013.

Στην Ευρώπη, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε δραστηριότητες ένταξης ήταν αρκετά χαμηλότερα (επίσημο πρόγραμμα: 37,8%, Τ.Σ.=0,3 και ανεπίσημες δραστηριότητες: 24,6%, Τ.Σ.=0,3).

**Πίνακας 25. Συμμετοχή σε δραστηριότητες ένταξης κατά την πρώτη εργοδότηση**

	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Έλαβα μέρος σε επίσημο πρόγραμμα ένταξης.	51,1 (1,2)	54,2 (2,0)	↓37,8 (0,3)
Έλαβα μέρος σε ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης.	35,4 (1,2)	39,0 (2,0)	↓24,6 (0,3)

#### 4.1.1.2. Συμμετοχή σε δράσεις ένταξης στο συγκεκριμένο σχολείο

Το 24,1% (Τ.Σ.=2,6) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έλαβε μέρος σε επίσημο πρόγραμμα ένταξης στο συγκεκριμένο σχολείο και το 28,7% (Τ.Σ.=1,8) σε ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης (Πίνακας 26). Το ποσοστό των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης ήταν μεγαλύτερο (32,6%, Τ.Σ.=0,3).

**Πίνακας 26. Συμμετοχή σε δραστηριότητες ένταξης σε αυτό το σχολείο**

	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Έλαβα μέρος σε επίσημο πρόγραμμα ένταξης.	24,1 (2,6)	28,7 (0,3)
Έλαβα μέρος σε ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης.	28,7 (1,8)	↑32,6 (0,3)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην TALIS 2013.  
\*\* Το δείγμα περιορίζεται στους/στις εκπαιδευτικούς που έδωσαν έγκυρη απάντηση και στις δύο δηλώσεις του ερωτηματολογίου, όπως φαίνονται στον Πίνακα 26.

#### 4.1.2. Δράσεις στήριξης της ένταξης των εκπαιδευτικών στα σχολεία

Ο Πίνακας 27 παρουσιάζει τις δράσεις ένταξης των εκπαιδευτικών στα σχολεία, σύμφωνα με τις δηλώσεις των διευθυντών/διευθυντριών και των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες, η ένταξη των εκπαιδευτικών γινόταν κυρίως μέσω επίβλεψης από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες (98,3%, Τ.Σ.=1,2), προγραμματισμένων συναντήσεων με τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες (96,5%, Τ.Σ.=1,7) και συνδιδασκαλίας με έμπειρους/έμπειρες εκπαιδευτικούς (82,2%, Τ.Σ.=6,9). Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, η συμμετοχή στις δύο τελευταίες δράσεις αυξήθηκε σημαντικά (2013: 82,2%, Τ.Σ.=0,2 και 67,6%, Τ.Σ.=0,3, αντίστοιχα).

Στην Ευρώπη, η ένταξη των εκπαιδευτικών γινόταν κυρίως μέσω επίβλεψης από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους συναδέλφους (89,0%, Τ.Σ.=0,9), προγραμματισμένες συναντήσεις με τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες (92,5%, Τ.Σ.=0,8) και συνδιδασκαλίες με έμπειρους εκπαιδευτικούς (59,0%, Τ.Σ.=1,6). Οι δράσεις αυτές γίνονταν σε μικρότερο βαθμό από ό,τι στην Κύπρο.

**Πίνακας 27. Δράσεις ένταξης στα σχολεία**

		Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Σειρές μαθημάτων/σεμινάρια που παρακολούθησατε διά ζώσης	Διευθυντές/Διευθύντριες Εκπαιδευτικοί	σ1 65,1 (8,4)	82,8 (2,1)	65,5 (1,4)
		σ2		↓64,6 (0,6)
Σειρές μαθημάτων/σεμινάρια στο διαδίκτυο	Διευθυντές/Διευθύντριες Εκπαιδευτικοί	σ1 22,2 (7,0)	30,0 (2,6)	35,9 (1,4)
		σ2		↓22,9 (0,5)
Δραστηριότητες στο διαδίκτυο (π.χ. διαδικτυακές κοινότητες)	Διευθυντές/Διευθύντριες Εκπαιδευτικοί	15,1 (0,2)	25,9 (6,8)	32,5 (1,4)
		σ2	29,0 (1,9)	↓20,9 (0,5)
Προγραμματισμένες συναντήσεις με τον διευθυντή ή/και έμπειρους συναδέλφους	Διευθυντές/Διευθύντριες Εκπαιδευτικοί	↓82,2 (0,2)	96,5 (1,7)	↓92,5 (0,8)
		σ2	87,3 (2,2)	↓78,3 (0,6)
Επίβλεψη από τον διευθυντή ή/και έμπειρους συναδέλφους	Διευθυντές/Διευθύντριες Εκπαιδευτικοί	σ3 98,3 (1,2)	73,8 (3,7)	↓89,0 (0,9)
		σ2		↓65,7 (0,6)
Δικτύωση/συνεργασία με άλλους νέους εκπαιδευτικούς	Διευθυντές/Διευθύντριες Εκπαιδευτικοί	σ3 76,5 (3,6)	70,1 (2,4)	75,5 (1,3)
		σ2		↓56,6 (0,6)
Συνδιδασκαλία με έμπειρους εκπαιδευτικούς	Διευθυντές/Διευθύντριες Εκπαιδευτικοί	↓67,6 (0,3)	82,2 (6,9)	↓59,0 (1,6)
		σ2	45,2 (3,2)	↓38,5 (0,6)
Ατομικοί φάκελοι επιτευγμάτων/ημερολόγια*	Διευθυντές/Διευθύντριες Εκπαιδευτικοί	33,7 (0,3)	40,7 (8,2)	38,1 (1,4)
		σ2	36,9 (2,4)	35,8 (0,6)
Μειωμένος φόρτος διδασκαλίας	Διευθυντές/Διευθύντριες Εκπαιδευτικοί	σ3 21,4 (5,8)	16,6 (1,6)	27,3 (1,0)
		σ2		16,6 (0,4)
Γενική εισαγωγή/εισαγωγή στην διοίκηση	Διευθυντές/Διευθύντριες Εκπαιδευτικοί	σ3 74,6 (5,5)	52,2 (4,3)	74,3 (1,2)
		σ2		54,8 (0,6)

σ1. Το 2013 χρησιμοποιήθηκε η δήλωση «Σειρές μαθημάτων/σεμινάρια» (83,3%, Τ.Σ.=0,2).

σ2. Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην TALIS 2013.

σ3. Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Διευθυντή στην TALIS 2013.

\* Για τη δήλωση αυτή δεν υπήρχαν δεδομένα για την Βουλγαρία

\*\* Το δείγμα περιορίζεται στους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος σε δραστηριότητες ένταξης στο συγκεκριμένο σχολείο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ιδίων και είχαν πρόσβαση σε δραστηριότητες ένταξης σύμφωνα με τις απαντήσεις του/της διευθυντή/διευθύντριας του σχολείου.

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς (Πίνακας 27), η ένταξή τους στα σχολεία υποστηρίχθηκε κυρίως μέσω προγραμματισμένων συναντήσεων με τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες (87,3%, Τ.Σ.=2,2), σειρών μαθημάτων/σεμιναρίων που παρακολούθησαν διά ζώσης (82,8%, Τ.Σ.=2,1) και επίβλεψης από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες (73,8%, Τ.Σ.=3,7).

Στην Ευρώπη φαίνεται ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες συμμετείχαν σε συγκεκριμένες δράσεις ήταν μικρότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά στην Κύπρο. Συγκεκριμένα στην Ευρώπη ίσχυαν τα ακόλουθα σε φθίνουσα σειρά: α) προγραμματισμένες συναντήσεις με τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες σε ποσοστό 78,3% (Τ.Σ.=0,6), β) επίβλεψη από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ή/και έμπειρους/έμπειρες συναδέλφους/συναδέλφισσες σε ποσοστό 65,7% (Τ.Σ.=0,6), γ) σειρές μαθημάτων/σεμιναρίων με διά ζώσης συμμετοχή σε ποσοστό 64,6% (Τ.Σ.=0,6), δ) δικτύωση/συνεργασία με άλλους νέους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 56,6% (Τ.Σ.=0,6) ή συνδιδασκαλία με έμπειρους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 38,5%, (Τ.Σ.=0,6), ε) σειρές μαθημάτων/σεμινάρια στο διαδίκτυο σε ποσοστό 22,9%, (Τ.Σ.=0,5) και, τέλος στ) δραστηριότητες στο διαδίκτυο σε ποσοστό 20,9% (Τ.Σ.=0,5).

#### 4.1.3. Μεντορική καθοδήγηση εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 28, έξι στους δέκα διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν πρόσβαση σε πρόγραμμα μεντορικής καθοδήγησης στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα είχαν πρόσβαση οι πρωτοδιοριζόμενοι/ες εκπαιδευτικοί (30,4%, Τ.Σ.=5,7), οι νέοι/ες στο συγκεκριμένο σχολείο (12,3%, Τ.Σ.=3,5) ή όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί (16,6%, Τ.Σ.=3,7). Σε σχέση με το 2013, δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, οι οποίοι είχαν πρόσβαση σε πρόγραμμα μεντορικής καθοδήγησης στο σχολείο ήταν παραπλήσια.

**Πίνακας 28. Πρόσβαση σε προγράμματα μεντορικής καθοδήγησης στο σχολείο**

Έχουν πρόσβαση	Κύπρος	Κύπρος	Ευρώπη
	2013	2018	(N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Μόνο εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι νέοι στο επάγγελμα, δηλαδή είναι πρωτοδιοριζόμενοι.	35,8 (4,3)	30,4 (5,7)	34,0 (1,0)
Όλοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι νέοι σε αυτό το σχολείο.	14,7 (3,3)	12,3 (3,5)	16,1 (0,7)
Όλοι οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο.	13,7 (3,5)	16,6 (3,7)	15,2 (0,7)
Δεν υπάρχει πρόγραμμα μεντορικής καθοδήγησης για εκπαιδευτικούς σε αυτό το σχολείο.	35,8 (4,0)	40,6 (5,4)	34,6 (1,1)

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι έλαβαν μέρος σε επίσημο πρόγραμμα ένταξης ή σε ανεπίσημες δραστηριότητες ένταξης στο συγκεκριμένο σχολείο (βλέπε 4.1.1.), κλήθηκαν στη συνέχεια να δηλώσουν κατά πόσο συμμετείχαν σε μεντορικές δραστηριότητες ως μέρος επίσημης διευθέτησης στο σχολείο (Πίνακας 29). Ποσοστό 9% (Τ.Σ.=0,8) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είχαν μέντορα για να τους/τις καθοδηγεί και 8,6% (Τ.Σ.=1,0) ότι εκτελούσαν χρέη μέντορα. Το 2013, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που είχαν μέντορα για να τους/τις καθοδηγεί ή εκτελούσαν χρέη μέντορα ήταν αρκετά χαμηλότερα (6,4%, Τ.Σ.=0,5 και 5,2%, Τ.Σ.=0,5, αντίστοιχα). Τα αποτελέσματα αυτά ενδέχεται να καταδεικνύουν ότι η ένταξη και μεντορική καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στα σχολεία αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα.

**Πίνακας 29. Συμμετοχή σε μεντορικές δραστηριότητες ως μέρος επίσημης διευθέτησης στο σχολείο**

	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Την παρούσα χρονική στιγμή έχω μέντορα για να με καθοδηγεί.	↓6,4 (0,5)	9,0 (0,8)	↓5,9 (0,2)
Την παρούσα χρονική περίοδο, εκτελώ καθήκοντα καθορισμένου μέντορα για έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς.	↓5,2 (0,5)	8,6 (1,0)	10,5 (0,2)

Στην Ευρώπη, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι είχαν μέντορα να τους/τις καθοδηγεί ήταν μικρότερο (5,9%, Τ.Σ.=0,2) από την Κύπρο. Σύμφωνα με τους διευθυντές/διευθύντριες, η ειδικότητα του/της μέντορα ήταν τις περισσότερες φορές (84,4%, Τ.Σ.=4,5) ίδια με αυτήν του εκπαιδευτικού που λάμβανε καθοδήγηση. Το αντίστοιχο ποσοστό το 2013 ήταν παραπλήσιο (93,7%, Τ.Σ.=3,2), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (73,6%, Τ.Σ.=1,3) ήταν χαμηλότερο.

#### 4.1.4. Σημασία μεντορικής καθοδήγησης

Σύμφωνα με τον Πίνακα 30, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι η μεντορική καθοδήγηση για τους/τις εκπαιδευτικούς ήταν σημαντική κυρίως για τη βελτίωση της παιδαγωγικής επάρκειάς τους (92%, Τ.Σ.=4,0) και τη στήριξη των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους (92%, Τ.Σ.=4,1). Οι διευθυντές/διευθύντριες,

επίσης, έτειναν να συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό με δηλώσεις που αναφέρθηκαν στη βελτίωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με συναδέλφους τους (84%, Τ.Σ.= 5,7), στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (82,2%, Τ.Σ.= 5,7) και στη βελτίωση της γενικής επίδοσης των μαθητών (82,2%, Τ.Σ.= 5,6).

**Πίνακας 30. Σημασία μεντορικής καθοδήγησης για τους/τις εκπαιδευτικούς και τα σχολεία**

Πολύ σημαντική»	Κύπρος	Κύπρος	Ευρώπη
	2013	2018	(N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Για βελτίωση της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	↓80,2 (3,7)	92,0 (4,0)	↓65,0 (1,4)
Για ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών	↓67,7 (4,5)	82,2 (5,7)	↓51,0 (1,6)
Για βελτίωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με συναδέλφους τους	↓69,8 (4,3)	84,0 (5,7)	↓61,1 (1,5)
Για στήριξη των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους	84,2 (3,8)	92,0 (4,1)	↓76,1 (1,3)
Για διεύρυνση της γνώσης των εκπαιδευτικών στο/στα κύριο/α γνωστικό/ά τους αντικείμενο/α	55,2 (5,2)	65,8 (7,8)	↓34,5 (1,3)
Για βελτίωση της γενικής επίδοσης των μαθητών	↓65,6 (4,5)	82,2 (5,6)	↓52,0 (1,5)

\*Το δείγμα περιορίζεται στους διευθυντές/διευθύντριες που δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο σχολείο έχουν πρόσβαση σε μεντορικές δραστηριότητες.

Σε σχέση με το 2013, το 2018 παρουσιάστηκε σημαντική αύξηση των ποσοστών των διευθυντών/διευθυντριών που συμφώνησαν με τις τέσσερις δηλώσεις που αφορούσαν στη σημαντικότητα της μεντορικής καθοδήγησης για την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών, την ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ τους και τη βελτίωση της γενικής επίδοσης των μαθητών.

Σε όλες τις δηλώσεις, οι διευθυντές/διευθύντριες της Κύπρου απέδωσαν μεγαλύτερη σημασία από ότι οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαϊές συνάδελφοί/συναδέλφισσές τους.

#### **4.2. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών**

Πιο κάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ως 'επαγγελματική ανάπτυξη' ορίζονται οι δραστηριότητες, οι οποίες έχουν ως στόχο να αναπτύξουν τις ικανότητες, τη γνώση, την εμπειρογνωμοσύνη και άλλα χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού.

#### 4.2.1. Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

Το 92,2% (Τ.Σ.=1,0) των εκπαιδευτικών συμμετείχε σε μία τουλάχιστον δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τους τελευταίους 12 μήνες. Παραπλήσιο ήταν και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχε σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης το 2013 (89,1%, Τ.Σ.=0,7). Στην Ευρώπη, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχε σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν 92,5% (Τ.Σ.=0,2) και ήταν παραπλήσιο με εκείνο της Κύπρου.

Κατά μέσο όρο, το 2018 οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο, όπως και στην Ευρώπη, συμμετείχαν σε 3-4 δραστηριότητες (Κύπρος: Μ.Ο.=3,4, Τ.Σ.=0,1 και Ευρώπη: Μ.Ο.=3,5, Τ.Σ.=0,0).

#### 4.2.2. Τύπος δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 31, στην Κύπρο, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν κυρίως σε σειρές μαθημάτων/σεμινάρια που παρακολούθησαν διά ζώσης (80,5%, Τ.Σ.=1,4) και σε μικρότερο βαθμό σε μελέτη βιβλιογραφίας σχετικής με το επάγγελμα (57,6%, Τ.Σ.=1,4), εκπαιδευτικά συνέδρια (57,3%, Τ.Σ.=1,6) και παρατήρηση συναδέλφου ή/και αυτοπαρατήρηση και καθοδήγηση ως μέρος μιας επίσημης σχολικής διευθέτησης (43,6%, Τ.Σ.=3,1).

Σε σχέση με το 2013, το 2018 παρουσιάστηκε αύξηση στα ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα ακόλουθα: α) σε παρατήρηση συναδέλφου/συναδέλφισσας ή/και αυτοπαρατήρηση και καθοδήγηση ως μέρος επίσημης σχολικής διευθέτησης (2018: 43,6%, Τ.Σ.=3,1 και 2013: 18,7%, Τ.Σ.=0,9) και β) επισκέψεις για παρατήρηση σε χώρους επιχειρήσεων, δημόσιους ή μη κυβερνητικούς οργανισμούς (2018: 16,5%, Τ.Σ.=1,3 και 2013: 11,4%, Τ.Σ.=0,8). Αντίθετα, από το 2013 στο 2018 παρουσιάστηκε μείωση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες συμμετείχαν σε επισκέψεις για παρατήρηση σε άλλα σχολεία (2018: 15,6%, Τ.Σ.=1,0 και 2013: 18,3%, Τ.Σ.=0,9) και σε δίκτυα εκπαιδευτικών συγκροτημένα ειδικά για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (2018: 21,1% , Τ.Σ.=1,4 και 2013: 24,7%, Τ.Σ.=1,1).

Τα ποσοστά συμμετοχής των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών σε σειρές μαθημάτων/σεμινάρια, τα οποία παρακολούθησαν διά ζώσης (71,3%, Τ.Σ.=0,4) και σε εκπαιδευτικά συνέδρια (43,1%, Τ.Σ.=0,4), καθώς και σε επισκέψεις για παρατήρηση σε χώρους επιχειρήσεων, δημόσιους ή μη οργανισμούς (12,8%, Τ.Σ.=0,2) ήταν χαμηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των Κυπρίων. Αντίθετα, τα ποσοστά των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερα σε σχέση με την παρακολούθηση σειρών μαθημάτων/σεμιναρίων στο διαδίκτυο (34,3%, Τ.Σ.=0,4), τις επισκέψεις για παρατήρηση σε άλλα σχολεία (19,8%, Τ.Σ.=0,3), τη συμμετοχή σε πρόγραμμα για απόκτηση επίσημου προσόντος (13,9%, Τ.Σ.=0,2), τη συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών (32,9%, Τ.Σ.=0,4) και άλλες δραστηριότητες (31,2%, Τ.Σ.=0,3).

**Πίνακας 31. Τύπος δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης**

Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τους τελευταίους δώδεκα μήνες	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Σειρές μαθημάτων/σεμινάρια που παρακολούθησατε διά ζώσης	_____σ1	80,5 (1,4)	↓71,3 (0,4)
Σειρές μαθημάτων/σεμινάρια στο διαδίκτυο	_____σ1	24,0 (2,2)	↑34,3 (0,4)
Εκπαιδευτικά συνέδρια όπου εκπαιδευτικοί ή/και ερευνητές παρουσιάζουν την έρευνά τους ή συζητούν για εκπαιδευτικά ζητήματα	_____σ2	57,3 (1,6)	↓43,1 (0,4)
Πρόγραμμα για απόκτηση επίσημου προσόντος	8,7 (0,7)	10,0 (0,9)	↑13,9 (0,2)
Επισκέψεις για παρατήρηση σε άλλα σχολεία	↑18,3 (0,9)	15,6 (1,0)	↑19,8 (0,3)
Επισκέψεις για παρατήρηση σε χώρους επιχειρήσεων, δημόσιους ή μη κυβερνητικούς οργανισμούς*	↓11,4 (0,8)	16,5 (1,3)	↓12,8 (0,2)
Παρατήρηση συναδέλφου ή/και αυτο-παρατήρηση και καθοδήγηση ως μέρος μιας επίσημης σχολικής διεύθετης	↓18,7 (0,9)	43,6 (3,1)	38,1 (0,4)
Συμμετοχή σε ένα δίκτυο εκπαιδευτικών συγκροτημένο ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	↑24,7 (1,1)	21,1 (1,4)	↑32,9 (0,4)
Μελέτη βιβλιογραφίας σχετικής με το επάγγελμα*	_____	57,6 (1,4)	58,6 (0,4)
Άλλο*	_____	21,8 (1,5)	↑31,2 (0,3)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην TALIS 2013.

σ1. Το 2013 χρησιμοποιήθηκε η δήλωση «Σειρές μαθημάτων/εργαστήρια (πχ. γύρω από το γνωστικό αντικείμενο ή μεθόδους ή/και άλλα εκπαιδευτικά θέματα)» (60,6%, Τ.Σ.=1,2).

σ2. Το 2013 χρησιμοποιήθηκε η δήλωση «Εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια, όπου εκπαιδευτικοί ή/και ερευνητές παρουσιάζουν την έρευνά τους ή συζητούν για εκπαιδευτικά ζητήματα» (63,0%, Τ.Σ.=1,3).

#### 4.2.3. Στήριξη για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

Ποσοστό 51,4% (Τ.Σ.=1,4) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έλαβαν κάποιο είδος στήριξης για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η στήριξη αυτή, όπως φαίνεται στον Πίνακα 32, είχε τη μορφή παροχής των απαραίτητων υλικών για τις δραστηριότητες (24,2%, Τ.Σ.=1,6), απαλλαγής από διδακτικά καθήκοντα για δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των κανονικών ωρών εργασίας (20,9%, Τ.Σ.=1,1), μη χρηματικών αμοιβών (16,4%, Τ.Σ.=0,9) και μη χρηματικών επαγγελματικών πλεονεκτημάτων (16,1%, Τ.Σ.=1,1). Το 2018 το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι είχε απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα ήταν μειωμένο σε σχέση με το 2013 (58,5%, Τ.Σ.=1,5), ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες έλαβαν επίδομα για συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός ωρών εργασίας, ήταν αυξημένο (2013: 2,4%, Τ.Σ.=0,5).

**Πίνακας 32. Στήριξη για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης**

	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα για δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των κανονικών ωρών εργασίας	↑58,5 (1,5)	20,9 (1,1)
Μη χρηματική στήριξη για δραστηριότητες εκτός ωρών εργασίας (π.χ. μειωμένος διδακτικός φόρτος, ημέρες άδειας, εκπαιδευτική άδεια)	13,6 (1,0)	12,4 (1,0)
Επιστροφή του ποσού που καταβλήθηκε ή πληρωμή των εξόδων*	_____	8,9 (1,0)
Τα αναγκαία υλικά για τις δραστηριότητες*	_____	24,2 (1,6)
Χρηματικά ποσά για δραστηριότητες εκτός ωρών εργασίας	↓2,4 (0,5)	5,4 (0,5)
Μη χρηματικές αμοιβές (π.χ. βοηθήματα/υλικά σχολικής τάξης, κουπόνια για βιβλία, λογισμικό/εφαρμογές)*	_____	16,4 (0,9)
Μη χρηματικά επαγγελματικά πλεονεκτήματα (π.χ. εκπλήρωση απαιτήσεων για επαγγελματική ανάπτυξη, βελτίωση ευκαιριών προαγωγής)*	_____	16,1 (1,1)
Αύξηση μισθού*	_____	6,1 (0,7)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην TALIS 2013.

#### 4.2.4. Περιεχόμενο επαγγελματικής ανάπτυξης

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 33, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμμετείχε σε δραστηριότητες, οι οποίες αφορούσαν σε γνώση του αναλυτικού προγράμματος (86,9%, Τ.Σ.=0,9), γνώση και κατανόηση του/των γνωστικού/γνωστικών τους πεδίου/πεδίων (82,6%, Τ.Σ.=0,9), πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών (82,4%, Τ.Σ.=1,0), καθώς και παιδαγωγικές ικανότητες για τη διδασκαλία του/των γνωστικού/γνωστικών τους πεδίου/πεδίων (79,6%, Τ.Σ.=1,4).

Σε σχέση με το 2013, το 2018 παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν σε δραστηριότητες στις ακόλουθες θεματικές

περιοχές: διδασκαλία διαθεματικών δεξιοτήτων (2013: 37,3%, Τ.Σ.=1,6 και 2018: 63,0%, Τ.Σ.=1,6), πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών (2013: 60,8%, Τ.Σ.=1,6 και 2018: 82,4%, Τ.Σ.=1,0), συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών και διαχείριση τάξης (2013: 53,9%, Τ.Σ.=1,8 και 2018: 71,3%, Τ.Σ.=1,5), προσεγγίσεις για εξατομικευμένη μάθηση (2013: 33,9%, Τ.Σ.=1,5 και 2018: 50,2%, Τ.Σ.=1,8), διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (2013: 25,9%, Τ.Σ.=1,4 και 2018: 37,7%, Τ.Σ.=2,2), γνώση του αναλυτικού προγράμματος (2013: 76,6%, Τ.Σ.=1,3 και 2018: 86,9%, Τ.Σ.=0,9), διεύθυνση και διοίκηση του σχολείου (2013: 20,2%, Τ.Σ.=1,4 και 2018: 29,1%, Τ.Σ.=1,6), παιδαγωγικές ικανότητες σχετικά με τη διδασκαλία του/των γνωστικού/γνωστικών πεδίου/πεδίων (2013: 73,4%, Τ.Σ.=1,3 και 2018: 79,6%, Τ.Σ.=1,4), γνώση και κατανόηση του/των γνωστικού/γνωστικών πεδίου/πεδίων (2013: 78,3%, Τ.Σ.=1,2 και 2018: 82,6%, Τ.Σ.=0,9) και διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (2013: 24,1% Τ.Σ.=1,4 και 2018: 31,8%, Τ.Σ.=1,8). Σε σχέση με τις «Δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία» δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση.

**Πίνακας 33. Περιεχόμενο δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης**

Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τους τελευταίους δώδεκα μήνες	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Γνώση και κατανόηση του/των γνωστικού/γνωστικών μου πεδίου/πεδίων	↓78,3 (1,2)	82,6 (0,9)	↓70,5 (0,3)
Παιδαγωγικές ικανότητες σχετικά με τη διδασκαλία του/των γνωστικού/γνωστικών μου πεδίου/πεδίων	↓73,4 (1,3)	79,6 (1,4)	↓70,8 (0,3)
Γνώση του αναλυτικού προγράμματος	↓76,6 (1,3)	86,9 (0,9)	↓61,4 (0,4)
Πρακτικές αξιολόγησης μαθητών	↓60,8 (1,6)	82,4 (1,0)	↓62,8 (0,4)
Δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία	53,8 (1,6)	55,2 (2,1)	56,5 (0,4)
Συμπεριφορά μαθητών και διαχείριση τάξης	↓53,9 (1,8)	71,3 (1,5)	↓47,1 (0,4)
Διεύθυνση και διοίκηση του σχολείου	↓20,2 (1,4)	29,1 (1,6)	↓19,2 (0,3)
Προσεγγίσεις για εξατομικευμένη μάθηση	↓33,9 (1,5)	50,2 (1,8)	47,1 (0,4)
Διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες	↓24,1 (1,4)	31,8 (1,8)	↑45,4 (0,4)
Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον	↓25,9 (1,4)	37,7 (2,2)	↓19,7 (0,3)
Διδασκαλία διαθεματικών δεξιοτήτων	↓37,3 (1,6)	63,0 (1,6)	↓45,3 (0,4)
Ανάλυση και χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών*	_____	59,1 (1,6)	↓43,4 (0,4)
Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων/κηδεμόνων*	_____	53,8 (1,6)	↓31,1 (0,4)
Επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς/χώρες*	_____	36,2 (1,8)	↓18,2 (0,3)
Άλλο*	_____	20,6 (1,5)	↑26,8 (0,3)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην TALIS 2013.

Στην Ευρώπη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιμορφώθηκε σε μικρότερο βαθμό στα ακόλουθα ζητήματα: γνώση και κατανόηση του/των γνωστικού/γνωστικών τους

πεδίου/πεδίων (70,5%, Τ.Σ.=0,3), παιδαγωγικές ικανότητες για τη διδασκαλία του/των γνωστικού/γνωστικών τους πεδίου/πεδίων (70,8%, Τ.Σ.=0,3), γνώση του αναλυτικού προγράμματος (61,4%, Τ.Σ.=0,4), πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών (62,8%, Τ.Σ.=0,4), συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών και διαχείριση τάξης (47,1%, Τ.Σ.=0,4), διεύθυνση και διοίκηση του σχολείου (19,2%, Τ.Σ.=0,3), διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (19,7%, Τ.Σ.=0,3), διδασκαλία διαθεματικών δεξιοτήτων (45,3%, Τ.Σ.=0,4), ανάλυση και χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών/μαθητριών (43,4%, Τ.Σ.=0,4), συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων/κηδεμόνων (31,1%, Τ.Σ.=0,4) και επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς (18,2%, Τ.Σ.=0,3). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη συμμετείχαν σε δραστηριότητες για τη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (45,4%, Τ.Σ.=0,4) ή άλλες δραστηριότητες (26,8%, Τ.Σ.=0,3), σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους/τις Κύπριους/Κύπριες συναδέλφους/συναδέλφισσές τους.

#### 4.2.5. Αποτελεσματικές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης

Το 81% (Τ.Σ.=1,1) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν πως οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχαν τους προηγούμενους 12 μήνες είχαν θετικό αντίκτυπο στη διδακτική τους πρακτική. Στην Ευρώπη, το αντίστοιχο ποσοστό ήταν παραπλήσιο (79,0%, Τ.Σ.=0,3).

Ως προς τις αποτελεσματικές επιμορφωτικές δράσεις (Πίνακας 34), αυτές βασίστηκαν κυρίως στις προηγούμενες γνώσεις των εκπαιδευτικών (94,2%, Τ.Σ.=0,9), παρείχαν ευκαιρίες για εφαρμογή νέων ιδεών και γνώσεων στη δική τους τάξη (87,2%, Τ.Σ.=1,1) και ευκαιρίες για ενεργητική (79,8%, Τ.Σ.=1,7) και συνεργατική μάθηση (76,2%, Τ.Σ.=1,2), είχαν συνεκτική δομή (76,5%, Τ.Σ.=1,3) και ήταν εστιασμένες με κατάλληλο τρόπο στο περιεχόμενο, το οποίο ήταν αναγκαίο για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων των εκπαιδευτικών (74,7%, Τ.Σ.=1,5).

Στην Ευρώπη τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι οι επιμορφωτικές δράσεις ήταν αποτελεσματικές, ήταν μικρότερα από εκείνα της Κύπρου σε ό,τι αφορά συγκεκριμένες παραμέτρους. Οι Ευρωπαίοι ανέφεραν σε

φθίνουσα σειρά ότι οι δράσεις: α) βασίστηκαν κυρίως στις προηγούμενες γνώσεις τους (85,9%, Τ.Σ.=0,3), β) παρείχαν ευκαιρίες για εφαρμογή νέων ιδεών και γνώσεων στη δική τους τάξη (83,5%, Τ.Σ.=0,3) και ευκαιρίες για ενεργητική (74,5%, Τ.Σ.=0,4) και συνεργατική μάθηση (71,5%, Τ.Σ.=0,4), γ) ήταν εστιασμένες με κατάλληλο τρόπο στο περιεχόμενο που ήταν αναγκαίο για τη διδασκαλία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών (66,8%, Τ.Σ.=0,4), δ) παρείχαν δραστηριότητες για περαιτέρω μάθηση (44,2%, Τ.Σ.=0,4) και ε) έλαβαν χώρα στο σχολείο (46,0%, Τ.Σ.=0,5).

Αντίθετα, τα ποσοστά των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες προσαρμόστηκαν στις προσωπικές ανάγκες ανάπτυξης τους (78,9%, Τ.Σ.=0,4), διήρκησαν παρατεταμένη χρονική περίοδο (40,9%, Τ.Σ.=0,4) και επικεντρώθηκαν στην καινοτομία στη διδασκαλία (63,9%, Τ.Σ.=0,4) ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα των Κυπρίων.

**Πίνακας 34. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών δράσεων επιμόρφωσης**

	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Βασίστηκε πάνω στις προηγούμενες γνώσεις μου.	94,2 (0,9)	↓85,9 (0,3)
Προσαρμόστηκε στις προσωπικές μου ανάγκες ανάπτυξης.	72,7 (1,6)	↑78,9 (0,4)
Είχε συνεκτική δομή.	76,5 (1,3)	77,2 (0,3)
Ήταν εστιασμένη με κατάλληλο τρόπο στο περιεχόμενο που ήταν αναγκαίο για να διδάξω τα μαθήματά μου.	74,7 (1,5)	↓66,8 (0,4)
Παρείχε ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση.	79,8 (1,7)	↓74,5 (0,4)
Παρείχε ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση.	76,2 (1,2)	↓71,5 (0,4)
Παρείχε ευκαιρίες να εφαρμόσω νέες ιδέες και γνώσεις στη δική μου τάξη.	87,2 (1,1)	↓83,5 (0,3)
Παρείχε δραστηριότητες για περαιτέρω μάθηση.	74,0 (1,6)	↓44,2 (0,4)
Έλαβε χώρα στο σχολείο μου.	54,3 (1,9)	↓46,0 (0,5)
Ενέπλεξε τους περισσότερους συναδέλφους από το σχολείο μου.	36,8 (1,9)	35,5 (0,5)
Διήρκησε παρατεταμένη χρονική περίοδο.	29,6 (1,5)	↑40,9 (0,4)
Επικεντρώθηκε στην καινοτομία στη διδασκαλία μου.	54,9 (1,9)	↑63,9 (0,4)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην TALIS 2013.

\*\* Για την Ουγγαρία δεν υπήρχαν δεδομένα για τις πιο πάνω δηλώσεις.

#### 4.2.6. Ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη

Από τον Πίνακα 35 προέκυψε «υψηλό επίπεδο ανάγκης» για επιμόρφωση στη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (27,4%, Τ.Σ.=1,5), στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (19,6%, Τ.Σ.=1,2) και στην επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς (13,5%, Τ.Σ.=0,9). Το 2018 τα

ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ανάγκη για επιμόρφωση στη συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών και στη διαχείριση τάξης (10,9%, Τ.Σ.=0,7), καθώς και στη διδασκαλία διαθεματικών δεξιοτήτων (11,9%, Τ.Σ.=1,1), ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα το 2013 (7,5%, Τ.Σ.=0,8 και 9,0%, Τ.Σ.=0,7, αντίστοιχα). Σε αντιδιαστολή, το ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες ζήτησαν επιμόρφωση στη διεύθυνση και διοίκηση σχολείου, ήταν χαμηλότερο το 2018 (9,3%, Τ.Σ.=0,8), σε σχέση με το 2013 (11,7%, Τ.Σ.=0,9).

**Πίνακας 35. Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών**

Υψηλό επίπεδο ανάγκης» για επιμόρφωση	Κύπρος	Κύπρος	Ευρώπη
	2013	2018	(N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Γνώση και κατανόηση του/των γνωστικού/γνωστικών μου πεδίου/πεδίων	2,4 (0,4)	2,3 (0,4)	↑6,1 (0,1)
Παιδαγωγικές ικανότητες σχετικά με τη διδασκαλία του/των γνωστικού/γνωστικών μου πεδίου/πεδίων	4,3 (0,6)	4,9 (0,5)	↑7,6 (0,2)
Γνώση του αναλυτικού προγράμματος	8,3 (0,8)	4,5 (0,5)	5,0 (0,1)
Πρακτικές αξιολόγησης μαθητών	4,8 (0,6)	6,2 (0,6)	↑10,0 (0,2)
Δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία	12,5 (0,7)	10,8 (0,9)	↑16,1 (0,2)
Συμπεριφορά μαθητών και διαχείριση τάξης	↓ 7,5 (0,8)	10,9 (0,7)	↑12,5 (0,2)
Διεύθυνση και διοίκηση του σχολείου	↑11,7 (0,9)	9,3 (0,8)	↓ 6,3 (0,2)
Προσεγγίσεις για εξατομικευμένη μάθηση	9,2 (0,8)	9,7 (0,8)	↑13,2 (0,2)
Διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες	27,0 (1,0)	27,4 (1,5)	↓21,0 (0,2)
Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον	17,5 (0,9)	19,6 (1,2)	↓13,4 (0,2)
Διδασκαλία διαθεματικών δεξιοτήτων	↓9,0 (0,7)	11,9 (1,1)	12,1 (0,2)
Ανάλυση και χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών*	_____	8,6 (0,9)	8,6 (0,2)
Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων/κηδεμόνων*	_____	10,2 (0,8)	↓7,4 (0,1)
Επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς/χώρες*	_____	13,5 (0,9)	↓9,9 (0,2)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην TALIS 2013.

Στην Ευρώπη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρειάζονταν επιμόρφωση στη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (21%, Τ.Σ.=0,2), στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (13,4%, Τ.Σ.=0,2), στη διεύθυνση και διοίκηση του σχολείου (6,3%, Τ.Σ.=0,2), στη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων/κηδεμόνων (7,4%, Τ.Σ.=0,1) και στην επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς/ες πολιτισμούς/χώρες (9,9%, Τ.Σ.=0,2), σε μικρότερα ποσοστά από ό,τι στην Κύπρο. Ωστόσο, δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να επιμορφωθούν σε θέματα γνώσης και κατανόησης του/των γνωστικού/γνωστικών τους πεδίου/πεδίων (6,1%, Τ.Σ.=0,1), σε πτυχές, οι οποίες αναφέρονταν σε παιδαγωγικές ικανότητες σχετικά με

τη διδασκαλία του/των γνωστικού/γνωστικών τους πεδίου/πεδίων (7,6%, Τ.Σ.=0,2), σε πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών (10%, Τ.Σ.=0,2), σε δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία (16,1%, Τ.Σ.=0,2), στη συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών και στη διαχείριση τάξης (12,5%, Τ.Σ.=0,2) και σε προσεγγίσεις για εξατομικευμένη μάθηση (13,2%, Τ.Σ.=0,2), σε μεγαλύτερα ποσοστά από τους/τις Κύπριους/Κύπριες εκπαιδευτικούς.

#### 4.2.7. Εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Πίνακα 36, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν υπήρχαν κίνητρα για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (60,6%, Τ.Σ.=1,5), ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συγκρούεται με το ωράριο εργασίας τους (55,2%, Τ.Σ.=1,5) και ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις παρεμπόδιζαν τη συμμετοχή τους (52,9%, Τ.Σ.=1,4). Σε σχέση με το 2013, το 2018 το ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι το ωράριο εργασίας αποτελούσε εμπόδιο στη συμμετοχή τους, αυξήθηκε (2013: 45,1%, Τ.Σ.=1,3). Μείωση, ωστόσο, παρουσίασαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες ανέφεραν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ήταν δαπανηρή (2013: 44,1%, Τ.Σ.=1,3 και 2018: 38,2%, Τ.Σ.=1,3) και ότι δεν κατείχαν τα προαπαιτούμενα (2013: 12,2%, Τ.Σ.=0,8 και 2018: 9%, Τ.Σ.=0,8).

**Πίνακας 36. Εμπόδια στη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης**

«Συμφωνώ» ή «συμφωνώ έντονα»	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Δεν κατέχω τα προαπαιτούμενα (π.χ. προσόντα, εμπειρία, αρχαιότητα).	↑12,2 (0,8)	9,0 (0,8)	10,3 (0,2)
Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πολύ δαπανηρή.	↑44,1 (1,3)	38,2 (1,3)	↑43,5 (0,4)
Υπάρχει έλλειψη στήριξης από τον εργοδότη.	41,3 (1,2)	41,0 (1,4)	↓26,7 (0,4)
Η επαγγελματική ανάπτυξη συγκρούεται με το ωράριο της εργασίας μου.	↓45,1 (1,3)	55,2 (1,5)	52,9 (0,4)
Δεν έχω χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.	52,3 (1,3)	52,9 (1,4)	↓38,7 (0,3)
Δεν προσφέρεται σχετική επαγγελματική ανάπτυξη.	43,0 (1,2)	43,1 (1,5)	↓39,1 (0,4)
Δεν υπάρχουν κίνητρα για συμμετοχή σε επαγγελματική ανάπτυξη.	61,3 (1,2)	60,6 (1,5)	↓53,1 (0,4)

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο δήλωσαν ότι υπήρχε έλλειψη στήριξης από τον εργοδότη (41%, Τ.Σ.=1,4), έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων

(52,9%, Τ.Σ.=1,4), δεν προσφερόταν σχετική επαγγελματική ανάπτυξη (43,2%, Τ.Σ.=1,5) και δεν υπήρχαν κίνητρα για συμμετοχή σε επιμόρφωση (60,6% Τ.Σ.=1,5) σε μεγαλύτερο ποσοστό, σε σχέση με τους/τις Ευρωπαίους/Ευρωπαϊές συναδέλφους/συναδέλφισσές τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη δήλωσαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είχε μεγάλο οικονομικό κόστος (43,5%, Τ.Σ.=0,4) σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί (38,2%, Τ.Σ.=1,3).

#### 4.2.8. Κινητικότητα στο εξωτερικό

Αναφορικά με την κινητικότητα των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό (Πίνακας 37), σημαντικό ποσοστό δήλωσε ότι ταξίδεψαν ως φοιτητές/φοιτήτριες κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης ή κατάρτισής τους (44,7%, Τ.Σ.=1,4), καθώς και ως εκπαιδευτικοί, από δική τους πρωτοβουλία (30,6%, Τ.Σ.=1). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που ταξίδεψαν ως εκπαιδευτικοί σε πρόγραμμα της ΕΕ (20%, Τ.Σ.=1,2), μετά από διευθέτηση του σχολείου (21,3%, Τ.Σ.=1,7) ή από δική τους πρωτοβουλία (30,6%, Τ.Σ.=1) το 2018 ήταν χαμηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά το 2013 (32,2%, Τ.Σ.=1,8, 26,8%, Τ.Σ.=1,6 και 37,2%, Τ.Σ.=2,1, αντίστοιχα).

**Πίνακας 37. Κινητικότητα εκπαιδευτικών για επαγγελματικούς σκοπούς**

	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)
Ως φοιτητής κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης ή κατάρτισής μου ως εκπαιδευτικού	43,8 (1,8)	44,7 (1,4)
Ως εκπαιδευτικός σε πρόγραμμα της ΕΕ (π.χ. Erasmus+/ Comenius)	↑32,2 (1,8)	20,0 (1,2)
Ως εκπαιδευτικός σε τοπικό ή εθνικό πρόγραμμα	16,9 (1,6)	20,4 (1,1)
Ως εκπαιδευτικός, μετά από διευθέτηση του σχολείου ή της σχολικής περιφέρειας	↑26,8 (1,6)	21,3 (1,7)
Ως εκπαιδευτικός, από δική μου πρωτοβουλία	↑37,2 (2,1)	30,6 (1,0)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 38, οι κινητικότητες πραγματοποιήθηκαν κυρίως ως μέρος της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (66%, Τ.Σ.=1,7) ή για συνοδεία μαθητών/μαθητριών σε επισκέψεις στο εξωτερικό (51,8%, Τ.Σ.=1,8), κάτι το οποίο συνηθίζεται στα σχολεία γυμνασιακού κύκλου. Το 2018, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες πραγματοποίησαν κινητικότητες για τους λόγους που αναφέρονται στον Πίνακα 38, ήταν πολύ υψηλότερα σε σχέση με τα αντίστοιχα

ποσοστά το 2013. Εξαίρεση αποτέλεσε το σημείο, το οποίο αναφερόταν στην κινητικότητα για συνοδεία μαθητών σε επισκέψεις στο εξωτερικό. Στο εν λόγω σημείο δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση.

**Πίνακας 38. Σκοπός κινητικότητας που έγιναν για επαγγελματικούς σκοπούς**

	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)
Σπουδές, ως μέρος της βασικής μου εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικού	↓44,6 (1,8)	66,0 (1,7)
Εκμάθηση γλώσσας	↓ 8,8 (1,2)	27,9 (1,7)
Εκμάθηση άλλων γνωστικών περιοχών	↓16,7 (1,7)	40,8 (1,9)
Συνοδεία μαθητών σε επισκέψεις στο εξωτερικό	50,4 (2,1)	51,8 (1,8)
Ανάπτυξη επικοινωνίας με σχολεία του εξωτερικού	↓29,0 (1,9)	36,7 (1,8)
Διδασκαλία	↓13,6 (1,4)	27,1 (1,6)
Άλλο	↓23,6 (1,7)	32,2 (2,0)

Αναφορικά με τη συνολική διάρκεια των κινητικότητας που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς, το 64,4% (Τ.Σ.=1,9) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έμεινε στο εξωτερικό για λιγότερο από τρεις μήνες, το 7,6% (Τ.Σ.=0,9) τρεις με δώδεκα μήνες και το 28% (Τ.Σ.=1,6) για περισσότερο από έναν χρόνο. Επισημαίνεται ότι η δήλωση αυτή δεν περιλήφθηκε στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην έρευνα TALIS 2013.

#### **4.3. Επαγγελματική ανάπτυξη διευθυντών**

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών/διευθυντριών. Ως *‘επαγγελματική ανάπτυξη’* ορίζονται οι δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν να αναπτύξουν τις επαγγελματικές ικανότητες, τις γνώσεις και την εμπειρογνωμοσύνη ενός ατόμου.

##### **4.3.1. Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης**

Το 99% (Τ.Σ.=1) των διευθυντών/διευθυντριών συμμετείχε σε μία τουλάχιστον δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, τους δώδεκα μήνες που προηγήθηκαν. Το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών στην Ευρώπη που συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν παραπλήσιο (98,6%, Τ.Σ.=0,3).

Οι διευθυντές/διευθύντριες, τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ευρώπη, συμμετείχαν κατά μέσο όρο σε 5-6 δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κατά το προαναφερθέν χρονικό διάστημα (Κύπρος: Μ.Ο.=5,4, Τ.Σ.=0,3 και Ευρώπη: Μ.Ο.=5,5, Τ.Σ.=0,1).

#### 4.3.2. Τύπος δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 39, οι διευθυντές/διευθύντριες συμμετείχαν σε δραστηριότητες που αφορούσαν κυρίως σε σειρές μαθημάτων/σεμινάρια για γνωστικό αντικείμενο, διδακτικές μεθόδους ή παιδαγωγικά θέματα (78%, Τ.Σ.=5,2), μελέτη βιβλιογραφίας σχετικής με το επάγγελμα (77,9%, Τ.Σ.=4,8), σειρές μαθημάτων/σεμινάρια, τα οποία παρακολούθησαν διά ζώσης (74,3%, Τ.Σ.=5,3) και σειρές μαθημάτων/σεμινάρια για την ηγεσία (71,2%, Τ.Σ.=5,7).

Πίνακας 39. Τύπος δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τους τελευταίους δώδεκα μήνες	Κύπρος	Ευρώπη
	2018	(N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Σειρά μαθημάτων/σεμινάρια για γνωστικό αντικείμενο, διδακτικές μεθόδους ή παιδαγωγικά θέματα	78,0 (5,2)	↓67,5 (1,1)
Σειρά μαθημάτων/σεμινάρια για την ηγεσία	71,2 (5,7)	65,3 (1,1)
Σειρά μαθημάτων/σεμινάρια, τα οποία παρακολούθησατε διά ζώσης	74,3 (5,3)	77,6 (1,0)
Σειρά μαθημάτων/σεμινάρια στο διαδίκτυο	18,7 (5,1)	↑38,6 (1,1)
Εκπαιδευτικά συνέδρια στα οποία εκπαιδευτικοί, διευθυντές ή/και ερευνητές παρουσιάζουν την έρευνά τους ή συζητούν για εκπαιδευτικά ζητήματα	60,5 (4,9)	69,8 (1,2)
Πρόγραμμα για απόκτηση επίσημου προσόντος	14,3 (4,4)	16,5 (0,8)
Παρατήρηση συναδέλφου ή/και αυτο-παρατήρηση και καθοδήγηση ως μέρος μιας επίσημης διευθέτησης	62,7 (4,8)	↓42,8 (1,1)
Συμμετοχή σε ένα δίκτυο διευθυντών συγκροτημένο ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών	48,5 (4,7)	55,5 (1,2)
Μελέτη βιβλιογραφίας σχετική με το επάγγελμα	77,9 (4,8)	76,8 (1,0)
Άλλο	35,6 (5,8)	42,0 (1,1)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Διευθυντή στην TALIS 2013.

Οι Κύπριοι διευθυντές/διευθύντριες παρακολούθησαν σειρές μαθημάτων/σεμινάρια στο διαδίκτυο σε μικρότερο ποσοστό (18,7%, Τ.Σ.=5,1) από ότι οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαϊές συναδέλφοί/συναδέλφισσές τους (38,6%, Τ.Σ.=1,1). Αντίθετα, συμμετείχαν σε παρατήρηση συναδέλφου/συναδέλφισσας ή/και αυτο-παρατήρηση και καθοδήγηση ως μέρος επίσημης διευθέτησης (62,7%, Τ.Σ.=4,8) και

σειρές μαθημάτων/σεμινάρια για γνωστικό αντικείμενο, διδακτικές μεθόδους ή παιδαγωγικά θέματα (78%, Τ.Σ.=5,2) σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους/τις Ευρωπαίους/Ευρωπαϊές διευθυντές/διευθύντριες (42,8%, Τ.Σ.=1,1 και 67,5%, Τ.Σ.=1,1, αντίστοιχα).

#### 4.3.3. Ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη

Από τον Πίνακα 40 προκύπτει ότι οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι υπάρχει υψηλό επίπεδο ανάγκης για επιμόρφωση στον σχεδιασμό επαγγελματικής ανάπτυξης για/με εκπαιδευτικούς (21,6%, Τ.Σ.= 4,6), στη χρήση δεδομένων για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου (19,9%, Τ.Σ.=4,1) και στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (18,9%, Τ.Σ.= 4,1).

Στην Ευρώπη, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι χρειάζονταν επιμόρφωση στην ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς (28,1%, Τ.Σ.=1,1), στην οικονομική διαχείριση (26,3%, Τ.Σ.=1,1), στην προώθηση της ισότητας και της διαφορετικότητας (14,3%, Τ.Σ.=0,9) και στη γνώση και κατανόηση των πρόσφατων εθνικών/τοπικών πολιτικών για την εκπαίδευση (14,2%, Τ.Σ.=0,7) σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο (15,6%, 15,2%, 7,3% και 9,3%, αντίστοιχα).

**Πίνακας 40. Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών/διευθυντριών**

Υψηλό επίπεδο ανάγκης» για επιμόρφωση	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Γνώση και κατανόηση των νέων εξελίξεων στην έρευνα και στη θεωρία της ηγεσίας	10,1 (3,1)	13,1 (0,7)
Γνώση και κατανόηση των πρόσφατων εθνικών/τοπικών πολιτικών για την εκπαίδευση	9,3 (1,8)	↑14,2 (0,7)
Χρήση δεδομένων για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου	19,9 (4,1)	23,5 (0,9)
Σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος	10,4 (2,9)	15,5 (0,8)
Σχεδιασμός επαγγελματικής ανάπτυξης για/με εκπαιδευτικούς	21,6 (4,6)	20,7 (1,0)
Παρακολούθηση διδασκαλίας σε τάξη	11,6 (3,5)	13,1 (0,8)
Παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης	15,8 (4,1)	17,5 (0,8)
Προώθηση ισότητας και διαφορετικότητας	7,3 (2,7)	↑14,3 (0,9)
Ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	15,6 (3,8)	↑28,1 (1,1)
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	18,9 (4,1)	26,0 (1,1)
Οικονομική διαχείριση	15,2 (3,5)	↑26,3 (1,1)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Διευθυντή στην TALIS 2013.

#### 4.3.4. Εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Πίνακα 41, για τους/τις διευθυντές/διευθύντριες σημαντικά εμπόδια αποτέλεσαν η σύγκρουση του ωραρίου εργασίας τους με τις προσφερόμενες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (58,5%, Τ.Σ.=5,4), η έλλειψη κινήτρων για συμμετοχή (46,9%, Τ.Σ.=5,1), καθώς και το κόστος (30,6%, Τ.Σ.=4,4).

Σε σχέση με το 2013, το 2018 παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στο ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι δεν κατείχαν τα προαπαιτούμενα (π.χ. προσόντα, εμπειρία, αρχαιότητα) για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (2018: 4%, Τ.Σ.=2,0 και 2013: 13,7%, Τ.Σ.=3,2) και ότι δεν προσφερόταν σχετική επαγγελματική ανάπτυξη (2018: 26,7%, Τ.Σ.=5,2 και 2013: 47,4%, Τ.Σ.=4,9).

Το ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι υπήρχε έλλειψη στήριξης από τον/την εργοδότη/εργοδότηρια για συμμετοχή σε επαγγελματική ανάπτυξη (29,2%), ήταν αρκετά υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των διευθυντών/διευθυντριών στην Ευρώπη (19,1%).

Πίνακας 41. Εμπόδια στη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

«Συμφωνώ» ή «συμφωνώ έντονα»	Κύπρος	Κύπρος	Ευρώπη
	2013	2018	(N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Δεν κατέχω τα προαπαιτούμενα (π.χ. προσόντα, εμπειρία, αρχαιότητα).	↑13,7 (3,2)	4,0 (2,0)	5,4 (0,6)
Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πολύ δαπανηρή.	34,7 (4,9)	30,6 (4,4)	35,4 (1,1)
Υπάρχει έλλειψη στήριξης από τον εργοδότη.	38,3 (4,7)	29,2 (4,7)	↓19,1 (0,9)
Η επαγγελματική ανάπτυξη συγκρούεται με το ωράριο της εργασίας μου.	48,4 (4,7)	58,5 (5,4)	50,6 (1,1)
Δεν έχω χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.	22,6 (4,1)	21,7 (4,9)	17,6 (0,9)
Δεν προσφέρεται σχετική επαγγελματική ανάπτυξη.	↑47,4 (4,9)	26,7 (5,2)	28,4 (1,0)
Δεν υπάρχουν κίνητρα για συμμετοχή σε επαγγελματική ανάπτυξη.	53,6 (4,6)	46,9 (5,1)	41,6 (1,1)

#### 4.4. Συζήτηση

Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ (2005), δεν είναι αρκετό τα εκπαιδευτικά συστήματα να προσελκύσουν ποιοτικό διδακτικό δυναμικό, αλλά και να

διατηρήσουν και να αναπτύξουν περαιτέρω τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/διευθύντριες, που απασχολούνται στα σχολεία, προσφέροντας ποικίλες ευκαιρίες επιμόρφωσης, στηριζόμενες στις δικές τους ανάγκες. Η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να αποτελεί σήμερα καθοριστικό βήμα στην καριέρα ενός/μίας εκπαιδευτικού και ενισχύει τον επαγγελματισμό του/της και τη δυνατότητά του/της να διδάσκει αποτελεσματικά (Guerriero, 2017).

Αξίζει να σημειωθούν ιδιαίτερα τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλό επίπεδο ανάγκης για επιμόρφωση στη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες, στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον και στην επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Συνεπώς, παρόλο που τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες επιμορφώθηκαν στη *διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες* και στη *διδασκαλία σε πολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον* το 2018, αυξήθηκαν σε σχέση με το 2013, εντούτοις, προκύπτει η ανάγκη για επιμόρφωση στα ζητήματα αυτά. Επιπρόσθετα, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών εργάζονταν σε σχολεία όπου περισσότερο από το 10% των μαθητών/μαθητριών είχαν μητρική γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα εκπαίδευσης ή είχαν μεταναστευτική βιογραφία ή σε σχολεία όπου περισσότερο από το 10% των μαθητών/μαθητριών ήταν μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες. Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνουν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας σε μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες ή ποιοτικής διδασκαλίας στο πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον της τάξης. Αξίζει και πάλι να συζητηθεί η διαπίστωση αυτή, ενόψει της έμφασης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο, π.χ. για την ένταξη μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (ΥΠΠΑ, 2018) ή και για εκσυγχρονισμό του νομοθετικού πλαισίου για παροχή ενιαίας εκπαίδευσης (Θεοδοσίου και Κωνσταντίνου, 2018).

Παράλληλα, οι διευθυντές/διευθύντριες επισήμαναν υψηλό επίπεδο ανάγκης για *επιμόρφωση στον σχεδιασμό επαγγελματικής ανάπτυξης για/με εκπαιδευτικούς*, στη *χρήση δεδομένων για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου* και στη *διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού*. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με την εφαρμογή της

πολιτικής για την ανάπτυξη Ενιαίου Σχεδίου Βελτίωσης (ΕΣΒ) της σχολικής μονάδας (Αρ. Φακ. ΥΠΠ 7.1.05.30, ημ. 10/7/17). Σύμφωνα με τη σχετική απόφαση, το κάθε σχολείο καλείται να καθορίσει τους δικούς του υπό έμφαση στόχους και να σχεδιάσει δράσεις, οι οποίες οδηγούν στη βελτίωση του σχολείου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εμπλέκονται σε δράσεις επαγγελματικής μάθησης στη σχολική μονάδα, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη το σχολικό συγκείμενο και τη διδακτική τους εμπειρία. Όπως επιβεβαιώνεται και ερευνητικά, δραστηριότητες που ενσωματώνονται σταδιακά στην κουλτούρα του σχολείου (OECD, 2016), είναι πιο πιθανόν να επηρεάσουν τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών (Opfer, 2016· Opfer & Pedder, 2011) και να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών/μαθητριών (Yoon et al., 2007). Συν τω χρόνω, οι διευθυντές/διευθύντριες σχολείων θα πρέπει όχι μόνο να προσφέρουν ευκαιρίες επιμόρφωσης στους/στις εκπαιδευτικούς, αλλά να συμμετέχουν και οι ίδιοι/ίδιες σε αυτές, έτσι ώστε να ενισχύουν τις ικανότητές τους στη διοίκηση και στην ηγεσία (Zepeda, Parylo, & Bengtson, 2013· OECD, 2016).

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας θα ήταν καλό να συζητηθούν περαιτέρω και ως προς τις διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν από το 2013 στο 2018. Ιδιαίτερα, αξίζει όπως τυχόν συζήτησης τα αποτελέσματα, τα οποία σχετίζονται με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

## 5. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Έρευνας, τα οποία αφορούν στις διδακτικές πρακτικές και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση (5.1.), καθώς και για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (5.2.).

### 5.1. Διδασκαλία γενικά

#### 5.1.1. Γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας στο συγκεκριμένο τμήμα

Ο Πίνακας 42 παρουσιάζει τα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο τη συγκεκριμένη περίοδο που ορίστηκε (μετά τις 11 π.μ. μιας συγκεκριμένης Τρίτης). Τα μεγαλύτερα ποσοστά κυμάνθηκαν από 11% μέχρι 21% και κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι/περισσότερες συμμετέχοντες/συμμετέχουσες δίδασκαν 'Ανάγνωση, γραπτό λόγο και λογοτεχνία' (21%, Τ.Σ.=1,1), Επιστήμη (14%, Τ.Σ.=0,8), Μαθηματικά (11,3%, Τ.Σ.=0,7) και Τεχνολογία (11%, Τ.Σ.=0,7). Σε σχέση με το 2013, το 2018 παρατηρήθηκε αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, οι οποίοι δίδασκαν Αρχαία Ελληνικά ή/και Λατινικά και μείωση του αριθμού των ατόμων που δίδασκαν Φυσική Αγωγή.

Πίνακας 42. Γνωστικά Αντικείμενα τα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί

	Κύπρος 2013*	Κύπρος 2018*
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Ανάγνωση, γραπτός λόγος και λογοτεχνία	19,1 (1,1)	21,0 (1,1)
Μαθηματικά	13,2 (1,0)	11,3 (0,7)
Επιστήμη	13,2 (1,0)	14,0 (0,8)
Κοινωνικές σπουδές	5,1 (0,6)	6,9 (0,8)
Σύγχρονες ξένες γλώσσες	8,8 (0,8)	8,3 (0,8)
Αρχαία Ελληνικά ή/και Λατινικά	3,4 (0,6)	↑5,9 (0,6)
Τεχνολογία	11,6 (0,9)	11,0 (0,7)
Τέχνες	7,5 (0,8)	6,8 (0,6)
Φυσική Αγωγή	7,7 (0,8)	↓5,7 (0,5)
Θρησκεία ή/και ηθική	4,3 (0,6)	3,6 (0,5)
Πρακτικές και επαγγελματικές δεξιότητες	3,1 (0,5)	3,4 (0,5)
Άλλο	2,9 (0,5)	2,1 (0,5)

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

### 5.1.2. Συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών στην τάξη

Στον Πίνακα 43 φαίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες αφορούσαν στη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών στην τάξη. Οι δηλώσεις αφορούσαν στη διδασκαλία σε ένα συγκεκριμένο τμήμα, στο οποίο δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί, το οποίο ορίστηκε ως «το πρώτο τμήμα Γυμνασίου σε αυτό το σχολείο στο οποίο δίδαξαν μετά τις 11 π.μ. την περασμένη Τρίτη».

Όπως φαίνεται, ένας/μία στους/στις πέντε (22,8%, Τ.Σ.=1,3) περίπου εκπαιδευτικούς συμφώνησε ότι αφιέρωνε κάποιο χρόνο διδασκαλίας για να ησυχάσουν οι μαθητές/μαθήτριες, ενώ 23,7% (Τ.Σ.=1,4) των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι υπήρχε αρκετός ενοχλητικός θόρυβος στην τάξη. Επιπρόσθετα, ένας/μία στους/στις τρεις περίπου εκπαιδευτικούς (29%, Τ.Σ.=1,5) δήλωσε ότι έχανε αρκετό χρόνο εξαιτίας μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι/οποίες διέκοπταν το μάθημα. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (68,2%, Τ.Σ.=1,5) δήλωσε ότι οι μαθητές/μαθήτριες συνέβαλλαν στη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού κλίματος. Παραπλήσια ήταν και τα αντίστοιχα αποτελέσματα το 2013.

Στην Ευρώπη παρατηρήθηκαν παραπλήσια ποσοστά, εκτός από τη δήλωση «Όταν αρχίζει το μάθημα, πρέπει να περιμένω αρκετή ώρα μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές» (30,2%, Τ.Σ.=0,4), όπου το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν με τη δήλωση ήταν μεγαλύτερο από αυτό της Κύπρου.

**Πίνακας 43. Συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών στην τάξη**

«Συμφωνώ» ή «συμφωνώ έντονα»	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Όταν αρχίζει το μάθημα, πρέπει να περιμένω αρκετή ώρα μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές.	23,1 (1,2)	22,8 (1,3)	↑30,2 (0,4)
Οι μαθητές σε αυτή την τάξη φροντίζουν να δημιουργούν μια ευχάριστη ατμόσφαιρα μάθησης.	68,3 (1,2)	68,2 (1,5)	70,8 (0,4)
Χάνω αρκετό χρόνο εξαιτίας μαθητών οι οποίοι διακόπτουν το μάθημα.	31,8 [1,3]	29,0 (1,5)	31,3 [0,4]
Υπάρχει αρκετός ενοχλητικός θόρυβος σε αυτή την τάξη.	24,0 (1,3)	23,7 (1,4)	26,3 (0,4)

### 5.1.3. Πρακτικές διδασκαλίας

Ο Πίνακας 44 παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζαν στη διδασκαλία τους. Αυτό που φάνηκε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί πιο συχνά ή πάντα στην Κύπρο ήταν να εξηγούν πώς σχετίζονταν τα καινούρια με τα παλιά θέματα (94,3%, Τ.Σ.=0,7), τι ανέμεναν να μάθουν οι μαθητές/μαθήτριες (93,6%, Τ.Σ.=0,7), να θέτουν στόχους στην αρχή του μαθήματος (92,4%, Τ.Σ.=0,7) και να παρουσιάζουν μίαν περίληψη του περιεχομένου (90,3%, Τ.Σ.=1,1). Επίσης, τέσσερις στους/στις πέντε εκπαιδευτικούς ασχολήθηκαν με πρακτικές διαχείρισης της τάξης, όπως το να υπενθυμίζουν κανόνες της τάξης (85,6%, Τ.Σ.=1,6), να καθησυχάζουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες που ενοχλούσαν (83,9%, Τ.Σ.=1,7) ή να ζητούν την προσοχή τους (83,2%, Τ.Σ.=1,6). Ακόμη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συνέδεε τη νέα γνώση με παραδείγματα της καθημερινότητας (82,5%, Τ.Σ.=1,5) και έδινε παραπλήσιες ασκήσεις στους/στις μαθητές/μαθήτριές τους μέχρι να κατανοήσουν το θέμα (82,4%, Τ.Σ.=1,3). Τέλος, τρεις στους/στις τέσσερις εκπαιδευτικούς καθησυχάζαν τους/τις μαθητές/μαθήτριες προτού αρχίσει το μάθημα (74,5%, Τ.Σ.=1,4) και καλλιεργούσαν την κριτική σκέψη (75%, Τ.Σ.=1,5). Οι μισοί/μισές περίπου εκπαιδευτικοί έκαναν χρήση ΤΠΕ στην τάξη (54,2%, Τ.Σ.=1,5 και χρησιμοποιούσαν τη συνεργατική μάθηση (52,1%, Τ.Σ.=1,8). Σε μικρότερο βαθμό ανέθεταν δραστηριότητες γνωστικής ενεργοποίησης, αφού ποσοστό 46,5% (Τ.Σ.=1,4) των εκπαιδευτικών άφηνε τους/τις μαθητές/μαθήτριες μόνους/μόνες τους να αποφασίζουν πώς θα επιλύσουν περίπλοκες εργασίες, περίπου ένας/μία στους/στις τρεις ανέθετε εργασίες για τις οποίες δεν υπήρχε προφανής λύση (32,2%, Τ.Σ.=1,8) και ένας/μία στους/στις τέσσερις εκπαιδευτικούς ανέθετε στους/στις μαθητές/μαθήτριες εργασίες, οι οποίες χρειάζονταν τουλάχιστον μία εβδομάδα για να ολοκληρωθούν (25,6%, Τ.Σ.=2).

Οι περισσότερες δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στις πρακτικές διδασκαλίας, δεν περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας το 2013, εκτός από έξι. Από αυτές (Πίνακας 44), μόνο σε δύο δηλώσεις διαφοροποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών το 2018, σε σχέση με το 2013. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επαναλάμβαναν περιληπτικά το περιεχόμενο του μαθήματος που έμαθαν οι μαθητές/μαθήτριες (2013: 83,8%, Τ.Σ.=1 και 2018: 90,3%,

Τ.Σ.=1,1) ή χρησιμοποιούσαν ΤΠΕ στην τάξη τους (2013: 46,4%, Τ.Σ.=1,4 και 2018: 54,2%, Τ.Σ.=1,5) αυξήθηκε σε σχέση με το 2013.

Πίνακας 44. Πρακτικές διδασκαλίας

«Συχνά» ή «πάντα»	Κύπρος	Κύπρος	Ευρώπη
	2013	2018	(N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Παρουσιάζω μίαν περίληψη του περιεχομένου που μάθαμε πρόσφατα.	↓83,8 (1,0)	90,3 (1,1)	↓76,1 (0,3)
Θέτω στόχους στην αρχή του μαθήματος.	_____*	92,4 (0,7)	↓81,4 (0,3)
Εξηγώ τι αναμένω να μάθουν οι μαθητές.	_____*	93,6 (0,7)	↓90,7 (0,2)
Εξηγώ πώς σχετίζονται τα καινούρια και τα παλιά θέματα.	_____*	94,3 (0,7)	↓85,1 (0,3)
Δίνω εργασίες για τις οποίες δεν υπάρχει προφανής λύση.	_____*	32,2 (1,8)	34,1 (0,4)
Αναθέτω εργασίες που απαιτούν κριτική σκέψη από τους μαθητές.	_____*	75,0 (1,5)	↓60,0 (0,4)
Βάζω τους μαθητές να εργάζονται σε μικρές ομάδες για να βρουν κοινή λύση σε κάποιο πρόβλημα ή εργασία.	51,3 (1,4)	52,1 (1,8)	46,7 (0,4)
Ζητώ από τους μαθητές να αποφασίζουν μόνοι τους τις διαδικασίες για επίλυση περίπλοκων εργασιών.	_____*	46,5 (1,4)	↓39,1 (0,4)
Λέω στους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	_____*	85,6 (1,6)	↓75,4 (0,3)
Λέω στους μαθητές να ακούνε αυτά που λέω.	_____*	83,2 (1,6)	↓74,3 (0,3)
Καθησυχάζω τους μαθητές που ενοχλούν.	_____*	83,9 (1,7)	↓67,2 (0,3)
Όταν αρχίζει το μάθημα, λέω γρήγορα στους μαθητές να ησυχάσουν.	_____*	74,5 (1,4)	↓64,7 (0,3)
Αναφέρομαι σε ένα πρόβλημα της καθημερινής ζωής ή εργασίας για να δείξω τη χρησιμότητα της νέας γνώσης.	82,8 (1,0)	82,5 (1,5)	↓73,1 (0,3)
Επιτρέπω στους μαθητές να εξασκηθούν σε παρόμοιες εργασίες μέχρι να είμαι σίγουρος/η ότι ο κάθε μαθητής έχει κατανοήσει το θέμα.	81,2 (1,0)	82,4 (1,3)	↓70,4 (0,3)
Δίνω στους μαθητές εργασίες που χρειάζονται τουλάχιστον μίαν εβδομάδα να ολοκληρωθούν.	26,8 [1,2]	25,6 (2,0)	26,1 (0,3)
Αφήνω τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για τα πρότζεκτς ή την εργασία στην τάξη.	↓46,4 (1,4)	54,2 (1,5)	↓46,1 (0,4)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS 2103

Στην Ευρώπη, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν «συχνά» ή «πάντα» με τη χρήση πρακτικών διδασκαλίας ήταν μικρότερα από αυτά της Κύπρου. Οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαϊές εκπαιδευτικοί εξηγούσαν τι ανέμεναν να μάθουν οι μαθητές/μαθήτριες (90,7%, Τ.Σ.=0,2) και πώς σχετιζόταν η καινούρια με την παλιά γνώση (85,1%, Τ.Σ.=0,3), έθεταν στόχους στην αρχή του μαθήματος (81,4%, Τ.Σ.=0,3), παρουσίαζαν μια σύνοψη του περιεχομένου που είχαν μάθει πρόσφατα οι μαθητές/μαθήτριες (76,1%, Τ.Σ.=0,3) και καλλιεργούσαν την κριτική σκέψη (60%, Τ.Σ.=0,4). Επίσης, τρεις στους/στις τέσσερις περίπου εκπαιδευτικούς στην Ευρώπη απάντησαν ότι συνέδεαν τη νέα γνώση με προβλήματα της καθημερινής ζωής (73,1%, Τ.Σ.=0,3), έκαναν αρκετή εξάσκηση για κατανόηση της νέας έννοιας από τους/τις

μαθητές/μαθήτριες (70,4%, Τ.Σ.=0,3), ενώ λιγότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές απάντησαν ότι χρησιμοποιούσαν τις ΤΠΕ στην τάξη (46,1%, Τ.Σ.=0,4) και άφηναν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αποφασίζουν για τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων (39,1%, Τ.Σ.=0,4). Ποσοστό 75,4% (Τ.Σ.=0,3) των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών υπενθύμιζε στους/στις μαθητές/μαθήτριες τους κανόνες της τάξης, 74,3% (Τ.Σ.=0,3) τους/τις υπενθύμιζε να τον ακούνε, 67,2% (Τ.Σ.=0,3) καθισούχαζε τους/τις μαθητές/μαθήτριες που ενοχλούσαν και 64,7% (Τ.Σ.=0,3) καθισούχαζε τους/τις μαθητές/μαθήτριες προτού ξεκινήσει το μάθημα. Αυτά τα ποσοστά ήταν μικρότερα από τα αντίστοιχα για τους/τις Κύπριους/Κύπριες εκπαιδευτικούς.

#### 5.1.4. Πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών

Ο Πίνακας 45 παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούσαν στις πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Κύπρο (88,2%, Τ.Σ.=1,0) αξιολογούσε τους/τις μαθητές/μαθήτριες με παρατήρηση, παρέχοντας μάλιστα και άμεση ανατροφοδότηση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 86,7% (Τ.Σ.=1,1) απάντησαν ότι χορηγούσαν τη δική τους αξιολόγηση, ενώ με ποσοστό 68% ότι παρείχαν γραπτή ανατροφοδότηση για την εργασία των μαθητών/μαθητριών, επιπρόσθετα με την αριθμητική ή αλφαβητική βαθμολογία. Ωστόσο, λίγοι/ες εκπαιδευτικοί (37,5%, Τ.Σ.=1,5) επέτρεπαν στους/στις μαθητές/μαθήτριες να αξιολογούν οι ίδιοι/ίδιες την πρόδο τους.

Σε σχέση με το 2013, τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών διαφοροποιήθηκαν σε όλες σχεδόν τις πρακτικές αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, το 2013 λιγότεροι/ες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι χορηγούσαν τη δική τους αξιολόγηση (80,8%, Τ.Σ.=1,2) και παρείχαν γραπτή ανατροφοδότηση για την εργασία των μαθητών/μαθητριών επιπρόσθετα με την αριθμητική ή αλφαβητική βαθμολογία (60,5%, Τ.Σ.=1,3). Συνεπώς, φαίνεται ότι αυτές οι πρακτικές αξιολόγησης στην Κύπρο άρχισαν να υιοθετούνται από περισσότερους/περισσότερες εκπαιδευτικούς στις μέρες μας από ότι παλαιότερα. Αντίθετα, το 2013 περισσότεροι/περισσότερες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι επέτρεπαν στους/στις μαθητές/μαθήτριες να αξιολογήσουν οι ίδιοι/ίδιες την πρόδο τους (42,1%, Τ.Σ.=1,4), σε σχέση με το 2018

(37,5%, Τ.Σ.=1,5). Συνεπώς η αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται από μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών στις μέρες μας.

Στην Ευρώπη, τα ποσοστά στις δηλώσεις αυτές διαφοροποιήθηκαν από αυτά της Κύπρου. Συγκεκριμένα, ποσοστό 80,3% (Τ.Σ.=0,3) των εκπαιδευτικών παρατηρούσε τους/τις μαθητές/μαθήτριες όταν εργάζονταν, 79,6% (Τ.Σ.=0,3) χορηγούσε τη δική του αξιολόγηση και μόλις 62,6% (Τ.Σ.=0,3) παρείχε γραπτή ανατροφοδότηση για την εργασία των μαθητών/μαθητριών, επιπρόσθετα με την αριθμητική ή αλφαβητική βαθμολογία. Τα ποσοστά αυτά ήταν μικρότερα από αυτά της Κύπρου, καταδεικνύοντας ότι αυτές οι πρακτικές αξιολόγησης υιοθετούνταν περισσότερο στην Κύπρο σε σύγκριση με την Ευρώπη.

**Πίνακας 45. Πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών από τους/τις εκπαιδευτικούς**

«Συχνά» ή «πάντα»	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Χορηγώ τη δική μου αξιολόγηση.	↓80,8 (1,2)	86,7 (1,1)	↓79,6 (0,3)
Παρέχω γραπτή ανατροφοδότηση για την εργασία των μαθητών επιπρόσθετα με την αριθμητική ή αλφαβητική βαθμολογία.	↓60,5 (1,3)	68,0 (1,3)	↓62,6 (0,3)
Επιτρέπω στους μαθητές να αξιολογήσουν οι ίδιοι την πρόδό τους.	↑42,1 (1,4)	37,5 (1,5)	36,2 (0,4)
Παρατηρώ τους μαθητές όταν εργάζονται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και παρέχω άμεση ανατροφοδότηση.	88,2 (0,9)	88,2 (1,0)	↓80,3 (0,3)

## **5.2. Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα**

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις πολιτικές και τις πρακτικές των σχολείων αναφορικά με τη διαφορετικότητα, με ιδιαίτερη έμφαση στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Η *‘διαφορετικότητα’* αναφέρεται στην αναγνώριση και την εκτίμηση των διαφορών στο υπόβαθρο των μαθητών/μαθητριών και των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, αυτή αναφέρεται κυρίως σε διαφορές στο πολιτισμικό ή εθνοτικό υπόβαθρο.

### 5.2.1 Διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη

Ποσοστό 82,6% (Τ.Σ.=2,4) των εκπαιδευτικών απάντησε ότι είχαν διδάξει σε μία σχολική τάξη με μαθητές/μαθήτριες προερχόμενους/προερχόμενες από διαφορετικούς πολιτισμούς. Επίσης, ποσοστό 89,7% (Τ.Σ.=1,8) των εκπαιδευτικών και ποσοστό 89,1% (Τ.Σ.=3,5) των διευθυντών/διευθυντριών απάντησε ότι το σχολείο τους περιλάμβανε μαθητές/μαθήτριες από περισσότερα από ένα πολιτισμικά ή εθνοτικά υπόβαθρα.

### 5.2.2 Πρακτικές για τη διαφορετικότητα στο σχολείο

Στον Πίνακα 46 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ή/και των διευθυντών/διευθυντριών, οι οποίοι/οποίες εργάστηκαν σε σχολεία με μαθητές/μαθήτριες από περισσότερα από ένα πολιτισμικά και εθνοτικά υπόβαθρα και όπου εφαρμόστηκαν πρακτικές για τη διαφορετικότητα.

**Πίνακας 46. Πολιτικές και πρακτικές στο σχολείο για τη διαφορετικότητα**

	Σύμφωνα με τους/τις	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Στήριξη σε δραστηριότητες ή οργανισμούς που ενθαρρύνουν την έκφραση των μαθητών από διαφορετικές εθνοτικές και πολιτισμικές ταυτότητες	Εκπαιδευτικούς	74,1 (1,8)	↓57,0 (0,5)
	Διευθυντές/διευθύντριες	84,5 (4,2)	↓67,0 (1,2)
Οργάνωση πολυπολιτισμικών εκδηλώσεων	Εκπαιδευτικούς	60,9 (2,2)	↓41,9 (0,6)
	Διευθυντές/διευθύντριες	78,2 (5,1)	↓54,5 (1,3)
Διδασκαλία μαθητών για την αντιμετώπιση εθνοτικών και πολιτισμικών διακρίσεων	Εκπαιδευτικούς	67,3 (2,0)	↑74,6 (0,4)
	Διευθυντές/διευθύντριες	79,1 (5,3)	82,7 (0,9)
Υιοθέτηση πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης που ενσωματώνουν ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος στο αναλυτικό πρόγραμμα	Εκπαιδευτικούς	64,1 (1,8)	↑72,7 (0,4)
	Διευθυντές/διευθύντριες	81,7 (4,7)	84,4 (0,9)

Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με τα αντίστοιχα των διευθυντών/διευθυντριών, με τους/τις τελευταίους/τελευταίες να απαντούν θετικότερα από τους/τις εκπαιδευτικούς σε όλες τις αναφερόμενες πρακτικές σε σχέση με τη διαφορετικότητα. Προφανώς, μεγαλύτερο ποσοστό διευθυντών/διευθυντριών εκτιμούσαν ότι οι πρακτικές σε σχέση με τη

διαφορετικότητα εφαρμόζονταν, από ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/οποίες εμπλέκονταν περισσότερο στην εφαρμογή.

Στην Ευρώπη, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι στο σχολείο τους εφαρμόζονταν πολιτικές και πρακτικές για τη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών για την αντιμετώπιση εθνοτικών και πολιτισμικών διακρίσεων (74,6%, Τ.Σ.= 0,4) και υιοθετούνταν πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που ενσωμάτωναν ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος στο αναλυτικό πρόγραμμα (72,7%, Τ.Σ.= 0,4) ήταν μεγαλύτερα από τα ποσοστά των Κυπρίων (67,3%, Τ.Σ.=2,0 και 64,1%, Τ.Σ.=1,8, αντίστοιχα). Φάνηκε ότι οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαϊές εκπαιδευτικοί έδιναν μεγαλύτερη έμφαση σε διδακτικές πρακτικές για τη διαφορετικότητα. Όμως, σε σχέση με τις άλλες δύο πρακτικές (στήριξη σε δραστηριότητες ή οργανισμούς και οργάνωση πολυπολιτισμικών εκδηλώσεων), φάνηκε ότι τα ποσοστά των απαντήσεων τόσο των εκπαιδευτικών (57%, Τ.Σ.=0,5 και 41,9%, Τ.Σ.=0,6, αντίστοιχα) όσο και των διευθυντών/διευθυντριών (67%, Τ.Σ.=1,2 και 54,5%, Τ.Σ.=1,3, αντίστοιχα) στην Ευρώπη ήταν μικρότερα από αυτά των εκπαιδευτικών (74,1%, Τ.Σ.=1,8 και 60,9%, Τ.Σ.=2,2, αντίστοιχα) και των διευθυντών/διευθυντριών (84,5%, Τ.Σ.=4,2 και 78,2%, Τ.Σ.=5,1, αντίστοιχα) στην Κύπρο. Συνεπώς, στην Κύπρο δινόταν περισσότερη έμφαση σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις των μαθητών/μαθητριών από διαφορετικές εθνοτικές και πολιτισμικές ταυτότητες παρά στην υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών για τη διαφορετικότητα.

### 5.2.3 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα

Στον Πίνακα 47 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των διευθυντών/διευθυντριών, οι οποίοι/οποίες εκτιμούσαν ότι «πολλοί» ή «όλοι ή σχεδόν όλοι» οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους συμφώνησαν με τις δηλώσεις σχετικά με τη διαφορετικότητα. Σχεδόν όλοι/όλες οι διευθυντές/διευθύντριες απάντησαν ότι πολλοί/πολλές ή σχεδόν όλοι/όλες ή όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν ότι χρειαζόνταν εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών για τη διαφορετικότητα από νωρίς (98%, Τ.Σ.=1,4), έτσι ώστε να σέβονται τους διάφορους πολιτισμούς (98%, Τ.Σ.=1,4) και να ανταποκρίνονται στις διαφορές στα

πολυπολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών/μαθητριών (97%, Τ.Σ.=1,7). Φάνηκε ότι οι διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο είχαν την εκτίμηση ότι οι εκπαιδευτικοί έδιναν σημασία στη διαφορετικότητα σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι στην Ευρώπη.

**Πίνακας 47. Απόψεις διευθυντών/διευθυντριών για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα**

<b>«Πολλοί» ή «όλοι ή σχεδόν όλοι» οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αυτό θα συμφωνούσαν ότι:</b>	<b>Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)</b>	<b>Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)</b>
Είναι σημαντικό να ανταποκρινόμαστε στις διαφορές στα πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών.	97,0 (1,7)	↓89,5 (0,7)
Είναι σημαντικό να μαθαίνουν οι μαθητές ότι οι άνθρωποι από άλλους πολιτισμούς μπορεί να έχουν διαφορετικές αξίες.	94,9 (2,3)	92,5 (0,6)
Ο σεβασμός προς τους άλλους πολιτισμούς είναι κάτι που τα παιδιά και οι νέοι πρέπει να μαθαίνουν όσο το δυνατόν πιο νωρίς.	98,0 (1,4)	↓94,3 (0,6)
Τα παιδιά και οι νέοι πρέπει να μάθουν ότι οι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς έχουν πολλά κοινά.	98,0 (1,4)	↓94,8 (0,6)

Στην Ευρώπη τα ποσοστά των απαντήσεων των διευθυντών/διευθυντριών ήταν μικρότερα. Εξαιρέση αφορούσε η δήλωση ότι *«οι μαθητές/μαθήτριες χρειαζόταν να μάθουν ότι οι άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικές αξίες»*, στην οποία τα ποσοστά τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ευρώπη ήταν παραπλήσια.

#### 5.2.4 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ισότητα

Σύμφωνα με τον Πίνακα 48, τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών για τις πολιτικές και πρακτικές που εφαρμόστηκαν στα σχολεία τους για την ισότητα ήταν υψηλά και κυμάνθηκαν από 82,5% (Τ.Σ.=4,4) για την πρόσθετη στήριξη σε μαθητές/μαθήτριες από μειονεκτούντα περιβάλλοντα έως 88,9% (Τ.Σ.=3,0) για τη διδασκαλία σε μαθητές/μαθήτριες για τη συμπερίληψη διαφορετικών κοινωνικο-οικονομικών υποβάθρων.

**Πίνακας 48. Πολιτικές και πρακτικές στο σχολείο για την ισότητα**

	<b>Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)</b>	<b>Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)</b>
Διδασκαλία σε μαθητές για τη συμπερίληψη διαφορετικών κοινωνικο-οικονομικών υποβάθρων	88,9 (3,0)	92,1 (0,6)
Σαφείς πολιτικές εναντίον των έμφυλων διακρίσεων	87,4 (4,1)	↓78,5 (1,1)
Σαφείς πολιτικές εναντίον των κοινωνικο-οικονομικών διακρίσεων	88,4 (3,2)	↓71,8 (1,1)
Πρόσθετη στήριξη για μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα	82,5 (4,4)	86,6 (0,8)

Στην Ευρώπη, οι απαντήσεις των διευθυντών/διευθυντριών είχαν μεγαλύτερο εύρος. Σε σχέση με τη διδασκαλία για τη συμπερίληψη διαφορετικών κοινωνικο-οικονομικών υποβάθρων και για την πρόσθετη στήριξη για μαθητές/μαθήτριες που προέρχονταν από μειονεκτούντα περιβάλλοντα, τα ποσοστά τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Κύπρο κυμάνθηκαν σε παραπλήσια επίπεδα. Τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο ήταν υψηλότερα σε σχέση με τις πολιτικές εναντίον των έμφυλων (87,4%, Τ.Σ.=4,1) και των κοινωνικο-οικονομικών (88,4%, Τ.Σ.=3,2) διακρίσεων, από τα αντίστοιχα ποσοστά των Ευρωπαίων διευθυντών/διευθυντριών (78,5%, Τ.Σ.=1,1 και 71,8%, Τ.Σ.=1,1 αντίστοιχα).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/διευθυντριών στην Κύπρο (Πίνακας 49), πολλοί/πολλές ή όλοι/όλες ή σχεδόν όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί πίστευαν στην ίση μεταχείριση μαθητών/μαθητριών από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα (99,0%, Τ.Σ.=1), στην εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών να αποφεύγουν τις έμφυλες διακρίσεις (98%, Τ.Σ.=1,4), στην ίση μεταχείριση μεταξύ μαθητών θηλυκού και αρσενικού φύλου (98%, Τ.Σ.=1,4) και στην παρότρυνση της συνεργασίας μαθητών/μαθητριών από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα (95,3%, Τ.Σ.=2,4). Παραπλήσια ποσοστά απαντήσεων παρουσιάστηκαν και ανάμεσα στους/στις διευθυντές/διευθύντριες στην Ευρώπη.

**Πίνακας 49. Απόψεις διευθυντών/διευθυντριών για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ισότητα**

<b>«Πολλοί» ή «όλοι ή σχεδόν όλοι» οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αυτό θα συμφωνούσαν ότι:</b>	<b>Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)</b>	<b>Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)</b>
Τα σχολεία πρέπει να παροτρύνουν τους μαθητές από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα να συνεργάζονται.	95,3 (2,4)	92,2 (0,6)
Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να αποφεύγουν τις έμφυλες διακρίσεις.	98,0 (1,4)	95,1 (0,5)
Είναι σημαντικό να υπάρχει ίση μεταχείριση μεταξύ μαθητών θηλυκού και αρσενικού φύλου.	98,0 (1,4)	98,3 (0,3)
Είναι σημαντικό να υπάρχει ίδια μεταχείριση μαθητών από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα.	99,0 (1,0)	97,3 (0,3)

### 5.2.5 Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Πίνακα 50, τέσσερις στους/στις πέντε περίπου εκπαιδευτικούς στην Κύπρο απάντησαν ότι ένιωθαν πως μπορούν «αρκετά» και «πολύ» να μειώσουν τα εθνοτικά στερεότυπα ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες (83,4%, Τ.Σ.=1,3) και να ευαισθητοποιήσουν όσον αφορά στις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους/στις

μαθητές/μαθήτριες (81,3%, Τ.Σ.=1,5). Υψηλά ήταν και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών της Κύπρου ότι μπορούσαν να διασφαλίσουν τη συνεργασία των μαθητών/μαθητριών με και χωρίς μεταναστευτική βιογραφία (73,9%, Τ.Σ.=1,6) και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις μίας πολυπολιτισμικής τάξης (71,7%, Τ.Σ.=1,4). Εντούτοις, μόλις το 65,1% (Τ.Σ.=1,3) των εκπαιδευτικών απάντησε ότι μπορούσε να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών/μαθητριών.

Στην Ευρώπη παρατηρήθηκαν παραπλήσια ποσοστά με αυτά της Κύπρου, αλλά σε δύο πρακτικές (ευαισθητοποίηση για τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες και μείωση των εθνοτικών στερεοτύπων) παρατηρήθηκαν χαμηλότερα ποσοστά (73,1%, Τ.Σ.=0,4 και 77,9%, Τ.Σ.=0,3, αντίστοιχα). Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο αισθάνονται πιο επαρκείς να κάνουν τα προαναφερθέντα παρά οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη.

Πίνακας 50. Αυτεπάρκεια σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Ποσοστά των εκπαιδευτικών που νιώθουν ότι μπορούν «αρκετά» και «πολύ» να διδάξουν σε μίαν πολυπολιτισμική τάξη τα ακόλουθα:	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Αντιμετώπιση των προκλήσεων μίας πολυπολιτισμικής τάξης.	71,7 (1,4)	70,6 (0,4)
Προσαρμογή της διδασκαλίας μου στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών.	65,1 (1,3)	63,6 (0,4)
Διασφάλιση ότι οι μαθητές με και χωρίς μεταναστευτική βιογραφία συνεργάζονται.	73,9 (1,6)	74,5 (0,3)
Ευαισθητοποίηση όσον αφορά τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές.	81,3 (1,5)	↓73,1 (0,4)
Μείωση εθνοτικών στερεοτύπων ανάμεσα στους μαθητές.	83,4 (1,3)	↓77,9 (0,3)

### 5.3. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα ειδικά σε σχέση με την **αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών** παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Προφανώς, οι περισσότεροι/περισσότερες εκπαιδευτικοί στην Κύπρο αξιολογούσαν τους/τις μαθητές/μαθήτριες με την παρατήρηση, παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση ή χορηγούσαν τη δική τους αξιολόγηση, ενώ σε μικρότερο ποσοστό παρείχαν γραπτή ανατροφοδότηση για την εργασία των μαθητών/μαθητριών, επιπρόσθετα με την αριθμητική ή αλφαβητική βαθμολογία. Λιγότεροι/ες εκπαιδευτικοί επέτρεπαν στους/στις μαθητές/μαθήτριες

τους να αξιολογήσουν οι ίδιοι/ίδιες την πρόδοδό τους. Σε σχέση με την έρευνα TALIS 2013, φάνηκε ότι κάποιες πρακτικές αξιολόγησης, όπως η ετοιμασία δοκιμίου και η παροχή γραπτής ανατροφοδότησης για τις εργασίες των μαθητών/μαθητριών υιοθετούνται περισσότερο στις μέρες μας από ότι παλαιότερα, ενώ η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών ενθαρρύνεται σε μικρότερο βαθμό. Τα ευρήματα αυτά, ενδεχομένως, αντικατοπτρίζουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να έχουν μετρήσιμα κριτήρια για αντικειμενικότερη αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών. Θα ήταν χρήσιμο να γίνει προσπάθεια ερμηνείας των ευρημάτων, σε σχέση και με τις πολιτικές που αφορούν στην αξιολόγηση του/της μαθητή/μαθήτριας, π.χ. το «*Σχέδιο Αξιολόγησης Μαθητή-Μαθήτριας*» (ΥΠΠΒ, 2018).

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα αφορά στο ότι οι **σύγχρονες σχολικές μονάδες καθίστανται ολοένα και πιο πολυπολιτισμικές**, λόγω της αύξησης της μετανάστευσης και των προσφυγικών ροών σε πολλά μέρη του κόσμου (ΟΟΣΑ, 2018). Στην Κύπρο, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών διδάσκει σε τάξη με μαθητές/μαθήτριες από διαφορετικούς πολιτισμούς, οι οποίοι/οποίες προέρχονται από περισσότερα από ένα πολιτισμικά ή εθνοτικά υπόβαθρα. Στο πλαίσιο αυτό, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις (De Abreu, 2006·ΟΟΣΑ, 2015) και οι πεποιθήσεις τους για το ζήτημα αυτό αναδύονται ως σημαντικά ζητήματα. Στην Κύπρο, τέσσερις στους/στις πέντε περίπου απάντησαν ότι ένιωθαν πως μπορούν να μειώσουν τα εθνοτικά στερεότυπα ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες και να ευαισθητοποιήσουν όσον αφορά στις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ τους. Σε μικρότερο βαθμό δήλωσαν ότι μπορούσαν να διασφαλίσουν τη συνεργασία των μαθητών/μαθητριών και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις μίας πολυπολιτισμικής τάξης. Εντούτοις, μόλις 3 στους 5 εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών/μαθητριών. Επίσης, οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/οποίες εργάζονται σε σχολεία με μαθητές/μαθήτριες από περισσότερα από ένα πολιτισμικά ή εθνοτικά υπόβαθρα και συμφώνησαν ότι στο σχολείο τους υιοθετούνται συγκεκριμένες πολιτικές και πρακτικές (για τη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών για την αντιμετώπιση εθνοτικών και πολιτισμικών διακρίσεων και πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που ενσωματώνουν ζητήματα παγκόσμιου

ενδιαφέροντος στο αναλυτικό πρόγραμμα) σε σύγκριση με τους Ευρωπαίους παρουσιάζονται μικρότερα αντίστοιχα ποσοστά. Το γεγονός αυτό φανερώνει την ανάγκη για παροχή στήριξης στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/οποίες διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στο έργο τους.

## 6. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Στην πρώτη υποενότητα (6.1.) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία αναφέρονται στο σχολικό κλίμα. Στη δεύτερη υποενότητα (6.2.) αναφέρονται τα αποτελέσματα, τα οποία αφορούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

### 6.1. Σχολικό κλίμα

#### 6.1.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-μαθητών/μαθητριών

Αναφορικά με τις σχέσεις μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών, καθώς και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Πίνακας 51), η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε ή συμφώνησε έντονα ότι: ήταν σημαντικό οι μαθητές/μαθήτριες να αισθάνονται καλά (95,6%, Τ.Σ.=0,5), εάν κάποιος/κάποια μαθητής/μαθήτρια χρειαζόταν επιπλέον βοήθεια, το σχολείο την παρείχε (93%, Τ.Σ.=0,8) και ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες, συνήθως, τα πήγαιναν καλά μεταξύ τους (92,7%, Τ.Σ.=0,9). Αναφορικά με τις σχέσεις ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς, σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφώνησε ή συμφώνησε έντονα ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να βασίζονται ο/η ένας/μία στον/στην άλλο/η (86,1%, Τ.Σ.=1,2). Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, δεν παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 51. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/μαθήτριες

«Συμφωνώ» ή «συμφωνώ έντονα»	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνήθως τα πάνε καλά μεταξύ τους	93,0 (0,7)	92,7 (0,9)	↑96,3 (0,2)
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι σημαντικό οι μαθητές να νιώθουν καλά.	95,5 (0,5)	95,6 (0,5)	96,6 (0,1)
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο ενδιαφέρονται για το τι έχουν να πουν οι μαθητές.	87,4 (0,9)	88,7 (1,0)	↑92,4 (0,2)
Εάν κάποιος μαθητής χρειάζεται επιπλέον βοήθεια, το σχολείο την παρέχει.	93,9 (0,6)	93,0 (0,8)	92,6 (0,2)
Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασίζονται ο ένας στον άλλο.*	_____	86,1 (1,2)	87,2 (0,3)

\* Η δήλωση αυτή δεν περιλαμβανόταν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην έρευνα TALIS 2013.

Στην Ευρώπη το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησε ότι «Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνήθως τα πάνε καλά μεταξύ τους» (96,3%, Τ.Σ.=0,2) και «Οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο ενδιαφέρονται για το τι έχουν να πουν οι μαθητές» (92,4%, Τ.Σ.=0,2) ήταν υψηλότερο από το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Κύπρο (92,7%, Τ.Σ.=0,9 και 88,7%, Τ.Σ.=1,0, αντίστοιχα).

### 6.1.2 Εμπόδια για την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας

Ο Πίνακας 52 παρουσιάζει τις απόψεις των διευθυντών/διευθυντριών αναφορικά με τους πόρους του σχολείου και τον βαθμό στον οποίο παρεμπόδιζαν τη δυνατότητα του σχολείου να παρέχει ποιοτική διδασκαλία. Σημαντικότερα εμπόδια αποτέλεσαν η έλλειψη ή ανεπάρκεια χρόνου για άσκηση του ρόλου της παιδαγωγικής ηγεσίας (20,4%, Τ.Σ.=3,9), καθώς και η έλλειψη εκπαιδευτικών με ικανότητες: α) στη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (19,4%, Τ.Σ.=3,7) και β) στη διδασκαλία μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης (15,1%, Τ.Σ.=4,1).

Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, το 2018 παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στα ποσοστά των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι εμπόδια αποτέλεσαν ελλείψεις σε ανθρώπινους ή υλικούς πόρους και συγκεκριμένα: α) η έλλειψη εκπαιδευτικών με ικανότητες στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες (2013: 42,3%, Τ.Σ.=4,6) και στη διδασκαλία μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης (2013: 28,4%, Τ.Σ.=4,5), β) η έλλειψη προσωπικού στήριξης (2013: 39,8%, Τ.Σ.=5,1 και 2018: 12,7%, Τ.Σ.=3,4), γ) η έλλειψη διδακτικών υλικών (2013: 28,6%, Τ.Σ.=4,3 και 2018: 3,6%, Τ.Σ.=2,2) και υλικών της βιβλιοθήκης (2013: 32,7%, Τ.Σ.=4,6 και 2018: 11,7%, Τ.Σ.=2,6), καθώς και δ) η ανεπαρκής πρόσβαση στο διαδίκτυο (2013: 27,6%, Τ.Σ.=4,7 και 2018: 7,7%, Τ.Σ.=2,6).

Σε όλες τις δηλώσεις, πλην της δήλωσης «Έλλειψη εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης», όλα τα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών στην Ευρώπη ήταν υψηλότερα από την Κύπρο. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι στα σχολεία της Ευρώπης οι διευθυντές/διευθύντριες εντοπίζουν σε μεγαλύτερα ποσοστά ελλείψεις στους παρεχόμενους πόρους, οι οποίοι επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ποιότητα της διδασκαλίας.

Πίνακας 52. Πόροι που παρεμποδίζουν την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας

Αρκετά» ή «πολύ»	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Έλλειψη προσοντούχων εκπαιδευτικών	_____σ1	6,3 (1,7)	↑24,6 (1,0)
Έλλειψη εκπαιδευτικών με ικανότητες στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες	↑42,3 (4,6)	19,4 (3,7)	↑37,8 (1,1)
Έλλειψη εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης.	↑28,4 (4,5)	15,1 (4,1)	16,4 (1,0)
Έλλειψη ή ανεπάρκεια διδακτικών υλικών.	↑28,6 (4,3)	3,6 (2,2)	↑17,2 (0,9)
Έλλειψη ή ανεπάρκεια ψηφιακής τεχνολογίας για διδασκαλία	_____σ2	11,1 (3,0)	↑27,4 (1,0)
Ανεπαρκής πρόσβαση στο διαδίκτυο.	↑27,6 (4,7)	7,7 (2,6)	↑21,7 (1,0)
Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών της βιβλιοθήκης	↑32,7 (4,6)	11,7 (2,6)	↑17,8 (0,9)
Έλλειψη προσωπικού στήριξης	↑39,8 (5,1)	12,7 (3,4)	↑38,4 (1,1)
Έλλειψη ή ανεπάρκεια χώρων διδασκαλίας*	_____	13,4 (2,9)	↑27,3 (1,0)
Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής*	_____	9,7 (3,3)	↑27,6 (1,0)
Έλλειψη εκπαιδευτικών με ικανότητες στη διδασκαλία μαθητών σε ένα πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον*	_____	12,7 (3,1)	↑23,5 (1,0)
Έλλειψη εκπαιδευτικών με ικανότητες στη διδασκαλία μαθητών από κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες*	_____	9,1 (2,7)	↑24,2 (1,0)
Έλλειψη ή ανεπάρκεια των απαραίτητων υλικών για την εκπαίδευση τεχνικών δεξιοτήτων*	_____	10,1 (2,9)	↑19,1 (0,9)
Έλλειψη ή ανεπάρκεια χρόνου για παιδαγωγική ηγεσία*	_____	20,4 (3,9)	↑34,9 (1,2)
Έλλειψη ή ανεπάρκεια χρόνου με τους μαθητές*	_____	11,7 (3,3)	↑28,0 (1,1)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Διευθυντή στην έρευνα TALIS 2013.

σ1. Το 2013 χρησιμοποιήθηκε η δήλωση «Έλλειψη προσοντούχων ή/και αποδοτικών εκπαιδευτικών» (37,8%, Τ.Σ.=4,7).

σ2. Το 2013 χρησιμοποιήθηκαν οι δηλώσεις «Έλλειψη ή ανεπάρκεια ηλεκτρονικών υπολογιστών για διδασκαλία» (35,7%, Τ.Σ.=4,7) και «Έλλειψη ή ανεπάρκεια λογισμικών προγραμμάτων για διδασκαλία» (38,8%, Τ.Σ.=4,6).

### 6.1.3 Ασφάλεια σχολείου

Αναφορικά με την ασφάλεια των σχολείων, οι διευθυντές/διευθύντριες ρωτήθηκαν για τη συχνότητα με την οποία παρουσιάστηκαν συγκεκριμένα περιστατικά μεταξύ των μαθητών/μαθητριών στο σχολείο τους.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 53, σε μεγαλύτερη συχνότητα παρατηρήθηκαν περιστατικά παρενόχλησης ή εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών/μαθητριών ή άλλες μορφές λεκτικής κακοποίησης (16,2%, Τ.Σ.=3,2) και σε μικρότερο βαθμό, βανδαλισμοί και κλοπές (7,7%. Τ.Σ.=3,0), καθώς και σωματικές βλάβες εξαιτίας βίας μεταξύ των μαθητών/μαθητριών (5,1%, Τ.Σ.=2,3).

Πίνακας 53. Περιστατικά που σχετίζονται με την ασφάλεια στα σχολεία

Συμβαίνουν «εβδομαδιαία» ή «καθημερινά»	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Βανδαλισμός και κλοπή	7,2 (2,7)	7,7 (3,0)	2,0 (0,3)
Παρενόχληση ή εκφοβισμός μεταξύ των μαθητών (ή άλλες μορφές λεκτικής κακοποίησης)	21,6 (2,7)	16,2 (3,2)	13,8 (0,8)
Σωματικές βλάβες εξαιτίας βίας μεταξύ των μαθητών	6,3 (2,1)	5,1 (2,3)	1,4 (0,2)
Εκφοβισμός ή λεκτική κακοποίηση εκπαιδευτικών ή άλλου προσωπικού	3,2 (1,8)	3,0 (1,7)	2,8 (0,3)
Χρήση/κατοχή ναρκωτικών ή/και αλκοόλ	0,0 (0,0)	1,0 (1,0)	0,4 (0,1)
Καταγγελία μαθητή ή γονιού/κηδεμόνα για ανάρτηση ενοχλητικών πληροφοριών στο διαδίκτυο σχετικά με μαθητές.*	_____	1,0 (1,0)	2,9 (0,4)
Καταγγελία μαθητή ή γονιού/κηδεμόνα για ανεπιθύμητη ηλεκτρονική επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές.*	_____	1,0 (1,0)	↑4,5 (0,4)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Διευθυντή στην TALIS 2013.

Σε σχέση το 2013, το 2018 δεν προέκυψε καμία διαφοροποίηση στα ποσοστά των διευθυντών/διευθυντριών.

Στην Ευρώπη, όλα τα ποσοστά στις δηλώσεις ήταν παραπλήσια με μία εξαίρεση. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν περιστατικά που αφορούσαν σε καταγγελία μαθητή/μαθήτριας ή γονιού/κηδεμόνα για ανεπιθύμητη ηλεκτρονική επικοινωνία ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες σε μεγαλύτερο ποσοστό (4,5%, Τ.Σ.=0,4), σε σχέση με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο (1%, Τ.Σ.=1).

## 6.2. Εργασιακή ικανοποίηση

### 6.2.1 Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών και εργασιακό περιβάλλον

Σύμφωνα με τον Πίνακα 54, πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ή συμφώνησαν έντονα ότι ήταν ικανοποιημένοι/ικανοποιημένες με την απόδοσή τους στο συγκεκριμένο σχολείο (96,5%, Τ.Σ.=0,6) και την εργασία τους γενικά (91,2%, Τ.Σ.=0,7). Επίσης, το 81,1% (Τ.Σ.=1,6) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι απολάμβανε να εργάζεται στο συγκεκριμένο σχολείο και το 79,3% (Τ.Σ.=1,7) ότι θα σύστηνε το συγκεκριμένο σχολείο ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς. Σε σχέση με το 2013, προέκυψε μικρή μείωση του ποσοστού των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα

σύστηναν το σχολείο τους «ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς» (2013: 83,4%, Τ.Σ.=0,9).

Σε σχέση με την Ευρώπη προέκυψαν διαφοροποιήσεις σε όλες τις δηλώσεις. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη είχαν υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης στις δηλώσεις «Απολαμβάνω να εργάζομαι σε αυτό το σχολείο» (90,4%, Τ.Σ.=0,3) και «Θα σύστηνα αυτό το σχολείο ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς» (84,3%, Τ.Σ.=0,4). Αντίθετα, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, οι οποίοι δήλωσαν ότι θα ήθελαν να μετακινηθούν σε άλλο σχολείο, εάν αυτό ήταν δυνατόν (24,8%, Τ.Σ.=1,8), αλλά ήταν ικανοποιημένοι/ικανοποιημένες με την απόδοσή τους στο σχολείο (96,5%, Τ.Σ.=0,6) και με την εργασία τους (91,2%, Τ.Σ.=0,8), ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών .

**Πίνακας 54. Ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον**

«Συμφωνώ» ή «συμφωνώ έντονα»	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Θα ήθελα να μετακινηθώ σε άλλο σχολείο εάν αυτό ήταν δυνατόν.	23,2 (1,1)	24,8 (1,8)	↓19,3 (0,3)
Απολαμβάνω να εργάζομαι σε αυτό το σχολείο.	84,8 (1,0)	81,1 (1,6)	↑90,4 (0,3)
Θα σύστηνα αυτό το σχολείο ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς.	↑83,4 (0,9)	79,3 (1,7)	↑84,3 (0,4)
Είμαι ικανοποιημένος/η με την απόδοσή μου σε αυτό το σχολείο.	96,0 (0,5)	96,5 (0,6)	↓93,6 (0,2)
Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η με την εργασία μου.	92,9 (0,6)	91,2 (0,8)	↓89,5 (0,2)

### 6.2.2 Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών και διδακτικό επάγγελμα

Σύμφωνα με τον Πίνακα 55, σημαντικό ποσοστό συμφώνησε ή συμφώνησε έντονα ότι τα πλεονεκτήματα τού να ήταν κάποιος εκπαιδευτικός σαφώς ξεπερνούσαν τα μειονεκτήματα (82,4%, Τ.Σ.=1,1) και εάν μπορούσαν να αποφασίσουν ξανά, θα επέλεγαν και πάλι να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί (80,3%, Τ.Σ.=1,4).

Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις σε όλες τις δηλώσεις. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε σημαντική αύξηση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν «Μετανιώνω για την απόφασή μου να γίνω εκπαιδευτικός» (2013: 7,1%, Τ.Σ.=0,6 και 2018: 11%, Τ.Σ.=1) και «Αναρωτιέμαι κατά πόσον θα ήταν καλύτερα εάν επέλεγα κάποιο άλλο επάγγελμα» (2013: 25,9%,

Τ.Σ.=1,1 και 2018: 33,4%, Τ.Σ.=1,4). Αντίθετα, παρατηρήθηκε μείωση στα ποσοστά αυτών που συμφώνησαν ότι «τα πλεονεκτήματα τού να ήταν κάποιος εκπαιδευτικός σαφώς ξεπερνούν τα μειονεκτήματα» και ότι θα επέλεγαν και πάλι να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί, καθώς και αυτών που πίστευαν ότι «το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαίρει εκτίμησης από την κοινωνία».

Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών της Κύπρου σε όλες τις δηλώσεις ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, εκτός από τη δήλωση «Εάν μπορούσα να αποφασίσω ξανά, θα επέλεγα και πάλι να εργαστώ ως εκπαιδευτικός», όπου δεν προέκυψε καμία διαφοροποίηση. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ικανοποίηση για το επάγγελμα σε σχέση με τους/τις Ευρωπαίους/Ευρωπαίες.

Πίνακας 55. Ικανοποίηση από το διδακτικό επάγγελμα

«Συμφωνώ» ή «συμφωνώ έντονα»	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Τα πλεονεκτήματα τού να είναι κάποιος εκπαιδευτικός σαφώς ξεπερνούν τα μειονεκτήματα.	↑86,9 (0,8)	82,4 (1,1)	↓71,0 (0,3)
Εάν μπορούσα να αποφασίσω ξανά, θα επέλεγα και πάλι να εργαστώ ως εκπαιδευτικός.	↑85,3 (0,8)	80,3 (1,4)	77,6 (0,3)
Μετανιώνω για την απόφασή μου να γίνω εκπαιδευτικός.	↓ 7,1 (0,6)	11,0 (1,0)	↓ 8,6 (0,2)
Αναρωτιέμαι κατά πόσον θα ήταν καλύτερα εάν επέλεγα κάποιο άλλο επάγγελμα.	↓25,9 (1,1)	33,4 (1,4)	↓29,8 (0,3)
Πιστεύω πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαίρει εκτίμησης από την κοινωνία.	↑48,9 (1,2)	43,5 (1,4)	↓17,7 (0,3)

Αποτιμώντας την κοινωνική αξία του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού (Πίνακας 56), σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ή συμφώνησαν έντονα ότι ήταν ικανοποιημένοι/ικανοποιημένες με τους όρους του συμβολαίου/της εργοδότησής τους, π.χ. ωφελήματα, ωράριο (76,8%, Τ.Σ.=1,1), καθώς και τις αποδοχές που λάμβαναν από την εργασία τους (58,5%, Τ.Σ.=2,3). Σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς στην Ευρώπη, οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί είχαν σημειώσει υψηλότερα ποσοστά σε όλες τις δηλώσεις. Αυτό επιβεβαίωσε ότι το διδακτικό επάγγελμα είχε σημαντική κοινωνική αξία, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 56. Κοινωνική αξία διδακτικού επαγγέλματος

«Συμφωνώ» ή «συμφωνώ έντονα»	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Είμαι ικανοποιημένος/η με τις αποδοχές που λαμβάνω από την εργασία μου.	58,5 (2,3)	↓38,1 (0,3)
Εκτός από τις αποδοχές μου, είμαι ικανοποιημένος/η με τους όρους του συμβολαίου/της εργοδότησής μου (π.χ. ωφελήματα, ωράριο).	76,8 (1,1)	↓66,3 (0,3)
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών χαίρουν εκτίμησης από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σε αυτή τη χώρα/περιοχή.	26,9 (1,3)	↓10,2 (0,2)
Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκήσουν επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική σε αυτή τη χώρα/περιοχή.	33,3 (1,4)	↓17,5 (0,3)
Οι εκπαιδευτικοί χαίρουν εκτίμησης από τα μέσα ενημέρωσης σε αυτή τη χώρα/περιοχή.	23,7 (1,4)	↓15,2 (0,2)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην TALIS 2013.

### 6.2.3 Προτεραιότητες εκπαιδευτικών

Από τους/τις εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να ορίσουν τις προτεραιότητες για την εκπαίδευση γυμνασιακού κύκλου στο σύνολό της, εάν υπήρχε η δυνατότητα να αυξηθεί ο προϋπολογισμός κατά 5%. Σύμφωνα με τον Πίνακα 57, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν μεγάλης σημασίας τη μείωση του μεγέθους των τάξεων με πρόσληψη περισσότερου προσωπικού (83,7%, Τ.Σ.=1,5), την παροχή υψηλής ποιότητας επαγγελματικής ανάπτυξης (75,2%, Τ.Σ.=1,5), τη στήριξη μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (69,9%, Τ.Σ.=1,4) και τη βελτίωση των σχολικών κτηρίων και εγκαταστάσεων (69,5%, Τ.Σ.=1,7).

Πίνακας 57. Απόψεις για προτεραιότητες στην εκπαίδευση γυμνασιακού κύκλου

«Μεγάλης σημασίας»	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Επένδυση σε ΤΠΕ	66,3 (1,8)	↓34,0 (0,4)
Επένδυση σε διδακτικά μέσα	51,9 (1,9)	↓29,7 (0,4)
Στήριξη μαθητών από μειονεκτούντα περιβάλλοντα ή με μεταναστευτική βιογραφία.	58,6 (1,5)	↓34,6 (0,4)
Μείωση του μεγέθους των τάξεων με πρόσληψη περισσότερου προσωπικού.	83,7 (1,5)	↓71,3 (0,4)
Βελτίωση σχολικών κτηρίων και εγκαταστάσεων	69,5 (1,7)	↓50,2 (0,4)
Στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες	69,9 (1,4)	↓48,9 (0,4)
Παροχή υψηλής ποιότητας επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς.	75,2 (1,5)	↓54,0 (0,4)
Βελτίωση των μισθών των εκπαιδευτικών	58,2 (1,8)	59,6 (0,4)
Μείωση του διοικητικού φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών με πρόσληψη περισσότερου προσωπικού στήριξης.	61,5 (1,5)	↓57,3 (0,4)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην TALIS 2013.

\* Για τη Βουλγαρία και τη Γαλλία δεν υπήρχαν δεδομένα για τις πιο πάνω δηλώσεις.

Τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που θεώρησαν ως μεγάλης σημασίας την επένδυση σε συγκεκριμένες προτεραιότητες ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, σε όλες τις δηλώσεις, εκτός από τη δήλωση «Βελτίωση των μισθών των εκπαιδευτικών» όπου δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση.

### **6.3. Συζήτηση**

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο της προσπάθειας των σχολείων να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας, επηρεάζοντας, έτσι, τη μάθηση και τα αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών (Darling-Hammond, 2017· ΟΟΣΑ, 2018). Συνεπώς, τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς στοχεύουν στο να ευνοήσουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και να ενισχύσουν το καθεστώς του επαγγέλματος, με στόχο τη μείωση των διαρροών και τη διατήρηση καλών εκπαιδευτικών στα σχολεία (OECD, 2005).

Ως προς την εργασιακή ικανοποίηση από το διδασκαλικό επάγγελμα, στην Κύπρο παρατηρήθηκε μείωση από το 2013 στα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι τα πλεονεκτήματα τού να είναι κάποιος/κάποια εκπαιδευτικός σαφώς ξεπερνούν τα μειονεκτήματα, εάν μπορούσαν να αποφασίσουν ξανά θα επέλεγαν και πάλι να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί και αυτών που πιστεύουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαίρει εκτίμησης από την κοινωνία. Παρόλο που στην Κύπρο δεν παρατηρείται το φαινόμενο της έλλειψης προσοντούχων εκπαιδευτικών, εντούτοις, τα ευρήματα αυτά προκαλούν προβληματισμό, καθώς φαίνεται ότι αντικατοπτρίζουν τη αντίληψη ότι το διδασκαλικό επάγγελμα δεν έχει πλέον το ίδιο κοινωνικό κύρος που είχε παλαιότερα.

## **7. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ**

Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τις αντιλήψεις των διευθυντών/διευθυντριών και των εκπαιδευτικών για την «Καινοτομία» (7.1). Στη συνέχεια (7.2), παρουσιάζονται ευρήματα που σχετίζονται με τον παράγοντα «Αυτεπάρκεια». Και στις δύο περιπτώσεις, επιχειρούνται περαιτέρω αναλύσεις, για να καταδειχθούν συσχετίσεις των δύο αυτών μεταβλητών με άλλες παραμέτρους και ιδιαίτερα με τις κλίμακες «Εργασιακή Ικανοποίηση», «Ικανοποίηση από το Διδακτικό Επάγγελμα» και «Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον».

### **7.1. Καινοτομία**

#### **7.1.1. Αντιλήψεις διευθυντών/διευθυντριών για καινοτομία**

Από τον Πίνακα 58 προκύπτει ότι οι Κύπριοι/Κύπριες διευθυντές/διευθύντριες θεώρησαν ότι το σχολείο τους προωθούσε σε μεγάλο βαθμό την καινοτομία. Η πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών «*συμφώνησαν*» ότι το σχολείο τους αναγνώριζε γρήγορα την ανάγκη διαφορετικού χειρισμού των πραγμάτων (71,3%, Τ.Σ.=4,8), ανταποκρινόταν άμεσα στις αλλαγές (63,8%, Τ.Σ.=5,4), αποδεχόταν πρόθυμα τις νέες ιδέες (63,6%, Τ.Σ.=5,1) και παρείχε άμεσα βοήθεια για την ανάπτυξη νέων ιδεών (62,6%, Τ.Σ.=5,5). Σχεδόν όλοι/όλες οι διευθυντές/διευθύντριες «*συμφώνησαν*» και «*συμφώνησαν έντονα*» ότι το σχολείο αναγνώριζε γρήγορα την ανάγκη διαφορετικού χειρισμού των πραγμάτων (99%, Τ.Σ.=1,0), ανταποκρινόταν άμεσα στις αλλαγές (93,7%, Τ.Σ.=2,9), αποδεχόταν πρόθυμα τις νέες ιδέες (92,3%, Τ.Σ.=2,6) και παρείχε άμεσα βοήθεια για την ανάπτυξη νέων ιδεών (94,3%, Τ.Σ.=2,6). Όλοι/όλες οι διευθυντές/διευθύντριες στην Κύπρο συμφώνησαν με τις σχετικές δηλώσεις σε ποσοστό μεγαλύτερο από 90%, ενώ οι συνάδελφοί/συναδέλφισσές τους στην Ευρώπη συμφώνησαν σε ποσοστό μεγαλύτερο από 80% (Πίνακας 59).

**Πίνακας 58. Απόψεις διευθυντών/διευθυντριών για την καινοτομία στο σχολείο**

«Συμφωνώ» ή «συμφωνώ έντονα»	Κύπρος 2018			
	Διαφωνώ έντονα % (Τ.Σ.)	Διαφωνώ % (Τ.Σ.)	Συμφωνώ % (Τ.Σ.)	Συμφωνώ έντονα % (Τ.Σ.)
Το σχολείο αυτό αναγνωρίζει γρήγορα την ανάγκη διαφορετικού χειρισμού των πραγμάτων.	0,0 (0,0)	1,0 (1,0)	71,3 (4,8)	27,7 (4,7)
Το σχολείο αυτό ανταποκρίνεται άμεσα στις αλλαγές, όταν χρειάζεται.	0,0 (0,0)	6,3 (2,9)	63,8 (5,4)	30,0 (4,6)
Το σχολείο αυτό αποδέχεται πρόθυμα τις νέες ιδέες.	0,0 (0,0)	7,7 (2,6)	63,6 (5,1)	28,7 (4,8)
Το σχολείο αυτό παρέχει άμεσα βοήθεια για την ανάπτυξη νέων ιδεών.	0,0 (0,0)	5,7 (2,6)	62,6 (5,5)	31,8 (5,1)

**Πίνακας 59. Απόψεις διευθυντών/διευθυντριών για την καινοτομία στο σχολείο στην Κύπρο και την Ευρώπη**

«Συμφωνώ» ή «συμφωνώ έντονα»	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Το σχολείο αυτό αναγνωρίζει γρήγορα την ανάγκη διαφορετικού χειρισμού των πραγμάτων.	99,0 (1,0)	↓83,1 (0,9)
Το σχολείο αυτό ανταποκρίνεται άμεσα στις αλλαγές όταν χρειάζεται.	93,7 (2,9)	↓83,7 (0,9)
Το σχολείο αυτό αποδέχεται πρόθυμα τις νέες ιδέες.	92,3 (2,6)	↓84,9 (0,9)
Το σχολείο αυτό παρέχει άμεσα βοήθεια για την ανάπτυξη νέων ιδεών.	94,3 (2,6)	↓86,3 (0,8)

\* Οι δηλώσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Διευθυντή στην TALIS 2013.

### 7.1.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για καινοτομία

Σύμφωνα με τον Πίνακα 60, οι εκπαιδευτικοί «*συμφώνησαν*» ότι στο σχολείο τους οι περισσότεροι/περισσότερες εκπαιδευτικοί παρείχαν πρακτική στήριξη ο/η ένας/μία στον/στην άλλο/η για την εφαρμογή νέων ιδεών (61,6%, Τ.Σ.=1,0), αναζητούσαν νέους τρόπους για την επίλυση προβλημάτων (61,4%, Τ.Σ.=1,3), ήταν "ανοιχτοί/ανοιχτές" στις αλλαγές (59,6%, Τ.Σ.=1,5) και προσπαθούσαν να αναπτύξουν νέες ιδέες σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (56,7%, Τ.Σ.=1,2).

**Πίνακας 60: Απόψεις εκπαιδευτικών για την καινοτομία στο σχολείο**

«Συμφωνώ» ή «συμφωνώ έντονα»	Κύπρος 2018			
	Διαφωνώ έντονα % (Τ.Σ.)	Διαφωνώ % (Τ.Σ.)	Συμφωνώ % (Τ.Σ.)	Συμφωνώ έντονα % (Τ.Σ.)
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο προσπαθούν να αναπτύξουν νέες ιδέες σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.	5,1 (0,7)	30,9 (1,5)	56,7 (1,2)	7,3 (0,8)
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι "ανοιχτοί" στις αλλαγές.	4,2 (0,7)	30,2 (1,4)	59,6 (1,5)	6,1 (0,8)
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο αναζητούν νέους τρόπους για την επίλυση προβλημάτων.	3,7 (0,6)	26,4 (1,2)	61,4 (1,3)	8,5 (0,8)
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο παρέχουν πρακτική στήριξη ο ένας στον άλλο για την εφαρμογή νέων ιδεών.	3,9 (0,7)	23,1 (1,3)	61,6 (1,0)	11,4 (1,1)

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 61, οι εκπαιδευτικοί «συμφώνησαν» ή «συμφώνησαν έντονα» ότι στο σχολείο τους οι περισσότεροι/περισσότερες εκπαιδευτικοί παρείχαν πρακτική στήριξη ο/η ένας/μία στον/στην άλλο/η για την εφαρμογή νέων ιδεών (73%, Τ.Σ.=1,3), αναζητούσαν νέους τρόπους για την επίλυση προβλημάτων (69,9%, Τ.Σ.=1,4), ήταν "ανοιχτοί/ανοιχτές" στις αλλαγές (65,6%, Τ.Σ.=1,7) και προσπαθούσαν να αναπτύξουν νέες ιδέες σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (64%, Τ.Σ.=1,5).

**Πίνακας 61. Απόψεις εκπαιδευτικών για την καινοτομία στο σχολείο**

«Συμφωνώ» ή «συμφωνώ έντονα»	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο προσπαθούν να αναπτύξουν νέες ιδέες σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.	64,0 (1,5)	↑77,0 (0,3)
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι ανοιχτοί/ανοιχτές" στις αλλαγές.	65,6 (1,7)	↑72,2 (0,4)
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο αναζητούν νέους τρόπους για την επίλυση προβλημάτων.	69,9 (1,4)	↑73,6 (0,3)
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο παρέχουν πρακτική στήριξη ο ένας στον άλλο για την εφαρμογή νέων ιδεών.	73,0 (1,3)	↑76,4 (0,3)

Ωστόσο, οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαϊές εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί/ές στην καινοτομία από ότι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο. Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν ή συμφώνησαν έντονα ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους ήταν πιο «ανοιχτοί/ές» στις αλλαγές (Πίνακας 62), στην Ευρώπη τα ποσοστά των γυναικών (72,9%) και των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 5 χρόνια

διδασκτικής εμπειρίας (72,7%) ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα της Κύπρου (65,4% και 65,5%, αντίστοιχα).

**Πίνακας 62. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο είναι «ανοικτοί/ές» στις αλλαγές**

«Συμφωνώ» ή «συμφωνώ έντονα»		Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Φύλο	Άνδρας	66,4 (3,5)	70,7 (0,5)
	Γυναίκα	65,4 (1,6)	↑72,9 (0,4)
Ηλικία	Μικρότεροι από 30 χρονών	64,6 (7,6)	68,7 (1,1)
	50 χρονών και πάνω	74,3 (2,1)	77,5 (0,6)
Διδακτική Εμπειρία	Λιγότερο από ή ίσο με 5 χρόνια	67,5 (4,8)	70,8 (0,7)
	Περισσότερο από 5 χρόνια	65,5 (1,7)	↑72,7 (0,4)

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν κατά πόσο συμφωνούσαν με την ανάπτυξη νέων ιδεών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και πόσο συχνά χρησιμοποιούσαν κάποιες καινοτόμες πρακτικές στη διδασκαλία τους. Με βάση αναλύσεις με το κριτήριο Spearman's rho (Πίνακας 63), δεν προέκυψαν συσχετίσεις ανάμεσα στη συμφωνία των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη νέων ιδεών στη διδασκαλία και στη χρήση κάποιων καινοτόμων πρακτικών στη διδασκαλία.

**Πίνακας 63. Συσχετίσεις απαντήσεων των εκπαιδευτικών**

Συσχετίσεις Spearman's rho	Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο προσπαθούν να αναπτύξουν νέες ιδέες σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.
Αναθέτω εργασίες που απαιτούν κριτική σκέψη από τους μαθητές.	rho=0,066 (p<0,005), N=3218
Ζητώ από τους μαθητές να αποφασίζουν μόνοι τους τις διαδικασίες για επίλυση περίπλοκων εργασιών	rho=0,107 (p<0,005), N=3217
Δίνω στους μαθητές εργασίες που χρειάζονται τουλάχιστον μίαν εβδομάδα να ολοκληρωθούν.	rho=0,101 (p<0,005), N=3214
Αφήνω τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για τα πρότζεκτς ή την εργασία στην τάξη.	rho=0,006 (p=0,734), N=3200

### 7.1.3. Συσχέτιση καινοτομίας με εργασιακή ικανοποίηση

Η Έρευνα TALIS 2018 θέτει έμφαση στην καινοτομία στη διδασκαλία και την ευημερία των εκπαιδευτικών (Directorate for Education and Skills Programme for Teaching and Learning International Survey, 2018). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επιδρά στη βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος γενικά και αντανακλά στην ενίσχυση της καινοτομίας στον εργασιακό χώρο.

**Πίνακας 64. Δηλώσεις, οι οποίες κατασκευάζουν Κλίμακες**

Κλίμακα	Ερώτηση	Δηλώσεις
Καινοτομία (T3TEAM)	32	α.) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο προσπαθούν να αναπτύξουν νέες ιδέες σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. β.) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι "ανοιχτοί" στις αλλαγές. γ.) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο αναζητούν νέους τρόπους για την επίλυση προβλημάτων. δ.) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο παρέχουν πρακτική στήριξη ο ένας στον άλλο για την εφαρμογή νέων ιδεών.
Εργασιακή Ικανοποίηση (T3JOBBSA)	53	α.) Τα πλεονεκτήματα τού να είναι κάποιος εκπαιδευτικός σαφώς ξεπερνούν τα μειονεκτήματα. β.) Εάν μπορούσα να αποφασίσω ξανά, θα επέλεγα και πάλι να εργαστώ ως εκπαιδευτικός. γ.) Θα ήθελα να μετακινηθώ σε άλλο σχολείο εάν αυτό ήταν δυνατόν. δ.) Μετανιώνω για την απόφασή μου να γίνω εκπαιδευτικός. ε.) Απολαμβάνω να εργάζομαι σε αυτό το σχολείο. στ.) Αναρωτιέμαι κατά πόσον θα ήταν καλύτερα εάν επέλεγα κάποιο άλλο επάγγελμα. ζ.) Θα σύστηνα αυτό το σχολείο ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς. ι.) Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η με την εργασία μου.
Ικανοποίηση από το Διδακτικό Επάγγελμα (T3JSPRO)	53	α.) Τα πλεονεκτήματα τού να είναι κάποιος εκπαιδευτικός σαφώς ξεπερνούν τα μειονεκτήματα. β.) Εάν μπορούσα να αποφασίσω ξανά, θα επέλεγα και πάλι να εργαστώ ως εκπαιδευτικός. δ.) Μετανιώνω για την απόφασή μου να γίνω εκπαιδευτικός. στ.) Αναρωτιέμαι κατά πόσον θα ήταν καλύτερα εάν επέλεγα κάποιο άλλο επάγγελμα.
Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον (T3JSENV)	53	γ.) Θα ήθελα να μετακινηθώ σε άλλο σχολείο εάν αυτό ήταν δυνατόν. ε.) Απολαμβάνω να εργάζομαι σε αυτό το σχολείο. ζ.) Θα σύστηνα αυτό το σχολείο ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς. ι.) Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η με την εργασία μου.

Για έλεγχο της υπόθεσης αυτής με τη μέθοδο της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis) κατασκευάστηκε η κλίμακα «Καινοτομία» για τις 4 μεταβλητές της ερώτησης 32 του Ερωτηματολογίου του

Εκπαιδευτικού, η οποία ήταν αναλογική (Πίνακας 64). Παραπλήσια ανάλυση έγινε και για τις κλίμακες «Εργασιακή Ικανοποίηση», «Ικανοποίηση από το Διδακτικό Επάγγελμα» και «Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον» (δηλώσεις της ερώτησης 53).

Για να διερευνηθεί κατά πόσον η μεταβλητή «Καινοτομία» συσχετίζεται με τις τρεις μεταβλητές («Εργασιακή Ικανοποίηση», «Ικανοποίηση από το Διδακτικό Επάγγελμα», «Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον») διενεργήθηκαν τρεις συσχετίσεις Pearson. Σύμφωνα με τον Πίνακα 65, οι συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων ήταν πολύ μικρές, σχεδόν μηδενικές, εφόσον και στις τρεις περιπτώσεις ο συντελεστής  $r$  ήταν μικρότερος από 0,2. Οπότεν δεν παρατηρήθηκε καμία συσχέτιση μεταξύ των τριών κλιμάκων της εργασιακής ικανοποίησης και της κλίμακας της καινοτομίας.

**Πίνακας 65. Πίνακας Συσχετίσεων μεταξύ της μεταβλητής «Καινοτομία» και μεταβλητών «Εργασιακή Ικανοποίηση», «Ικανοποίηση από το Διδακτικό Επάγγελμα» και «Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον»**

<i>Συσχέτιση Μεταβλητών Συντελεστής Pearson</i>	<i>Εργασιακή Ικανοποίηση</i>	<i>Ικανοποίηση από το Διδακτικό Επάγγελμα</i>	<i>Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον</i>
<b>Καινοτομία</b>	$r=0,20$ $p<0,005$ $N=3716$	$r=0,11$ $p<0,005$ $N=3716$	$r=0,24$ $p<0,005$ $N=3716$

## **7.2. Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών**

### 7.2.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για αυτεπάρκεια

Σύμφωνα με τον Πίνακα 66, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράστηκε θετικά στις δηλώσεις, οι οποίες αφορούσαν στις αντιλήψεις της αυτεπάρκειας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 65,5% (Τ.Σ.=1,3) απάντησαν «πολύ» ότι έκαναν πολύ ξεκάθαρες τις προσδοκίες τους σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών, ενώ σε ποσοστό 63,7% (Τ.Σ.=1,3) παρείχαν πολλές εναλλακτικές επεξηγήσεις. Οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό μεγαλύτερο από 45% σημείωσαν την επιλογή «πολύ» σε ό,τι αφορά στις δηλώσεις: έκαναν τους μαθητές/μαθήτριες να ακολουθούν τους κανονισμούς της τάξης (53,7%, Τ.Σ.=1,3), έλεγχαν την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη (53,1%, Τ.Σ.=1,4), σχεδίαζαν καλές ερωτήσεις (51,5%, Τ.Σ.=1,3), βοηθούσαν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να εκτιμήσουν τη μάθηση (51,2%, Τ.Σ.=1,4), να σκέφτονται κριτικά (49,9%, Τ.Σ.=1,2) και να

πιστέψουν ότι μπορούσαν να τα πήγαιναν καλά στη σχολική εργασία (49,8%, Τ.Σ.=1,3), διαφοροποιούσαν τις διδακτικές τους στρατηγικές (45,9%, Τ.Σ.=1,4) και ηρεμούσαν τους/τις ενοχλητικούς/ές ή θορυβώδεις μαθητές/μαθήτριες (45,8%, Τ.Σ.=1,2). Οι εκπαιδευτικοί με μικρότερο ποσοστό 38,2% (Τ.Σ.=1,3) δήλωσαν ότι στήριζαν πολύ τη μάθηση μέσω της χρήσης ψηφιακής τεχνολογίας (ΤΠΕ). Τέλος, στις δηλώσεις «ενισχύω τα κίνητρα των μαθητών που επιδεικνύουν μικρό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία» και «χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης» το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε την επιλογή «αρκετά» (45%, Τ.Σ.=1 και 44%, Τ.Σ.=1,5, αντίστοιχα).

**Πίνακας 66. Δηλώσεις Αυτεπάρκειας Εκπαιδευτικών**

Στη διδασκαλία σας, σε ποιον βαθμό μπορείτε να κάνετε τα ακόλουθα:	Κύπρος 2018			
	Καθόλου % (Τ.Σ.)	κάποιον βαθμό % (Τ.Σ.)	Αρκετά % (Τ.Σ.)	Πολύ % (Τ.Σ.)
Κάνω τους μαθητές να πιστέψουν πως μπορούν να τα πάνε καλά στη σχολική εργασία.	0,5 (0,2)	5,0 (0,6)	44,8 (1,3)	49,8 (1,3)
Βοηθώ τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση.	0,3 (0,2)	7,5 (0,6)	40,9 (1,4)	51,2 (1,4)
Σχεδιάζω καλές ερωτήσεις για τους μαθητές.	0,5 (0,2)	4,5 (0,5)	43,5 (1,3)	51,5 (1,3)
Ελέγχω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη.	0,4 (0,2)	6,7 (0,6)	39,8 (1,2)	53,1 (1,4)
Ενισχύω τα κίνητρα των μαθητών που επιδεικνύουν μικρό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία.	0,7 (0,3)	15,0 (0,9)	45,0 (1,0)	39,3 (1,2)
Κάνω ξεκάθαρες τις προσδοκίες μου σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών.	0,5 (0,3)	3,2 (0,7)	30,8 (1,3)	65,5 (1,3)
Βοηθώ τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά.	0,6 (0,2)	7,0 (0,6)	42,5 (1,2)	49,9 (1,2)
Κάνω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανονισμούς της τάξης.	0,5 (0,2)	5,4 (0,6)	40,4 (1,3)	53,7 (1,3)
Ηρεμώ μαθητές οι οποίοι είναι ενοχλητικοί ή θορυβώδεις.	0,4 (0,2)	9,5 (0,8)	44,4 (1,2)	45,8 (1,2)
Χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης.	0,9 (0,3)	11,5 (1,0)	44,0 (1,5)	43,7 (1,6)
Παρέχω εναλλακτικές εξηγήσεις, για παράδειγμα, όταν οι μαθητές είναι συγχυσμένοι.	0,4 (0,2)	2,6 (0,4)	33,3 (1,2)	63,7 (1,3)
Διαφοροποιώ τις διδακτικές στρατηγικές στην τάξη μου.	0,4 (0,2)	10,5 (0,8)	43,1 (1,4)	45,9 (1,4)
Στηρίζω τη μάθηση των μαθητών μέσω της χρήσης ψηφιακής τεχνολογίας (π.χ. ηλεκτρονικών υπολογιστών, τάμπλετ, διαδραστικών πινάκων).	5,5 (0,7)	24,7 (1,2)	31,7 (1,4)	38,2 (1,3)

## 7.2.2. Συσχετίσεις αυτεπάρκειας με άλλες μεταβλητές

Σύμφωνα με το Εννοιολογικό Πλαίσιο (Conceptual Framework) της έρευνας TALIS, ένα από τα έντεκα κύρια θέματα με τα οποία καταπιάνεται είναι και η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 67. Δηλώσεις, οι οποίες κατασκευάζουν Κλίμακες**

Κλίμακα	Ερώτηση	Δηλώσεις
Αυτεπάρκεια	34	<p>α.) Κάνω τους μαθητές να πιστέψουν πως μπορούν να τα πάνε καλά στη σχολική εργασία.</p> <p>β.) Βοηθώ τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση.</p> <p>γ.) Σχεδιάζω καλές ερωτήσεις για τους μαθητές.</p> <p>δ.) Ελέγχω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη.</p> <p>ε.) Ενισχύω τα κίνητρα των μαθητών που επιδεικνύουν μικρό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία.</p> <p>στ.) Κάνω ξεκάθαρες τις προσδοκίες μου σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών.</p> <p>ζ.) Βοηθώ τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά.</p> <p>η.) Κάνω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανονισμούς της τάξης.</p> <p>θ.) Ηρεμώ μαθητές οι οποίοι είναι ενοχλητικοί ή θορυβώδεις.</p> <p>ι.) Χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης.</p> <p>κ.) Παρέχω εναλλακτικές επεξηγήσεις, για παράδειγμα, όταν οι μαθητές είναι συγχυσμένοι.</p> <p>λ.) Διαφοροποιώ τις διδακτικές στρατηγικές στην τάξη μου.</p>
Κλίμα Πειθαρχίας της Τάξης (T3DISC)	41	<p>α.) Όταν αρχίζει το μάθημα, πρέπει να περιμένω αρκετή ώρα μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές.</p> <p>β.) Οι μαθητές σε αυτή την τάξη φροντίζουν να δημιουργούν μίαν ευχάριστη ατμόσφαιρα μάθησης.</p> <p>γ.) Χάνω αρκετό χρόνο εξαιτίας μαθητών οι οποίοι διακόπτουν το μάθημα.</p> <p>δ.) Υπάρχει αρκετός ενοχλητικός θόρυβος σε αυτή την τάξη.</p>
Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών (T3STUD)	49	<p>α.) Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνήθως τα πάνε καλά μεταξύ τους.</p> <p>β.) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι σημαντικό οι μαθητές να νιώθουν καλά.</p> <p>γ.) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο ενδιαφέρονται για το τι έχουν να πουν οι μαθητές.</p> <p>δ.) Εάν κάποιος μαθητής χρειάζεται επιπλέον βοήθεια, το σχολείο την παρέχει.</p>
Εργασιακή Ικανοποίηση (T3JOBSAT)	53	<p>α.) Τα πλεονεκτήματα τού να είναι κάποιος εκπαιδευτικός σαφώς ξεπερνούν τα μειονεκτήματα.</p> <p>β.) Εάν μπορούσα να αποφασίσω ξανά, θα επέλεγα και πάλι να εργαστώ ως εκπαιδευτικός.</p> <p>γ.) Θα ήθελα να μετακινηθώ σε άλλο σχολείο εάν αυτό ήταν δυνατόν.</p> <p>δ.) Μετανιώνω για την απόφασή μου να γίνω εκπαιδευτικός.</p> <p>ε.) Απολαμβάνω να εργάζομαι σε αυτό το σχολείο.</p> <p>στ.) Αναρωτιέμαι κατά πόσον θα ήταν καλύτερα εάν επέλεγα κάποιο άλλο επάγγελμα.</p> <p>ζ.) Θα σύστηνα αυτό το σχολείο ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς.</p> <p>ι.) Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η με την εργασία μου.</p>

Με τη μέθοδο της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis) κατασκευάστηκε η κλίμακα «Αυτεπάρκεια» με όλες τις μεταβλητές της ερώτησης 34 του ερωτηματολογίου του Εκπαιδευτικού (εκτός από τη δήλωση 34μ), η οποία ήταν αριθμητική (Πίνακας 67). Η μεταβλητή αυτή επιχειρήθηκε να διερευνηθεί περαιτέρω και σε αυτό τον κύκλο (2018), εξαιτίας του γεγονότος ότι έτυχε διεξοδικής εξέτασης στον προηγούμενο κύκλο της έρευνας (2013).

Με την ίδια μέθοδο κατασκευάστηκε, επίσης, η κλίμακα «Εργασιακή Ικανοποίηση» (μεταβλητές της ερώτησης 53, εκτός από τις δηλώσεις 53η και 53θ), η οποία ήταν αριθμητική (Πίνακας 67). Αναλύσεις συσχέτισης Pearson, έγιναν και με τις μεταβλητές «Ικανοποίηση από το Διδακτικό Επάγγελμα» και «Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον» (Πίνακας 64). Οι αναλύσεις συσχέτισης Pearson κατέδειξαν ότι η κλίμακα «Αυτεπάρκεια» δεν συσχετίζεται με τις κλίμακες «Εργασιακή Ικανοποίηση» ( $r=0,23$ ,  $p<0,005$ ,  $N=3727$ ), «Ικανοποίηση από το Διδακτικό Επάγγελμα» ( $r=0,21$ ,  $p<0,005$ ,  $N=3727$ ) και «Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον» ( $r=0,17$ ,  $p<0,005$ ,  $N=3727$ ), διότι οι δείκτες συσχέτισης  $r$  ήταν πολύ μικροί, σχεδόν μηδενικοί και στις τρεις περιπτώσεις (Πίνακας 68).

**Πίνακας 68. Πίνακας Συσχετίσεων μεταξύ της μεταβλητής «Αυτεπάρκεια» και μεταβλητών «Εργασιακή Ικανοποίηση», «Ικανοποίηση από το Διδακτικό Επάγγελμα» και «Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον»**

<b>Συσχέτιση Μεταβλητών Συντελεστής Pearson</b>	<b>Εργασιακή Ικανοποίηση</b>	<b>Ικανοποίηση από το Διδακτικό Επάγγελμα</b>	<b>Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον</b>
<b>Αυτεπάρκεια</b>	<b><math>r=0,23</math> <math>p&lt;0,005</math> <math>N=3727</math></b>	<b><math>r=0,21</math> <math>p&lt;0,005</math> <math>N=3727</math></b>	<b><math>r=0,17</math> <math>p&lt;0,005</math> <math>N=3727</math></b>

Με την κλίμακα «Αυτεπάρκεια» ως εξαρτημένη μεταβλητή διενεργήθηκε μία γραμμική παλινδρόμηση με ανεξάρτητες μεταβλητές τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός, την κλίμακα «Κλίμα Πειθαρχίας της Τάξης (T3DISC)» (περιέλαβε όλες τις δηλώσεις της ερώτησης 41 του ερωτηματολογίου Εκπαιδευτικού) και την κλίμακα «Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών (T3STUD)» (περιέλαβε όλες τις δηλώσεις της ερώτησης 49, εκτός από τη δήλωση 49ε) (Πίνακας 67). Το μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης φάνηκε να επεξηγεί το 11% (Τ.Σ.=0,02) της διασποράς της κλίμακας «Αυτεπάρκεια» (Πίνακας 69). Συνεπώς, αν και το μοντέλο αυτό φάνηκε να είναι

αδύναμο, εντούτοις έδωσε κάποιες ενδείξεις για τις μεταβλητές με τις οποίες συσχετίζεται η κλίμακα.

**Αυτεπάρκεια= 12,65 - 0,26 Κλίμα Πειθαρχίας + 0,14 Σχέσεις Εκπ.-Μαθ. + 0,03 Υπηρεσία**

Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών φάνηκε να αυξάνεται κατά 26% όταν υπάρχει πειθαρχία στην τάξη και κατά 14% όταν οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/μαθητριών είναι καλές. Τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή η εμπειρία τους, συνείσφερε μόλις 3% στην αύξηση της αυτεπάρκειας.

**Πίνακας 69. Περιγραφικά στοιχεία της Γραμμικής Παλινδρόμησης της «Αυτεπάρκειας» με διάφορες μεταβλητές**

Μεταβλητές	Συντελεστής Παλινδρόμησης	Τυπικό Σφάλμα	Τιμή Κριτηρίου t
Σταθερός Όρος	12,65	0,68	18,55
Κλίμα Πειθαρχίας	-0,26	0,03	-7,79
Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών	0,14	0,04	3,30
Συνολικά Έτη Υπηρεσίας	0,03	0,01	3,89

### **7.3. Συζήτηση**

Η βιβλιογραφία σχετικά με την **καινοτομία** στην εκπαίδευση αναφέρεται στις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες υποστηρίζουν την απόκτηση των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τους/τις μαθητές/μαθήτριες (OECD, 2014b). Στη σύγχρονη κοινωνία δεν απαιτείται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να είναι μόνο εγγράμματοι/εγγράμματες τόσο στη Γλώσσα όσο και στα Μαθηματικά, στην Επιστήμη, στις ΤΠΕ κλπ., αλλά να έχουν και πιο σύνθετες δεξιότητες, για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στην παγκόσμια οικονομική αγορά. Επομένως, αυτό προϋποθέτει κομβικές δεξιότητες, όπως: η καινοτομία και η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλήματος και η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Φαίνεται ότι στην Κύπρο οι καινοτόμες ιδέες χρειάζονται να καλλιεργηθούν περισσότερο ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς της Κύπρου, ενώ η χρήση

καινοτόμων διδακτικών πρακτικών χρειάζεται να διευρυνθεί. Οι αναλύσεις, οι οποίες διενεργήθηκαν, κατέδειξαν έλλειψη συσχέτισης της καινοτομίας με τις μεταβλητές «*Εργασιακή Ικανοποίηση*», «*Ικανοποίηση από το Διδακτικό Επάγγελμα*» και «*Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον*». Επομένως, η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με νέες ιδέες στην Κύπρο δεν φαίνεται να έχει σχέση ούτε με την εργασιακή τους ικανοποίηση, ούτε με την ικανοποίησή τους από το διδακτικό επάγγελμα ή το εργασιακό περιβάλλον.

Η **αυτεπάρκεια** αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσον αισθάνονται σίγουροι/σίγουρες για τη χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών πρακτικών, στρατηγικών αξιολόγησης και εξηγήσεων (ΟΟΣΑ, 2014). Αρκετές έρευνες έχουν υποστηρίξει τη θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτεπάρκειάς των εκπαιδευτικών, της εργασιακής τους ικανοποίησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών (Caprara et al., 2006·Skaalvik & Skaalvik, 2007·Tschannen – Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Επιπρόσθετα, τα χαμηλά επίπεδα αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέονται με τις δυσκολίες που βιώνουν οι τελευταίοι στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών εκ μέρους μαθητών/μαθητριών, και με χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Caprara et al., 2003·Caprara et al., 2006). Ωστόσο, παρά τις ενδείξεις για την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της αυτεπάρκειας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Caprara et al., 2006·OECD, 2014· Skaalvik & Skaalvik, 2007·Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2001), εντούτοις, κατά την εξειδικευμένη ανάλυση που διενεργήθηκε από το ΚΕΕΑ δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές. Στις εξειδικευμένες αναλύσεις διαφάνηκε, επίσης, ότι η αυτεπάρκεια τείνει να αυξάνεται κατά 26% όταν υπάρχει πειθαρχία στην τάξη και κατά 14% όταν οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/μαθητριών είναι καλές. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά, αφού τα χαμηλά επίπεδα αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών συνδέονται με τις δυσκολίες τις οποίες βιώνουν και σχετίζονται με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών μαθητών/μαθητριών (Caprara et al., 2003·Caprara et al., 2006). Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή η συνολική εμπειρία τους στην εκπαίδευση, συμβάλλουν ελάχιστα στην ενίσχυση της αυτεπάρκειάς τους.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). "Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction". *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.

Darling-Hammond, L. (2017), "Teacher education around the world: What can we learn from international practice? Teacher education around the world: What can we learn from international practice?", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 40/3, pp. 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.

Guskey, T. (2002), "Professional Development and Teacher Change", *Teachers and Teaching*, Vol. 8/3, pp. 381-391, <http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000512>.

OECD (2018), *Effective teacher policies: Insights from PISA*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2016), *School leadership for learning: insights from TALIS 2013.*, OECD, Paris.

OECD (2014a), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

OECD (2014b). *Measuring innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

Opfer, D. (2016), "Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013", OECD Education Working Papers, No. 138, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5j1ss4r0lrg5-en>.

Opfer, V. and D. Pedder (2011), "Conceptualizing Teacher Professional Learning", *Review of Educational Research*, Vol. 81/3, pp. 376-407, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609>.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). "Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout". *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.

Tschannen - Moran, M. & Woolfolk Hoy., A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

Θεοδοσίου, Β., & Κωνσταντίνου, Χ. (2018). *Διαμόρφωση νέας πολιτικής για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Πρώτη ανασκόπηση των απόψεων των εμπλεκομένων*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

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

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2018α). *Κείμενο πολιτικής για την ένταξη μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα*. Λευκωσία. Διαθέσιμο στο <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp5477b> (15/07/19).

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2018β). *Σχέδιο αξιολόγησης μαθητή-μαθήτριας*. Λευκωσία. Διαθέσιμο στο <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp8560b> (15/07/19).