

ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ

**Εθνική Έκθεση Αποτελεσμάτων**

**Teaching and Learning International Survey (TALIS 2024)**  
**Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση**



**Συγγραφή**

Δρ Θέκλα Αφαντίτη Λαμπριανού

Δρ Μαργαρίτα Χριστοφορίδου

**Εποπτεία**

Δρ Γιασεμίνα Καραγιώργη

Οκτώβριος 2025

**Εθνικό Κέντρο TALIS, Κύπρου**  
**(Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης)**

**Εθνική Συντονίστρια**

Δρ Γιασεμίνα Καραγιώργη, Προϊσταμένη ΚΕΕΑ

**Ομάδα Εργασίας**

Δρ Θέκλα Αφαντίτη Λαμπριανού, Λειτουργός ΚΕΕΑ

Δρ Μαργαρίτα Χριστοφορίδου, Λειτουργός ΚΕΕΑ

**Γλωσσική Επιμέλεια**

Δρ Ευαγγελία Χαραλάμπους, Λειτουργός ΥΑΠ

**Copyright © 2025**

**Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης**

**Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|  |    |
|--|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....   | 6  |
| 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....  | 13 |
| 2. ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ.....                                      | 14 |
| 2.1. Σκοπός- Εστίαση .....   | 14 |
| 2.2. Συμμετέχουσες Χώρες.....  | 16 |
| 2.3. Ερευνητικός Σχεδιασμός .....  | 17 |
| 2.3.1. Προ-πιλοτική Έρευνα .....   | 17 |
| 2.3.2. Πιλοτική Έρευνα.....  | 18 |
| 2.3.3. Κύρια Έρευνα .....  | 18 |
| 2.4. Ερευνητικά Εργαλεία .....   | 20 |
| 3. ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ/ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΩΝ .....  | 21 |
| 3.1. Προφίλ Εκπαιδευτικών.....   | 21 |
| 3.1.1. Φύλο .....  | 21 |
| 3.1.2. Ηλικία .....  | 22 |
| 3.1.3. Τυπική Εκπαίδευση ή Κατάρτιση .....   | 22 |
| 3.1.4. Διδακτική Εμπειρία .....  | 23 |
| 3.2. Προφίλ Σχολικών Μονάδων .....   | 24 |
| 3.2.1. Τύπος Σχολείου .....  | 24 |
| 3.2.2. Στελέχωση/Μαθητικός Πληθυσμός.....  | 24 |
| 3.2.3. Σύνθεση Μαθητικού Πληθυσμού ανά Τμήμα .....                                       | 24 |
| 4. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ .....   | 27 |
| 4.1. Αυτεπάρκεια Εκπαιδευτικών .....   | 27 |
| 4.2. Πρακτικές Διδασκαλίας.....  | 32 |
| 4.2.1. Αξιοποίηση Διδακτικού Χρόνου .....  | 35 |
| 4.2.2. Πειθαρχία στην Τάξη .....   | 36 |
| 4.2.3. Επίτευξη Στόχων σε Σχέση με τη Διδασκαλία .....                                   | 37 |
| 4.2.4. Εφαρμογή Πρακτικών Διαφοροποίησης κατά τη Διδασκαλία .....                        | 40 |
| 4.3. Πρακτικές Αξιολόγησης των Μαθητών/Μαθητριών .....                                   | 41 |
| 4.4. Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τον Αναπτυξιακό Τρόπο Σκέψης .....                 | 42 |
| 5. ΨΗΦΙΑΚΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....                   | 43 |
| 5.1. Αυτεπάρκεια Εκπαιδευτικών στη Χρήση Ψηφιακών Πόρων και Εργαλείων .....              | 44 |
| 5.2. Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών σε Σχέση με τη Χρήση Ψηφιακών Πόρων και Εργαλείων..... | 45 |

---

|   |    |
|---|----|
| 5.3. Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) .....   | 48 |
| 6. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ .....   | 53 |
| 6.1. Συμμετοχή σε Δραστηριότητες Επαγγελματικής Μάθησης .....   | 54 |
| 6.2. Περιεχόμενο Επαγγελματικής Μάθησης .....   | 56 |
| 6.3. Ανάγκες για Επαγγελματική Μάθηση .....   | 57 |
| ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ .....  | 60 |
| <b>ΑΝΑΦΟΡΕΣ</b> .....   | 62 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Λίστα μεταβλητών που εξετάστηκαν στα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών<br>(εκδοχή Α, Β και Γ) ..... | 63 |

**ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ**

|   |    |
|---|----|
| Πίνακας 1. Χώρες που συμμετέχουν στην TALIS 2024 (Γυμνασιακός Κύκλος).....  | 16 |
| Πίνακας 2. Θεματικές ενότητες ερωτηματολογίων .....   | 20 |
| Πίνακας 3. Ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών.....  | 22 |
| Πίνακας 4. Επίπεδο επίσημης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών .....   | 23 |
| Πίνακας 5. Κατανομή μαθητών/μαθητριών ανά τμήμα.....  | 25 |
| Πίνακας 6. Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών .....  | 28 |
| Πίνακας 7. Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα .....  | 29 |
| Πίνακας 8. Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών για μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ..... | 31 |
| Πίνακας 9. Πρακτικές διδασκαλίας.....   | 33 |
| Πίνακας 10. Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου .....  | 35 |
| Πίνακας 11. Πειθαρχία στην τάξη .....   | 36 |
| Πίνακας 12. Επίτευξη στόχων σε σχέση με τη διδασκαλία από τους/τις εκπαιδευτικούς ....  | 38 |
| Πίνακας 13. Πρακτικές διαφοροποίησης κατά τη διδασκαλία .....   | 40 |
| Πίνακας 14. Πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών από τους/τις εκπαιδευτικούς .....   | 41 |
| Πίνακας 15. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης .....   | 43 |
| Πίνακας 16. Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων .....  | 44 |
| Πίνακας 17. Συχνότητα χρήσης ψηφιακών πόρων και εργαλείων.....  | 45 |
| Πίνακας 18. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα οφέλη της χρήσης ψηφιακών πόρων και εργαλείων.....                                | 47 |
| Πίνακας 19. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις προκλήσεις στη χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων.....                           | 47 |
| Πίνακας 20. Εμπόδια στη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διδασκαλία και μάθηση....   | 48 |
| Πίνακας 21. Χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διδασκαλία και μάθηση.....  | 49 |
| Πίνακας 22. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα οφέλη της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης.....                                     | 51 |
| Πίνακας 23. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις προκλήσεις στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία και μάθηση.....      | 52 |
| Πίνακας 24. Τύπος δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης.....  | 54 |
| Πίνακας 25. Τύπος δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης και τρόπος παρακολούθησης .....   | 55 |
| Πίνακας 26. Περιεχόμενο δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης .....   | 57 |
| Πίνακας 27. Θεματικές επαγγελματικής μάθησης με «υψηλό επίπεδο ανάγκης» και διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικών.....                         | 58 |
| Πίνακας 28. Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών- Διαχρονικά αποτελέσματα .....  | 60 |

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα TALIS διοργανώνεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και είναι η μεγαλύτερη διεθνής έρευνα, η οποία εξετάζει σε βάθος τις απόψεις και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών. Η έρευνα θεωρείται ότι αποτελεί τη φωνή των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης σε όλο τον κόσμο. Η TALIS 2024 διεξήχθη μέσω της Κοινοπραξίας International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (The Netherlands and Germany), Australian Council for Educational Research (ACER) (Australia), RAND Europe (United Kingdom) και cApStAn Linguistic Quality Control (Belgium).

Η TALIS υλοποιήθηκε για πρώτη φορά το 2008 και ακολούθησαν δύο ακόμη κύκλοι (2013 και 2018). Ο βασικός κορμός του τελευταίου κύκλου της έρευνας, TALIS 2024, επικεντρώθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς και στους/στις διευθυντές/διευθύντριες κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασιακού κύκλου, ISCED 2). Παράλληλα, η έρευνα απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 1), ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 3) και προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας για τη νηπιακή ηλικία (Starting Strong). Για πρώτη φορά στην TALIS 2024, προστέθηκε και η ενότητα για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών (Teacher Knowledge Survey), η οποία εξετάζει τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία και τη μάθηση και πώς οι εξειδικευμένες γνώσεις τους για την παιδαγωγική σχετίζονται με την εργασία και την εκπαίδευσή τους. Η Κύπρος συμμετείχε στην TALIS 2024 μόνο με τον βασικό κορμό.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 54 χώρες, εκ των οποίων οι 23 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπό το συντονισμό Διεθνούς Κοινοπραξίας. Την υλοποίηση της έρευνας στην Κύπρο ανέλαβε -εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΑΝ)- το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Για πρώτη φορά, η έρευνα περιέλαβε και Προ-πιλοτική Φάση για εις βάθος διερεύνηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των ερευνητικών εργαλείων. Στην Κύπρο, η Προ-πιλοτική Φάση πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο 2022 με τη συμμετοχή 7 διευθυντών/διευθυντριών και 14 εκπαιδευτικών σε τρεις ομάδες εστίασης. Η Πιλοτική Φάση πραγματοποιήθηκε την περίοδο Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2023, με τη συμμετοχή 173 εκπαιδευτικών (ποσοστό συμμετοχής 86,5%) από 10 δημόσια σχολεία Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Γυμνασιακού Κύκλου). Η Κύρια Φάση πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2024, με τη συμμετοχή όλων των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, Γυμνασιακού Κύκλου (100 σχολεία). Από κάθε σχολική μονάδα επιλέγησαν οι διευθυντές/διευθύντριες (συνολικά 100). Στη συνέχεια, επιλέγησαν με τυχαία δειγματοληψία περίπου 20 εκπαιδευτικοί από κάθε σχολική μονάδα. Σε σχολεία με λιγότερους/λιγότερες από 30 εκπαιδευτικούς επιλέγηκαν όλοι/όλες. Στην έρευνα συμμετείχαν τελικά 99 διευθυντές/διευθύντριες (ποσοστό συμμετοχής 99%) και 1793 εκπαιδευτικοί (ποσοστό συμμετοχής 88,9%).

Όπως και στον προηγούμενο κύκλο, η TALIS 2024 επικεντρώθηκε σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, επαγγελματικής κατάρτισης και μάθησης, σχολικού κλίματος και επαγγελματικών

πεποιθήσεων. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκαν και σύγχρονα ζητήματα που αφορούν στα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών/μαθητριών, η εκπαιδευτική χρήση της τεχνολογίας (συμπεριλαμβανομένης της τεχνητής νοημοσύνης) και η περιβαλλοντική εκπαίδευση/εκπαίδευση για την αειφορία.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή. Τα ερωτηματολόγια αναπτύχθηκαν από τον ΟΟΣΑ με τη συμβολή και την ανατροφοδότηση εμπειρογνομώνων (Technical Advisory Group). Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο διευθυντή/διευθύντριας, ενώ για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκαν τρεις διαφορετικές εκδοχές του ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών (Ερωτηματολόγιο Α, Β και Γ), οι οποίες περιλάμβαναν τόσο κοινές όσο και διαφορετικές δηλώσεις.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στην παρούσα έκθεση, αφορούν αποκλειστικά στους/στις εκπαιδευτικούς. Σημειώνεται ότι τα αποτελέσματα που αφορούν στους/στις διευθυντές/διευθύντριες θα κοινοποιηθούν μέσω μίας ειδικής θεματικής έκθεσης εντός του 2026. Επιπλέον, εντός του 2026, αναμένεται να κοινοποιηθούν και τα αποτελέσματα που αφορούν σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης για την αειφορία. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται αφορούν κυρίως στον μέσο όρο συμφωνίας σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο ως προς μεταβλητές που σχετίζονται με στρατηγικές επιδιώξεις του ΥΠΑΝ για την τριετία 2025-2027 (ΥΠΑΝ, 2025) και συγκεκριμένα τη βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων, την ενσωμάτωση και αξιοποίηση τεχνολογίας στις σχολικές μονάδες και την ενδυνάμωση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση.

#### **Α) Προφίλ Εκπαιδευτικών και Σχολικών Μονάδων**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες με ποσοστό 73,7% (Τ.Σ.=1,1). Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν 46,0 έτη (Τ.Σ.=0,2) με την πλειοψηφία να ανήκει στην ηλικιακή ομάδα «από 40-49 ετών» (43,2%, Τ.Σ.=1,3). Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι εκπαιδευτικοί ήταν απόφοιτοι/απόφοιτες Πανεπιστημίου, ενώ 58,4% (Τ.Σ.=0,6) κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα και 4,9% (Τ.Σ.=0,7) διδακτορικό δίπλωμα. Ο μέσος όρος της διδακτικής εμπειρίας τους ήταν τα 15,9 έτη (Τ.Σ.= 0,2).

Το 69,7% (Τ.Σ.=0,3) των σχολικών μονάδων ήταν δημόσιες και το 30,3% (Τ.Σ.=0,3) ιδιωτικές. Ο μέσος όρος μαθητών/μαθητριών ήταν 442 παιδιά (Τ.Σ.=20,7) ανά σχολική μονάδα και 22 παιδιά (Τ.Σ.=0,8) ανά τμήμα, ενώ ο μέσος όρος εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα ήταν 60 άτομα (Τ.Σ.=1,5). Περίπου ένα τρίτο των εκπαιδευτικών δίδασκε σε τμήμα όπου: (α) περισσότερο από 10% των παιδιών δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τη γλώσσα διδασκαλίας (29,9%, Τ.Σ.=1,3), (β) περισσότερο από 30% είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (32,5%, Τ.Σ.=1,4), (γ) περισσότερο από 10% είχαν προβλήματα συμπεριφοράς (38,5%, Τ.Σ.=1,5), και (δ) περισσότερο από 10% είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (30,9%, Τ.Σ.=1,4).

## **B) Διδασκαλία και Μάθηση**

### *Αυτεπάρκεια Εκπαιδευτικών*

- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (>80%) στην Κύπρο δηλώνει υψηλή αυτεπάρκεια στα περισσότερα θέματα διδασκαλίας, αξιολόγησης και διαχείρισης των μαθητών/μαθητριών. Υψηλότερη αυτεπάρκεια δήλωσαν στο να παρέχουν εναλλακτικές επεξηγήσεις (για παράδειγμα, όταν οι μαθητές/μαθήτριες είναι συγχυσμένοι/συγχυσμένες) (96,3%, Τ.Σ.=0,5), ενώ χαμηλότερη στη μείωση των αποκλίσεων στην επίδοση μεταξύ των μαθητών/μαθητριών (68,7%, Τ.Σ.=1,2). Η αυτεπάρκεια των Κύπριων εκπαιδευτικών φάνηκε να σχετίζεται με τη διδακτική τους εμπειρία, εφόσον εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 χρόνια εμπειρίας δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα αυτεπάρκειας από τους/τις συναδέλφους τους με λιγότερα από 5 χρόνια εμπειρίας.
- Σε σχέση με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (>80%) αισθάνονται σίγουροι/σίγουρες ότι μπορούν να διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό/εθνοτικό υπόβαθρο, να μειώσουν τα εθνοτικά στερεότυπα μεταξύ τους και να τα ευαισθητοποιήσουν σχετικά με τις πολιτισμικές διαφορές. Μεγαλύτερη πρόκληση αποτελεί η κριτική εξέταση του αναλυτικού προγράμματος για να προσδιοριστεί εάν αυτό ενισχύει αρνητικά πολιτισμικά στερεότυπα (67,0%, Τ.Σ.=1,8).
- Ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλά επίπεδα αυτεπάρκειας σε χαμηλότερα ποσοστά (<71%). Ως μεγαλύτερες προκλήσεις αναγνωρίστηκαν η συνεργασία με άλλους/άλλες επαγγελματίες για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων (44,9%, Τ.Σ.=1,6), η προσαρμογή εθνικών αξιολογήσεων (49,0%, Τ.Σ.=1,7), η εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους (39,4%, Τ.Σ.=1,6) και η ενημέρωση άλλων που ενδέχεται να γνωρίζουν ελάχιστα για τη νομοθεσία και την πολιτική σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (38,5%, Τ.Σ.=1,5).

### *Πρακτικές Διδασκαλίας*

- Οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί (>90%) είναι η στοχοθέτηση στην αρχή του μαθήματος, η παροχή εξηγήσεων στους/στις μαθητές/μαθήτριες για το τι αναμένεται να μάθουν, η συσχέτιση των καινούργιων με τα παλιά θέματα και η παρουσίαση μιας περίληψης του περιεχομένου. Λιγότερο συχνά φαίνεται να εφαρμόζουν πρακτικές που συμβάλουν στη γνωστική ενεργοποίηση (cognitive activation) των παιδιών, όπως η ανάθεση εργασιών για τις οποίες δεν υπάρχει προφανής λύση (33,8%, Τ.Σ.=1,6) ή που απαιτούν κριτική σκέψη (69,6%, Τ.Σ.=1,5), το να ζητούν από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αποφασίσουν μόνοι/μόνες τους τις διαδικασίες για επίλυση περίπλοκων εργασιών (46,1%, Τ.Σ.=2,0) ή η ανάθεση εργασίας σε μικρές ομάδες για εξεύρεση κοινής λύσης σε κάποιο πρόβλημα/εργασία (43,1%, Τ.Σ.=1,6). Η ανάθεση εργασιών που χρειάζονται τουλάχιστον μίαν εβδομάδα να ολοκληρωθούν

- φαίνεται να είναι η πρακτική που εφαρμόζει το χαμηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (25,6%, Τ.Σ.= 1,5).
- Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν κατά μέσο όρο 74,4% (Τ.Σ.= 0,5) του διδακτικού χρόνου στη διδασκαλία και μάθηση και τον υπόλοιπο χρόνο σε διοικητικά καθήκοντα (8,7%, Τ.Σ.=0,3) και στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη (15,8%, Τ.Σ.=0,4). Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτεπάρκειας στη διδασκαλία αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην τήρηση της τάξης στην αίθουσα διδασκαλίας και περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία και μάθηση.
  - Ως προς την πειθαρχία στην τάξη, ποσοστό χαμηλότερο του 20% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι στην τάξη του υπάρχει πολύς ενοχλητικός θόρυβος και αταξία (17,7%, Τ.Σ.=1,2), πρέπει να περιμένει πολύ για να ησυχάσουν οι μαθητές/μαθήτριες (12,5%, Τ.Σ.=1,0), αρκετά παιδιά δεν αρχίζουν να εργάζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την έναρξη του μαθήματος (16,2%, Τ.Σ.=1,0) και χάνεται πολύς χρόνος, γιατί τα παιδιά διακόπτουν το μάθημα (16,0%, Τ.Σ.=1,1). Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας δήλωσαν ότι στην τάξη τους υπάρχουν λιγότερο συχνά θέματα πειθαρχίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε σχετική επιμόρφωση είναι πιο πιθανόν να επιτύχουν τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών.
  - Εξετάστηκε, επίσης, ο βαθμός επίτευξης συγκεκριμένων στόχων σε σχέση με τη διδασκαλία, που σχετίζονται με: τη σαφήνεια της διδασκαλίας, τη γνωστική ενεργοποίηση, την ανατροφοδότηση, την εμπέδωση της νέας γνώσης, την προσαρμογή της διδασκαλίας στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, την υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών/μαθητριών και τη διαχείριση της τάξης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (>80%) δήλωσε ότι επιτυγχάνει τους πιο πάνω στόχους, εκτός από τον στόχο για υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των παιδιών, ο οποίος επιτυγχάνεται σε μικρότερο βαθμό (74,6%, Τ.Σ.=1,2). Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και οι εκπαιδευτικοί με σχετική επιμόρφωση είναι πιο πιθανόν να επιτύχουν το συγκεκριμένο στόχο.
  - Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (>90%) εφαρμόζει ποικιλία πρακτικών για προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Χαμηλότερο ποσοστό (71,5%, Τ.Σ.=1,5) υποδεικνύει στα παιδιά διαφορετικά υλικά για μάθηση, ανάλογα με τις ανάγκες τους.

#### *Πρακτικές Αξιολόγησης των Μαθητών/Μαθητριών*

- Οι πρακτικές αξιολόγησης που αξιοποιεί πιο συχνά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (>80%) είναι η παροχή προφορικής ή γραπτής ανατροφοδότησης για επισήμανση περιοχών βελτίωσης, η παρατήρηση των παιδιών όταν εργάζονται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και παροχή άμεσης ανατροφοδότησης και η αξιοποίηση της αξιολόγησης για εξέταση κατά πόσον αυτά έχουν μάθει το υλικό που παρουσιάστηκε. Οι πρακτικές που αξιοποιούν λιγότερο συχνά είναι το να δίνουν μία βαθμολογία (π.χ. αριθμητική βαθμολογία) για να κοινοποιήσουν στους/στις μαθητές/μαθήτριες πώς απέδωσαν σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους (48,4%, Τ.Σ.= 1,7) ή το να ζητούν από τα παιδιά να αξιολογήσουν τα ίδια την πρόδό τους (45,5%, Τ.Σ.=1,4).

#### Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τον Αναπτυξιακό Τρόπο Σκέψης (Growth Mindset)

- Εξετάστηκαν, επίσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης, την πεποίθηση δηλαδή ότι η νοημοσύνη είναι ευέλικτη και μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της προσπάθειας, της επιμονής και της υποστήριξης από άλλους. Επτά στους/στις δέκα διαφώνησαν ότι όλοι/όλες έχουν συγκεκριμένο βαθμό ευφυΐας και κανείς/καμία δεν μπορεί να κάνει κάτι για να το αλλάξει (68,7%, Τ.Σ.=1,5), καθώς και ότι η ευφυΐα των ατόμων είναι κάτι που τα χαρακτηρίζει και το οποίο δεν μπορούν να αλλάξουν ιδιαίτερα (62,6%, Τ.Σ.= 1,7). Περίπου οι μισοί/μισές διαφώνησαν ότι ένα άτομο μπορεί να μάθει νέα πράγματα, αλλά δεν μπορεί πραγματικά να αλλάξει τη βασική του ευφυΐα (52,9%, Τ.Σ.=1,7).

#### Γ) Ψηφιακή Μετάβαση και Αξιοποίηση της Τεχνολογίας στη Διδασκαλία

##### Αυτεπάρκεια και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών σε Σχέση με τη Χρήση Ψηφιακών Πόρων και Εργαλείων

- Περίπου επτά στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς δήλωσαν υψηλή αυτεπάρκεια στα θέματα χρήσης των ψηφιακών πόρων και εργαλείων.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί ψηφιακούς πόρους και εργαλεία πιο συχνά για να παρουσιάσει πληροφορίες μέσω άμεσης διδασκαλίας (80,0%, Τ.Σ.=1,7). Περισσότεροι/περισσότερες από τους/τις μισούς/μισές αντικαθιστούν το εκτυπωμένο υλικό με ηλεκτρονική εκδοχή (60,4%, Τ.Σ.=1,7) ή χρησιμοποιούν ψηφιακούς πόρους και εργαλεία για να διαχειριστούν διαδικαστικά θέματα της διδασκαλίας (51,8%, Τ.Σ.=1,6). Η χρήση που φαίνεται να επιλέγεται πιο σπάνια (<20%) είναι η ανάθεση προβλημάτων που μπορούν να επιλυθούν μόνο με τη χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων. Οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών είναι πιο πιθανό, σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς άνω των 50 ετών, να χρησιμοποιούν ψηφιακούς πόρους και εργαλεία για να παρουσιάσουν πληροφορίες μέσω άμεσης διδασκαλίας και να διαχειριστούν διαδικαστικά θέματα της διδασκαλίας.
- Περισσότεροι/περισσότερες από οκτώ στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς (>80%) συμφωνούν με τις θετικές πτυχές της χρήσης των ψηφιακών πόρων και εργαλείων.
- Ποσοστό 80,5% (Τ.Σ.=1,3) των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ως πρόκληση την πιθανότητα οι μαθητές/μαθήτριες να υποβάλλουν υλικό του διαδικτύου ως δική τους εργασία.

##### Τεχνητή νοημοσύνη (AI)

- Η έρευνα TALIS 2024 εξέτασε για πρώτη φορά θέματα τεχνητής νοημοσύνης. Ποσοστό 31,5% (Τ.Σ.=2,0) των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησε τεχνητή νοημοσύνη για τη διδασκαλία ή για διευκόλυνση της μάθησης, κατά τους τελευταίους 12 μήνες.
- Μεγαλύτερο εμπόδιο στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης αποτέλεσε η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για διδασκαλία με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (67,1%, Τ.Σ.=2,8).
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησαν την τεχνητή νοημοσύνη για την παραγωγή σχεδίων μαθημάτων ή δραστηριοτήτων (74,5%, Τ.Σ.=3,5). Σε χαμηλότερα ποσοστά χρησιμοποίησαν την τεχνητή νοημοσύνη για την αξιολόγηση ή τη διόρθωση της

εργασίας μαθητών/μαθητριών (26,6%, Τ.Σ.=3,2) και τον έλεγχο των δεδομένων σχετικά με τη συμμετοχή ή την απόδοση των παιδιών (27,2%, Τ.Σ.= 3,3).

- Περίπου έξι στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς συμφώνησαν ότι η τεχνητή νοημοσύνη βοηθά να γράψουν ή να βελτιώσουν τα σχέδια μαθήματος, να προσαρμόσουν το μαθησιακό υλικό στις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών/μαθητριών και ότι αυτή υποστηρίζει τα παιδιά με συγκεκριμένες ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε χαμηλότερο ποσοστό ότι τους/τις βοηθά να στηρίζουν τα παιδιά ατομικά (49,0%, Τ.Σ.=2,5) και να αυτοματοποιήσουν διοικητικές εργασίες (58,2%, Τ.Σ.= 2,2).
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ως προκλήσεις: (α) τη δυνατότητα που η τεχνητή νοημοσύνη παρέχει στους/στις μαθητές/μαθήτριες να παρουσιάζουν ως δική τους, την εργασία άλλων (72,1%, Τ.Σ.=2,0) και (β) ότι παρέχει εισηγήσεις, οι οποίες δεν είναι κατάλληλες ή σωστές (50,8%, Τ.Σ.= 2,3).

#### **Δ) Επαγγελματική Μάθηση**

##### *Συμμετοχή σε Δραστηριότητες Επαγγελματικής Μάθησης*

- Κατά τους τελευταίους 12 μήνες πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, το 97,1% (Τ.Σ.=0,5) των εκπαιδευτικών παρακολούθησε έστω και μία δραστηριότητα επαγγελματικής μάθησης.
- Για το μεγαλύτερο ποσοστό (91%, Τ.Σ.=0,8), η επιμόρφωση είχε τη μορφή σειράς μαθημάτων/σεμιναρίων/εργαστηρίων.
- Οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν κατά τους τελευταίους 12 μήνες πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, κατά μέσο όρο, 4 διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης. Η πλειοψηφία παρακολούθησε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης με φυσική παρουσία, ανεξαρτήτως του τύπου δραστηριότητας στην οποία συμμετείχε.
- Οι εκπαιδευτικοί έτειναν να θεωρήσουν ότι η επιμορφωτική δραστηριότητα είχε θετική επίδραση στη διδασκαλία τους «αρκετά» ή «πολύ» όταν αυτή είχε τη μορφή σειράς μαθημάτων/σεμιναρίων/εργαστηρίων, εκπαιδευτικών συνεδρίων, αναστοχασμού σε παρατηρήσεις διδασκαλίας και όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε δραστηριότητες μάθησης με δική τους πρωτοβουλία.

##### *Περιεχόμενο Επαγγελματικής Μάθησης*

- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμμετείχε σε δραστηριότητες που αφορούσαν σε πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών (88,8%, Τ.Σ.=0,7), σε γνώση του αναλυτικού προγράμματος (84,8%, Τ.Σ.=1,0), σε γνώση και κατανόηση του/των γνωστικού/γνωστικών πεδίου/πεδίων (80,9%, Τ.Σ.=1,1), στην παιδαγωγική του/των γνωστικού/γνωστικών αντικειμένου/αντικειμένων (78,7%, Τ.Σ.=1,1), στις παιδαγωγικές δεξιότητες για ενσωμάτωση ψηφιακών πόρων και εργαλείων στη διδασκαλία (75,6%, Τ.Σ.=1,2), καθώς και στη διαχείριση τάξης για τη συμπεριφορά των παιδιών (75,6%, Τ.Σ.=1,1). Σε χαμηλότερα ποσοστά, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που αφορούσαν στη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (50,1%, Τ.Σ.=1,4 και 48,7%, Τ.Σ.=1,3 αντίστοιχα).

#### *Ανάγκες για Επαγγελματική Μάθηση*

- Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (>30%) υψηλό επίπεδο ανάγκης για επιμόρφωση στη χρήση τεχνητής νοημοσύνης για τη διδασκαλία και τη μάθηση και σε χαμηλότερο ποσοστό υψηλό επίπεδο ανάγκης για επιμόρφωση στη γνώση και κατανόηση του γνωστικού τους πεδίου ( $\geq 7\%$ ). Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχουν σε υψηλότερα ποσοστά από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, υψηλό επίπεδο ανάγκης για επιμόρφωση: (α) στην παιδαγωγική του/των γνωστικού/γνωστικών αντικειμένου/αντικειμένων που διδάσκουν, (β) στη διαχείριση τάξης για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών, (γ) στις προσεγγίσεις στην εξατομικευμένη μάθηση, (δ) στη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (ε) στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον και (στ) στις μεθόδους για υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών/μαθητριών.

Το ΥΠΑΝ θα αξιοποιήσει τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα TALIS 2024, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Συγκεκριμένα, θα μελετηθούν σε βάθος τόσο τα αποτελέσματα, όσο και τα πλούσια δεδομένα της έρευνας για καταγραφή σχετικών απόψεων και εισηγήσεων, οι οποίες θα αξιοποιηθούν στη συνέχεια για τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων και δράσεων.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έκθεση παρουσιάζει τα κύρια αποτελέσματα από τη συμμετοχή της Κύπρου στη Διεθνή Έρευνα TALIS 2024 (Έρευνα για τη Διδασκαλία και Μάθηση/Teaching and Learning International Survey). Η έρευνα TALIS, του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), είναι η μεγαλύτερη διεθνής έρευνα, η οποία εξετάζει σε βάθος τις απόψεις και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών. Η Κύπρος συμμετείχε στην έρευνα TALIS για πρώτη φορά το 2013 και έκτοτε συμμετέχει διαχρονικά, μετά από σχετική απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (79.734, ημερ. 17.11.2015).

Οι πληροφορίες που παρουσιάζονται στην παρούσα έκθεση βασίζονται σε αποδελτίωση της Διεθνούς Έκθεσης, η οποία είναι προσβάσιμη στην ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ (<http://www.oecd.org/education/talis/>). Σημειώνεται ότι η παρούσα έκθεση επικεντρώνεται μόνο στους/στις εκπαιδευτικούς. Οι πληροφορίες που αναφέρονται σε εθνικό (Κύπρος), αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (22 χώρες της ΕΕ) βασίζονται σε αναλύσεις δεδομένων, στις οποίες έχει προβεί το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ). Τα αποτελέσματα αφορούν στην πλειοψηφία τους στον μέσο όρο συμφωνίας σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Αξιοποιήθηκαν ακόμη κλίμακες (scales) που κατασκευάστηκαν από τους διοργανωτές με επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis) και σχετίζονταν με τις στοχεύσεις της έρευνας. Επιπρόσθετα, όπου υπήρχαν διαθέσιμα στοιχεία από τους διοργανωτές, παρουσιάζονται αναλύσεις γραμμικής ή λογιστικής παλινδρόμησης για διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζονται στην παρούσα έκθεση. Για όσες μεταβλητές υπήρχαν διαθέσιμα διαχρονικά δεδομένα, παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα της Κύπρου από τους προηγούμενους κύκλους της έρευνας (2013 ή/και 2018). Στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ποσοστά ή τους μέσους όρους, αυτές σημειώνονται στους πίνακες (↑/↓).

Οι μεταβλητές που διερευνήθηκαν και παρουσιάζονται στην παρούσα έκθεση συνδέονται με τις στρατηγικές επιδιώξεις του ΥΠΑΝ για την τριετία 2025-2027 (ΥΠΑΝ, 2025)<sup>1</sup>. Συγκεκριμένα,

---

<sup>1</sup> Στο Παράρτημα Α καταγράφονται όλες οι μεταβλητές για τις οποίες έχουν συλλεγεί δεδομένα μέσω των ερωτηματολογίων εκπαιδευτικού. Το ΚΕΕΑ βρίσκεται στη διάθεση της Αρμόδιας Αρχής για διενέργεια περαιτέρω αναλύσεων για μεταβλητές που ενδεχομένως την ενδιαφέρουν.

παρουσιάζονται αποτελέσματα που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τις πιο κάτω στρατηγικές επιδιώξεις:

(1) Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων, ώστε η παρεχόμενη εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών, (2) Ενσωμάτωση και αξιοποίηση τεχνολογίας στις σχολικές μονάδες και στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, και (3) Ενδυνάμωση και συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση.

Σημειώνεται, επίσης, ότι τα αποτελέσματα που αφορούν στους/στις διευθυντές/διευθύντριες θα παρουσιαστούν σε ξεχωριστή θεματική έκθεση η οποία αναμένεται να κοινοποιηθεί εντός του 2026. Επιπλέον, στην έρευνα περιλαμβάνονται και μεταβλητές που σχετίζονται με τη στρατηγική επιδίωξη «Ενίσχυση ψηφιακής και πράσινης μετάβασης, με στόχο τον περιορισμό των ανισοτήτων στις ευκαιρίες πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση» (ΥΠΑΝ, 2024). Με βάση τις οδηγίες των διοργανωτών, τα αποτελέσματα αυτά θα κοινοποιηθούν σε μελλοντικό στάδιο μέσω ανεξάρτητης θεματικής έκθεσης που θα επικεντρώνεται σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης για την αειφορία.

Η παρούσα έκθεση περιλαμβάνει έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή της έκθεσης, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών και του ερευνητικού σχεδιασμού της έρευνας TALIS 2024, καθώς και περιγραφή των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας στην Κύπρο. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση του προφίλ των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Ακολούθως, από το τέταρτο μέχρι το έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κυριότερα αποτελέσματα σε σχέση με τις στρατηγικές επιδιώξεις του ΥΠΑΝ στις οποίες επικεντρώνεται η έκθεση (βλ. πιο πάνω). Η έκθεση κλείνει με καταληκτικά σχόλια σε σχέση με τα αποτελέσματα της έρευνας για την Κύπρο.

## 2. ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

### 2.1. Σκοπός- Εστίαση

Η Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και Μάθηση (Teaching and Learning International Survey/TALIS) διοργανώνεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

(ΟΟΣΑ) και αποτελεί την πρώτη διεθνή έρευνα που παρέχει φωνή στους/στις εκπαιδευτικούς και στους/στις διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων.

Δεν πρόκειται για πρόγραμμα αξιολόγησης, αλλά για έρευνα αυτοαναφοράς και βασίζεται στην εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/διευθυντριών ως επαγγελματιών για να περιγράψουν την εργασιακή τους κατάσταση με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, καθώς και τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους σχετικά με τα σχολεία και τις συνθήκες εργασίας τους.

Η TALIS παρέχει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα που τους/τις αφορούν, όπως η διδασκαλία και μάθηση, η επαγγελματική μάθηση, η εκπαιδευτική ηγεσία και οι επαγγελματικές και διδακτικές τους πεποιθήσεις και πρακτικές. Οι αναλύσεις και συγκρίσεις των δεδομένων της έρευνας δίνουν τη δυνατότητα στις συμμετέχουσες χώρες να εντοπίσουν κοινές προκλήσεις και να μάθουν από άλλες προσεγγίσεις πολιτικής.

Σε σύγκριση με τους προηγούμενους κύκλους, η TALIS 2024 έχει διευρυνθεί από άποψη κλίμακας, βάθους και πεδίου εφαρμογής. Συγκεκριμένα, στον τέταρτο κύκλο της έρευνας υπήρξε αύξηση του αριθμού των συμμετεχουσών χωρών, με ιδιαίτερη έμφαση στην επέκταση της συμμετοχής των χωρών μελών του ΟΟΣΑ και στην προσαρμογή της έρευνας στο πλαίσιο των αναπτυσσόμενων χωρών. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια για περαιτέρω εμβάθυνση σε θέματα που άπτονται εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, η χρήση της τεχνολογίας στην τάξη, οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και η εκπαίδευση για μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, η βασική έρευνα (κατώτερος γυμνασιακός κύκλος) ενσωμάτωσε θέματα, όπως η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση των μαθητών/μαθητριών και οι πρακτικές που συνδέονται με την αειφορία της εκπαίδευσης και την κλιματική αλλαγή. Τέλος, εκτός από τους δύο προαιρετικούς πληθυσμούς (δηλ. εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), η TALIS 2024 περιλάμβανε, σε προαιρετική βάση, μια ενότητα σχετικά με τα μέλη του προσωπικού και τους/τις διευθυντές/διευθύντριες των κέντρων εκπαίδευσης και φροντίδας για την πρώιμη παιδική ηλικία (Starting Strong) και μια ενότητα αξιολόγησης των γενικών παιδαγωγικών γνώσεων των εκπαιδευτικών (TKS).

## 2.2. Συμμετέχουσες Χώρες

Η TALIS 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 και στη συνέχεια στον τρίτο κύκλο (TALIS 2018) μαζί με άλλες 48 χώρες. Η TALIS 2024 αποτελεί τον τέταρτο κύκλο της έρευνας και την τρίτη συμμετοχή της Κύπρου.

Πίνακας 1. Χώρες που συμμετέχουν στην TALIS 2024 (Γυμνασιακός Κύκλος)

|                         |                  |                   |
|-------------------------|------------------|-------------------|
| Αζερμπαϊτζάν            | <b>Ιταλία</b>    | Νορβηγία          |
| Αλβανία                 | Καζακστάν        | Νότιος Αφρική     |
| Αυστραλία               | Καναδάς          | <b>Ολλανδία*</b>  |
| <b>Αυστρία</b>          | Κίνα (Σαγκάη)    | <b>Ουγγαρία</b>   |
| <b>Βέλγιο</b>           | Κολομβία         | Ουζμπεκιστάν      |
| Βιετνάμ                 | Κορέα            | <b>Πολωνία</b>    |
| Βόρεια Μακεδονία        | Κόσοβο           | <b>Πορτογαλία</b> |
| <b>Βουλγαρία</b>        | Κόστα Ρίκα       | <b>Ρουμανία</b>   |
| Βραζιλία                | <b>Κροατία</b>   | Σαουδική Αραβία   |
| <b>Γαλλία</b>           | <b>Κύπρος</b>    | Σερβία            |
| <b>Δανία</b>            | <b>Λετονία</b>   | Σιγκαπούρη        |
| <b>Εσθονία</b>          | <b>Λιθουανία</b> | <b>Σλοβακία</b>   |
| Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα | <b>Μάλτα</b>     | <b>Σλοβενία</b>   |
| ΗΠΑ                     | Μαρόκο           | <b>Σουηδία</b>    |
| Ιαπωνία                 | Μεξικό           | Τουρκία           |
| Ισλανδία                | Μοντενέγκρο      | <b>Τσεχία</b>     |
| <b>Ισπανία</b>          | Μπαχρέιν         | <b>Φινλανδία</b>  |
| Ισραήλ                  | Νέα Ζηλανδία     | Χιλή              |

\* Με βάση τις οδηγίες των διοργανωτών, τα δεδομένα της Ολλανδίας δεν συμπεριλαμβάνονται στον υπολογισμό του ευρωπαϊκού μέσου όρου.

Στην έρευνα TALIS 2024 συμμετείχαν συνολικά 54 χώρες, εκ των οποίων οι 23 ήταν κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει όλες τις χώρες που έχουν συμμετάσχει στον κύκλο του 2024 με τον βασικό πληθυσμό της έρευνας (κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Με έντονη γραφή παρουσιάζονται οι χώρες της ΕΕ. Σημειώνεται ότι για σκοπούς ανάλυσης των δεδομένων, αξιοποιούνται δεδομένα μόνο από τις 22 ευρωπαϊκές χώρες, αφού τα δεδομένα της Ολλανδίας με βάση τις οδηγίες των διοργανωτών δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις για να συμπεριληφθούν στον υπολογισμό του ευρωπαϊκού μέσου όρου.

### 2.3. Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η υλοποίηση της TALIS 2024 συντονίστηκε από διεθνή κοινοπραξία οργανισμών, η οποία είχε την ευθύνη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της έρευνας στη βάση αυστηρών επιστημονικών κριτηρίων και ποιοτικών ελέγχων. Η υλοποίηση της έρευνας σε κάθε συμμετέχουσα χώρα έγινε σε συνεργασία με το αντίστοιχο συντονιστικό Εθνικό Κέντρο TALIS.

Στην Κύπρο, την υλοποίηση της έρευνας ανέλαβε, εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΑΝ), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Το ΚΕΕΑ αποτέλεσε το Εθνικό Κέντρο TALIS 2024 και υλοποίησε την έρευνα σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (ΔΜΓΕ).

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

#### 2.3.1. Προ-πιλοτική Έρευνα

Για πρώτη φορά αυτός ο κύκλος της TALIS 2024 περιλάμβανε και Προ-πιλοτική Έρευνα (Pre-pilot study), με εθελοντική συμμετοχή των χωρών. Σκοπός της ήταν εις η βάθος διερεύνηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των ερευνητικών εργαλείων. Κατά την Προ-πιλοτική Έρευνα κοινοποιήθηκαν από τους διοργανωτές ένα ερωτηματολόγιο διευθυντή/διευθύντριας και δύο ερωτηματολόγια εκπαιδευτικού (Μέρος Α' και Μέρος Β'), τα οποία μεταφράστηκαν από το Εθνικό Κέντρο TALIS 2024. Η Προ-πιλοτική Έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο τον Φεβρουάριο 2022, με τη συμμετοχή 7 διευθυντών/διευθυντριών και 14 εκπαιδευτικών, στη βάση βολικής δειγματοληψίας.

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά τρεις ομάδες εστίασης. Η πρώτη ομάδα αφορούσε στο ερωτηματολόγιο διευθυντή/διευθύντριας, η δεύτερη στο Μέρος Α' του ερωτηματολογίου εκπαιδευτικού και η τρίτη στο Μέρος Β' του ερωτηματολογίου εκπαιδευτικού. Κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών συναντήσεων οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες συμπλήρωσαν ατομικά το ερωτηματολόγιο της ομάδας τους και έδωσαν ανατροφοδότηση στη βάση προκαθορισμένων οδηγιών από τους διοργανωτές. Η ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών προωθήθηκε στους διοργανωτές τον Μάρτιο του 2022.

### 2.3.2. Πιλοτική Έρευνα

Η Πιλοτική Έρευνα (Field Trial) πραγματοποιήθηκε την περίοδο 6 Φεβρουαρίου-6 Μαρτίου του 2023, με τη συμμετοχή 10 δημόσιων σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Γυμνασιακού Κύκλου). Η επιλογή των σχολείων έγινε στη βάση βολικής δειγματοληψίας (γυμνάσια με μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών). Από τα σχολεία αυτά, οι διοργανωτές επέλεξαν, με τη χρήση ειδικού λογισμικού (WinW3S), 20 εκπαιδευτικούς για συμμετοχή. Στην έρευνα συμμετείχε και ο/η διευθυντής/διευθύντρια του κάθε επιλεγμένου σχολείου.

Σε κάθε ένα από τα 10 επιλεγμένα σχολεία, ορίστηκε Σχολικός/Σχολική Συντονιστής/Συντονίστρια, ως υπεύθυνος/υπεύθυνη για τον συντονισμό και την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Οι Σχολικοί/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες παρακολούθησαν ενημερωτική ημερίδα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στις 17 Ιανουαρίου 2023.

Κατά την Πιλοτική Έρευνα αξιοποιήθηκαν τέσσερα ερευνητικά εργαλεία και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο διευθυντή/διευθύντριας και τρεις εκδοχές του ερωτηματολογίου εκπαιδευτικού (Εκδοχή Α', Β' και Γ'). Κάθε εκπαιδευτικός συμπλήρωνε μόνο μία εκδοχή του ερωτηματολογίου στη βάση τυχαίας κατανομής. Η συλλογή των δεδομένων έγινε αποκλειστικά σε ηλεκτρονική μορφή. Κατά τη συλλογή των δεδομένων, υπήρχε συνεχής επικοινωνία του Εθνικού Κέντρου TALIS 2024 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. Επιπλέον, κατά την περίοδο χορήγησης, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε 5 από τα 10 συμμετέχοντα σχολεία από λειτουργούς του Εθνικού Κέντρου TALIS 2024, με σκοπό τη συλλογή δεδομένων σε σχέση με τις διαδικασίες υλοποίησης της έρευνας. Τα ευρήματα του ελέγχου ποιότητας υποβλήθηκαν απευθείας στους διοργανωτές.

Στην Πιλοτική Έρευνα συμμετείχαν με συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο 173 εκπαιδευτικοί (ποσοστό συμμετοχής 86,5%) και 10 διευθυντές/διευθύντριες (ποσοστό συμμετοχής 100%).

### 2.3.3. Κύρια Έρευνα

Η Κύρια Έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο 26 Φεβρουαρίου – 29 Μαρτίου 2024. Σε αυτή συμμετείχε το σύνολο των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, Γυμνασιακού Κύκλου (100 σχολεία). Από κάθε σχολική μονάδα επιλέχθηκαν οι

διευθυντές/διευθύντριες (συνολικά 100). Στη συνέχεια, επιλέγηκαν με τυχαία δειγματοληψία (μέσω του λογισμικού WinW3S) περίπου 20 εκπαιδευτικοί από κάθε σχολική μονάδα. Σε σχολεία με λιγότερους/λιγότερες από 30 εκπαιδευτικούς επιλέγηκαν όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί. Το συνολικό δείγμα αποτελείτο από 2017 εκπαιδευτικούς.

Όπως και κατά την Πιλοτική Φάση, σε κάθε ένα από τα σχολεία, ορίσθηκε Σχολικός/Σχολική Συντονιστής/Συντονίστρια ως υπεύθυνος/υπεύθυνη για τον συντονισμό και την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Οι Σχολικοί/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες παρακολούθησαν ενημερωτική ημερίδα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στις 25 Ιανουαρίου 2024 για τις επαρχίες Λευκωσίας, Λάρνακας και Αμμοχώστου και στις 26 Ιανουαρίου 2024 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.

Κατά την Κύρια Έρευνα αξιοποιήθηκαν οι τελικές εκδοχές των ερωτηματολογίων, όπως αυτές διαμορφώθηκαν στη βάση των αποτελεσμάτων της Πιλοτικής Φάσης (το ερωτηματολόγιο διευθυντή/διευθύντριας και τρεις εκδοχές Α', Β' και Γ' του ερωτηματολογίου εκπαιδευτικού). Κάθε εκπαιδευτικός συμπλήρωνε μόνο μία εκδοχή του ερωτηματολογίου στη βάση τυχαίας κατανομής. Η συλλογή των δεδομένων έγινε αποκλειστικά σε ηλεκτρονική μορφή.

Κατά τη συλλογή των δεδομένων, το Εθνικό Κέντρο TALIS 2024 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 IEA (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 και δόθηκε θετική ανατροφοδότηση σε σχέση με τις διαδικασίες υλοποίησης. Τα στοιχεία, τα οποία προέκυψαν, τόσο από τους επιτόπιους ελέγχους ποιότητας, όσο και από την ανατροφοδότηση από τους/τις Σχολικούς/Σχολικές Συντονιστές/Συντονίστριες, προωθήθηκαν στους διοργανωτές.

## 2.4. Ερευνητικά Εργαλεία

Για την έρευνα TALIS 2024 χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε στους/στις διευθυντές/διευθύντριες (όπως και στους προηγούμενους κύκλους), ενώ για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκαν τρεις διαφορετικές εκδοχές του ερωτηματολογίου εκπαιδευτικού (Ερωτηματολόγιο Α', Β' και Γ').

Πίνακας 2. Θεματικές ενότητες ερωτηματολογίων

| Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού- Α                     | Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού- Β        | Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού- Γ                     | Ερωτηματολόγιο διευθυντή/διευθύντριας <sup>1</sup>                    |
|---|--|---|---|
| Προσωπικές πληροφορίες και προσόντα                 | Προσωπικές πληροφορίες και προσόντα    | Προσωπικές πληροφορίες και προσόντα                 | Προσωπικές πληροφορίες  |
| Υφιστάμενη εργασία                                  | Υφιστάμενη εργασία                     | Υφιστάμενη εργασία                                  | Πληροφορίες σχολείου <sup>2</sup>                                     |
| Επαγγελματική μάθηση                                | Επαγγελματική μάθηση                   | Επαγγελματική μάθηση                                | Σχολική ηγεσία  |
| Η Διδασκαλία Γενικά                                 | Η Διδασκαλία Γενικά                    | Η Διδασκαλία Γενικά                                 | Ένταξη, μεντορική καθοδήγηση και επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών |
| Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αειφορία <sup>1</sup> |  | Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αειφορία <sup>1</sup> | Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αειφορία <sup>1</sup>                   |
| Η Διδασκαλία σας σε Συγκεκριμένο Τμήμα              | Η Διδασκαλία σας σε Συγκεκριμένο Τμήμα | Η Διδασκαλία σας σε Συγκεκριμένο Τμήμα              | Εκπαίδευση σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από διαφορετικότητα    |
| Σχολικό Κλίμα                                       | Σχολικό Κλίμα                          | Σχολικό Κλίμα                                       | Σχολικό Κλίμα   |
| Επαγγελματικές Πεποιθήσεις                          | Επαγγελματικές Πεποιθήσεις             | Επαγγελματικές Πεποιθήσεις                          | Επαγγελματικές πεποιθήσεις  |
| Κινητικότητα εκπαιδευτικών                          |  |   |   |

1 Θα παρουσιαστεί σε ξεχωριστή έκθεση.

2 Τα πεδία με γκριζο αναφέρονται στις ενότητες που εξετάστηκαν μόνο στο συγκεκριμένο εργαλείο.

Για την κατασκευή των τριών εκδοχών χρησιμοποιήθηκαν τρία διαφορετικά επίπεδα αναλυτικής σημασίας/προτεραιότητας για την ταξινόμηση των ερωτήσεων. Οι κοινές ερωτήσεις (common questions) συμπεριλήφθηκαν και στις 3 εκδοχές και αφορούσαν κυρίως σε δημογραφικές ερωτήσεις, ερωτήσεις που κρίθηκαν σημαντικές για τις διαδικασίες της ανάλυσης ή ερωτήσεις που, λόγω της σημασίας τους για σκοπούς ανάπτυξης πολιτικής, έπρεπε να διασφαλιστεί υψηλός βαθμός ακρίβειας και διαθεσιμότητας. Οι τυποποιημένες ερωτήσεις (standard questions) συμπεριλήφθηκαν σε δύο από τις τρεις εκδοχές, ενώ οι ερωτήσεις χαμηλής συνάφειας (low inference questions) συμπεριλήφθηκαν μόνο σε μία εκδοχή, επειδή είτε είχαν μικρότερη σημασία για την ανάπτυξη πολιτικής, είτε ήταν λιγότερο

πιθανό να αναλυθούν σε συνδυασμό με άλλες δηλώσεις, είτε επειδή για τις συγκεκριμένες ερωτήσεις ήταν αποδεκτό ένα χαμηλότερο επίπεδο ακρίβειας.

Το Εθνικό Κέντρο TALIS 2024 μετέφρασε και προσαρμοσε τα ερευνητικά εργαλεία σε δύο γλώσσες (ελληνικά και αγγλικά), σε συνεργασία με τη διεθνή κοινοπραξία της έρευνας. Στα δημόσια σχολεία τα εργαλεία χορηγήθηκαν στα ελληνικά, ενώ στα ιδιωτικά σχολεία χορηγήθηκαν στη γλώσσα εκπαίδευσης (ελληνικά ή αγγλικά). Στα περισσότερα ιδιωτικά σχολεία, τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στα αγγλικά. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις θεματικές ενότητες που εξετάστηκαν σε κάθε ερωτηματολόγιο. Σημειώνεται ότι, αν και υπήρχαν κοινές θεματικές ανάμεσα στα 4 ερωτηματολόγια, παρόλα αυτά η κάθε θεματική εξετάζονταν τόσο από κοινές όσο και από διαφορετικές ερωτήσεις. Επιπλέον, υπήρχαν θεματικές που εξετάστηκαν μόνο σε κάποια/κάποιες από τις τρεις εκδοχές των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών ή/και το ερωτηματολόγιο διευθυντή/διευθύντριας.

### 3. ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ/ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΩΝ

Πιο κάτω παρουσιάζονται το προφίλ των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα. Στην Κύρια Έρευνα συμμετείχαν με συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο 1793 εκπαιδευτικοί (ποσοστό συμμετοχής 88,9%) και 99 σχολικές μονάδες (ποσοστό συμμετοχής 99%).

#### 3.1. Προφίλ Εκπαιδευτικών

##### 3.1.1. Φύλο

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα ήταν γυναίκες με ποσοστό 73,7% (Τ.Σ.=1,1), με το ποσοστό των αντρών να είναι αρκετά χαμηλότερο (26,3%, Τ.Σ.=1,1). Τα ποσοστά αυτά κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας το 2018 (73,6%, Τ.Σ.=1,0 και 26,4%, Τ.Σ.=1,0, αντίστοιχα) και τα αντίστοιχα στην Ευρώπη (71,6%, Τ.Σ.=0,2 και 26,4%, Τ.Σ.=0,2, αντίστοιχα).

### 3.1.2. Ηλικία

Ο μέσος όρος της ηλικίας των εκπαιδευτικών στην Κύπρο ήταν 46,0 έτη (Τ.Σ.=0,2). Σε σύγκριση με τους προηγούμενους κύκλους, εντοπίζεται μία σταδιακή αύξηση του μέσου όρου ηλικίας των εκπαιδευτικών, αφού το 2018 ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 44,9 έτη (Τ.Σ.=0,2), ενώ το 2013 ήταν 42,7 έτη (Τ.Σ.=0,2). Ο μέσος όρος της ηλικίας των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη ήταν τα 46,1 (Τ.Σ.=0,1) έτη και δεν υπήρχε διαφοροποίηση συγκριτικά με την Κύπρο.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκε στην ηλικιακή ομάδα «από 40-49 ετών» (43,2%, Τ.Σ.=1,3). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην ηλικιακή αυτή ομάδα, παρουσιάζει διαχρονικά μία αυξητική τάση σε σύγκριση με το 2018 (29,6%, Τ.Σ.=1,2) και το 2013 (26,2%, Τ.Σ.=1,1). Αυξητική τάση εντοπίζεται και στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα «60 ετών και άνω» (12,7%, Τ.Σ.=0,9), σε σχέση με το 2018 (8,5%, Τ.Σ.=0,6) και το 2013 (2%, Τ.Σ.=0,3). Από την άλλη, μειώθηκε το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα «από 30-39 ετών» (19,4%, Τ.Σ.=1,0).

Στην Ευρώπη, όπως και στην Κύπρο, η πολυπληθέστερη ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών ήταν «από 40-49 ετών» (31,9%, Τ.Σ.=0,2). Υψηλότερα σε σχέση με την Κύπρο ήταν τα ευρωπαϊκά ποσοστά των εκπαιδευτικών στις ηλικιακές ομάδες «κάτω από 25 ετών» (1,5%, Τ.Σ.=0,1), «από 25-29 ετών» (6,6%, Τ.Σ.=0,1) και «από 50-59 ετών» (27,6%, Τ.Σ.=0,2). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη «από 30-39 ετών» (19,9%, Τ.Σ.=0,2) και «60 ετών και άνω» (12,6%, Τ.Σ.=0,1) ήταν παρόμοια με αυτά της Κύπρου.

Πίνακας 3. Ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών

|                  | Κύπρος 2013<br>% (Τ.Σ.) | Κύπρος 2018<br>% (Τ.Σ.) | Κύπρος 2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη (N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Κάτω από 25 ετών | 0,6 (0,2)               | 0,2 (0,1)               | 0,7 (0,2)               | 1,5 (0,1)                 |
| Από 25-29 ετών   | 6,0 (0,5)               | 3,7 (0,5)               | 3,1 (0,4)               | 6,6 (0,1)                 |
| Από 30-39 ετών   | 37,0 (1,3)              | 31,9 (1,4)              | 19,4 (1,0)              | 19,9 (0,2)                |
| Από 40-49 ετών   | 26,2 (1,1)              | 29,6 (1,2)              | 43,2 (1,3)              | 31,9 (0,2)                |
| Από 50-59 ετών   | 28,2 (1,1)              | 26,2 (0,8)              | 20,9 (1,1)              | 27,6 (0,2)                |
| 60 ετών και άνω  | 2,0 (0,3)               | 8,5 (0,6)               | 12,7 (0,9)              | 12,6 (0,1)                |

### 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 58,4% (Τ.Σ.=0,6) κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα και 4,9% (Τ.Σ.=0,7) διδακτορικό δίπλωμα. Σε σχέση με το 2013 και 2018, εντοπίζεται αύξηση στο ποσοστό των εκπαιδευτικών με ακαδημαϊκά προσόντα πέραν του πτυχίου Πανεπιστημίου.

Πίνακας 4. Επίπεδο επίσημης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

|  | Κύπρος<br>2013<br>% (Τ.Σ.) | Κύπρος<br>2018<br>% (Τ.Σ.) | Κύπρος<br>2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη<br>(N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Δίπλωμα χαμηλότερο από Τριτοβάθμια μη Πανεπιστημιακή Σχολή | _____                      | 0,0 (0,0)                  | 0,0 (0,0)                  | 1,6 (0,0)                    |
| Δίπλωμα Τριτοβάθμιας μη Πανεπιστημιακής Σχολής             | 0,7 (0,2)                  | 0,4 (0,2)                  | 0,7 (0,3)                  | 0,7 (0,1)                    |
| Πτυχίο Πανεπιστημίου                                       | _____σ.1                   | 46,0 (1,4)                 | 36,0 (1,5)                 | 20,4 (0,3)                   |
| Μεταπτυχιακό   | _____σ.1                   | 49,7 (1,3)                 | 58,4 (1,6)                 | 75,1 (0,3)                   |
| Διδακτορικό  | 3,1 (0,5)                  | 4,0 (0,9)                  | 4,9 (0,7)                  | 2,9 (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.

Στην Ευρώπη, σε αντίθεση με την Κύπρο, ένα ποσοστό εκπαιδευτικών (1,6%, Τ.Σ.=0,0) είχαν δίπλωμα χαμηλότερο από την Τριτοβάθμια μη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. Το ποσοστό των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών-αποφοίτων Πανεπιστημίου (20,4%, Τ.Σ.=0,3) ήταν χαμηλότερο από το αντίστοιχο της Κύπρου (36,0%, Τ.Σ.=1,5), ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σε επίπεδο μάστερ ήταν υψηλότερο (75,1%, Τ.Σ.=0,3) από ότι το αντίστοιχο στην Κύπρο (58,4%, Τ.Σ.=1,6). Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των Κύπριων εκπαιδευτικών που ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (4,9%, Τ.Σ.=0,7) ήταν υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών (2,9%, Τ.Σ.=0,1).

#### 3.1.4. Διδακτική Εμπειρία

Ο μέσος όρος της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ήταν τα 15,9 έτη (Τ.Σ.= 0,2) και ήταν παρόμοιος με το 2018 (15,7 έτη, Τ.Σ.=0,1), ενώ το 2013, ο αντίστοιχος μέσος όρος ήταν τα 13 έτη (Τ.Σ.=0,2). Ο μέσος όρος διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη ήταν υψηλότερος από ό,τι στην Κύπρο (18,1%, Τ.Σ.=0,1).

## 3.2. Προφίλ Σχολικών Μονάδων

### 3.2.1. Τύπος Σχολείου

Το 69,7% (Τ.Σ.=0,3) των σχολικών μονάδων, οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν δημόσιες και το 30,3% (Τ.Σ.=0,3) ιδιωτικές. Σε σχέση με τους προηγούμενους κύκλους παρατηρείται διαφοροποίηση, αφού το 2018 και το 2013 το ποσοστό των ιδιωτικών σχολείων ήταν χαμηλότερο (27,7%, Τ.Σ.=1,6 και 25,5%, Τ.Σ.=1,0, αντίστοιχα). Το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη είναι 81,9% (Τ.Σ.=0,4) για τα δημόσια σχολεία και 18,1% (Τ.Σ.=0,4) για τα ιδιωτικά σχολεία.

### 3.2.2. Στελέχωση/Μαθητικός Πληθυσμός

Ο μέσος όρος μαθητών/μαθητριών ανά σχολική μονάδα ήταν 442 παιδιά (Τ.Σ.=20,7), ενώ ο μέσος όρος εκπαιδευτικών 60 άτομα (Τ.Σ.=1,5). Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι στην Ευρώπη ήταν 456 παιδιά (Τ.Σ.=3,3) και 50 εκπαιδευτικοί (Τ.Σ.=0,4), ανά σχολική μονάδα.

Ο μέσος αριθμός των μαθητών/μαθητριών ανά τμήμα ήταν τα 22 παιδιά (Τ.Σ.=0,8) και ήταν παραπλήσιος με το 2018 (Μ.Ο.= 21,0 παιδιά, Τ.Σ.=0,4) και το 2013 (Μ.Ο.=21,0 παιδιά, Τ.Σ.=0,1). Παραπλήσια αποτελέσματα παρατηρούνται και στην Ευρώπη, (Μ.Ο.=21,0 παιδιά, Τ.Σ.=0,1).

### 3.2.3. Σύνθεση Μαθητικού Πληθυσμού ανά Τμήμα

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς (Πίνακας 4), 29,9% (Τ.Σ.=1,3) των εκπαιδευτικών δίδασκε σε τμήμα όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τη/τις γλώσσα/γλώσσες διδασκαλίας. Επιπλέον, ποσοστό 42,3% (Τ.Σ.=1,6) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δίδασκε σε τμήμα όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών είχε μητρική γλώσσα που διέφερε από τη/τις γλώσσα/γλώσσες διδασκαλίας, ποσοστό που αυξήθηκε σε σχέση με το 2018 (37,3%, Τ.Σ.=2,7). Ποσοστό 32,5% (Τ.Σ.=1,4) δίδασκε σε τμήμα όπου περισσότερο από 30% των μαθητών/μαθητριών είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και ποσοστό 38,5% (Τ.Σ.=1,5) σε τμήμα όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών είχαν προβλήματα συμπεριφοράς.

Πίνακας 5. Κατανομή μαθητών/μαθητριών ανά τμήμα

|  | Κύπρος<br>2018<br>% (Τ.Σ.) | Κύπρος<br>2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη<br>(N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|--|----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη/τις γλώσσα/ες διδασκαλίας.   | _____                      | 29,9 (1,3)                 | 18,1 (0,3)                   |
| Περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών η μητρική γλώσσα τους διαφέρει από τη/τις γλώσσα/ες διδασκαλίας ή από μια διάλεκτο της/των γλώσσας/ών διδασκαλίας. | 37,2 (2,7)                 | 42,3 (1,6)                 | 22,5 (0,4)                   |
| Περισσότερο από 30% των μαθητών/μαθητριών έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση.   | _____                      | 32,5 (1,4)                 | 23,6 (0,4)                   |
| Περισσότερο από 30% των μαθητών/μαθητριών είναι ακαδημαϊκά χαρισματικοί/ές.  | _____                      | 21,2 (1,3)                 | 16,7 (0,3)                   |
| Περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες <sup>2</sup> .   | 10,5 (1,0)                 | 30,9 (1,4)                 | 35,7 (0,4)                   |
| Περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών έχουν προβλήματα συμπεριφοράς.   | _____                      | 38,5 (1,5)                 | 31,3 (0,4)                   |
| Περισσότερο από 30% των μαθητών/μαθητριών προέρχονται από κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες <sup>3</sup> .                                      | 11,6 (1,4)                 | 13,8 (1,0)                 | 13,0 (0,4)                   |
| Περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών ανήκουν σε εθνοτικές/εθνικές μειονότητες ή γηγενείς κοινότητες <sup>4</sup> .                                      | _____                      | 24,3 (1,4)                 | 14,5 (0,4)                   |
| Περισσότερο από 60% των μαθητών/μαθητριών είναι άρρενες μαθητές.   | _____                      | 10,7 (1,0)                 | 14,2 (0,3)                   |
| Περισσότερο από 30% των μαθητών/μαθητριών είναι μετανάστες/μετανάστριες ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο (δεν περιλαμβάνονται οι πρόσφυγες) <sup>5</sup> .       | _____                      | 15,7 (1,1)                 | 10,4 (0,4)                   |
| Περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών είναι πρόσφυγες <sup>6</sup> .   | _____                      | 21,8 (1,4)                 | 3,1 (0,2)                    |

σ.1. Στην έρευνα TALIS 2013 δεν συλλέγηκαν σχετικά δεδομένα

σ.2. Στην έρευνα TALIS 2018 δεν συλλέγηκαν δεδομένα για τις συγκεκριμένες δηλώσεις

<sup>2</sup> 'Μαθητές/Μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες' θεωρούνται αυτοί/αυτές οι οποίοι/οποίες έχουν επίσημα διαγνωστεί με ειδικές μαθησιακές ανάγκες λόγω του ότι βρίσκονται νοητικά, σωματικά ή συναισθηματικά σε μειονεκτική θέση. Συνήθως είναι αυτοί/αυτές οι μαθητές/μαθήτριες για τους/τις οποίους/οποίες παρέχεται επιπλέον στήριξη για την εκπαίδευσή τους από επιπρόσθετους δημόσιους ή ιδιωτικούς πόρους (προσωπικό, υλική ή οικονομική στήριξη).

<sup>3</sup> 'Οικογένειες κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούσες' θεωρούνται οι οικογένειες οι οποίες στερούνται τις βασικές ανάγκες διαβίωσης, όπως επαρκή στέγαση, διατροφή ή ιατρική φροντίδα.

<sup>4</sup> 'Εθνοτικές/εθνικές μειονότητες ή Γηγενείς κοινότητες' είναι οι ομάδες που προέρχονται από ιστορικές δυναμικές και/ή κοινά χαρακτηριστικά λόγω γεωγραφικής τοποθεσίας και πατρογονικών καταβολών, πολιτιστικών παραδόσεων, θρησκευτικών πεποιθήσεων, κοινωνικών κανόνων, κοινής κληρονομιάς και γλώσσας και/ή μεταναστευτικής κατάστασης και εθνικής καταγωγής.

<sup>5</sup> 'Ένας/Μία μαθητής/μαθήτρια μετανάστης/μετανάστρια' είναι αυτός/αυτή ο/η οποίος/οποία γεννήθηκε εκτός της χώρας. Ένας/Μία μαθητής/μαθήτρια με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει γονείς οι οποίοι γεννήθηκαν και οι δύο εκτός της χώρας.

<sup>6</sup> 'Πρόσφυγες' είναι οι μαθητές/μαθήτριες οι οποίοι/οποίες, ανεξαρτήτως νομικής κατάστασης, διέφυγαν σε άλλη χώρα αναζητώντας άσυλο από πόλεμο, πολιτική καταπίεση, θρησκευτική δίωξη ή φυσική καταστροφή.

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών (30,9%, Τ.Σ.=1,4) που δήλωσε ότι δίδασκε σε τμήμα όπου 10% των μαθητών/μαθητριών είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τριπλασιάστηκε σε σύγκριση με το 2018. Ακόμη, ποσοστό 21,2% (Τ.Σ.=1,3) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δίδασκε σε τμήμα όπου 30% των μαθητών/μαθητριών ήταν ακαδημαϊκά χαρισματικοί/ές.

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι δίδασκε σε τμήμα όπου περισσότερο από 30% των μαθητών/μαθητριών προέρχονταν από κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες, αυξήθηκε από 11,6% (Τ.Σ.=1,4) το 2018 σε 13,8% (Τ.Σ.=1,0). Επιπλέον, ποσοστό 24,3% (Τ.Σ.=1,4) δήλωσε ότι δίδασκε σε τμήμα όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών ανήκαν σε εθνοτικές/εθνικές μειονότητες ή γηγενείς κοινότητες.

Ποσοστό 10,7% (Τ.Σ.=1,0) δίδασκε σε τμήμα όπου περισσότερο από 60% ήταν άρρενες μαθητές. Ακόμη, ποσοστό 15,7% (Τ.Σ.=1,1) δίδασκε σε τμήμα όπου περισσότερο από 30% των μαθητών/μαθητριών ήταν μετανάστες/μετανάστριες ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ ποσοστό 21,8% (Τ.Σ.=1,4), δίδασκε σε τμήμα όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών ήταν πρόσφυγες.

Στην Ευρώπη, 18,1% (Τ.Σ.=0,3) και 22,5% (Τ.Σ.=0,4) των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα, δήλωσε ότι δίδασκε σε τμήμα όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τη/τις γλώσσα/γλώσσες διδασκαλίας και είχαν μητρική τους γλώσσα διαφορετική από τη/τις γλώσσα/γλώσσες διδασκαλίας. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4, τα ποσοστά αυτά είναι χαμηλότερα από τα αντίστοιχα της Κύπρου. Επίσης, χαμηλότερα από τα αντίστοιχα της Κύπρου είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δίδασκαν σε τμήμα όπου περισσότερο από 30% των μαθητών/μαθητριών είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (23,6%, Τ.Σ.=0,4) ή ήταν ακαδημαϊκά χαρισματικοί/ές (16,7%, Τ.Σ.=0,3). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη που δίδασκε σε τμήμα όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών είχαν προβλήματα συμπεριφοράς ήταν 31,3% (Τ.Σ.=0,4), ποσοστό χαμηλότερο από το αντίστοιχο της Κύπρου (38,5%, Τ.Σ.=1,5).

Την ίδια στιγμή, ποσοστό 35,7% (Τ.Σ.=0,4) των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δίδασκε σε τμήμα με περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών να έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ποσοστό υψηλότερο από το αντίστοιχο της Κύπρου (30,9%, Τ.Σ.=1,4). Υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό της Κύπρου είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι δίδασκε σε τμήμα με περισσότερο από 60% των μαθητών/μαθητριών να είναι άρρενες (14,2%, Τ.Σ.=0,3). Το ποσοστό των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών (13,0%, Τ.Σ.=0,4)

που δήλωσε ότι περισσότερο από 30% των μαθητών/μαθητριών του τμήματος όπου δίδασκε προερχόταν από κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες είναι σε παρόμοια επίπεδα με το αντίστοιχο της Κύπρου (13,8%, Τ.Σ.=1,0).

Τέλος, χαμηλότερα από τα αντίστοιχα της Κύπρου είναι τα ποσοστά των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών στο τμήμα τους ανήκε σε εθνοτικές/εθνικές μειονότητες ή γηγενείς κοινότητες (14,5% Τ.Σ.=1,0) και ότι περισσότερο από 30% των μαθητών/μαθητριών είναι μετανάστες/μετανάστριες ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο (10,4%, Τ.Σ.=0,4). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των Κύπριων εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών τους είναι πρόσφυγες (21,8%, Τ.Σ.=1,4) είναι εφταπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών (3,1%, Τ.Σ.=0,2).

## 4. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Συγκεκριμένα, το κεφάλαιο παρουσιάζει τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών, τις πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης που αξιοποιούν, καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης (growth mindset).

### 4.1. Αυτεπάρκεια Εκπαιδευτικών

Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην πεποίθησή τους ότι έχουν την ικανότητα να διδάσκουν αποτελεσματικά και να υποστηρίζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση των μαθητών/μαθητριών (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε υψηλή αυτεπάρκεια σε θέματα διδασκαλίας, αξιολόγησης και διαχείρισης των μαθητών/μαθητριών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε πολύ υψηλά ποσοστά (>90%) ότι είναι σε θέση να κάνουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να πιστέψουν πως μπορούν να τα πάνε καλά στη σχολική εργασία, να τους/τις βοηθήσουν να εκτιμήσουν τη μάθηση, να σκέφτονται κριτικά και να ακολουθούν τους κανονισμούς της τάξης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε υψηλά ποσοστά (>90%) ότι είναι σε θέση να σχεδιάζουν καλές ερωτήσεις για τους/τις μαθητές/μαθήτριες, να ελέγχουν την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη, να κάνουν

ξεκάθαρες τις προσδοκίες τους σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών και να παρέχουν εναλλακτικές επεξηγήσεις. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε υψηλά ποσοστά (>82%) ότι είναι σε θέση να ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών που επιδεικνύουν μικρό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία, να ηρεμούν κάποιον/κάποια μαθητή/μαθήτρια ο/η οποίος/οποία είναι ενοχλητικός/ενοχλητική ή θορυβώδης, να χρησιμοποιούν ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης, να διαφοροποιούν τις διδακτικές στρατηγικές στην τάξη τους και να βοηθούν τον/την κάθε μαθητή/μαθήτρια να προοδεύσει.

Πίνακας 6. Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών

| Στη διδασκαλία σας, σε ποιον βαθμό μπορείτε να κάνετε τα ακόλουθα:  | Κύπρος<br>2024<br>% (Τ.Σ.) |
|---|----------------------------|
| Κάνω τους/τις μαθητές/μαθήτριες να πιστέψουν πως μπορούν να τα πάνε καλά στη σχολική εργασία.             | 94,4 (0,6)                 |
| Βοηθώ τους/τις μαθητές/μαθήτριες να εκτιμήσουν τη μάθηση.   | 91,4 (0,7)                 |
| Σχεδιάζω καλές ερωτήσεις για τους/τις μαθητές/μαθήτριες.  | 94,8 (0,5)                 |
| Ελέγχω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη.  | 92,0 (0,6)                 |
| Ενισχύω τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών που επιδεικνύουν μικρό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία.        | 82,0 (1,0)                 |
| Κάνω ξεκάθαρες τις προσδοκίες μου σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών.                       | 95,5 (0,5)                 |
| Βοηθώ τους/τις μαθητές/μαθήτριες να σκέφτονται κριτικά.   | 93,0 (0,6)                 |
| Κάνω τους/τις μαθητές/μαθήτριες να ακολουθούν τους κανονισμούς της τάξης.                                 | 93,4 (0,6)                 |
| Ηρεμώ κάποιον/κάποια μαθητή/μαθήτρια ο/η οποίος/οποία είναι ενοχλητικός/ενοχλητική ή θορυβώδης.           | 89,9 (0,7)                 |
| Χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης.   | 87,6 (0,8)                 |
| Παρέχω εναλλακτικές επεξηγήσεις, για παράδειγμα, όταν οι μαθητές/μαθήτριες είναι συγχυσμένοι/συγχυσμένες. | 96,3 (0,5)                 |
| Διαφοροποιώ τις διδακτικές στρατηγικές στην τάξη μου.   | 89,1 (0,7)                 |
| Βοηθώ τον/την κάθε μαθητή/μαθήτρια να προοδεύσει.   | 89,6 (0,9)                 |
| Μειώνω τις αποκλίσεις στην επίδοση μεταξύ των μαθητών/μαθητριών.  | 68,5 (1,2)                 |

σ.1 Ο πίνακας αναφέρει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν «Αρκετά» και «Πολύ» στις αντίστοιχες δηλώσεις.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε αρκετά χαμηλότερο ποσοστό (68,7%, Τ.Σ.=1,2) ότι είναι σε θέση να μειώνουν τις αποκλίσεις στην επίδοση μεταξύ των μαθητών/μαθητριών.

Εξετάζοντας τα επίπεδα αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, διδακτική εμπειρία και επίπεδο εκπαίδευσης), εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών μόνο σε σχέση με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα αυτεπάρκειας σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερα από 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Πίνακας 7. Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

| Ποσοστά των εκπαιδευτικών που νιώθουν ότι μπορούν «αρκετά» και «πολύ» να διδάξουν σε μίαν πολυπολιτισμική τάξη τα ακόλουθα: | Κύπρος 2018<br>% (Τ.Σ.) | Κύπρος 2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη (N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|---|-------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Προσαρμογή της διδασκαλίας μου στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών/μαθητριών.                                      | 65,1 (1,3)              | 70,4 (1,5)              | 65,2 (0,4)                |
| Διασφάλιση ότι οι μαθητές/μαθήτριες με ή χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο συνεργάζονται.                                       | 73,9 (1,6)              | 79,8 (1,3)              | 68,6 (0,4)                |
| Ευαισθητοποίηση όσον αφορά στις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες.                                 | 81,3 (1,5)              | 82,3 (1,2)              | 73,4 (0,3)                |
| Μείωση εθνοτικών στερεοτύπων ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες.  | 83,4 (1,3)              | 87,1 (1,1)              | 75,5 (0,3)                |
| Διασφάλιση ότι οι μαθητές/μαθήτριες με διαφορετικά πολιτισμικά ή εθνοτικά υπόβαθρα συνεργάζονται.                           | _____                   | 85,3 (1,2)              | 77,2 (0,3)                |
| Κριτική εξέταση του αναλυτικού προγράμματος για να προσδιοριστεί εάν ενισχύει αρνητικά πολιτισμικά στερεότυπα.              | _____                   | 67,0 (1,8)              | 59,1 (0,4)                |
| Χρήση παραδειγμάτων που να είναι γνωστά σε μαθητές/μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.                          | _____                   | 77,0 (1,4)              | 67,7 (0,3)                |

σ.1. Στην έρευνα TALIS 2018 δεν συλλέγηκαν σχετικά δεδομένα για τις συγκεκριμένες δηλώσεις.

Εξετάζοντας τα επίπεδα αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Πίνακας 7), παρατηρούνται παρόμοια επίπεδα αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, TALIS 2018. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (>80%) αισθάνονται σίγουροι/σίγουρες ότι

μπορούν να διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών/μαθητριών με διαφορετικό πολιτισμικό/εθνοτικό υπόβαθρο (85,3%, Τ.Σ.=1,2), μειώνοντας τα εθνοτικά στερεότυπα μεταξύ των μαθητών/μαθητριών (87,1%, Τ.Σ.=1,1) και ευαισθητοποιώντας τους σχετικά με τις πολιτισμικές διαφορές (82,3%, Τ.Σ.=1,2). Ωστόσο, χαμηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (<80%) αισθάνθηκαν ότι μπορούσαν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών/μαθητριών (70,4%, Τ.Σ.=1,5), να διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (79,8%, Τ.Σ.=1,3), να εξετάσουν κριτικά το αναλυτικό πρόγραμμα για να προσδιορίσουν εάν αυτό ενισχύει αρνητικά πολιτισμικά στερεότυπα (67,0%, Τ.Σ.=1,8) και να χρησιμοποιήσουν παραδείγματα που να είναι γνωστά σε μαθητές/μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (77,0%, Τ.Σ.=1,4).

Στην Ευρώπη οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν χαμηλότερα επίπεδα αυτεπάρκειας σε σχέση με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα από ό,τι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο. Όπως και στην Κύπρο, οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη αισθάνθηκαν σε χαμηλότερο βαθμό ότι μπορούσαν να εξετάσουν κριτικά το αναλυτικό πρόγραμμα για να προσδιορίσουν εάν αυτό ενισχύει αρνητικά πολιτισμικά στερεότυπα και να χρησιμοποιήσουν παραδείγματα που να είναι γνωστά σε μαθητές/μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (59,1%, Τ.Σ.=0,4 και 67,7%, Τ.Σ.=0,3, αντίστοιχα).

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα επίπεδα αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών για μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Περίπου επτά στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι μπορούν να συνεργαστούν με άλλους/άλλες επαγγελματίες και προσωπικό για να διδάξουν μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (71,3%, Τ.Σ.=1,5), ενώ περίπου 6 στους/στις 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι μπορούν να σχεδιάζουν μαθησιακές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στους/στις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (62,2%, Τ.Σ.=1,6).

Αντίθετα, λιγότεροι/λιγότερες από τους/τις μισούς/μισές εκπαιδευτικούς αισθάνθηκαν σίγουροι/σίγουρες για την ικανότητά τους να συνεργάζονται με άλλους/άλλες επαγγελματίες για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά αυτά (44,9%, Τ.Σ.=1,6) και να προσαρμόζουν τις εθνικές αξιολογήσεις για να είναι εφικτή η αξιολόγηση όλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (49,0%, Τ.Σ.=1,7). Παρόμοια, λιγότεροι/λιγότερες από τους/τις μισούς/μισές εκπαιδευτικούς είναι σε θέση να εμπλέκουν τους γονείς/κηδεμόνες

των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους (39,4%, Τ.Σ.=1,6) και να ενημερώνουν άλλους/άλλες οι οποίοι/οποίες γνωρίζουν ελάχιστα για τη νομοθεσία και την πολιτική σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (38,5%, Τ.Σ.=1,5).

*Πίνακας 8. Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών για μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*

| <b>Ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις πιο κάτω πρακτικές «αρκετά» ή «σε μεγάλο βαθμό»:</b>  | <b>Κύπρος 2024<br/>% (Τ.Σ.)</b> | <b>Ευρώπη (N=22)<br/>% (Τ.Σ.)</b> |
|--|---------------------------------|-----------------------------------|
| Συνεργάζομαι με άλλους/ες επαγγελματίες και προσωπικό (π.χ. βοηθούς, άλλους/ες εκπαιδευτικούς) για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη.                      | 71,3 (1,5)                      | 77,7 (0,3)                        |
| Εμπλέκω τους γονείς/κηδεμόνες στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.  | 39,4 (1,6)                      | 50,4 (0,4)                        |
| Συνεργάζομαι με άλλους/ες επαγγελματίες (π.χ. ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές/λογοθεραπεύτριες) για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. | 44,9 (1,6)                      | 63,4 (0,4)                        |
| Ενημερώνω άλλους/ες οι οποίοι/ες γνωρίζουν ελάχιστα για τη νομοθεσία και την πολιτική σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.                                      | 38,5 (1,5)                      | 42,3 (0,4)                        |
| Σχεδιάζω μαθησιακές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στους/στις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.   | 62,2 (1,6)                      | 67,6 (0,4)                        |
| Προσαρμόζω τις εθνικές αξιολογήσεις για να είναι εφικτή η αξιολόγηση όλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.  | 49,0 (1,7)                      | 53,1 (0,4)                        |

Στην Ευρώπη οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν παρόμοια επίπεδα αυτεπάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών για μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν και δήλωσαν σε υψηλότερο βαθμό από ό,τι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο, ότι είναι σε θέση να εμπλέκουν τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους (50,4%, Τ.Σ.=0,4) και να συνεργάζονται με άλλους/άλλες επαγγελματίες για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά αυτά (63,4%, Τ.Σ.=0,4).

## 4.2. Πρακτικές Διδασκαλίας

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι έρευνες επιβεβαιώνουν συνεχώς τον κρίσιμο ρόλο των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας στη μάθηση των μαθητών/μαθητριών (Nilsen & Gustafsson, 2016 · Muijs et al., 2014).

Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους. Οι διδακτικές πρακτικές που φαίνεται να εφαρμόζουν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί (>90%) είναι η στοχοθέτηση στην αρχή του μαθήματος (94,4%, Τ.Σ.=0,7), η παροχή εξηγήσεων στους/στις μαθητές/μαθήτριες για το τι αναμένεται να μάθουν (92,6%, Τ.Σ.=0,9) και πώς σχετίζονται τα καινούργια με τα παλιά θέματα (94,4%, Τ.Σ.=0,8), πρακτικές που σχετίζονται με τη σαφήνεια της διδασκαλίας (clarity of instruction), καθώς επίσης και η παρουσίαση μιας περίληψης του περιεχομένου (92,4%, Τ.Σ.=0,8). Επίσης, 4 στους 5 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι κατά τη διδασκαλία αναφέρονταν σε ένα πρόβλημα της καθημερινής ζωής ή εργασίας για να δείξουν τη χρησιμότητα της νέας γνώσης (80,9%, Τ.Σ.=1,3). Υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών (>80%) δήλωσε, επίσης, ότι συχνά ή πάντα αξιοποιεί πρακτικές διαχείρισης της τάξης, όπως το να λέει στους/στις μαθητές/μαθήτριες να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης (88,7%, Τ.Σ.=1,0) και να ακούν αυτά που λέει (84,4%, Τ.Σ.=1,1) και να καθησυχάζει τους/τις μαθητές/μαθήτριες που ενοχλούν (85,1%, Τ.Σ.=1,1). Επίσης, 3 στους 4 εκπαιδευτικούς (76,3%, Τ.Σ.=1,4) ανέφεραν ότι όταν αρχίζει το μάθημα, λένε γρήγορα στους/στις μαθητές/μαθήτριες να ησυχάσουν.

Λιγότερο συχνά φαίνεται να αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρακτικές που συμβάλλουν στη γνωστική ενεργοποίηση (cognitive activation) των μαθητών/μαθητριών<sup>7</sup>. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε χαμηλότερο ποσοστό ότι δίνουν εργασίες για τις οποίες δεν υπάρχει προφανής λύση (33,8%, Τ.Σ.=1,6), ότι αναθέτουν εργασίες που απαιτούν κριτική σκέψη (69,6%, Τ.Σ.=1,5), ότι ζητούν από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αποφασίσουν μόνοι/μόνες τους τις διαδικασίες για επίλυση περίπλοκων εργασιών (46,1%, Τ.Σ.=2,0) ή ότι βάζουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να εργάζονται σε μικρές ομάδες για να βρουν κοινή λύση σε κάποιο πρόβλημα ή εργασία (43,1%, Τ.Σ.=1,6).

<sup>7</sup> Η γνωστική ενεργοποίηση (cognitive activation) αναφέρεται σε μια ομάδα πρακτικών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και που απαιτούν από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αξιολογούν, να ενσωματώνουν και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στο πλαίσιο της επίλυσης προβλημάτων (Lipowsky et al., 2009).

Πίνακας 9. Πρακτικές διδασκαλίας

| Ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι κάνουν τα πιο κάτω στην τάξη τους «συχνά» ή «πάντα»:                       | Κύπρος<br>2013<br>% (Τ.Σ.) | Κύπρος<br>2018<br>% (Τ.Σ.) | Κύπρος<br>2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη<br>(N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Παρουσιάζω μια περίληψη του περιεχομένου που μάθαμε πρόσφατα.  | 83,8 (1,0)                 | 90,3 (1,1)                 | 92,4 (0,8)                 | 84,0 (0,3)                   |
| Θέτω στόχους στην αρχή ενός μαθήματος ή μιας ενότητας.   | _____                      | 92,4 (0,7)                 | 94,4 (0,7)                 | 84,0 (0,3)                   |
| Εξηγώ τι αναμένω να μάθουν οι μαθητές/μαθήτριες.   | _____                      | 93,6 (0,7)                 | 92,6 (0,9)                 | 90,3 (0,2)                   |
| Εξηγώ πώς σχετίζονται τα καινούργια και τα παλιά θέματα.   | _____                      | 94,3 (0,7)                 | 94,4 (0,8)                 | 88,3 (0,3)                   |
| Δίνω εργασίες για τις οποίες δεν υπάρχει προφανής λύση.  | _____                      | 32,2 (1,8)                 | 33,8 (1,6)                 | 44,0 (0,4)                   |
| Αναθέτω εργασίες που απαιτούν κριτική σκέψη από τους/τις μαθητές/μαθήτριες.  | _____                      | 75,0 (1,5)                 | 69,6 (1,5)                 | 62,8 (0,4)                   |
| Βάζω τους/τις μαθητές/μαθήτριες να εργάζονται σε μικρές ομάδες για να βρουν κοινή λύση σε κάποιο πρόβλημα ή εργασία. | 51,3 (1,4)                 | 52,1 (1,8)                 | 43,1 (1,6)                 | 49,3 (0,4)                   |
| Ζητώ από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αποφασίζουν μόνοι/μόνες τους τις διαδικασίες για επίλυση περίπλοκων εργασιών. | _____                      | 46,5 (1,4)                 | 46,1 (2,0)                 | 44,9 (0,4)                   |
| Λέω στους/στις μαθητές/μαθήτριες να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.   | _____                      | 85,6 (1,6)                 | 88,7 (1,0)                 | 81,1 (0,3)                   |
| Λέω στους/στις μαθητές/μαθήτριες να ακούνε αυτά που λέω.   | _____                      | 83,2 (1,6)                 | 84,4 (1,1)                 | 78,6 (0,3)                   |
| Καθησυχάζω τους/τις μαθητές/μαθήτριες που ενοχλούν.  | _____                      | 83,9 (1,7)                 | 85,1 (1,1)                 | 73,6 (0,3)                   |
| Όταν αρχίζει το μάθημα, λέω γρήγορα στους/στις μαθητές/μαθήτριες να ησυχάσουν.                                       | _____                      | 74,5 (1,4)                 | 76,3 (1,4)                 | 65,6 (0,4)                   |
| 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)                 | 80,9 (1,3)                 | 75,4 (0,4)                   |
| Αναθέτω στους/στις μαθητές/μαθήτριες εργασίες που χρειάζονται τουλάχιστον μίαν εβδομάδα να ολοκληρωθούν.             | 26,8 [1,2]                 | 25,6 (2,0)                 | 25,6 (1,5)                 | 26,7 (0,3)                   |
| Ενθαρρύνω τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αμφισβητούν και να ασκούν κριτική στις απόψεις άλλων μαθητών/μαθητριών.      | _____                      | _____                      | 61,6 (1,7)                 | 45,1 (0,4)                   |

σ.1. Στην έρευνα TALIS 2013/2018 δεν συλλέγηκαν δεδομένα για τις συγκεκριμένες δηλώσεις.

Επιπρόσθετα, 3 στους/στις 5 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αμφισβητούν και να ασκούν κριτική στις απόψεις άλλων μαθητών/μαθητριών (61,6%, Τ.Σ.=1,7). Από την άλλη, μόνο 1 στους/στις 4 εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι αναθέτει στους/στις μαθητές/μαθήτριες εργασίες που χρειάζονται τουλάχιστον μίαν εβδομάδα να ολοκληρωθούν (25,6%, Τ.Σ.=1,5).

Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας, δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εκτός σε δύο δηλώσεις. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες δήλωσαν ότι ανέθεταν εργασίες που απαιτούν κριτική σκέψη από τους/τις μαθητές/μαθήτριες (2018: 75,0%, Τ.Σ.=1,5 και 2024: 69,6%, Τ.Σ.=1,5) ή ότι έβαζαν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να εργάζονται σε μικρές ομάδες για να βρουν κοινή λύση σε κάποιο πρόβλημα ή εργασία (2018: 52,1%, Τ.Σ.=1,8 και 2024: 43,1%, Τ.Σ.=1,6), φαίνεται να μειώθηκε σε σχέση με το 2018.

Στην Ευρώπη, οι τέσσερις πρακτικές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία είναι, όπως και στην περίπτωση της Κύπρου, η παρουσίαση μιας περίληψης του περιεχομένου (84,0%, Τ.Σ.=0,3), η στοχοθέτηση στην αρχή του μαθήματος (84,0%, Τ.Σ.=0,3), η παροχή εξηγήσεων στους/στις μαθητές/μαθήτριες για το τι αναμένεται να μάθουν (90,3%, Τ.Σ.=0,2) και πώς σχετίζονται τα καινούργια με τα παλιά θέματα (88,3%, Τ.Σ.=0,3).

Οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαϊές εκπαιδευτικοί φαίνεται να αξιοποιούν λιγότερο συχνά, όπως και οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί, πρακτικές που συμβάλουν στη γνωστική ενεργοποίηση (cognitive activation) των μαθητών/μαθητριών, όπως το να δίνουν εργασίες για τις οποίες δεν υπάρχει προφανής λύση (44,0%, Τ.Σ.=0,4), να αναθέτουν εργασίες που απαιτούν κριτική σκέψη (62,8%, Τ.Σ.=0,4), να ζητούν από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αποφασίσουν μόνοι/μόνες τους τις διαδικασίες για επίλυση περίπλοκων εργασιών (44,9%, Τ.Σ.=0,4) και να βάζουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να εργάζονται σε μικρές ομάδες για να βρουν κοινή λύση σε κάποιο πρόβλημα ή εργασία (49,3%, Τ.Σ.=0,4). Οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαϊές εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά από ό,τι οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί πρακτικές για διαχείριση της τάξης, όπως το να λένε στους/στις μαθητές/μαθήτριες να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης (81,1%, Τ.Σ.=0,3) και να ακούν αυτά που λένε (78,6%, Τ.Σ.=0,3), να καθισχύζονται τους/τις μαθητές/μαθήτριες που

ενοχλούν (73,6%, Τ.Σ.=0,3) ή όταν αρχίζει το μάθημα, να λένε γρήγορα στους/στις μαθητές/μαθήτριες να ησυχάσουν (65,6%, Τ.Σ.=0,4).

#### 4.2.1. Αξιοποίηση Διδακτικού Χρόνου

Με βάση τον Πίνακα 10, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν κατά μέσο όρο 74,4% (Τ.Σ.= 0,5) του διδακτικού χρόνου στη διδασκαλία και μάθηση και τον υπόλοιπο χρόνο σε διοικητικά καθήκοντα (8,7%, Τ.Σ.=0,3) και στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη (15,8%, Τ.Σ.=0,4). Τα αντίστοιχα ποσοστά σε ευρωπαϊκό επίπεδο κινούνται σε παρόμοια επίπεδα.

Πίνακας 10. Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου

| Ποσοστό του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται συνήθως σε καθεμιά από τις ακόλουθες δραστηριότητες: | Κύπρος 2013<br>Μ.Ο. (Τ.Σ.) | Κύπρος 2018<br>Μ.Ο. (Τ.Σ.) | Κύπρος 2024<br>Μ.Ο. (Τ.Σ.) | Ευρώπη (N=22)<br>Μ.Ο. (Τ.Σ.) |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Διοικητικά καθήκοντα   | 6,8 (0,2)                  | 8,7 (0,3)                  | 8,7 (0,3)                  | 8,7 (0,1)                    |
| Τήρηση της τάξης στην αίθουσα διδασκαλίας (τήρηση πειθαρχίας)                                      | 12,7 (0,3)                 | 13,3 (0,3)                 | ↑15,8 (0,4)                | 14,8 (0,1)                   |
| Διδασκαλία και μάθηση  | 80,2 (0,4)                 | 77,6 (0,5)                 | ↓74,4 (0,5)                | 76,1 (0,1)                   |

Σε σύγκριση με τους προηγούμενους κύκλους της έρευνας, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική αύξηση στον μέσο χρόνο που αφιερώνεται σε διοικητικά καθήκοντα μεταξύ 2013 και του 2024. Επιπρόσθετα, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική αύξηση στον μέσο χρόνο που αφιερώνεται για διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη μεταξύ του 2013 και του 2024, αλλά και του 2018 και του 2024. Από την άλλη, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική μείωση στον μέσο χρόνο που αφιερώνεται για διδασκαλία και μάθηση μεταξύ του 2013 και του 2024 αλλά και μεταξύ του 2018 και του 2024. Το αποτέλεσμα αυτό φανερώνει μια προοδευτική μείωση στον χρόνο που αφιερώνεται για διδασκαλία και μάθηση.

Επιπλέον, εξετάζοντας την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία, φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική μείωση στον χρόνο που αφιερώνεται για την τήρηση της τάξης στην αίθουσα διδασκαλίας (14,9%, Τ.Σ.=0,5) και αύξηση στον χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία και μάθηση όταν ο/η εκπαιδευτικός έχει περισσότερα από 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας (14,9%, Τ.Σ.=0,5 και 76,4%, Τ.Σ.=0,6) αντίστοιχα) από ό,τι ο/η εκπαιδευτικός με λιγότερα από 5 χρόνια (18,9% (Τ.Σ.=0,8) και 72,4% (Τ.Σ.=1,0) αντίστοιχα). Τέλος, εξετάζοντας την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου σε σχέση με την αυτεπάρκεια του/της εκπαιδευτικού στη διδασκαλία, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα

αυτεπάρκειας στη διδασκαλία αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην τήρηση της τάξης (12,4%, Τ.Σ.=0,7) στην αίθουσα διδασκαλίας και περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία και μάθηση (79,2%, Τ.Σ.=0,9), από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερα επίπεδα αυτεπάρκειας στη διδασκαλία (18,9%, Τ.Σ.=0,9 και 72,1%, Τ.Σ.=1,2, αντίστοιχα).

#### 4.2.2. Πειθαρχία στην Τάξη

Στον Πίνακα 11 φαίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες αφορούν στην πειθαρχία στην τάξη. Όπως φαίνεται, ποσοστό χαμηλότερο του 20% δηλώνει ότι σε βαθμό «αρκετά» ή «πολύ» υπάρχει πολύς ενοχλητικός θόρυβος και αταξία (17,7%, Τ.Σ.=1,2), πρέπει να περιμένει πολύ για να ησυχάσουν οι μαθητές/μαθήτριες (12,5%, Τ.Σ.=1,0), αρκετοί/αρκετές μαθητές/μαθήτριες δεν αρχίζουν να εργάζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την έναρξη του μαθήματος (16,2%, Τ.Σ.=1,0) και ότι χάνουν πολύ χρόνο γιατί οι μαθητές/μαθήτριες διακόπτουν το μάθημα (16,0%, Τ.Σ.=1,1). Στην Ευρώπη παρατηρήθηκαν παρόμοια ποσοστά.

Πίνακας 11. Πειθαρχία στην τάξη

| Ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι στην τάξη τους συμβαίνουν «αρκετά» ή «πολύ» τα ακόλουθα:                 | Κύπρος 2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη (N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|--|-------------------------|---------------------------|
| Υπάρχει πολύς ενοχλητικός θόρυβος και αταξία.  | 17,7 (1,2)              | 20,8 (0,3)                |
| Πρέπει να περιμένω πολύ για να ησυχάσουν οι μαθητές/μαθήτριες.   | 12,5 (1,0)              | 15,1 (0,3)                |
| Αρκετοί/ές μαθητές/μαθήτριες δεν αρχίζουν να εργάζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την έναρξη του μαθήματος. | 16,2 (1,0)              | 15,5 (0,3)                |
| Χάνω πολύ χρόνο, γιατί οι μαθητές/μαθήτριες διακόπτουν το μάθημα.  | 16,0 (1,1)              | 19,2 (0,4)                |

Εξετάζοντας τα θέματα πειθαρχίας στην τάξη σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τρεις από τις τέσσερις δηλώσεις. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας δήλωσαν σε χαμηλότερα ποσοστά ότι σε βαθμό «πολύ» ή «αρκετά» στην τάξη τους υπάρχει πολύς ενοχλητικός θόρυβος και αταξία (15,6%, Τ.Σ.=1,5), πρέπει να περιμένουν πολύ για να ησυχάσουν οι μαθητές/μαθήτριες (10,5%, Τ.Σ.=1,2) και ότι χάνουν πολύ χρόνο γιατί οι μαθητές/μαθήτριες διακόπτουν το μάθημα (13,1%, Τ.Σ.=1,3) σε

σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 5 χρόνια υπηρεσίας (26,4%, Τ.Σ.=2,8, 19,8%, Τ.Σ.=2,5 και 27,4%, Τ.Σ.=2,9, αντίστοιχα).

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ του βαθμού επίτευξης του στόχου της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση για τη διαχείριση τάξης για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών. Σύμφωνα με τη λογιστική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τον βαθμό επίτευξης του στόχου της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών από τον/την εκπαιδευτικό<sup>8</sup>, φάνηκε ότι η συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού σε επιμόρφωση στη θεματική «Διαχείριση τάξης για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών» αυξάνει κατά 2,09 φορές τις πιθανότητες να επιτευχθεί ο στόχος αυτός από τον/τη συγκεκριμένο/συγκεκριμένη εκπαιδευτικό.

#### 4.2.3. Επίτευξη Στόχων σε Σχέση με τη Διδασκαλία

Στο πλαίσιο της TALIS 2024 εξετάζεται ο βαθμός επίτευξης συγκεκριμένων στόχων σε σχέση με τη διδασκαλία (lesson aims) που σχετίζονται με: τη σαφήνεια της διδασκαλίας, τη γνωστική ενεργοποίηση, την ανατροφοδότηση, την εμπέδωση της νέας γνώσης, την προσαρμογή της διδασκαλίας στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, την υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών/μαθητριών και τη διαχείριση της τάξης.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (>80%) δήλωσαν ότι επιτυγχάνουν τους πιο πάνω στόχους εκτός από τον στόχο για υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών/μαθητριών, ο οποίος φαίνεται να επιτυγχάνεται σε μικρότερο βαθμό (74,6%, Τ.Σ.=1,2). Εξετάζοντας τον βαθμό επίτευξης των στόχων αυτών σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (γένος, διδακτική εμπειρία και επίπεδο εκπαίδευσης), εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό επίτευξης του στόχου της στήριξης των μαθητών/μαθητριών στη διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφοράς σε σχέση με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας (περισσότερα από 10 χρόνια) (77,3%, Τ.Σ.=1,5) είναι πιο πιθανόν να επιτύχουν την

<sup>8</sup> Η ανάλυση έγινε ελέγχοντας ως προς τα χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία, χρόνια διδασκαλίας) και της σχολικής μονάδας (τόπος, τύπος, ποσοστό μαθητών/μαθητριών από κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες, ποσοστό μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες)

υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών/μαθητριών, από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερα από 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας (68,0%, Τ.Σ.=2,5).

Πίνακας 12. Επίτευξη στόχων σε σχέση με τη διδασκαλία από τους/τις εκπαιδευτικούς

| Ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι επιτυγχάνουν τους πιο κάτω στόχους «αρκετά» ή «σε μεγάλο βαθμό»: | Κύπρος 2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη (N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|--|-------------------------|---------------------------|
| Παρουσίαση του περιεχομένου με κατανοητό τρόπο.  | 95,8 (0,5)              | 94,9 (0,1)                |
| Εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών σε εργασίες που αποτελούν πρόκληση.  | 80,0 (1,0)              | 81,9 (0,2)                |
| Παροχή ανατροφοδότησης στους/στις μαθητές/μαθήτριες για ενίσχυση της μάθησής τους.                         | 87,3 (0,8)              | 85,8 (0,2)                |
| Παροχή ευκαιριών στους/στις μαθητές/μαθήτριες να εξασκήσουν αυτά που έμαθαν.                               | 88,9 (0,9)              | 88,1 (0,2)                |
| Προσαρμογή διδασκαλίας για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.                | 84,4 (1,0)              | 80,6 (0,2)                |
| Στήριξη των μαθητών/μαθητριών στη διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφοράς.       | 74,6 (1,2)              | 72,5 (0,3)                |
| Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών.   | 87,6 (1,0)              | 82,1 (0,2)                |

Επίσης, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ του βαθμού επίτευξης του στόχου της στήριξης των μαθητών/μαθητριών στη διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφοράς και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε σχετική επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, στη λογιστική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τον βαθμό επίτευξης του στόχου αυτού από τον/την εκπαιδευτικό<sup>9</sup>, παρατηρείται ότι η συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού σε επιμόρφωση στη θεματική “Μέθοδοι για υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών/μαθητριών” αυξάνει κατά 2,24 φορές τις πιθανότητες να επιτευχθεί ο στόχος της στήριξης των μαθητών/μαθητριών στη διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφοράς από τον/τη συγκεκριμένο/συγκεκριμένη εκπαιδευτικό.

<sup>9</sup> Η ανάλυση έγινε ελέγχοντας ως προς τα χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία, χρόνια διδασκαλίας) και της σχολικής μονάδας (τόπος, τύπος, ποσοστό μαθητών/μαθητριών από κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες, ποσοστό μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Στην Ευρώπη εντοπίζονται παρόμοια αποτελέσματα, με τον στόχο της υποστήριξης της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών/μαθητριών να αποτελεί, όπως και στην περίπτωση της Κύπρου, τη μεγαλύτερη πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας από τους διοργανωτές, κατασκευάστηκε η κλίμακα «Επίτευξη στόχων σε σχέση με τη διδασκαλία από τους/τις εκπαιδευτικούς», η οποία περιλάμβανε τις δηλώσεις 1-5 του Πίνακα 12. Ο μέσος όρος της κλίμακας «Επίτευξη μαθησιακών στόχων από τους/τις εκπαιδευτικούς» για την Κύπρο ήταν 12,5 (Τ.Σ.=0,03), μέσος όρος που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο τείνουν να εκπληρώνουν τους προαναφερθέντες στόχους σε ικανοποιητικό βαθμό.

Αξιοποιώντας την κλίμακα αυτή, διενεργήθηκε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης για διερεύνηση της σχέσης της κλίμακας αυτής με την εξαρτημένη μεταβλητή *αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών*<sup>10</sup>. Από τη γραμμική παλινδρόμηση ( $R^2=33,9$ ) φάνηκε ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών και του βαθμού επίτευξης μαθησιακών στόχων από τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς τη σαφήνεια της διδασκαλίας, τη γνωστική ενεργοποίηση, την ανατροφοδότηση και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.

Στη γραμμική παλινδρόμηση με ανεξάρτητη μεταβλητή *τη συμμετοχή σε δραστηριότητες επιμόρφωσης* ( $R^2=8,9$ ), φάνηκε ότι η συμμετοχή σε σειρά μαθημάτων/σεμιναρίων/εργαστηρίων, σε αναστοχασμούς σε παρατηρήσεις διδασκαλίας και σε δραστηριότητες μάθησης με ιδίαν πρωτοβουλία αυξάνει θετικά τον βαθμό επίτευξης των στόχων σε σχέση με τη διδασκαλία από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Στη γραμμική παλινδρόμηση με ανεξάρτητη μεταβλητή *το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης* ( $R^2=10,4$ ), φάνηκε ότι στοχευμένες δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης σχετίζονται με την πιθανότητα να επιτευχθούν οι στόχοι για τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης οι οποίες αφορούν στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον και στην ανάλυση και χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών/μαθητριών αυξάνει θετικά τον βαθμό επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας. Επίσης, στην ερώτηση εάν η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής

---

<sup>10</sup> Η ανάλυση έγινε ελέγχοντας ως προς τα χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία, χρόνια διδασκαλίας) και της σχολικής μονάδας (τόπος, τύπος, ποσοστό μαθητών/μαθητριών από κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες, ποσοστό μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

μάθησης οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική επίδραση στη διδασκαλία τους, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των θετικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών και της επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας.

#### 4.2.4. Εφαρμογή Πρακτικών Διαφοροποίησης κατά τη Διδασκαλία

Ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούσαν στις πρακτικές που εφαρμόζουν για προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (>90%) δήλωσε ότι λαμβάνει υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών όταν σχεδιάζει ένα μάθημα (94,6%, Τ.Σ.=0,7), ότι αλλάζει τον τρόπο που εξηγεί όταν ένας/μία μαθητής/μαθήτρια δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα θέμα ή μια εργασία (96,2%, Τ.Σ.=0,7), ότι προσαρμόζει τις μεθόδους διδασκαλίας του/της στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών (95,3%, Τ.Σ.=0,8) και ότι θέτει ερωτήσεις σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας για να ελέγξει την κατανόηση των μαθητών/μαθητριών (95,0%, Τ.Σ.=0,7). Σε χαμηλότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υποδεικνύουν στους/στις μαθητές/μαθήτριες διαφορετικά υλικά για μάθηση ανάλογα με τις ανάγκες τους (71,5%, Τ.Σ.=1,5).

Πίνακας 13. Πρακτικές διαφοροποίησης κατά τη διδασκαλία

| Ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι «συχνά» ή «πάντα» αξιοποιούν τις πιο κάτω πρακτικές για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών: | Κύπρος 2024 | Ευρώπη (N=22) |
|--|-------------|---------------|
|  | % (Τ.Σ.)    | % (Τ.Σ.)      |
| Λαμβάνω υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών όταν σχεδιάζω ένα μάθημα.  | 94,6 (0,7)  | 91,5 (0,2)    |
| Υποδεικνύω στους/στις μαθητές/μαθήτριες διαφορετικά υλικά για μάθηση ανάλογα με τις ανάγκες τους.  | 71,5 (1,5)  | 66,9 (0,4)    |
| Αλλάζω τον τρόπο που εξηγώ όταν ένας/μία μαθητής/μαθήτρια δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα θέμα ή μια εργασία.   | 96,2 (0,7)  | 93,0 (0,2)    |
| Προσαρμόζω τις μεθόδους διδασκαλίας μου στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.  | 95,3 (0,8)  | 91,8 (0,2)    |
| Θέτω ερωτήσεις σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας για να ελέγξω την κατανόηση των μαθητών/μαθητριών στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου.                            | 95,0 (0,7)  | 86,4 (0,3)    |

Στην Ευρώπη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συχνά ή πάντα εφαρμόζει τις πρακτικές διαφοροποίησης που εξετάστηκαν, αν και δηλώνει σε χαμηλότερο ποσοστό από

ό,τι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο ότι υποδεικνύει στους/στις μαθητές/μαθήτριες διαφορετικά υλικά για μάθηση ανάλογα με τις ανάγκες τους (66,9%, Τ.Σ.= 0,4) και ότι θέτει ερωτήσεις σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας για να ελέγξει την κατανόηση των μαθητών/μαθητριών (86,4%, Τ.Σ.=0,3).

### 4.3. Πρακτικές Αξιολόγησης των Μαθητών/Μαθητριών

Ο Πίνακας 14 παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούσαν στις πρακτικές που εφαρμόζουν για αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών.

Πίνακας 14. Πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών από τους/τις εκπαιδευτικούς

| Ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι «συχνά» ή «πάντα» αξιοποιούν τις πιο κάτω μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη τους:   | Κύπρος 2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη (N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|--|-------------------------|---------------------------|
| Χορηγώ αξιολόγηση στο τέλος μίας ενότητας ή μίας σειράς μαθημάτων.   | 76,9 (1,2)              | 76,9 (0,3)                |
| Δίνω μία βαθμολογία (π.χ. αριθμητική βαθμολογία) για να κοινοποιήσω στους/στις μαθητές/μαθήτριες πώς απέδωσαν σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους. | 48,4 (1,7)              | 57,8 (0,4)                |
| Παρέχω προφορική ή γραπτή ανατροφοδότηση για να επισημάνω περιοχές προς βελτίωση.  | 84,4(1,3)               | 82,9 (0,3)                |
| Ζητώ από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αξιολογήσουν οι ίδιοι/ίδιες την πρόοδό τους.  | 45,5 (1,4)              | 45,1 (0,4)                |
| Παρατηρώ τους/τις μαθητές/μαθήτριες όταν εργάζονται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και παρέχω άμεση ανατροφοδότηση*.  | 87,1 (1,1)              | 83,3 (0,3)                |
| Αξιοποιώ την αξιολόγηση για να εξετάσω κατά πόσον οι μαθητές/μαθήτριες έχουν μάθει το υλικό που παρουσιάστηκε.   | 90,1 (1,0)              | 83,7 (0,2)                |

σημ.1: Μόνο η δήλωση αυτή περιλαμβανόταν στους προηγούμενους κύκλους της έρευνας (2013,2018)

Οι πρακτικές που φαίνεται να αξιοποιεί πιο συχνά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (>80%), τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ευρώπη, είναι η παροχή προφορικής ή γραπτής ανατροφοδότησης για επισήμανση περιοχών βελτίωσης, η παρατήρηση των μαθητών/μαθητριών όταν εργάζονται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και παροχή άμεσης ανατροφοδότησης και η αξιοποίηση της αξιολόγησης για εξέταση του κατά πόσον οι μαθητές/μαθήτριες έχουν μάθει το υλικό που παρουσιάστηκε. Ποσοστό 76,9% (Τ.Σ.=1,2) των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συχνά ή πάντα χορηγεί αξιολόγηση στο τέλος μίας ενότητας ή

μίας σειράς μαθημάτων, με το αντίστοιχο ποσοστό για τους/τις Ευρωπαίους/Ευρωπαϊές εκπαιδευτικούς να κινείται σε παρόμοια επίπεδα (76,9%, Τ.Σ.=0,3).

Με βάση τον Πίνακα 14, οι πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν λιγότερο συχνά είναι το να δίνουν μία βαθμολογία (π.χ. αριθμητική βαθμολογία) για να κοινοποιήσουν στους/στις μαθητές/μαθήτριες πώς απέδωσαν σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους (48,4%, Τ.Σ.=1,7) ή το να ζητούν από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αξιολογήσουν οι ίδιοι/ίδιες την πρόοδό τους (45,5%, Τ.Σ.=1,4). Οι πρακτικές αυτές αξιοποιούνται λιγότερο και από τους/τις Ευρωπαίους/Ευρωπαϊές εκπαιδευτικούς.

Η μόνη δήλωση σε σχέση με τις πρακτικές αξιολόγησης για την οποία συλλέχθηκαν δεδομένα κατά τους προηγούμενους κύκλους της έρευνας αφορούσε στην «παρατήρηση των μαθητών/μαθητριών όταν εργάζονται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης», με τα ποσοστά για το 2013 (88,2%, Τ.Σ.=0,9) και το 2018 (88,2%, Τ.Σ.=1,0) να είναι παρόμοια με το 2024 (87,1%, Τ.Σ.=1,1).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο δήλωσαν σε μικρότερο ποσοστό (68,7%, Τ.Σ.=1,6) από ό,τι στην Ευρώπη (82,2%, Τ.Σ.=0,3) ότι έχουν μεγάλη ή πλήρη αυτονομία στην επιλογή δραστηριοτήτων αξιολόγησης.

#### 4.4. Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τον Αναπτυξιακό Τρόπο Σκέψης

Ο αναπτυξιακός τρόπος σκέψης (growth mindset) αναφέρεται στην πεποίθηση ότι η νοημοσύνη είναι ευέλικτη και μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της προσπάθειας, της επιμονής και της υποστήριξης από άλλους (Dweck & Yeager, 2019) και δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό. Ένα άτομο με νοοτροπία ανάπτυξης είναι πιο πιθανό να αποδεχτεί τις προκλήσεις και να μάθει από τις αποτυχίες σε σύγκριση με κάποιον με σταθερή νοοτροπία (Dweck, 2016).

Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης. Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν έναν αναπτυξιακό τρόπο σκέψης αναμένεται να διαφωνήσουν με τις δηλώσεις αυτές.

Επτά στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς διαφώνησαν στη δήλωση ότι όλοι/όλες έχουν συγκεκριμένο βαθμό ευφυΐας και κανείς/καμία δεν μπορεί να κάνει κάτι για να το αλλάξει

(68,7%, Τ.Σ.=1,5) κι ότι η ευφυΐα των ατόμων είναι κάτι που τα χαρακτηρίζει και το οποίο δεν μπορούν να αλλάξουν ιδιαίτερα (62,6%, Τ.Σ.= 1,7). Περίπου οι μισοί/μισές εκπαιδευτικοί διαφώνησαν στη δήλωση ότι ένα άτομο μπορεί να μάθει νέα πράγματα, αλλά δεν μπορεί πραγματικά να αλλάξει τη βασική του ευφυΐα (52,9%, Τ.Σ.=1,7). Στην Ευρώπη τα ποσοστά διαφωνίας είναι ακόμη μεγαλύτερα.

Πίνακας 15. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης

| Ποσοστό των εκπαιδευτικών που διαφώνησαν ή διαφώνησαν έντονα με τις ακόλουθες δηλώσεις σε σχέση με την ευφυΐα και τη μάθηση: | Κύπρος 2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη (N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|--|-------------------------|---------------------------|
| Όλοι /όλες έχουν συγκεκριμένο βαθμό ευφυΐας και κανείς/καμία δεν μπορεί να κάνει κάτι για να το αλλάξει.                     | 68,7 (1,5)              | 78,9 (0,3)                |
| Η ευφυΐα των ατόμων είναι κάτι που τα χαρακτηρίζει και το οποίο δεν μπορούν να αλλάξουν ιδιαίτερα.                           | 62,6 (1,7)              | 79,1 (0,3)                |
| Ένα άτομο μπορεί να μάθει νέα πράγματα, αλλά δεν μπορεί πραγματικά να αλλάξει τη βασική του ευφυΐα.                          | 52,9 (1,7)              | 70,2 (0,3)                |

## 5. ΨΗΦΙΑΚΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Ο αυξανόμενος αντίκτυπος των ψηφιακών τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, έχει δημιουργήσει προσδοκίες για ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης. Ενώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών/μαθητριών παραμένει κεντρικός, η πανδημία COVID-19 ανέδειξε τη σημασία της χρήσης ψηφιακών πόρων και εργαλείων στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, η τεχνητή νοημοσύνη και οι πιθανές εφαρμογές της στην εκπαίδευση φαίνεται να απασχολούν την ερευνητική κοινότητα, αφού η τεχνητή νοημοσύνη φαίνεται να διαδραματίζει όλο και μεγαλύτερο ρόλο στη ζωή των ανθρώπων.

Στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2024, η τεχνητή νοημοσύνη ορίζεται ως «η ικανότητα των υπολογιστών να εκτελούν εργασίες που παραδοσιακά πιστεύεται ότι εμπλέκουν ανθρώπινη νοημοσύνη. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει την πρόβλεψη, την εισήγηση αποφάσεων ή την παραγωγή κειμένου» (OECD, 2023).

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τα επίπεδα αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων, τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τη χρήση τους

κατά τη διδασκαλία, καθώς και τα οφέλη και πιθανές προκλήσεις στη χρήση τους. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης κατά τη διδασκαλία και με τις πιθανές προκλήσεις και δυσκολίες κατά τη χρήση της.

### 5.1. Αυτεπάρκεια Εκπαιδευτικών στη Χρήση Ψηφιακών Πόρων και Εργαλείων

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν σε ποιον βαθμό είναι σε θέση να εντάξουν τη χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων στη διδασκαλία τους. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 16, περίπου 8 στους/στις 10 εκπαιδευτικούς αισθάνονται ότι είναι ικανοί/ικανές να χρησιμοποιήσουν τους ψηφιακούς πόρους και εργαλεία για να στηρίξουν τη μάθηση των μαθητών/μαθητριών (77,0%, Τ.Σ.=1,0) και να παρουσιάσουν έννοιες με διαφορετικό τρόπο (76,3%, Τ.Σ.=1,3), εντοπίζοντας μέσα που είναι σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας τους (78,8%, Τ.Σ.=1,4) και που ενισχύουν τη μάθηση (77,2%, Τ.Σ.=1,4). Επιπρόσθετα περίπου 7 στους/στις 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι προσαρμόζουν τη χρήση τους σε διαφορετικές διδακτικές δραστηριότητες (72,3%, Τ.Σ.= 1,4), είναι σε θέση να επεξηγούν στους/στις μαθητές/μαθήτριες τους πιθανούς κινδύνους της χρήσης ψηφιακών πόρων και εργαλείων (68,6%, Τ.Σ.= 1,6), αλλά και να μαθαίνουν πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν νέες τεχνολογίες (70,7%, Τ.Σ.= 1,5).

Πίνακας 16. Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων

| Ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι «Αρκετά» και «Πολύ» είναι σε θέση να κάνουν τα ακόλουθα:               | Κύπρος<br>2024<br>% (Τ.Σ.) |
|--|----------------------------|
| Στήριξη της μάθησης των μαθητών/μαθητριών μέσω της χρήσης ψηφιακών πόρων και εργαλείων.                          | 77,0 (1,0)                 |
| Εντοπισμός ψηφιακών πόρων και εργαλείων για στήριξη του/των γνωστικού/ών αντικειμένου/αντικειμένων που διδάσκω.  | 78,8 (1,4)                 |
| Χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων για την παρουσίαση εννοιών στους/στις μαθητές/μαθήτριες με διαφορετικό τρόπο. | 76,3 (1,3)                 |
| Επιλογή ψηφιακών πόρων και εργαλείων που ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών/μαθητριών.                              | 77,2 (1,4)                 |
| Προσαρμογή της χρήσης ψηφιακών πόρων και εργαλείων σε διαφορετικές διδακτικές δραστηριότητες.                    | 72,3 (1,4)                 |
| Επεξήγηση στους/στις μαθητές/μαθήτριες των πιθανών κινδύνων της χρήσης ψηφιακών πόρων και εργαλείων.             | 68,6 (1,6)                 |
| Εκμάθηση της χρήσης τεχνολογιών που είναι καινούργιες σε μένα.   | 70,7 (1,5)                 |

σ.1 Ο πίνακας αναφέρει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν «Αρκετά» και «Πολύ» στις αντίστοιχες δηλώσεις.

## 5.2. Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών σε Σχέση με τη Χρήση Ψηφιακών Πόρων και Εργαλείων

Ο Πίνακας 17 παρουσιάζει τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης ψηφιακών πόρων και εργαλείων.

Πίνακας 17. Συχνότητα χρήσης ψηφιακών πόρων και εργαλείων

| Ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι «συχνά» ή «πάντα» κάνουν τα ακόλουθα:   | Κύπρος 2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη (N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|---|-------------------------|---------------------------|
| Χρησιμοποιώ ψηφιακούς πόρους και εργαλεία για να παρουσιάσω πληροφορίες μέσω άμεσης διδασκαλίας.  | 80,0 (1,5)              | 64,7 (0,4)                |
| Αντικαθιστώ το εκτυπωμένο υλικό με ηλεκτρονική εκδοχή.  | 60,4 (1,7)              | 46,7 (0,4)                |
| Παρέχω ανατροφοδότηση ψηφιακά στις εργασίες των μαθητών/μαθητριών.  | 38,2 (1,7)              | 31,5 (0,4)                |
| Κατεβάζω σχέδια μαθήματος από το Διαδίκτυο για χρήση στην τάξη.   | 21,8 (1,5)              | 17,6 (0,3)                |
| Χρησιμοποιώ ψηφιακούς πόρους και εργαλεία για να είναι δυνατή η συνεργασία με άλλες τάξεις, σχολεία ή ειδικούς εκτός αυτού του σχολείου.  | 23,0 (1,5)              | 14,7 (0,3)                |
| Χρησιμοποιώ ψηφιακούς πόρους και εργαλεία για να διαχειριστώ διαδικαστικά θέματα της διδασκαλίας (π.χ. παρακολούθηση των βαθμών των μαθητών/μαθητριών, ανάθεση ή συλλογή των εργασιών των μαθητών/μαθητριών). | 51,8 (1,6)              | 64,3 (0,4)                |
| Ενισχύω τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/μαθητριών με τη χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων.  | 39,9 (1,7)              | 35,8 (0,4)                |
| Χρησιμοποιώ ψηφιακούς πόρους και εργαλεία που παρέχουν εξατομικευμένα μαθησιακά μονοπάτια για τους/τις μαθητές/μαθήτριες.   | 31,6 (1,5)              | 33,5 (0,4)                |
| Χρησιμοποιώ ψηφιακούς πόρους και εργαλεία για να αξιολογήσω τη μάθηση των μαθητών/μαθητριών.  | 41,7 (1,5)              | 40,3 (0,4)                |
| Παρέχω ψηφιακούς πόρους και εργαλεία που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/μαθήτριες να προγραμματίζουν και να παρακολουθούν τη μάθησή τους.  | 29,3 (1,5)              | 30,2 (0,4)                |
| Δίνω προβλήματα στους/στις μαθητές/μαθήτριες που μπορούν να επιλυθούν μόνο με τη χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων.  | 19,8 (1,3)              | 15,4 (0,2)                |

Όπως φάνηκε, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί ψηφιακούς πόρους και εργαλεία πιο συχνά για να παρουσιάσει πληροφορίες μέσω άμεσης διδασκαλίας (80,0%, Τ.Σ.=1,7). Επίσης, περισσότεροι/περισσότερες από τους/τις μισούς/μισές εκπαιδευτικούς

αντικαθιστούν το εκτυπωμένο υλικό με ηλεκτρονική εκδοχή (60,4%, Τ.Σ.=1,7) ή χρησιμοποιούν ψηφιακούς πόρους και εργαλεία για να διαχειριστούν διαδικαστικά θέματα της διδασκαλίας (51,8%, Τ.Σ.=1,6). Η χρήση που φαίνεται να επιλέγεται πιο σπάνια (<20%) από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι το να δίνουν προβλήματα στους/στις μαθητές/μαθήτριες που μπορούν να επιλυθούν μόνο με τη χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων.

Όπως και στην Κύπρο, οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαϊές εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ψηφιακούς πόρους και εργαλεία πιο συχνά για να παρουσιάσουν πληροφορίες μέσω άμεσης διδασκαλίας (64,7%, Τ.Σ.=0,4) και για να διαχειριστούν διαδικαστικά θέματα της διδασκαλίας (64,3%, Τ.Σ.=0,4). Από την άλλη, χαμηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη (46,7%, Τ.Σ.=0,4) από ό,τι στην Κύπρο (60,4%, Τ.Σ.=1,7), αντικαθιστά το εκτυπωμένο υλικό με ηλεκτρονική εκδοχή.

Οι χρήσεις των ψηφιακών πόρων και εργαλείων που φαίνεται να επιλέγονται πιο σπάνια (<20%) στην Ευρώπη είναι οι εκπαιδευτικοί να κατεβάζουν σχέδια μαθήματος από το διαδίκτυο για χρήση στην τάξη, να χρησιμοποιούν ψηφιακούς πόρους και εργαλεία για να είναι δυνατή η συνεργασία με άλλες τάξεις, σχολεία ή ειδικούς εκτός αυτού του σχολείου και να δίνουν προβλήματα στους/στις μαθητές/μαθήτριες που μπορούν να επιλυθούν μόνο με τη χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων.

Επιπρόσθετα, εξετάζοντας τη χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες και εργαλεία σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς άνω των 50 ετών για να παρουσιάσουν πληροφορίες μέσω άμεσης διδασκαλίας και για να διαχειριστούν διαδικαστικά θέματα της διδασκαλίας (π.χ. παρακολούθηση των βαθμών των μαθητών/μαθητριών, ανάθεση ή συλλογή των εργασιών των μαθητών/μαθητριών).

Περισσότεροι/Περισσότερες από 8 στους/στις 10 εκπαιδευτικούς (>80%) δήλωσαν ότι συμφωνούν με τις θετικές πτυχές της χρήσης των ψηφιακών πόρων και εργαλείων (Πίνακας 18). Συγκεκριμένα, φαίνεται να συμφωνούν ότι η χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων βοηθά τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση (95,0%, Τ.Σ.=0,8), να αναπτύξουν δεξιότητες οργάνωσης και ελέγχου της εργασίας τους (87,8%, Τ.Σ.=1,1) και ότι βοηθά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης (86,5%, Τ.Σ.=1,2) και τη μεταξύ τους συνεργασία (82,4%, Τ.Σ.=1,2). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 18, οι

εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη συμφώνησαν σε χαμηλότερο βαθμό με τα οφέλη της χρήσης των ψηφιακών πόρων και εργαλείων από ό,τι οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 18. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα οφέλη της χρήσης ψηφιακών πόρων και εργαλείων

| Ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν ή συμφώνησαν έντονα με τις ακόλουθες δηλώσεις:   | Κύπρος 2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη (N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|---|-------------------------|---------------------------|
| Η χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων βοηθά τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση.                | 95,0 (0,8)              | 82,2 (0,3)                |
| Η χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων βοηθά τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν δεξιότητες οργάνωσης και ελέγχου της εργασίας τους. | 87,8 (1,1)              | 69,1 (0,4)                |
| Η χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων βοηθά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/μαθητριών.                                 | 86,5 (1,2)              | 61,6 (0,4)                |
| Η χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων βοηθά τους/τις μαθητές/μαθήτριες να συνεργαστούν αποτελεσματικά σε δραστηριότητες.                 | 82,4 (1,2)              | 69,3 (0,4)                |

Πίνακας 19. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις προκλήσεις στη χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων

| Ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν ή συμφώνησαν έντονα με τις ακόλουθες δηλώσεις:   | Κύπρος 2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη (N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|---|-------------------------|---------------------------|
| Η χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων αποσπά τους/τις μαθητές/μαθήτριες από τη μάθηση.   | 37,2 (1,4)              | 48,5 (0,4)                |
| Η χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων περιορίζει την έκταση της διά ζώσης επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/μαθητριών.                   | 53,1 (1,6)              | 63,0 (0,4)                |
| Η συχνή χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων επηρεάζει αρνητικά την ευημερία των μαθητών/μαθητριών.                                     | 44,6 (1,8)              | 62,6 (0,4)                |
| Η χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να υποβάλλουν υλικό του διαδικτύου ως δική τους εργασία. | 80,5 (1,3)              | 76,0 (0,3)                |

Πέραν από τα οφέλη, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και προκλήσεις που συχνά παρεμποδίζουν τη χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 19, η μεγαλύτερη πρόκληση φαίνεται να είναι οι μαθητές/μαθήτριες να υποβάλλουν υλικό του διαδικτύου ως δική τους εργασία (80,5%, Τ.Σ.=1,3). Επίσης, περίπου οι μισοί/μισές

εκπαιδευτικοί (53,1%, Τ.Σ.=1,6) συμφώνησαν ότι η χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων περιορίζει την έκταση της διά ζώσης επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/μαθητριών. Επιπρόσθετα, ποσοστό 44,6% (Τ.Σ.=1,8) των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η συχνή χρήση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων επηρεάζει αρνητικά την ευημερία των μαθητών/μαθητριών, ενώ ποσοστό 37,2% (Τ.Σ.=1,4) συμφωνεί ότι η χρήση τους αποσπά τους/τις μαθητές/μαθήτριες από τη μάθηση.

### 5.3. Τεχνητή Νοημοσύνη (AI)

Στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2024, η τεχνητή νοημοσύνη ορίζεται ως «η ικανότητα των υπολογιστών να εκτελούν εργασίες που παραδοσιακά πιστεύεται ότι εμπλέκουν ανθρώπινη νοημοσύνη. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει την πρόβλεψη, την εισήγηση αποφάσεων ή την παραγωγή κειμένου» (OECD, 2023).

Ποσοστό 31,5% (Τ.Σ.=2,0) των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά ότι χρησιμοποίησε τεχνητή νοημοσύνη για τη διδασκαλία ή για διευκόλυνση της μάθησης, κατά τους τελευταίους 12 μήνες. Το ποσοστό αυτό είναι παρόμοιο με το αντίστοιχο ευρωπαϊκό (31,6%, Τ.Σ.=0,5).

Πίνακας 20. Εμπόδια στη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διδασκαλία και μάθηση

| Ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι τα ακόλουθα είναι λόγοι για τους οποίους δεν χρησιμοποιούν την τεχνητή νοημοσύνη στη διδασκαλία και μάθηση: | Κύπρος<br>2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη<br>(N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|---|----------------------------|------------------------------|
| Το σχολείο μου στερείται υποδομής σε ψηφιακούς πόρους και εργαλεία για τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης.  | 46,3 (3,0)                 | 37,2 (0,7)                   |
| Δεν έχω τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να διδάξω χρησιμοποιώντας την τεχνητή νοημοσύνη.   | 67,1 (2,8)                 | 74,3 (0,6)                   |
| Δεν πιστεύω ότι πρέπει να χρησιμοποιούμε την τεχνητή νοημοσύνη στη διδασκαλία.  | 37,5 (2,5)                 | 55,9 (0,7)                   |
| Το σχολείο μου δεν επιτρέπει τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία.   | 16,9 (2,4)                 | 11,6 (0,4)                   |
| Νιώθω αγχωμένος/η όταν ενσωματώνω νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία μου.  | 24,6 (2,3)                 | 30,0 (0,6)                   |

Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει τους λόγους που σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς δυσχέραιναν τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία και μάθηση. Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ευρώπη, μεγαλύτερο εμπόδιο στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης αποτέλεσε η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για διδασκαλία με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (67,1%, Τ.Σ.=2,8 και 74,3%, Τ.Σ.= 0,6,

αντίστοιχα). Επίσης, περίπου 1 στους/στις 5 εκπαιδευτικούς στην Κύπρο δήλωσαν ότι το σχολείο τους στερείται υποδομής σε ψηφιακούς πόρους και εργαλεία για τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης, με το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη να είναι χαμηλότερο (37,2%, Τ.Σ.= 0,7). Αν και περίπου οι μισοί/μισές εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη δήλωσαν ότι ένας από τους λόγους που δεν χρησιμοποίησαν την τεχνητή νοημοσύνη είναι γιατί δεν πιστεύουν ότι αυτή θα πρέπει να χρησιμοποιείται στη διδασκαλία (55,9%, Τ.Σ.=0,7), το αντίστοιχο ποσοστό για τους/τις Κύπριους/Κύπριες εκπαιδευτικούς είναι χαμηλότερο (37,5%, Τ.Σ.= 2,5). Επιπρόσθετα, ποσοστό 24,6%, (Τ.Σ.=2,3) των εκπαιδευτικών στην Κύπρο και 30,0% (Τ.Σ.= 0,6) στην Ευρώπη αναγνωρίζουν το προσωπικό τους άγχος για την ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης ως εμπόδιο στη χρήση της. Τέλος, σε χαμηλότερα ποσοστά, τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ευρώπη, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως εμπόδιο στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης την απαγόρευση της χρήσης της από τις σχολικές μονάδες (16,9%, Τ.Σ.=2,4 και 11,6%, Τ.Σ.= 0,4, αντίστοιχα).

Πίνακας 21. Χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διδασκαλία και μάθηση

| Τρόποι Χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης για τη διδασκαλία ή τη διευκόλυνση της μάθησης των μαθητών/μαθητριών   | Κύπρος 2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη (N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|--|-------------------------|---------------------------|
| Για την αξιολόγηση ή τη διόρθωση της εργασίας του/της μαθητή/μαθήτριας.  | 26,6 (3,2)              | 26,0 (0,8)                |
| Για την παραγωγή σχεδίων μαθημάτων ή δραστηριοτήτων.   | 74,5 (3,5)              | 63,9 (0,9)                |
| Για τη στήριξη μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.   | 40,1 (4,3)              | 39,5 (0,9)                |
| Για την αυτόματη προσαρμογή της δυσκολίας του μαθησιακού υλικού σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.   | 41,5 (4,0)              | 39,4 (1,0)                |
| Για την παραγωγή κειμένου που θα χρησιμοποιηθεί για ανατροφοδότηση του/της μαθητή/μαθήτριας ή για την επικοινωνία με τον γονέα/κηδεμόνα.   | 45,3 (3,8)              | 30,9 (0,9)                |
| Για τον έλεγχο των δεδομένων σχετικά με τη συμμετοχή ή την απόδοση του/της μαθητή/μαθήτριας.   | 27,2 (3,3)              | 29,4 (0,8)                |
| Για τη στήριξη των μαθητών/μαθητριών στην εξάσκηση νέων δεξιοτήτων σε σενάρια πραγματικής ζωής (π.χ. εκμάθηση ξένης γλώσσας, δημιουργική γραφή, δημιουργία κώδικα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, επίλυση προβλήματος). | 48,6 (4,2)              | 48,6 (0,9)                |

Ο Πίνακας 21 παρουσιάζει το πώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την τεχνητή νοημοσύνη στη διδασκαλία και μάθηση. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησαν

την τεχνητή νοημοσύνη για την παραγωγή σχεδίων μαθημάτων ή δραστηριοτήτων (74,5%, Τ.Σ.=3,5). Ποσοστό 48,6% (Τ.Σ.=4,2) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι την χρησιμοποίησαν για τη στήριξη των μαθητών/μαθητριών στην εξάσκηση νέων δεξιοτήτων σε σενάρια πραγματικής ζωής.

Ακόμη, περίπου 4 στους/στις 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν τεχνητή νοημοσύνη για την παραγωγή κειμένου για ανατροφοδότηση του/της μαθητή/μαθήτριας ή για την επικοινωνία με τον γονέα/κηδεμόνα (45,3%, Τ.Σ.=3,8), για την αυτόματη προσαρμογή της δυσκολίας του μαθησιακού υλικού σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών (41,5%, Τ.Σ.=4,0) και για τη στήριξη μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (40,1% (Τ.Σ.=4,3). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε χαμηλότερο ποσοστό ότι χρησιμοποίησαν την τεχνητή νοημοσύνη για την αξιολόγηση ή τη διόρθωση της εργασίας μαθητών/μαθητριών (ποσοστό 26,6%, Τ.Σ.=3,2) και τον έλεγχο των δεδομένων σχετικά με τη συμμετοχή ή την απόδοση του/της μαθητή/μαθήτριας (27,2%, Τ.Σ.=3,3).

Όπως και στην Κύπρο, οι Ευρωπαίοι/Ευρωπαϊές εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνητή νοημοσύνη περισσότερο για την παραγωγή σχεδίων μαθημάτων ή δραστηριοτήτων (63,9%, Τ.Σ.=0,9), αν και την χρησιμοποιούν σε μικρότερο ποσοστό από ό,τι οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί. Επίσης, σε μικρότερο ποσοστό από ό,τι οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνητή νοημοσύνη για την παραγωγή κειμένου που θα χρησιμοποιηθεί για ανατροφοδότηση του/της μαθητή/μαθήτριας ή για την επικοινωνία με τον γονέα/κηδεμόνα (30,9%, Τ.Σ.=0,9). Οι άλλες χρήσεις της τεχνητής νοημοσύνης που εξετάστηκαν φαίνεται να χρησιμοποιούνται από τους/τις Ευρωπαίους/Ευρωπαϊές εκπαιδευτικούς σε παρόμοια ποσοστά με τους/τις Κύπριους/Κύπριες εκπαιδευτικούς.

Εξετάζοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (Πίνακας 22), ποσοστό 65,1% (Τ.Σ.=2,2) των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι η τεχνητή νοημοσύνη τους/τις βοηθά να γράψουν ή να βελτιώσουν τα σχέδια μαθήματος (65,1%, Τ.Σ.=2,2) ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ευρωπαϊκό (43%, Τ.Σ.=0,5), το οποίο είναι στατιστικά μικρότερο από αυτό της Κύπρου. Επίσης, περίπου 6 στους/στις 10 εκπαιδευτικούς συμφώνησαν ότι η τεχνητή νοημοσύνη τους/τις βοηθά να προσαρμόσουν το μαθησιακό υλικό στις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών/μαθητριών (62,3%, Τ.Σ.=2,2) και ότι αυτή υποστηρίζει τους/τις μαθητές/μαθήτριες με συγκεκριμένες ανάγκες (62,5%, Τ.Σ.=2,1).

Σε χαμηλότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η τεχνητή νοημοσύνη τους/τις βοηθά να στηρίζουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες ατομικά (49,0%, Τ.Σ.=2,5) και να αυτοματοποιήσουν διοικητικές εργασίες (58,2%, Τ.Σ.=2,2). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 22, σε σχέση με τις δυο αυτές δηλώσεις, οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη συμφώνησαν σε ακόμη χαμηλότερο βαθμό, από ό,τι οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί, με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 22. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα οφέλη της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης

| Ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν ή συμφώνησαν έντονα ότι η τεχνητή νοημοσύνη:  | Κύπρος 2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη (N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|--|-------------------------|---------------------------|
| Βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να γράψουν ή να βελτιώσουν τα σχέδια μαθήματος.  | 65,1 (2,2)              | ↓43,0 (0,5)               |
| Παρέχει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν το μαθησιακό υλικό στις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών/μαθητριών.                       | 62,3 (2,2)              | 43,0 (0,5)                |
| Βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να στηρίζουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες ατομικά.   | 49,0 (2,5)              | ↓31,7 (0,5)               |
| Υποστηρίζει τους/τις μαθητές/μαθήτριες με συγκεκριμένες ανάγκες (π.χ. πολύγλωσσοι/ες μαθητές/μαθήτριες, μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). | 62,5 (2,1)              | 46,4 (0,6)                |
| Βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να αυτοματοποιήσουν διοικητικές εργασίες.  | 58,2 (2,2)              | ↓39,6 (0,5)               |

Πέραν από τα οφέλη, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και προκλήσεις σε σχέση με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία και μάθηση. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 23, η μεγαλύτερη πρόκληση φαίνεται να είναι ότι η τεχνητή νοημοσύνη παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/μαθήτριες να παρουσιάζουν την εργασία άλλων ως δική τους (72,1%, Τ.Σ.=2,0). Επίσης, περίπου οι μισοί/μισές εκπαιδευτικοί (50,8%, Τ.Σ.=2,3) συμφώνησαν ότι η τεχνητή νοημοσύνη κάνει εισηγήσεις οι οποίες δεν είναι κατάλληλες ή σωστές. Επιπρόσθετα, ποσοστό 45,4% (Τ.Σ.=2,0) των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι η τεχνητή νοημοσύνη θέτει σε κίνδυνο την ιδιωτικότητα και την ασφάλεια των δεδομένων των μαθητών/μαθητριών, ενώ ποσοστό 37,7% (Τ.Σ.=1,8) συμφώνησε ότι αυτή ενισχύει τις προκαταλήψεις οι οποίες ενδυναμώνουν τις παρανοήσεις των μαθητών/μαθητριών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε χαμηλότερο ποσοστό ότι η τεχνητή νοημοσύνη εισηγείται ακατάλληλες

παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιούσαν με τους/τις μαθητές/μαθήτριές τους (23,7%, Τ.Σ.=1,6).

*Πίνακας 23. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις προκλήσεις στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία και μάθηση*

| <b>Ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν ή συμφώνησαν έντονα με τις ακόλουθες δηλώσεις:</b>   | <b>Κύπρος 2024<br/>% (Τ.Σ.)</b> | <b>Ευρώπη (N=22)<br/>% (Τ.Σ.)</b> |
|--|---------------------------------|-----------------------------------|
| Η τεχνητή νοημοσύνη παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/μαθήτριες να παρουσιάζουν την εργασία άλλων ως δική τους.                                   | 72,1 (2,0)                      | 71,7 (0,5)                        |
| Η τεχνητή νοημοσύνη κάνει εισηγήσεις οι οποίες δεν είναι κατάλληλες ή σωστές.  | 50,8 (2,3)                      | 63,9 (0,5)                        |
| Η τεχνητή νοημοσύνη ενισχύει τις προκαταλήψεις οι οποίες ενδυναμώνουν τις παρανοήσεις των μαθητών/μαθητριών.   | 37,7 (1,8)                      | 39,8 [0,5]                        |
| Η τεχνητή νοημοσύνη θέτει σε κίνδυνο την ιδιωτικότητα και την ασφάλεια των δεδομένων των μαθητών/μαθητριών.  | 45,4 (2,0)                      | 43,6 (0,5)                        |
| Η τεχνητή νοημοσύνη εισηγείται ακατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιούσαν με τους/τις μαθητές/μαθήτριές τους. | 23,7 (1,6)                      | 22,5 (0,5)                        |

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 23, οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη συμφώνησαν σε παρόμοια ποσοστά για τις προκλήσεις της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης, αναγνωρίζοντας και αυτοί/αυτές ως μεγαλύτερη πρόκληση το ότι αυτή δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/μαθήτριες να παρουσιάζουν την εργασία άλλων ως δική τους (71,7%, Τ.Σ.=0,5). Επίσης, συμφώνησαν σε υψηλότερο ποσοστό από ό,τι οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί ότι αυτή κάνει εισηγήσεις οι οποίες δεν είναι κατάλληλες ή σωστές (63,9%, Τ.Σ.= 0,5).

Εξετάζοντας την ανάγκη για επιμόρφωση σε δεξιότητες χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία και μάθηση, φάνηκε ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Κύπρο που δήλωσε «υψηλό επίπεδο ανάγκης» για συμμετοχή σε σχετική επιμόρφωση (37,8%, Τ.Σ.=1,7) ήταν υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη (25,2%, Τ.Σ.=0,3). Ακόμη, εξετάζοντας την αλλαγή στην πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν «υψηλό επίπεδο ανάγκης» για επιμόρφωση στη χρήση τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία και τη μάθηση, σε σχέση με το γεγονός ότι η θεματική αυτή αποτέλεσε μέρος των δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης κατά τους 12 μήνες που προηγήθηκαν της έρευνας, φάνηκε ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης

μειώνει την πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν υψηλά επίπεδα ανάγκης σε αυτόν τον τομέα. Συγκεκριμένα, από τη λογιστική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την αναφορά των εκπαιδευτικών σε «υψηλό επίπεδο ανάγκης» παρακολούθησης δραστηριοτήτων για δεξιότητες χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης<sup>11</sup> εντοπίστηκε ότι εάν οι εκπαιδευτικοί κατά τους 12 μήνες που προηγήθηκαν της έρευνας είχαν παρακολουθήσει δραστηριότητα επαγγελματικής μάθησης σε σχέση με τη χρήση της τεχνικής νοημοσύνης, τότε υπήρχαν 47% λιγότερες πιθανότητες να δηλώσουν ότι είχαν «υψηλό επίπεδο ανάγκης» για επιμόρφωση στη συγκεκριμένη θεματική.

## 6. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Δεδομένου ότι η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να υπερβαίνει την ποιότητα των εκπαιδευτικών του (Barber & Mourshed, 2007), τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα διασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους διαθέτουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση και ότι διατηρούν αυτές τις δεξιότητες ενημερωμένες και προσαρμοσμένες σε ποικίλα και εξελισσόμενα περιβάλλοντα και προκλήσεις (ΟΟΣΑ, 2024). Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό κεφάλαιο για την ενδυνάμωσή τους και την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή πολλών δραστηριοτήτων, όπως σειρά μαθημάτων, σεμινάρια, εργαστήρια, εκπαιδευτικά συνέδρια, επισκέψεις σε άλλα σχολεία κι Οργανισμούς, παρατηρήσεις μαθημάτων και αναστοχασμοί, δίκτυα εκπαιδευτικών κ.ά.

Το κεφάλαιο αυτό εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες κατάρτισης και επαγγελματικής μάθησης. Στην έρευνα TALIS 2024, ως «επαγγελματική μάθηση» ορίζονται οι δραστηριότητες οι οποίες έχουν ως στόχο να αναπτύξουν τις ικανότητες, τη γνώση, την εμπειρογνωμοσύνη και άλλα χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού.

---

<sup>11</sup> Η ανάλυση έγινε ελέγχοντας ως προς τα χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία, χρόνια διδασκαλίας) και της σχολικής μονάδας (τόπος, τύπος, ποσοστό μαθητών/μαθητριών από κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες, ποσοστό μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

## 6.1. Συμμετοχή σε Δραστηριότητες Επαγγελματικής Μάθησης

Κατά τους τελευταίους 12 μήνες πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, το 97,1% (Τ.Σ.=0,5) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι παρακολούθησε έστω και μία δραστηριότητα επαγγελματικής μάθησης.

Ο Πίνακας 24 παρουσιάζει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι συμμετείχε κατά τους τελευταίους 12 μήνες πριν τη διεξαγωγή της έρευνας σε δραστηριότητα επαγγελματικής μάθησης, ανά τύπο. Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αυτοί/αυτές παρακολούθησαν κατά μέσο όρο 4 διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης στην περίοδο αυτή.

Πίνακας 24. Τύπος δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης

| Κατά τους τελευταίους 12 μήνες, έχω συμμετάσχει στις ακόλουθες δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης:                                   | Κύπρος<br>2024<br>% (Τ.Σ.) | Ευρώπη<br>(N=22)<br>% (Τ.Σ.) |
|---|----------------------------|------------------------------|
| Σειρά μαθημάτων/σεμινάρια/εργαστήρια.   | 91,0 (0,8)                 | 83,3 (0,3)                   |
| Εκπαιδευτικά συνέδρια όπου εκπαιδευτικοί και/ή ερευνητές/ερευνητριες παρουσιάζουν την έρευνά τους ή συζητούν για εκπαιδευτικά ζητήματα. | 58,4 (1,4)                 | 46,5 (0,3)                   |
| Πρόγραμμα για επίσημο προσόν (π.χ. πρόγραμμα για πτυχίο).   | 13,5 (0,9)                 | 19,2 (0,2)                   |
| Επισκέψεις σε άλλα σχολεία για ενημέρωση της διδασκαλίας μου.   | 14,3 (1,0)                 | 19,7 (0,3)                   |
| Επισκέψεις σε χώρους επιχειρήσεων, δημόσιους οργανισμούς ή μη κυβερνητικούς οργανισμούς σχετικούς με τη διδασκαλία μου.                 | 20,6 (1,0)                 | 19,9 (0,3)                   |
| Αναστοχασμός σε παρατηρήσεις διδασκαλίας.   | 52,4 (1,2)                 | 44,1 (0,3)                   |
| Καθοδήγηση ως μέρος μιας επίσημης σχολικής διευθέτησης.   | 38,7 (1,1)                 | 22,7 (0,3)                   |
| Επίσημα ή ανεπίσημα δίκτυα εκπαιδευτικών με σκοπό την επαγγελματική μάθηση.   | 49,1 (1,2)                 | 45,1 (0,3)                   |
| Δραστηριότητες μάθησης με δική μου πρωτοβουλία.   | 61,0 (1,3)                 | 68,7 (0,3)                   |
| Άλλη.   | 18,4 (1,3)                 | 27,0 (0,3)                   |

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών τόσο στην Κύπρο (91%, Τ.Σ.=0,8) όσο και στην Ευρώπη (83,3%, Τ.Σ.=0,3) δήλωσε ότι παρακολούθησε σειρά μαθημάτων/σεμινάρια/εργαστήρια. Ποσοστό 61,0% (Τ.Σ.=1,3) των Κύπριων εκπαιδευτικών και 68,7% (Τ.Σ.=0,3) των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμμετείχε σε δραστηριότητες μάθησης με δική του πρωτοβουλία. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Κύπρο δήλωσε ότι συμμετείχε σε κάποιο εκπαιδευτικό συνέδριο (58,4%,

Τ.Σ.=1,4), ποσοστό μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ευρωπαϊκό (46,5%, Τ.Σ.=0,3). Περίπου 5 στους/στις 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε δραστηριότητα αναστοχασμού σε παρατηρήσεις διδασκαλίας (52,4%, Τ.Σ.=1,2) και σε επίσημα ή ανεπίσημα δίκτυα εκπαιδευτικών με σκοπό την επαγγελματική μάθηση (49,1%, Τ.Σ.= 1,2). Τα αντίστοιχα ποσοστά στην Ευρώπη είναι χαμηλότερα (44,1%, Τ.Σ.=0,3 και 45,1%, Τ.Σ.=0,3, αντίστοιχα). Η παρακολούθηση προγράμματος για επίσημο προσόν είναι το μικρότερο ποσοστό προτίμησης τόσο των Κύπριων εκπαιδευτικών, όσο και των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών (13,5%, Τ.Σ.=0,9 και 19,2%, Τ.Σ.=0,2, αντίστοιχα).

Πίνακας 25. Τύπος δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης και τρόπος παρακολούθησης

| Κύπρος 2024   | Φυσική παρουσία | Εξ αποστάσεως ή διαδικτυακά | Φυσική παρουσία και εξ αποστάσεως/ διαδικτυακά |
|---|-----------------|-----------------------------|--|
|   | % (Τ.Σ.)        | % (Τ.Σ.)                    | % (Τ.Σ.)                                       |
| Σειρά μαθημάτων/σεμινάρια/εργαστήρια.   | 47,0 (1,1)      | 31,8 (1,2)                  | 12,2 (0,8)                                     |
| Εκπαιδευτικά συνέδρια όπου εκπαιδευτικοί και/ή ερευνητές/ερευνήτριες παρουσιάζουν την έρευνά τους ή συζητούν για εκπαιδευτικά ζητήματα. | 30,2 (1,2)      | 16,3 (1,0)                  | 11,9 (0,9)                                     |
| Πρόγραμμα για επίσημο προσόν (π.χ. πρόγραμμα για πτυχίο).   | 5,2 (0,6)       | 4,0 (0,5)                   | 4,3 (0,5)                                      |
| Επισκέψεις σε άλλα σχολεία για ενημέρωση της διδασκαλίας μου.   | 9,8 (0,8)       | 3,0 (0,4)                   | 1,4 (0,3)                                      |
| Επισκέψεις σε χώρους επιχειρήσεων, δημόσιους οργανισμούς ή μη κυβερνητικούς οργανισμούς σχετικούς με τη διδασκαλία μου.                 | 14,4 (1,0)      | 4,4 (0,6)                   | 1,7 (0,4)                                      |
| Αναστοχασμός σε παρατηρήσεις διδασκαλίας.   | 38,7 (1,0)      | 9,2 (0,7)                   | 4,5 (0,5)                                      |
| Καθοδήγηση ως μέρος μιας επίσημης σχολικής διευθέτησης.   | 28,2 (1,1)      | 7,5 (0,6)                   | 2,9 (0,5)                                      |
| Επίσημα ή ανεπίσημα δίκτυα εκπαιδευτικών με σκοπό την επαγγελματική μάθηση.   | 19,6 (1,0)      | 13,4 (0,9)                  | 16,2 (1,1)                                     |
| Δραστηριότητες μάθησης με δική μου πρωτοβουλία.   | 27,9 (1,1)      | 15,7 (1,0)                  | 17,4 (1,1)                                     |
| Άλλο.   | 9,3 (1,0)       | 4,7 (0,6)                   | 4,3 (0,7)                                      |

Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι τρόποι παρακολούθησης των δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης (φυσική παρουσία, εξ αποστάσεως ή διαδικτυακά και φυσική παρουσία και εξ

αποστάσεως/διαδικτυακά). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 25, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρακολούθησε με φυσική παρουσία, ανεξαρτήτως του τύπου δραστηριότητας επαγγελματικής μάθησης στην οποία συμμετείχε.

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης στις οποίες συμμετείχαν στη διδασκαλία τους και του τύπου δραστηριότητας που παρακολούθησαν. Σύμφωνα με τη λογιστική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη θετική επίδραση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης στη διδασκαλία, φάνηκε ότι οι πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν ότι η δραστηριότητα στην οποία συμμετείχαν είχε «αρκετά» ή «πολύ» θετική επίδραση στη διδασκαλία τους, ήταν αυξημένη όταν η δραστηριότητα είχε τη μορφή σειράς μαθημάτων/σεμιναρίων/εργαστηρίων (227 φορές περισσότερες πιθανότητες), εκπαιδευτικών συνεδρίων (156 φορές περισσότερες πιθανότητες), αναστοχασμού σε παρατηρήσεις διδασκαλίας (196 φορές περισσότερες πιθανότητες) και όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης με δική τους πρωτοβουλία (156 φορές περισσότερες πιθανότητες).

## 6.2. Περιεχόμενο Επαγγελματικής Μάθησης

Ο Πίνακας 26 παρουσιάζει το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης που παρακολούθησαν οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμμετείχε σε δραστηριότητες, οι οποίες αφορούσαν σε πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών (88,8%, Τ.Σ.=0,7), σε γνώση του αναλυτικού προγράμματος (84,8%, Τ.Σ.=1,0), σε γνώση και κατανόηση του/των γνωστικού/γνωστικών τους πεδίου/πεδίων (80,9%, Τ.Σ.=1,1), στην παιδαγωγική του/των γνωστικού/γνωστικών αντικειμένου/αντικειμένων (78,7%, Τ.Σ.=1,1), στις παιδαγωγικές δεξιότητες για ενσωμάτωση ψηφιακών πόρων και εργαλείων στη διδασκαλία (75,6%, Τ.Σ.=1,2), καθώς και στη διαχείριση τάξης για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών (75,6%, Τ.Σ.=1,1). Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε χαμηλότερα ποσοστά ότι συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που αφορούσαν στη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (50,1%, Τ.Σ.=1,4 και 48,7%, Τ.Σ.=1,3 αντίστοιχα).

Πίνακας 26. Περιεχόμενο δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης

| Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης τους τελευταίους δώδεκα μήνες:   | Κύπρος 2013<br>% (Τ.Σ.) | Κύπρος 2018<br>% (Τ.Σ.) | Κύπρος 2024<br>% (Τ.Σ.) |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Γνώση και κατανόηση του/των γνωστικού/γνωστικών μου πεδίου/πεδίων.                  | ↓78,3 (1,2)             | 82,6 (0,9)              | 80,9 (1,1)              |
| Παιδαγωγική του/των γνωστικού/ών αντικειμένου/αντικειμένων που διδάσκω.             | ↓73,4 (1,3)             | 79,6 (1,4)              | 78,7 (1,1)              |
| Γνώση του αναλυτικού προγράμματος.  | ↓76,6 (1,3)             | 86,9 (0,9)              | 84,8 (1,0)              |
| Πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών.  | ↓60,8 (1,6)             | 82,4 (1,0)              | ↑88,8 (0,7)             |
| Παιδαγωγικές δεξιότητες για ενσωμάτωση ψηφιακών πόρων και εργαλείων στη διδασκαλία. | 53,8 (1,6)              | 55,2 (2,1)              | ↑75,6 (1,2)             |
| Διαχείριση τάξης για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών.                          | ↓53,9 (1,8)             | 71,3 (1,5)              | ↑75,6 (1,1)             |
| Διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.                      | ↓24,1 (1,4)             | 31,8 (1,8)              | ↑50,1 (1,4)             |
| Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον.                              | ↓25,9 (1,4)             | 37,7 (2,2)              | ↑48,7 (1,3)             |

σ.1. Οι συγκρίσεις των ποσοστών γίνονται με αναφορά το έτος 2018, σύγκριση ποσοστών 2024 με 2018 (η στατιστική διαφορά φαίνεται με το σύμβολο στην αρχή του ποσοστού στο έτος 2024) και σύγκριση ποσοστών 2018 με 2013 (η στατιστική διαφορά φαίνεται με το σύμβολο στην αρχή του ποσοστού στο έτος 2013).

Σε σχέση με το 2018, το 2024 παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες συμμετείχαν σε δραστηριότητες στις ακόλουθες θεματικές περιοχές: πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών, παιδαγωγικές δεξιότητες για ενσωμάτωση ψηφιακών πόρων και εργαλείων στη διδασκαλία, διαχείριση τάξης για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών, διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον.

### 6.3. Ανάγκες για Επαγγελματική Μάθηση

Στο πλαίσιο της έρευνας ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να σημειώσουν σε ποιο επίπεδο ανάγκης κατατάσσουν συγκεκριμένες θεματικές επαγγελματικής μάθησης. Στον Πίνακα 27 παρουσιάζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν «υψηλό επίπεδο ανάγκης» για κάθε θεματική σε σχέση με τη διδακτική τους εμπειρία.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και από τις τρεις ομάδες διδακτικής εμπειρίας δηλώνει ότι έχει υψηλό επίπεδο ανάγκης για επιμόρφωση στη χρήση τεχνητής νοημοσύνης για τη διδασκαλία και τη μάθηση (36,6%, Τ.Σ.=3,4, 37,2%, Τ.Σ.=4,7 και 39,0%, Τ.Σ.= 2,1, αντίστοιχα).

Πίνακας 27. Θεματικές επαγγελματικής μάθησης με «υψηλό επίπεδο ανάγκης» και διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικών

| Ποσοστό εκπαιδευτικών που δήλωσαν «υψηλό επίπεδο ανάγκης» για επιμόρφωση στις ακόλουθες θεματικές: | ≤ 5 χρόνια διδ. εμπειρίας | 6-10 χρόνια διδ. εμπειρίας | > 10 χρόνια διδ. εμπειρίας |
|--|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
|  | % (Τ.Σ.)                  | % (Τ.Σ.)                   | % (Τ.Σ.)                   |
| Γνώση και κατανόηση του/των γνωστικού/γνωστικών μου πεδίου/πεδίων.                                 | 6,1 (1,4)                 | 7,0 (2,3)                  | 4,3 (0,7)                  |
| Παιδαγωγική του/των γνωστικού/γνωστικών αντικειμένου/αντικειμένων που διδάσκω.                     | 12,9 (2,1)                | 13,5 (3,6)                 | ↓5,4 (0,9)                 |
| Γνώση του αναλυτικού προγράμματος.   | 8,1 (1,7)                 | 9,7 (2,7)                  | 5,6 (0,9)                  |
| Πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών.   | 12,3 (2,2)                | 17,2 (3,4)                 | 10,2 (1,3)                 |
| Παιδαγωγικές δεξιότητες για ενσωμάτωση ψηφιακών πόρων και εργαλείων στη διδασκαλία.                | 21,5 (2,9)                | 30,6 (4,3)                 | 20,4 (1,9)                 |
| Τεχνικές δεξιότητες για τη χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων.                                     | 22,8 (3,1)                | 32,3 (4,5)                 | 21,8 (1,8)                 |
| Χρήση τεχνητής νοημοσύνης για τη διδασκαλία και τη μάθηση.   | 36,6 (3,4)                | 37,2 (4,7)                 | 39,0 (2,1)                 |
| Διαχείριση τάξης για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών.   | 30,1 (3,3)                | 18,6 (3,3)                 | ↓11,7 (1,3)                |
| Διεύθυνση και διοίκηση του σχολείου.   | 13,2 (2,1)                | 14,9 (3,3)                 | 11,3 (1,5)                 |
| Προσεγγίσεις στην εξατομικευμένη μάθηση.   | 19,8 (2,5)                | 18,0 (3,1)                 | ↓11,0 (1,3)                |
| Διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.                                     | 29,1 (3,2)                | 29,0 (4,0)                 | ↓21,3 (1,9)                |
| Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον.   | 28,4 (3,1)                | 22,2 (4,0)                 | ↓18,9 (1,6)                |
| Ανάλυση και χρήση των αξιολογήσεων των μαθητών/μαθητριών.  | 14,0 (2,4)                | 16,8 (3,6)                 | 9,4 (1,1)                  |
| Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων/κηδεμόνων.   | 10,7 (2,2)                | 10,4 (2,9)                 | 10,0 (1,2)                 |
| Μέθοδοι για υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών/μαθητριών.           | 24,8 (3,1)                | 26,9 (3,8)                 | ↓15,9 (1,6)                |

Η επόμενη θεματική στην οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν υψηλό επίπεδο ανάγκης για επιμόρφωση είναι η διαχείριση τάξης για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών για τους/τις εκπαιδευτικούς με μικρή διδακτική εμπειρία (30,1%, Τ.Σ.= 3,3) και οι τεχνικές δεξιότητες για τη χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων για τις άλλες δύο ομάδες εκπαιδευτικών (30,6%, Τ.Σ.=4,3 και 21,8%, Τ.Σ.=1,8, αντίστοιχα). Από την άλλη, η θεματική για την οποία οι εκπαιδευτικοί και από τις τρεις ομάδες διδακτικής εμπειρίας δήλωσαν ότι έχουν σε χαμηλότερο ποσοστό υψηλή ανάγκη για επιμόρφωση είναι η γνώση και κατανόηση

του/των γνωστικού/γνωστικών τους πεδίου/πεδίων (6,1%, Τ.Σ.=1,4, 7,0%, Τ.Σ.=2,3 και 4,3%, Τ.Σ.=0,7, αντίστοιχα).

Επιπρόσθετα, συγκρίνοντας τις δύο ακραίες ομάδες (εκπαιδευτικοί με μικρή διδακτική εμπειρία και έμπειροι/έμπειρες εκπαιδευτικοί) παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στο ποσοστό εκπαιδευτικών που δήλωσαν υψηλό επίπεδο ανάγκης για επιμόρφωση σε συγκεκριμένες θεματικές. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας δήλωσαν σε υψηλότερα ποσοστά, από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ότι έχουν υψηλό επίπεδο ανάγκης για επιμόρφωση: α) στην παιδαγωγική του/των γνωστικού/γνωστικών αντικειμένου/αντικειμένων που διδάσκουν, β) στη διαχείριση τάξης για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών, γ) στις προσεγγίσεις στην εξατομικευμένη μάθηση, δ) στη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ε) στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον και στ) στις μεθόδους για υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών/μαθητριών.

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται οι ανάγκες για επιμόρφωση διαχρονικά, συγκρίνοντας τα ποσοστά ανά θεματική του 2013 και 2018 με τα αντίστοιχα ποσοστά του 2024. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στην TALIS 2024 δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι στους προηγούμενους κύκλους της έρευνας «υψηλό επίπεδο ανάγκης» για επιμόρφωση σε σχέση με τις θεματικές: α) γνώση και κατανόηση του/των γνωστικού/γνωστικών πεδίου/πεδίων, β) παιδαγωγική του/των γνωστικού/γνωστικών αντικειμένου/αντικειμένων, γ) πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών, δ) χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων (ΤΠΕ) και ε) διαχείριση τάξης για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών. Σημειώνεται ότι σε σχέση με τη θεματική «γνώση του αναλυτικού προγράμματος» η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική μόνο με το 2018, ενώ για τη θεματική «διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον» η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική μόνο με το 2013. Από την άλλη, δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δηλώσαν υψηλό επίπεδο ανάγκης για επιμόρφωση στη θεματική «διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ανάμεσα στους τρεις κύκλους της έρευνας.

Πίνακας 28. Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών- Διαχρονικά αποτελέσματα

| Ποσοστό εκπαιδευτικών που δήλωσαν «υψηλό επίπεδο ανάγκης» για επιμόρφωση στις ακόλουθες θεματικές: | Κύπρος<br>2013<br>% (Τ.Σ.) | Κύπρος<br>2018<br>% (Τ.Σ.) | Κύπρος<br>2024<br>% (Τ.Σ.) |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Γνώση και κατανόηση του/των γνωστικού/γνωστικών μου πεδίου/πεδίων.                                 | ↓2,4 (0,4)                 | ↓2,3 (0,4)                 | 5,0 (0,6)                  |
| Παιδαγωγική του/των γνωστικού/γνωστικών αντικειμένου/αντικειμένων που διδάσκω.                     | ↓4,3 (0,6)                 | ↓4,9 (0,5)                 | 7,8 (0,9)                  |
| Γνώση του αναλυτικού προγράμματος.   | 8,3 (0,8)                  | ↓4,5 (0,5)                 | 6,6 (0,7)                  |
| Πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών.   | ↓4,8 (0,6)                 | ↓6,2 (0,6)                 | 11,5 (1,0)                 |
| Χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων (ΤΠΕ).  | ↓12,5 (0,7)                | ↓10,8 (0,9)                | 26,1 (1,6)                 |
| Διαχείριση τάξης για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών.   | ↓7,5 (0,8)                 | ↓10,9 (0,7)                | 16,1 (1,3)                 |
| Διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.                                     | 27,0 (1,0)                 | 27,4 (1,5)                 | 23,7 (1,5)                 |
| Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον.   | ↓17,5 (0,9)                | 19,6 (1,2)                 | 21,0 (1,3)                 |

σ.1. Οι συγκρίσεις των ποσοστών γίνονται με αναφορά το έτος 2024. σύγκριση ποσοστών 2024 με 2013 (η στατιστική διαφορά φαίνεται με το σύμβολο στην αρχή του ποσοστού στο έτος 2013) και σύγκριση ποσοστών 2024 με 2018 (η στατιστική διαφορά φαίνεται με το σύμβολο στην αρχή του ποσοστού στο έτος 2018).

## ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

Η έρευνα TALIS, του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), είναι η μεγαλύτερη διεθνής έρευνα, η οποία εξετάζει σε βάθος τις απόψεις και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών. Η TALIS 2024 αποτελεί τον τέταρτο κύκλο της έρευνας και τον τρίτο κύκλο στον οποίο συμμετέχει η Κύπρος. Η Κύπρος συμμετείχε στην TALIS 2024 μόνο με τον βασικό πληθυσμό της Έρευνας: εκπαιδευτικούς και διευθυντές/διευθύντριες Γυμνασίων (ISCED 2).

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν επικεντρώθηκαν σε σχετικές στρατηγικές επιδιώξεις του ΥΠΑΝ για την τριετία 2025-2027 (ΥΠΑΝ, 2025). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την ενσωμάτωση και αξιοποίηση τεχνολογίας στις σχολικές μονάδες και την ενδυνάμωση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση.

Το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΑΝ) θα αξιοποιήσει τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα TALIS 2024 με στόχο την εφαρμογή δράσεων και την καθιέρωση

πολιτικών που θα συμβάλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης, στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των ψηφιακών πόρων και εργαλείων στην εκπαίδευση και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων επαγγελματικής μάθησης.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey, Washington, DC. <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>.
- Dweck, C. (2016). *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine Books.
- Dweck, C., & Yeager, D. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), pp. 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>.
- Liebowitz, D., et al. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>.
- Muijs, D. et al. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), pp. 231-256, <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>.
- Nilsen, T., & Gustafsson, J. (eds.). (2016). *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes*, Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8>.
- OECD (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>.
- OECD (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), pp. 783-805. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Λίστα μεταβλητών που εξετάστηκαν στα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών (εκδοχή Α, Β και Γ)

### 1. Προσωπικές πληροφορίες και προσόντα

- Φύλο
- Ηλικία
- Ανώτερο μορφωτικό επίπεδο
- Πρόγραμμα εκπαίδευσης για απόκτηση πρώτου εκπαιδευτικού προσόντος
- Έτος απόκτησης πρώτου εκπαιδευτικού προσόντος
- Απόψεις σε σχέση με το αρχικό εκπαιδευτικό προσόν
- Βαθμός προετοιμασίας για συγκεκριμένες πτυχές της διδασκαλίας από την επίσημη εκπαίδευση και κατάρτιση
- Διδασκαλία ως πρώτη επαγγελματική επιλογή

### 2. Υφιστάμενη εργασία

- Καθεστώς εργασίας
- Χρόνια υπηρεσίας
- Καταμερισμός χρόνου εργασίας

### 3. Επαγγελματική μάθηση

- Συμμετοχή σε δραστηριότητες ένταξης
- Μορφή δραστηριοτήτων ένταξης
- Συμμετοχή σε μεντορικές δραστηριότητες
- Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης ανά τύπο δραστηριότητας και μορφή παρακολούθησης
- Περιεχόμενο/θεματικές επαγγελματικής μάθησης
- Επίδραση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης στη διδασκαλία
- Απόψεις για χαρακτηριστικά επαγγελματικής μάθησης
- Ανάγκη για επαγγελματική μάθηση ανά θεματική
- Εμπόδια στη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης

### 4. Η Διδασκαλία Γενικά

- Συχνότητα ενασχόλησης με δραστηριότητες σχετικές με τη διδασκαλία
- Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία
- Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα
- Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών για μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών σε σχέση με άλλες πτυχές της διδασκαλίας
- Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την ευφυΐα και μάθηση (αναπτυξιακός τρόπος σκέψης)
- Πηγές ανατροφοδότησης για διδασκαλία
- Επίδραση ανατροφοδότησης στη διδασκαλία
- Διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση
- Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων
- Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων

#### **5. Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αειφορία\***

- Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών σε σχέση με την περιβαλλοντική αειφορία
- Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την κλιματική αλλαγή
- Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία για την κλιματική αλλαγή
- Εμπόδια στη διδασκαλία για την κλιματική αλλαγή
- Επικοινωνία με μαθητές/μαθήτριες σε σχέση με την κλιματική αλλαγή

#### **6. Η Διδασκαλία σας σε Συγκεκριμένο Τμήμα**

- Αριθμός μαθητών/μαθητριών ανά τμήμα
- Σύσταση μαθητικού πληθυσμού ανά τμήμα
- Κατηγορία γνωστικού αντικείμενου διδασκαλίας
- Σχέση αντικείμενου διδασκαλίας με επίσημη εκπαίδευση/κατάρτιση
- Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου
- Πρακτικές διδασκαλίας
- Χρήση ψηφιακών πόρων και εργαλείων κατά τη διδασκαλία
- Πρακτικές αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών
- Πειθαρχία στην τάξη
- Πρακτικές διαφοροποίησης στη διδασκαλία
- Επίτευξη στόχων σε σχέση με τη διδασκαλία
- Αυτονομία στη διδασκαλία
- Υλικοτεχνική υποδομή και διδασκαλία
- Ενσυναίσθηση και διδασκαλία

#### **7. Σχολικό Κλίμα**

- Απόψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα
- Απόψεις εκπαιδευτικών για τον/τη διευθυντή/διευθύντρια της σχολικής μονάδας
- Απόψεις εκπαιδευτικών για θέματα εκφοβισμού μεταξύ μαθητών/μαθητριών
- Απόψεις εκπαιδευτικών για θέματα παρενόχλησης μεταξύ μαθητών/μαθητριών
- Διαχείριση αλλαγών στη σχολική μονάδα

#### **8. Επαγγελματικές Πεποιθήσεις**

- Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με το επάγγελμα
- Λόγοι για εγκατάλειψη του επαγγέλματος στο άμεσο μέλλον
- Πηγές άγχους στην εργασία

#### **9. Κινητικότητα εκπαιδευτικών**

- Συμμετοχή σε δραστηριότητες στο εξωτερικό (συχνότητα/διάρκεια)
- Τύπος δραστηριοτήτων στο εξωτερικό

Σημείωση: Οι μεταβλητές που παρουσιάζονται στην παρούσα έκθεση, εμφανίζονται με πλάγια γράμματα.

\* Θεματική που θα παρουσιαστεί σε ξεχωριστή έκθεση.