



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
Π.Μ.Σ. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ρόλος του μέντορα στην υποδοχή, στήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας.**

**Παπακαλούση Δήμητρα**

**ΑΜ: 220021**



**Επιβλέπων Καθηγητής: Παπακωνσταντίνου Γεώργιος**

**Αθήνα, Ιανουάριος 2023**



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
Π.Μ.Σ. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Ο ρόλος του μέντορα στην υποδοχή, στήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας.**

**Παπακαλούση Δήμητρα**

**Εξεταστική επιτροπή**

**Παπακωνσταντίνου Γεώργιος**

**Πασιάς Γεώργιος**

**Αθήνα, Ιανουάριος 2023**

## Ευχαριστίες

*Με την ολοκλήρωση της εργασίας μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν να ολοκληρώσω τις σπουδές μου, συμβάλλοντας στο να οδηγηθώ στο τέλος αυτής της πνευματικής διαδρομής. Αρχικά, τους καθηγητές μου, οι οποίοι με ενέπνευσαν, με δίδαξαν και με βοήθησαν να εντρυφήσω, να γνωρίσω και να δω από άλλη οπτική γωνία πολλά ζητήματα που αφορούν το κομμάτι της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον καθηγητή και επόπτη μου κ. Παπακωνσταντίνου, ο οποίος με υποστήριξε και με ενέπνευσε στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου και τους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και με στήριξαν από την αρχή έως το τέλος.*

## Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη, διερευνούνται οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε διάφορα σχολεία της ηπειρωτικής και νησιωτικής Ελλάδας, τόσο στην προσχολική όσο και στη δημοτική εκπαίδευση, σχετικά με τον ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει η εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στην υποδοχή και στήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αφορμή για την πραγμάτωση της εργασίας στάθηκε ο Ν.3848/2010, σύμφωνα με τον οποίο το Υπουργείο Παιδείας εισήγαγε τον θεσμό του Μέντορα αλλά τελικώς δεν εφαρμόστηκε ποτέ έως και σήμερα. Ωστόσο με το Ν.4823/2021 ξανά ήρθε στο προσκήνιο ο Μέντορας ως θεσμός για να εφαρμοστεί την τρέχουσα σχολική χρονιά με τη δημοσιοποιημένη ΥΑ 102919/ΓΔ4/2022, με θέμα Παιδαγωγικός σύμβουλος- Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συν τοις άλλοις, το έναυσμα για τη συγγραφή της παρούσας μελέτης, δόθηκε λόγω των μαζικών διορισμών που υλοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ως εκ τούτου τα σχολεία στελεχώθηκαν από νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βρισκόμενοι για πρώτη φορά σε μία σχολική μονάδα ήρθαν αντιμέτωποι με προβλήματα όπως η προσαρμογή τους τόσο επαγγελματικά όσο και κοινωνικά στην νέα εκπαιδευτική κοινότητα. Είναι βέβαιο, πως τα προβλήματα και οι ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών είναι πολυποίκιλα και έως και σήμερα δεν υπήρχε ένα δομημένο πλαίσιο υποδοχής και στήριξης των τελευταίων. Παράλληλα, οι επαγγελματικές και κοινωνικές συνθήκες μεταβάλλονται διαρκώς, με τις ταχύτατες αλλαγές σε επιστημονικό, τεχνολογικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Ως εκ τούτου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί βασικό παράγοντα για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός δύναται να εξελιχθεί σε παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο, όντας ενημερωμένος στις σύγχρονες πρακτικές και μεθόδους, κρίνεται ύψιστης σημασίας. Στην παρούσα έρευνα, εξετάζεται ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής σε ρόλο Μέντορα, στην υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ακριβώς τη χρονική στιγμή που αναμένεται να εφαρμοστεί στο ελληνικό σχολείο ο θεσμός. Τα ευρήματα της έρευνας, έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν καχυποψία και ανασφάλεια ως προς το πρόσωπο που θα αναλάβει τον ρόλο του Μέντορα, αλλά και τη διαδικασία γενικότερα. Αναλυτικότερα, φαίνεται να μην θεωρούν αξιοκρατική τη διαδικασία και να μην εμπιστεύονται τις ικανότητες και τα

προσόντα του πιθανού μέντορα, ο οποίος σύμφωνα με ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων, ενδέχεται να τους αξιολογήσει. Μολαταύτα, φαίνεται να θεωρούν πως ο Μέντορας μπορεί να τους βοηθήσει σε αρκετά ζητήματα που σχετίζονται με τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους στο χώρο της εργασίας τους. Τέλος, ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού του δείγματος, φαίνεται να θεωρεί σημαντική και αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά τη συνδέει σε ένα μέτριο βαθμό με την συμβολή του μέντορα σε αυτήν την κατεύθυνση.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Μέντορας, υποστήριξη, επαγγελματική ανάπτυξη, νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός*

## **Abstract**

In the present study, the views of primary education teachers, who serve in various schools in islands and mainland Greece, both in pre-school and elementary education, are investigated, regarding the role that the implementation of the Mentor institution could play in the initial preparation and support of the newly-appointed teachers as well as the professional development of the teachers themselves. The Law No. 3848/2010, according to which the Ministry of Education introduced the institution of the Mentor, which in the end, was never to be implemented until recently, acted as a spur for the current research. However, under the Law 4823/2021 the institution of “Mentor” came to the foreground again as an institution to be implemented in the current school year under the Ministerial Decree 102919/ΓΔ4/2022, “Teacher consultant – Mentor in Primary and Secondary Education”. In addition, the impetus for the writing of the current study was given due to the mass appointments carried out in recent years in the Greek education system which resulted in the schools being staffed with new entrants, who, entering a school unit for the first time, faced problems such as their integration both professionally and socially in the new educational community. It is an undeniable fact that the problems and needs of new entrants are diverse and until today there has been no well-structured preparation and support framework for them. At the same time, the professional and social conditions are constantly changing, with the rapid changes on a scientific, technological and socio-economic level. Therefore, the professional development of teachers, which is a key factor for the quality of the educational system and through which the teacher can develop at a pedagogical and teaching level, being updated on the modern practices and methods, is considered of utmost importance. In this research, the role that the teacher can play as a consultant assuming the role of Mentor, within the support and professional development of teachers, is timely examined when the institution is expected to be implemented in the Greek school. The findings of the research demonstrated that teachers show suspicion and insecurity regarding the person who will assume the role of Mentor as well as the process in general. More specifically, they do not seem to consider the process merit-based and do not trust the abilities, skills and qualifications of the potential mentor, who according to a large part of the respondents, may evaluate them. However, they seem to think that the Mentor can help them in several issues related to their needs and concerns in their workplace. Finally, a large percentage of the sample teacher population seems to consider

professional development important and necessary, but links it to a moderate degree with the mentor's contribution towards this direction.

**Keywords:** *Mentor, support, professional development, new entrant-teacher*

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	4
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	11

## **ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:ΥΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΑΝΑΓΚΕΣ**

1.1 Προβλήματα και ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών.....	13
1.2 Υποδοχή και υποστήριξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.....	15
1.3 Ο ρόλος του Διευθυντή στην στήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.....	16
1.4 Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων.....	17
1.5 Το θεσμικό πλαίσιο	
1.5.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή στο σύστημα διορισμών των τελευταίων ετών.....	18
1.5.2 Τι προβλέπεται για την υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών.....	21

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:Η ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

2.1 Σκοπός και χαρακτηριστικά επαγγελματικής ανάπτυξης.....	23
2.2 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης.....	26
2.3Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης.....	27
2.4 Αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης.....	29
2.5 Παράμετροι- παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη	
2.5.1 Ηγεσία της σχολικής μονάδας.....	30
2.5.2 Κουλτούρα του σχολείου.....	32

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ**

3.1 Η έννοια και ο θεσμός του μέντορα- Σύντομη ιστορική αναδρομή.....	35
3.2 Χαρακτηριστικά του μέντορα.....	36



3.3 Τα οφέλη και η σημασία της μεντορικής σχέσης.....	38
3.4 Ο Διευθυντής ως Μέντορας.....	40
3.5 Η ελληνική πραγματικότητα.....	42
3.6 Κριτική-Σύνοψη.....	44

## **ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

4.1 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας.....	46
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	47
4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.....	48
4.4 Είδος έρευνας- Ερευνητικό εργαλείο.....	48
4.5 Ερωτηματολόγιο-Συμμετέχοντες.....	49
4.6 Επεξεργασία δεδομένων.....	50
4.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	51

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

5.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος.....	53
5.2 Ανάγκες και προβλήματα νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών.....	54
5.3 Αντίληψη της σημασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	58
5.4 Εφαρμογή του θεσμού του μέντορα.....	63
5.5 Σχέση επαγγελματικής ανάπτυξης με τον θεσμό του Μέντορα.....	70
5.6 Συγκρίσεις ως προς την προϋπηρεσία.....	75
5.7 Συγκρίσεις ως προς την ηλικιακή ομάδα.....	77
5.8 Συγκρίσεις ως προς την εργασιακή σχέση.....	78
5.9 Συσχετίσεις.....	79

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

6.1 Συμπεράσματα έρευνας .....	80
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>83</b>
<b>Νομοθετικές διατάξεις.....</b>	<b>93</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>95</b>

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονα το φαινόμενο των προσωρινών προσλήψεων των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες. Εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται κυρίως ως αναπληρωτές, για να επανδρώσουν τα ελληνικά σχολεία, με προσωρινές συμβάσεις. Παράλληλα τα τελευταία δύο χρόνια, πραγματοποιήθηκαν μόνιμες προσλήψεις σε γενική και ειδική αγωγή, με αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί που διορίστηκαν να βρίσκονται στη θέση των δόκιμων εκπαιδευτικών ή νεοδιόριστων και να τοποθετούνται σε οργανικές θέσεις ανά την ελληνική επικράτεια, η πλειοψηφία των οποίων, κάλυπτε τις απομακρυσμένες, ακριτικές περιοχές της χώρας. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως στα ελληνικά σχολεία, συναντάμε σε πολύ συχνή βάση, νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είτε λόγω νέων προσλήψεων, είτε λόγω μεταθέσεων ή αποσπάσεων, βρίσκονται σε ένα νέο χώρο εργασίας, ένα άγνωστο περιβάλλον, καλούμενοι να αναλάβουν τα καθήκοντά τους, να επιτελέσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο και να έρθουν σε επαφή με νέους συναδέλφους. Παράλληλα, παρατηρείται το γεγονός, ότι στον τομέα της εκπαίδευσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και γίνεται ολοένα και περισσότερο σύνθετος, με τις ραγδαίες εξελίξεις που συντελούνται είτε σε επιστημονικό είτε σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο. Ο νέος εκπαιδευτικός καλείται λοιπόν, αρχικά να ενταχθεί σε ένα νέο και άγνωστο περιβάλλον, αναλαμβάνοντάς άμεσα τα διδακτικά, τα παιδαγωγικά και εργασιακά του καθήκοντα, αλλά και να βρεθεί αντάξιος των απαιτήσεων, στις οποίες επιβάλλεται να ανταπεξέλθει. Στη εποχή των σύγχρονων ταχύτατων, επιστημονικών, τεχνολογικών, οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων κρίνεται επιτακτική η ανάγκη της ενίσχυσης και θωράκισης των ατόμων, σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, προκειμένου να καταστούν ικανά να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις των νέων επαγγελματικών και κοινωνικών συνθηκών που διαρκώς μεταβάλλονται. Δεδομένου ότι η μάθηση αποτελεί το βασικό παράγοντα εξέλιξης των σύγχρονων πολιτών, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διάδοσή της και στη παραγωγή γνώσης. Μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της μάθησης και κατ' επέκταση της ύπαρξης αποτελεσματικών σχολείων, αποτελεί η εξέλιξη και η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η ενδυνάμωση των προσόντων των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία για την ενίσχυση της εκπαίδευσης. Το εργαλείο για την επίτευξη αυτού του στόχου, αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Βασιλόπουλος, 2018). Σύμφωνα με τους Μιχαηλίδου & Ευρυπίδου (2005-2006, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος, 2018), η μάθηση που προκύπτει από την

επαγγελματική ανάπτυξη, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο να βελτιώσουν τη δράση τους όσον αφορά το πρακτικό κομμάτι, δίνοντάς τους παράλληλα τη δυνατότητα να αναστοχαστούν και να αυξήσουν τη δημιουργικότητά τους. *«Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι στηριγμένη σε έγκυρη γνώση, με έμφαση στην ανάπτυξη τόσο των θεωρητικών, όσο και των πρακτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών περιστάσεων και ανάληψης υπεύθυνης στρατηγικής δράσης σε αναφορά με την εργασία τους, το άμεσο και ευρύτερο επαγγελματικό περιβάλλον τους και την ανθρώπινη κοινότητα στα μέλη της οποίας παρέχουν τις υπηρεσίες τους»* (Μηλίγκου, 2007, σ.358). Ο εκπαιδευτικός κλάδος πρέπει να εξοπλιστεί με νέες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, καθώς η εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί από το βασικό τους πτυχίο, δεν επαρκεί για να ανταπεξέλθουν στον εργασιακό φόρτο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Ασκώντας το επάγγελμά τους με την πάροδο των χρόνων, εμφανίζονται ραγδαίες αλλαγές και οι εκπαιδευτικοί συνεχώς αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις (Μαυρογιώργος, 1999). Ως εκ τούτου, συνάγεται το συμπέρασμα πως η υποδοχή και η ένταξη των εκπαιδευτικών στο νέο περιβάλλον του σχολείου, όπως και η καθοδήγησή τους, έχοντας παράλληλα ως στόχο την συνεχόμενη επαγγελματική ανάπτυξή τους, κρίνονται αναγκαίες, ειδικά για τον νέο εκπαιδευτικό και είναι θέματα που θα απασχολήσουν και θα αναλυθούν στην παρούσα εργασία. Επιπροσθέτως, η ανάγκη για καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών από κάποιον έμπειρο συνάδελφο, έτσι ώστε να επιτευχθούν όσα προαναφέρθηκαν, κρίνεται επιτακτική. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο θεσμός του Μέντορα, σαν δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, θα βοηθήσει ιδιαίτερα στην εκπλήρωση των αναγκών και την αντιμετώπιση των προκλήσεων που απαιτούνται από την εργασία των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία, θα προσεγγίσουμε το ζήτημα της υποδοχής και ένταξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, καθώς και την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, δίνοντας έμφαση στον ρόλο που διαδραματίζει ο θεσμός του μέντορα στην επίτευξη των παραπάνω στόχων.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:ΥΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΑΝΑΓΚΕΣ

## 1.1. Προβλήματα και ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών

Τα προβλήματα και οι ανάγκες που προκύπτουν σε ένα νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό σε μια σχολική μονάδα είναι πολυποίκιλα. Ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα αποτελεί το γεγονός ότι, παρατηρείται έντονη κινητικότητα στις σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας, μεταξύ των εκπαιδευτικών, λόγω της στελέχωσής τους, σχεδόν αποκλειστικά από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα υπηρετήσουν για ένα χρόνο τη θέση τους. Το γεγονός αυτό, δυσχεραίνει την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές δεν τοποθετούνται εγκαίρως, καλούνται να αναλάβουν αρκετές φορές πάνω από μία τάξη, όντας διορισμένοι σε ακριτικές περιοχές ή σε μονοθέσια σχολεία και κυρίως δεν γνωρίζουν τις ανάγκες και τη κουλτούρα του σχολείου λόγω της προσωρινής τους τοποθέτησης (Μυλωνάς, 2008). Παρ' όλα αυτά ο νόμος 4589 του 2019, υλοποίησε τους πρώτους μόνιμους διορισμούς στην ειδική αγωγή τον Αύγουστο του 2020 και δεσμεύτηκε στα επόμενα δύο χρόνια, για 10.500 διορισμούς στη γενική αγωγή (Ν. 4589/2019). Τον Αύγουστο του 2021, με την απόφαση 95849/Ε1/2-8-2021 (ΦΕΚ 1818/τ.Γ'/10-8-2021) υλοποιήθηκαν σε κλάδους της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας, οι διορισμοί στη γενική αγωγή, καλύπτοντας επί το πλείστον ένα μεγάλο μέρος των νησιωτικών οργανικών κενών, αλλά και της ηπειρωτικής Ελλάδας . Ως εκ τούτου, λίαν προσφάτως, νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διάφορα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά την Ελλάδα, για πρώτη φορά και καλούνται να αναλάβουν υπηρεσία, στελεχώνοντάς τα. Ο εκπαιδευτικός αρχικά βρίσκεται σε ένα νέο περιβάλλον, τις περισσότερες φορές μακριά από την ιδιαίτερη πατρίδα του, δίχως να γνωρίζει και να διαθέτει βασικές πληροφορίες για τα διδακτικά του καθήκοντα, τα γραφειοκρατικά θέματα του σχολείου, τα πιθανά προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν, τις απολαβές που θα δεχθεί και γενικότερα τα νέα δεδομένα εντός και εκτός σχολικής μονάδας. Εδώ σύμφωνα με τον Maslow (1954), θα μπορούσαμε να ιεραρχήσουμε τις ανάγκες και να τις κατατάξουμε στις φυσιολογικές και στις ανάγκες ασφάλειας. Ο Maslow ιεράρχησε τις ανθρώπινες ανάγκες, ξεκινώντας από τις βασικές και έπειτα συνεχίζοντας με τις πιο σύνθετες ανθρώπινες ανάγκες, όπως αυτές για ασφάλεια και προστασία. Στις βασικές ανάγκες περιλαμβάνονται, οι φυσιολογικές-βιολογικές ανάγκες όπως η ανάγκη του ανθρώπου για τροφή, νερό, θέρμανση και ύπνο και στις πιο σύνθετες,

συγκαταλέγονται οι ανάγκες για ασφάλεια και προστασία, κοινωνική αποδοχή και ανάγκη για αυτοεκτίμηση και αυτοπραγμάτωση. Ως εκ τούτου, αντιλαμβανόμαστε πως ο εκπαιδευτικός ως ανθρώπινο, επιθυμεί να καλύψει τις κοινωνικές και ψυχολογικές του ανάγκες, οι οποίες συγκαταλέγονται στην κατηγορία των πιο σύνθετων αναγκών. Οι κοινωνικές ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικές και σχετίζονται με το βαθμό αλληλεπίδρασης και αποδοχής του από τις ομάδες που απαρτίζουν το σχολείο. Η σχολική μονάδα η οποία απαρτίζεται από τον Διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων, θα πρέπει να δημιουργήσει στον εκπαιδευτικό την αίσθηση πως αποτελεί χρήσιμο μέλος της σχολικής κοινότητας και κατ' επέκταση ο εκπαιδευτικός, όντας ενταγμένος στην ομάδα, να μπορέσει να προσφέρει σε αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο η αίσθηση της αποδοχής και η ανάγκη για αυτοεκτίμηση βοηθάει στην εξέλιξή του.

Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999), οι ανάγκες του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού επικεντρώνονται στους ακόλουθους τομείς, την καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας, τη συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας, τη συναδελφικότητα, τον καθορισμό και την επίτευξη των στόχων και την επιμόρφωση (Ανθοπούλου, 1999, σ. 49). Παράλληλα, σε έρευνα των (Βεργίδη κ.α., 2010 οπ. αναφ. στο Βεργίδης, 2015), τα αποτελέσματα σε ερωτήσεις νέων εκπαιδευτικών έδειξαν, πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση προβλήματα ως προς το διδακτικό τους έργο, λόγω δυσκολίας διαχείρισης του χρόνου για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, η οποία είναι αρκετά μεγάλη και υπερφορτωμένη, λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών που βρίσκονται στην τάξη, της απειθαρχίας που αρκετές φορές αντιμετωπίζουν από τους τελευταίους, αλλά και προβλήματα λόγω έλλειψης πόρων και εξοπλισμού. Ακόμα αναφέρουν δυσκολίες συνεργασίας με γονείς, με εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, και τέλος δυσκολίες στη συνεργασία και υποστήριξη που δεν λαμβάνουν από τους σχολικούς συμβούλους. (Βεργίδης κ.α., 2010, οπ. αναφ. στο Βεργίδης, 2015). Συν τοις άλλοις, τα προβλήματα που δημιουργούνται, μπορούν να αποδοθούν στη μεγάλη απόκλιση που υπάρχει ανάμεσα στην αποφοίτηση των ακαδημαϊκών σχολών και της άσκησης του επαγγέλματός των εκπαιδευτικών, καθώς οι τελευταίοι βρίσκονται ξαφνικά αντιμετώπι με αρκετές και άγνωστες για τους ίδιους αρμοδιότητες, προσπαθώντας να εφαρμόσουν με γρήγορες και απότομες διαδικασίες, τη θεωρία που διδάχθηκαν στην πράξη (Μαυρογιώργος, 1999). Τέλος, ο Κατσουλάκης (1999), αναφέρει πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, έγκειται στο γεγονός ότι, έχοντας συνείδηση πως δεν είναι επαρκείς ως προς τα καθήκοντά τους, γίνονται διστακτικοί και απομονώνονται,

ελαχιστοποιώντας τις σχέσεις με το προσωπικό της εκπαιδευτικής τους κοινότητας. Ακόμα, το γραφειοκρατικό κομμάτι που απαιτείται και η έλλειψη πληροφόρησης στην πολιτική που εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα, δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την προσαρμογή τους και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό τους έργο.

## **1.2 Υποδοχή και υποστήριξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών**

Επιτακτική ανάγκη αποτελεί η υποδοχή και υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών, καθώς τα προβλήματα, οι ανάγκες και οι αυξημένες απαιτήσεις, στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός γίνονται φανερές από την πρώτη κιόλας μέρα του εκπαιδευτικού στη νέο περιβάλλον της σχολικής μονάδας που προσλήφθηκε. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1990), έρευνες έχουν δείξει πως ο εκπαιδευτικός εκτός από το άγχος των δεσμεύσεων που αντιμετωπίζει, όσον αφορά τα καθήκοντά του, ανταποκρινόμενος στο διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο, τον όγκο του προγράμματος διδασκαλίας και πολλών ακόμα υποχρεώσεων, έρχεται αντιμέτωπος με συναισθήματα απογοήτευσης, τα οποία σχετίζονται συχνά με την πιθανή ανεπάρκεια των κτηριακών υποδομών, την κακή κατάστασή τους, τον μεγάλο αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, αλλά και τους μονότονους συναδέλφους, αρκετοί από τους οποίους βρίσκονται σε μια «ζώνη άνεσης», χωρίς να δοκιμάζουν νέες προκλήσεις και να ενδιαφέρονται να αποκτήσουν νέες δεξιότητες. Οι Everard & Morris (1999), αναφέρουν πως, «οι άνθρωποι εργάζονται στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους όταν αποκομίζουν τη μέγιστη ικανοποίηση από το έργο τους» (Everard & Morris, 1999 , σ. 46). Ως εκ τούτου ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός και να ανταποκρίνεται στα διδακτικά και παιδαγωγικά του καθήκοντα θα πρέπει να καλύψει τις ανάγκες του και τις ανασφάλειές του ως προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, όντας ένα νέο ανθρώπινο δυναμικό σε ένα επίσης νέο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999), με την διαδικασία υποδοχής μπορούν να υπάρξουν επιθυμητά αποτελέσματα σχετικά με την βελτίωση αρκετών αναγκών των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, όπως η παροχή των απαραίτητων πληροφοριών στον νεοπροσληφθέντα, η γνωριμία του εκπαιδευτικού με την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου, την παροχή βοήθειας και υποστήριξης, την αίσθηση του ανήκειν, την εκτίμηση από τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας, την βοήθεια σε ερωτήματα που δεν έχουν απαντηθεί νωρίτερα. Τα θετικά αποτελέσματα που παράγονται από την υποδοχή και τη στήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον είναι αρκετά και

έχουν θετικό αντίκτυπο, τόσο στον εκπαιδευτικό ως διδάσκοντα, όσο και στο σχολείο ως εκπαιδευτικό οργανισμό που αποδίδει (Ανθοπούλου, 1999, σ. 48).

### 1.3 Ο ρόλος του Διευθυντή

Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος της ηγεσίας επικεντρώνει το ενδιαφέρον των επιστημόνων στη οργάνωση και στη διοίκηση της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο της ως βασικό συστατικό της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ετυμολογικά, ο ηγέτης είναι αυτός που καθοδηγεί το έργο της εκάστοτε σχολικής μονάδας, συνεργάζεται με την εκπαιδευτική του ομάδα και δείχνει το «μονοπάτι» που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για να πετύχουν του στόχους τους (Bush, 2012, σ.665). Καθοριστικό παράγοντα διαδραματίζει στην υποδοχή και την ένταξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Τη χρησιμότητα αυτού του ρόλου, τονίζουν οι Hoffman και οι συνεργάτες του (1985), υποστηρίζοντας πως *«σε προγράμματα όπου η παρουσία του διευθυντή είναι ορατή και θετική, ο πρωτοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός νιώθει ότι γίνεται αποδεκτός και εγκρίνεται από το πρωταρχικό πρόσωπο μέσα στο σχολείο»* (οπ. αναφ. στο Ανθοπούλου, 1999, σ. 51).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 105657/2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β'), *«καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα»*. Ακόμα, σύμφωνα με το άρθρο ια, της ίδιας υπουργικής απόφασης, *«ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση»* (Ν. 105657/2002, άρθρο 28) .

Ο Σαΐτης (2008, σ. 26), αναφέρει πως *«ο ρόλος του διευθυντή είναι κεφαλαιώδης στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που ηγείται»*, αλλά και πως *«σε ένα κατάλληλα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής σχολείου παίζει το σοβαρότερο ρόλο στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα»*. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός νιώθει την ανάγκη να αφουγκραστεί κάποιος τις ανησυχίες, τα προβλήματα και τις ανάγκες που αντιμετωπίζει όντας σε ένα νέο εργασιακό περιβάλλον, με ό,τι μπορεί να προϋποθέτει η συνθήκη αυτή. Ο Σαΐτης (2008), εκτιμά πως ο διευθυντής θα πρέπει να διακατέχεται από μία στάση «ενσυναισθηματική», έτσι ώστε να «τοποθετείται» στη θέση του άλλου και να «βλέπει» τις καταστάσεις υπό το πρίσμα και την οπτική γωνία ενός συγκεκριμένου



εκπαιδευτικού με σκοπό να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του. Στην προκειμένη περίπτωση, εξετάζουμε τις προσδοκίες και τις ανάγκες για τη στήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, είναι σίγουρο πως ο νέος εκπαιδευτικός που καλείται να αναλάβει για πρώτη φορά τα καθήκοντά του, με το φόρτο του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου, χρειάζεται τη στήριξη του προϊσταμένου του (Saiti & Saitis, 2006).

Σ' αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθούμε στην «παρακίνηση», ως θεωρία που επηρεάζει τη συμπεριφορά του ανθρώπου όσον αφορά την εργασία του. Σύμφωνα με τους Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013), *«οι παράγοντες της παρακίνησης σχετίζονται με το περιεχόμενο της εργασίας: όπως είναι η αναγνώριση, η ανάληψη ευθυνών, η δυνατότητα ανάπτυξης και ανέλιξης και μπορούν να προκαλέσουν στον εργαζόμενο το αίσθημα της ικανοποίησης και τη διάθεση για μεγαλύτερη εργασιακή απόδοση»* (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 161). Ως εκ τούτου, αντιλαμβανόμαστε πως ο ρόλος της ηγεσίας είναι εξαιρετικά σημαντικός για τη στήριξη του εκπαιδευτικού και ακόμα περισσότερο του νεοεισερχόμενου, καθώς σύμφωνα με τον Snigaroff (2000, οπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 166) η σχέση ανάμεσα στην ηγεσία και την παρακίνηση, είναι αλληλοεξαρτώμενη.

#### **1.4 Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων**

Σύμφωνα με τους Carter & Francis (2001, σ. 249), η υποστήριξη που παρέχεται στους αρχάριους εκπαιδευτικούς όταν αναλαμβάνουν για πρώτη φορά εργασία *«είναι καθοριστική τόσο για την ποιότητα των άμεσων επαγγελματικών τους εμπειριών όσο και για την μακροπρόθεσμη επαγγελματική τους ανάπτυξη»*.

Είναι βέβαιο πως ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός χρειάζεται έναν μηχανισμό υποδοχής, ως νέο ανθρώπινο δυναμικό σε ένα πρωτόγνωρο περιβάλλον εργασίας, άγνωστο για τον ίδιο, τόσο όσον αφορά το μέρος όσο και τους συναδέλφους. Εκτός από το Διευθυντή, ο οποίος ως προϊστάμενος και ανώτερος ιεραρχικά πρέπει να υποδεχτεί τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό και να φροντίσει να ενταχθεί στη σχολική μονάδα, ο σύλλογος διδασκόντων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Συνεπώς την ευθύνη για την υποδοχή και την υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού βαρύνει όλη τη σχολική μονάδα και όχι απαραίτητα ένα μέλος της.

Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999), «στην υποδοχή καλό είναι να συμμετέχουν τα άτομα που θα συνεργάζονται με το διδάσκοντα καθώς και ο προϊστάμενός του», παράλληλα «χειρονομίες, όπως η αποστολή εκ μέρους της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας ενός γράμματος που καλωσορίζει το νεοαφιχθέντα, είναι πάντοτε θεμιτές και καλλιεργούν ένα κλίμα ζεστασιάς και συλλογικότητας» (Ανθοπούλου, 1999, σ. 48-49).

Οι Gray & Gray (1985) αναφέρουν πως «εκτός από την ανταλλαγή εμπειριών περισσότερο θα πρέπει να εδραιωθεί μια αίσθηση κοινότητας, που να αποτελείται από αλληλεξάρτηση, κοινές ανησυχίες, μια αίσθηση κοινής μοίρας και μια αίσθηση ότι οι άλλοι είναι σε επιφυλακή όταν κάποιος έχει άγχος ή αβεβαιότητα για τη δουλειά του, βρίσκοντας σε αυτούς συμπαράσταση» (Gray & Gray, 1985, σ. 39).

Η συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα σχετικά με την ένταξη των εκπαιδευτικών, βοηθάει στην ενδυνάμωση της αλληλεγγύης μεταξύ τους, αλλά και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Αποτελεί μια ευκαιρία για κάθε συνάδελφο που επιθυμεί να προσφέρει τις γνώσεις του πάνω σε διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα, έχοντας ως αποτέλεσμα να συμβουλευσει και να ωφελήσει τον νέο εκπαιδευτικό με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να βρει τις «ισορροπίες» του σε προβλήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά στην εργασία του (Κατσουλάκης, 1999).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων μπορούν να ενδυναμωθούν μέσω προγραμματισμού συναντήσεων των μελών του συλλόγου διδασκόντων και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα μετά από την πραγματοποίηση κάποια σχολικής εορτής, με στόχο την κοινωνική συναναστροφή. Με αυτόν τον τρόπο, παλαιοί και νέοι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή, ενισχύοντας τις σχέσεις τους και αναπτύσσοντας συναισθηματικό δέσιμο, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να νιώθουν αποδεκτοί και να διακατέχονται από την «αίσθηση του ανήκειν» στην εκπαιδευτική κοινότητα (Ανθοπούλου, 1999).

## **1.5 Το θεσμικό πλαίσιο**

### **1.5.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή στο σύστημα διορισμών των τελευταίων ετών**

Εδώ και αρκετά χρόνια οι μόνιμες προσλήψεις σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν απασχολήσει και ακόμη απασχολούν ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό κλάδο. Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, εξαρτάται από την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να απαρτίζονται από ικανούς

εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και όλα τα απαραίτητα εφόδια για να στοχεύσουν στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Είναι γεγονός πως η δυνατότητα ύπαρξης ενός σταθερού πλαισίου εργασίας είναι κάτι που επιδιώκει κάθε εκπαιδευτικός και κατά συνέπεια η μόνιμη πρόσληψη διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς θα χαρακτηρίζαμε πως είναι ζωτικής σημασίας για εκείνον. Αντιλαμβανόμαστε πως τα προβλήματα των εκπαιδευτικών είναι διαχρονικά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται για πολλά χρόνια σε διαφορετική περιοχή με μεγάλη ανασφάλεια και προσωπικό κόστος. Το σύστημα προσλήψεων των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει υποστεί αρκετές μεταρρυθμίσεις αν ανατρέξουμε ιστορικά τον τελευταίο αιώνα.

Μελετώντας ιστορικά το σύστημα διορισμών των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε πως τον τελευταίο αιώνα που διανύσαμε, τα πράγματα στο εκπαιδευτικό σύστημα άλλαξαν άλλοτε ριζικά και άλλοτε ελεγχόμενα, με μικρές αλλαγές και τροπολογίες πάνω σε διάφορα νομοσχέδια που ίσχυσαν στην εκπαίδευση, μέσα στον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Από την πτώση της δικτατορίας και ως το 1997, οι προσλήψεις στη δημόσια εκπαίδευση γίνονταν μέσω της επετηρίδας. Βασικό κριτήριο αποτελούσε η ημερομηνία κτήσης του πτυχίου και η εγγραφή του υποψηφίου εκπαιδευτικού για διορισμό, στην επετηρίδα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως ο θεσμός της επετηρίδας ήταν αδιάβλητος και πως δεν υπήρχαν αυξημένες πιθανότητες για κομματικές παρεμβάσεις στη διαδικασία αυτή (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013). Ωστόσο, υπήρχαν και αρκετοί προβληματισμοί ως προς τον θεσμό αυτό. Πιο συγκεκριμένα, υπήρχαν προβλήματα ως προς την λειτουργικότητα του συστήματος αυτού, καθώς ο αριθμός των πτυχιούχων ήταν δυσανάλογος με τον αριθμό των μόνιμων θέσεων για διορισμό. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μια μεγάλη αναμονή αρκετών ετών στη λίστα προτεραιότητας και ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αντιμετώπιζαν μεγάλο πρόβλημα αναμονής αρκετών ετών στη λίστα, αρκετές φορές από δεκαετία και πάνω. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δεν αντιμετώπιζαν την ίδια δυσκολία, καθώς το πρόβλημα για κάποια χρόνια είχε λυθεί, λόγω της λειτουργίας των ολοήμερων σχολείων, από τα οποία είχαν προκύψει καινούριες θέσεις (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013). Το αποτέλεσμα ήταν οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε αναμονή για αρκετά χρόνια και ο μεγαλύτερος αριθμός των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών να έχει αυξημένο όριο ηλικίας. Σύμφωνα με τον Κλαδή (1991) το ηλικιακό χάσμα αυξανόταν ολοένα και περισσότερο ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς, τους οποίους

έβρισκαν κουρασμένους από την αναμονή, φτάνοντας σε σημείο, να απέχουν αρκετά από τα δεδομένα της εποχής και η επικοινωνία να είναι δύσκολη με τους αρκετά μικρότερους ηλικιακά μαθητές, κάτι το οποίο κατέληγε να αποβαίνει σε βάρος των τελευταίων (όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013, σ. 99). Σύμφωνα με τους Λώλη & Κοσσοβάκη (2002), ένα ακόμα πρόβλημα που προέκυπτε από την εφαρμογή της επετηρίδας, ως μέσο διορισμού των εκπαιδευτικών, ήταν η επιλογή εκπαιδευτικών, αποκλειστικά με βάση την κατοχή του πτυχίου τους, και όχι με βάση τη γνώση και κατάρτισή τους, οι οποίες θα οδηγούσαν στην επιλογή των πιο κατάλληλων και άξιων εκπαιδευτικών (όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, σ. 98). Η επετηρίδα εν ολίγης, άφηνε τον εκπαιδευτικό κλάδο ανικανοποίητο, καθώς θεωρήθηκε πως δεν μπορεί να εξυπηρετήσει τους σκοπούς για τους οποίους ξεκίνησε. Αυτό συνέβαινε, καθώς υπήρχε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα αναμονής μεταξύ της εγγραφής των υποψηφίων και του διορισμού τους, αλλά και λόγω της ανικανότητας να στελεχώσει εκπαιδευτικούς που θα είναι ικανοί και αποτελεσματικοί. Αρκετές φορές μάλιστα, χωρίς παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, λόγω του ότι δεν υπήρχε κάποια μορφή αξιολόγησης (Εξαρχάκος, 1998). Ο νόμος του Αρσένη το 1997, εκτός από αρκετούς υποστηρικτές, προκάλεσε και πολλές αντιδράσεις, οι οποίες εκφράστηκαν με έντονες διαμαρτυρίες και διαδηλώσεις, ακόμα και τις ημέρες των εξετάσεων του διαγωνισμού, και οι οποίες προήλθαν από εκπαιδευτικούς και συνδικαλιστικούς φορείς. Οι αντιδράσεις και οι αμφισβητήσεις υπήρχαν λόγω της έντονης ανησυχίας και της αβεβαιότητας για μόνιμη εργασία. Αρκετοί δεν ενστερνίζονταν το νέο σύστημα και θεωρούσαν πως ο δρόμος για την μονιμοποίηση της εργασίας τους θα δυσκόλευε και η κατάσταση θα επιδειωνόταν.

Το 2010 με τον νόμο 3848, εφαρμόστηκε ένας διαφορετικός διαγωνισμός Α.Σ.Ε.Π, που θεωρήθηκε πως θα έλυne τα προβλήματα των προηγούμενων ετών. Παρ' όλα αυτά, δεν εφαρμόστηκε ποτέ, και ως εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δεν έλυσε τα προβλήματα που προϋπήρχαν στο μεγάλο αυτό ζήτημα των διορισμών των εκπαιδευτικών. Οι διορισμοί, δεν έκαναν την «εμφάνισή» τους και οι εκπαιδευτικοί για πάρα πολλά χρόνια έως και σήμερα, έμειναν αδιόριστοι δουλεύοντας ως προσωρινοί αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Τέλος, επί Υπουργού Παιδείας Γαβρόγλου, αρκετοί ήταν αυτοί που επέκριναν τον νόμο 4589/2019, κατηγορώντας την ψήφιση ενός νόμου, ο οποίος έχει ως κριτήριο προσλήψεων, αναπληρωτών και μονίμων, το λεγόμενο «προσοντολόγιο». Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον παρόντα νόμο, η αξιολόγηση κρίνεται με μοριοδότηση των πτυχίων των υποψηφίων. Παρ' όλα αυτά ο νόμος 4589 του 2019, υλοποίησε τους πρώτους μόνιμους διορισμούς στην

ειδική αγωγή τον Αύγουστο του 2020 και δεσμεύτηκε στα επόμενα δύο χρόνια, για 10.500 διορισμούς στη γενική αγωγή. Τελικώς, τον Αύγουστο του 2021 υλοποιήθηκαν 11.700 μόνιμοι διορισμοί γενικής αγωγής, σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μετά από αρκετά χρόνια, οι οποίοι δημοσιεύθηκαν με υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 1817/τ.Γ’/10-8-2021, ΦΕΚ 1818/τ.Γ’/10-8-2021, ΦΕΚ 1819/τ.Γ’/10-8-2021).

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα, πως οι μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά τη μονιμοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, ήταν αρκετές και τελικώς δεν έλυσαν τα προβλήματα που υπήρχαν σχετικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός κατάλληλου συστήματος διορισμών. Η στελέχωση των εκπαιδευτικών σε μόνιμες θέσεις αποτέλεσε ένα πρόβλημα που δύσκολα μπόρεσε να διευθετηθεί. Η χρόνια αδιοριστία, η μείωση των εκπαιδευτικών, οι άστοχες νομοθετικές ρυθμίσεις του παρελθόντος, η εγκυρότητα και η νομιμότητα των οποίων ελέγχθηκε από το Συμβούλιο της Επικρατείας, οδήγησαν σε χρόνια προβλήματα, αβεβαιότητα και επηρέασαν γενικότερα μέσα στην πάροδο των χρόνων σε μεγάλο βαθμό όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς κάθε ριζική ή όχι αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα είχε αντίκτυπο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο νόμος 3848 του 2010, δεν μπόρεσε να φέρει τις λύσεις και τα αποτελέσματα που περίμενε ο εκπαιδευτικός κλάδος τόσα χρόνια, δηλαδή να θεσπίσει ένα αξιοκρατικό σύστημα διορισμών και να υλοποιήσει την κάλυψη των λειτουργικών κενών με μόνιμες θέσεις. Παρ’ όλα αυτά, φτάνοντας στο σήμερα και λίαν προσφάτως, ο νόμος 4589 του 2019, έφερε στο προσκήνιο νέα δεδομένα, ξεκινώντας με προκήρυξη των πρώτων διορισμών στην ειδική αγωγή και την υλοποίηση τους, αλλά και εφαρμόζοντας στην πορεία επί Υπουργού Παιδείας Κεραμέως, τη δέσμευσή τους για μόνιμους διορισμούς στη γενική αγωγή.

### **1.5.2 Τι προβλέπεται για την υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών**

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το θεσμικό πλαίσιο, δεν προβλέπει έναν μηχανισμό υποδοχής, στήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2006), *«Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα από το νόμο, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός την ημέρα που παρουσιάζεται στο σχολείο του ή την επομένη, το αργότερο, αναλαμβάνει κανονικά τα καθήκοντά του, δηλαδή μπαίνει στην τάξη χωρίς να υποστηρίζεται με κανένα –θεσμοθετημένο τουλάχιστον– τρόπο. Σε αντίθεση με όσα*

*συμβαίνουν σε άλλα επαγγέλματα (όπως, π.χ., με γιατρούς και δικηγόρους, όπου οι νέοι περνούν από στάδια επίβλεψης και δοκιμασίας) και κατά μάλλον αυθαίρετο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί από την πρώτη κιόλας μέρα στο σχολείο αναλαμβάνουν τις ίδιες ή ακόμη και μεγαλύτερες ευθύνες από ένα πολυετούς υπηρεσίας συνάδελφό τους. Συχνά, επειδή είναι νέοι στο σύλλογο διδασκόντων, ανατίθενται σε αυτούς οι πιο δύσκολες και πολυπληθείς τάξεις, ποικιλία αντικειμένων και, επιπλέον, δραστηριότητες που χρειάζονται μεγάλη προετοιμασία» (Αντωνίου, 2006, σ.160).*

Στο άρθρο 28 του ν. 1340/2002, γίνεται η μόνη αναφορά σχετικά με την ευθύνη του διευθυντή να ενημερώσει τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Συμπεραίνουμε, πως στο ελληνικό συγκεκριμένο και την πραγματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός, διακατέχεται από συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας, λόγω της απουσίας ενός επίσημου μηχανισμού υποδοχής και υποστήριξης, σε συνδυασμό με την απειρία του σε πρακτικά θέματα σχετικά με την εργασία του και την πρωτόγνωρη κατάσταση που βιώνει, στην οποία έρχεται με βίαιο τρόπο αντιμέτωπος και καλείται να ανταπεξέλθει.

Λίαν προσφάτως, με την ΥΑ 102919/ΓΔ4/2022, ορίζεται παιδαγωγικός σύμβουλος-Μέντορας και μάλιστα στο άρθρο 2, ορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Μέντορα, στα οποία περιλαμβάνονται η υποστήριξη, η καθοδήγηση και η εποικοδομητική ανατροφοδότηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών με σκοπό την εφαρμογή τους από τη φετινή σχολική χρονιά.

Τέλος, σημειώνεται πως καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό, οι σχολικές μονάδες δεν είναι αυτόνομες και το γεγονός αυτό δυσχεραίνει τη διαμόρφωση νέων κανόνων εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα σε αυτές και κατ' επέκταση την ανάπτυξη ενός επίσημου προγράμματος από τους ίδιους, που θα αφορά την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

### 2.1 Σκοπός, έννοια και χαρακτηριστικά επαγγελματικής ανάπτυξης

Η συνεχής και ταχεία ανάπτυξη που παρατηρείται παγκοσμίως και τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν, απαιτούν την εκπαίδευση να παραμείνει σε εγρήγορση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών να εξελίσσεται συνεχώς σε σχέση με το παρελθόν (Bredeson & Johansson, 2000). Ο σκοπός της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης είναι η διατήρηση και η επέκταση των επαγγελματικών γνώσεων των εκπαιδευτικών, να εκτελούν επαγγελματικά καθήκοντα, ρόλους και καθήκοντα με ποιότητα (Eraut, 1996, σελ. 1, όπ. αναφ. στο Day, 1999, σ.53).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μελετάται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Αφορά τους εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν και μετατρέπουν τις γνώσεις τους προς όφελος των μαθητών τους. Ο Day (1999, όπ. αναφ. στο Ifanti, Fotopoulou, 2011, σ.42) μέσω μιας πιο περιγραφικής ερμηνείας της επαγγελματικής ανάπτυξης, ορίζει τον όρο ως *«η διαδικασία με την οποία, μόνοι και με άλλους, οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν, ανανεώνουν και επεκτείνουν την επαγγελματική τους δέσμευση με σκοπό να αποκούν και να αναπτύσσουν κριτικά τις γνώσεις, τις δεξιότητες τους σε κάθε φάση της διδακτικής τους ζωής»*. Ο Fullan (1995a, όπ. αναφ. στο Ifanti, Fotopoulou, 2011, σ.42) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι *«το σύνολο της επίσημης και άτυπης μάθησης που επιδιώκεται και βιώνεται από τον δάσκαλο σε ένα συναρπαστικό περιβάλλον μάθησης υπό συνθήκες πολυπλοκότητας και δυναμικής αλλαγής»*. Ο Bredeson (2002, όπ. αναφ. στο Ifanti, Fotopoulou, 2011, σ.42) αντιλαμβάνεται την έννοια της επαγγελματικής εξέλιξης μέσα από τρεις αλληλοεξαρτώμενες έννοιες: μάθηση, δέσμευση και βελτιωμένη πρακτική και ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως *«ευκαιρίες μάθησης που εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς»* στη δημιουργικότητα και σε στοχαστικές ικανότητες με τρόπους που ενισχύουν την πρακτική τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η συνισταμένη των εμπειριών και των σχεδιαζόμενων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, που στοχεύουν στο όφελος του ατόμου και του σχολείου και συμβάλλουν στην επίτευξη ποιοτικής διδασκαλίας μέσα στην τάξη (Day, 2003, σ.28-29).

Η επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού είναι μια σύνθετη διαδικασία, που απαιτεί γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών ατομικά και συλλογικά

(Avalos, 2011, σ.10). Πρόκειται για μια διαδικασία ενεργητικής μάθησης, η οποία συνδέεται με κοινωνικές πρακτικές. Οι Friedman και Philips, (όπ.αναφ. στο Fraser et al., 2007, σ.156) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαφορούμενη και αμφισβητούμενη έννοια, ενώ ο Hoban, (όπ.αναφ. στο Fraser et al., 2007, σ.156) κάνει μια διάκριση μεταξύ της επαγγελματικής μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ίσως είναι χρήσιμο εδώ να γίνει διάκριση μεταξύ επαγγελματικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, που συχνά εμφανίζονται διακριτά στη θεωρία και σε πρακτική. Οι επαγγελματίες μαθαίνουν από την εμπειρία ότι η μάθηση είναι συνεχής μέσω της ενεργού εμπλοκής στην πράξη (Caena, 2011, σ.9). Η Kennedy, αναφέρει ότι η επαγγελματική μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στο σχολικό πλαίσιο και μπορεί να βελτιωθεί με την ανταλλαγή διαλόγου με τους συναδέλφους και τη μεταφορά γνώσεων (Kennedy, 2005, σ. 242). Η επαγγελματική μάθηση μπορεί να οδηγήσει έως την επίτευξη της επαγγελματικής αυτονομίας, συντελώντας κατά αυτόν τον τρόπο στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην αλλαγή της πρακτικής η οποία θα επιτευχθεί μέσα στη σχολική μονάδα (Kennedy, 2005, σ. 235).

Σύμφωνα με τον Bredeson (1999, όπ.αναφ. στο Bredeson & Johansson, 2000, σ. 387), *«η επαγγελματική ανάπτυξη παραπέμπει σε ευκαιρίες μάθησης που εμπλέκουν τις δημιουργικές και εκφραστικές δυνατότητες των εκπαιδευτικών στο να ενδυναμώσουν την πρακτική τους»*.

Ο Heideman (1990, σελ.4) σημειώνει πως *«η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επεκτείνεται πέρα από ένα απλό ενημερωτικό στάδιο, καθώς συνεπάγεται την προσαρμογή στις αλλαγές, υπό μία σκοπιά αλλαγής των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης, μεταβολής των εκπαιδευτικών στάσεων και βελτίωσης των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών»*. Η μάθηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει, επομένως, να ενσωματωθεί στην καθημερινή ζωή του σχολείου και να παρέχει ευκαιρίες για συστηματική έρευνα σχετικά με τη διδασκαλία, με σκοπό την επίτευξη ποιοτικής διδασκαλίας μέσα στην τάξη (Caena, 2011, σ.9). Σύμφωνα με τον Coolahan (όπ. αναφ. στο Fraser et al., 2007, σ.155), είναι διεθνώς αναγνωρισμένο ότι ο εκπαιδευτικός και η επαγγελματική του ανάπτυξη συχνά προωθείται καλύτερα στο πλαίσιο της σχολικής ανάπτυξης. Εξάλλου, η επαγγελματική γνώση καλλιεργείται καλύτερα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον, όπως είναι το σχολείο, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Vescio et al, 2008, σ.88).



Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη κατανοείται καλύτερα ως το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας μάθησης που μπορεί να περιγραφεί με αλλαγή των γνώσεων των εκπαιδευτικών, των εμπειριών, των πεποιθήσεων και των επαγγελματικών τους ενεργειών (Fraser et al., 2007, σ.157).

Η μάθηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει επομένως να ενσωματωθεί στην καθημερινή ζωή του σχολείου και είναι αυτήν μέσω της οποίας παρέχονται ευκαιρίες για συστηματική έρευνα σχετικά με τη διδασκαλία (Caena, 2011, σ.9).

Ο Μαυρογιώργος (1999, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα- Ρέππα κ. συν., 1999) συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με τη βασική του εκπαίδευση, την υποδοχή του στο σχολείο ως νεοδιόριστου και την άσκηση του έργου του κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του θητείας. Από την άλλη, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο, ( όπ.αναφ. στο Μπαγάκης, (επιμ.), 2003, σ.356), η βασική εκπαίδευση, η κατάρτιση και η τελική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν και να αναγνωρίσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η ειδική βασική επαγγελματική εκπαίδευση, η αυτονομία εκτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση και η κοινωνική αποστολή των εκπαιδευτικών είναι τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν το επάγγελμα των σύγχρονων εκπαιδευτικών και είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής τους εξέλιξης (Μπαγάκης (επιμ.), 2003, σ.356).

Από τα παραπάνω, ιδίως από τους πρόσφατους ορισμούς, φαίνεται ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται ως μία διαδικασία, η οποία μπορεί να είναι ατομική ή συλλογική, αλλά πρέπει να τοποθετηθεί σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον, δηλαδή στο σχολείο. Φυσικά, η εξέλιξη της επαγγελματικής αντίληψης των εκπαιδευτικών, μαζί με τη βαθύτερη κατανόηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, έχει επιφέρει και αντίστοιχες αλλαγές στην εμφάνιση και εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## 2.2 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Έρευνες έχουν δείξει πως εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα υπερτερούν σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν την ίδια εκπαιδευτική εξέλιξη, καθώς οι πρώτοι αποδεικνύεται πως είναι πιο αποτελεσματικοί στην εκπαίδευση.

Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, αποτελούν τις διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες, ο εκπαιδευτικός οδηγείται στη νέα επαγγελματική γνώση, ενδυναμώνοντας τις δεξιότητές του προς όφελος της μάθησης των μαθητών. Υπάρχει πληθώρα διαφοροποιήσεων σχετικά με τα μοντέλα που συμβάλλουν στην εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και συνάμα προέρχονται από διαφορετικές επιστημολογικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), υπάρχουν τρία μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης. Αρχικά, γίνεται αναφορά στο θετικιστικό-τεχνοκρατικό μοντέλο, το οποίο αφορά σε μια τεχνοκρατική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της διδακτικής πράξης. Αποτελεί μια διαδικασία αρκετά μεθοδευμένη, η οποία έχει ως προϋπόθεση την απόκτηση οργανωτικών-διδακτικών δεξιοτήτων. Το μοντέλο αυτό θεωρείται χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς που είναι νέοι στην επαγγελματική τους καριέρα και ενδεχομένως άπειροι, καθώς μπορεί να τους βοηθήσει στην αποφυγή μεθοδολογικών λαθών, ενώ εξίσου ευνοϊκό θα μπορούσε να είναι και για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία στην εκπαίδευση, καθώς εφαρμόζει προγράμματα που αναδύουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες (Ματσαγγούρας, 2005, όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2005). Συν τοις άλλοις, ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται πιο εύκολα στα διδακτικά του καθήκοντα μέσα στην τάξη, καθώς τον εξυπηρετεί το συγκεκριμένο μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο, ο ίδιος μπορεί να βασιστεί πάνω στη θεωρία (Χρυσυφίδης, 2005). Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, όπως του Veenman (1984), «οι νεοδιόριστοι στα πρώτα χρόνια υπηρεσίας αντιμετωπίζουν κυρίως οργανωτικο-διδακτικά προβλήματα, και μετά το πέμπτο έτος υπηρεσίας, όταν αισθανθούν ασφαλείς στο χώρο εργασίας, προβληματίζονται για τις μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Αν όμως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί στον τομέα των οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων και είναι ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα της τάξης, καταφεύγουν στα συγκεντρωτικά και αυταρχικά σχήματα, που μειώνουν την πολυπλοκότητα και καθιστούν την επαγγελματική τους επιβίωση ευκολότερη» (όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2006, σ. 90-91).

Το δεύτερο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης αμφισβητεί την τεχνοκρατική προσέγγιση και έρχεται σε αντίθεση με όσα πρεσβεύει η θετικιστική θεωρία. Η συγκεκριμένη επιστημολογική θέση αναφέρεται στο ερμηνευτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο, η γνώση είναι αποτέλεσμα κοινωνικής κατασκευής και δημιουργείται εξαιτίας της υποκειμενικής συνείδησης του ατόμου. (Ματσαγγούρας, 2005 · Ματσαγγούρας, 2006, σ. 91).

Τέλος, το επόμενο μοντέλο, αφορά στο στοχαστικό-κριτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης και προέρχεται από την επιστημολογική θέση του παραδείγματος της κριτικής αυτοδιερεύνησης. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, δίνεται έμφαση σε ηθικές, πολιτικές και λογικές εκφάνσεις της εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτικός αμφισβητεί, αναθεωρεί και συμβάλλει στη βελτίωσή του. Μέσω της στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί πιο αυτόνομα, δημιουργούνται στον ίδιο διλήμματα όσον αφορά στις εκπαιδευτικές καταστάσεις, τις οποίες εξετάζει, αναζητώντας εναλλακτικές διδακτικές επιλογές (Ματσαγγούρας 2005· Ματσαγγούρας, 2006, σ. 105).

Σύμφωνα με τον Brookfield (1995, όπ. αναφ. στο Κασούτας, 2007, σ. 188-189): ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός *«(α) αναδεικνύει την ηθική και εκπαιδευτική διάσταση της εκπαίδευσης, (β) επανεξετάζει αυτονόητα και παραδοχές, (γ) οδηγείται στη συνειδητοποίηση, (δ) προσιδιάζει με τη διαλεκτική φύση της παιδαγωγικής (ε) αξιοποιεί και αναπτύσσει την προσωπική του θεωρία, στ) ανοίγει δρόμους στην μεταμοντέρνα επιστημολογία της σχετικότητας, της αμφισβήτησης, του απρόβλεπτου, του χαοτικού»*.

### **2.3 Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης**

Στις σύγχρονες κοινωνίες, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες και ραγδαίες εξελίξεις, οι οποίες απαιτούν τις γνώσεις και τις πρακτικές τους, εκσυγχρονισμένες και ενημερωμένες, έτσι ώστε να είναι ικανοί να μεταλαμπαδεύσουν τη γνώση στους μαθητές τους, με απώτερο και μακροπρόθεσμο στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2002). Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνειδητοποιήσει βαθύτερα το επάγγελμά του, να διευρύνει τις γνώσεις του και να αναπτύξει τη συνεργασία με τους συναδέλφους του.

Μία δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να αποτελέσει η ενδοσχολική επιμόρφωση, η οποία είναι καίριας σημασίας για την υποδοχή και την υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Harland & Kinder (1997), η επιμόρφωση στο χώρο του σχολείου, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν τη νέα γνώση με τις προσωπικές τους επιλογές, και με αυτόν τον τρόπο να οδηγηθούν σε αλλαγή των πρακτικών τους όσον αφορά τη σχολική τους δράση (όπ. αναφ. στο Παπαπροκοπίου, 2005, σ. 188). Θεωρείται λοιπόν, μία αποτελεσματική μέθοδος, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορες τεχνικές υλοποίησής της. Σύμφωνα με τη Little (1990, όπ. αναφ. στο Λιακοπούλου, 2014), η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε για δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μια πιο απλή μορφή, όπως η ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και εμπειριών είτε μια πιο σύνθετη και οργανωμένη μορφή, η οποία στοχεύει στον προβληματισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, τον αναστοχασμό και την αμοιβαία ενίσχυση. Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική δραστηριότητα ανάπτυξης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας μπορούν να εξελιχθούν μέσα στο χώρο του σχολείου συνδυάζοντας την εργασία τους με τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσοντας ποικίλα σχέδια δράσης με στόχο την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και υλοποιώντας τα στην πορεία, εξελίσσονται και οι ίδιοι μέσα από αυτήν τη διαδικασία της μάθησης (Ξωχέλλης, 2002). Οι Hargreaves & Fullan (1995, σ. 329), υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν τις γνώσεις τους και μαθαίνουν τα περισσότερα από τους ίδιους τους συναδέλφους τους, στο χώρο εργασίας τους. Ένα παράδειγμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα μπορούσαν να αποτελέσουν, τα μαθήματα-σεμινάρια στο χώρο του σχολείου, τα οποία μπορούν να γίνουν από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ήδη κάποια χρόνια, παρουσιάζοντας την προσωπική τους εμπειρία πάνω σε διάφορα ζητήματα που προκύπτουν μέσα στη σχολική μονάδα, όπως για παράδειγμα οι πιθανές συγκρούσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η διαδικασία αυτή των μαθημάτων-σεμιναρίων από συναδέλφους εκπαιδευτικούς δίνει τη δυνατότητα στο νέο εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί, να αποκτήσει τη δική του άποψη πάνω σε παρόμοια προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν μέσα στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετεί. Αυτό θα βοηθήσει και στην ύπαρξη ενός πιο συνεργατικού κλίματος. *«Μεταξύ των θετικών επιδράσεων των ενδοσχολικών σεμιναρίων, αξίζει να επισημανθεί η πολύ ουσιαστική συμβολή τους στην κουλτούρα του σχολείου, στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων και στη συνειδητοποίηση από τους συμμετέχοντες ότι τα προβλήματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας αντιμετωπίζονται πιο αποτελεσματικά όταν*

*υπάρχει κοινή αντίληψη και συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων» (Λιακοπούλου, 2014, σ. 15).*

## **2.4 Αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης**

Σύμφωνα με τον Everard & Morris (1999, σ.174-176) το εκπαιδευτικό σύστημα και ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός, ειδικότερα, για να πετύχει στο έργο του και να ακμάσει στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης, πρέπει να αλληλεπιδρά δυναμικά με το περιβάλλον του και να αναμορφώνεται. Ο εκπαιδευτικός κατέχει σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία και όσο πιο μεγάλη αξία δίνεται σε αυτή, τόσο πιο σημαντική προτεραιότητα θα ήταν σωστό να δίνεται στα θέματα που αφορούν τον εκπαιδευτικό, όπως για παράδειγμα η εκπαιδευτική του ανάπτυξη, ούτως ώστε να αλληλεπιδρά όσο πιο δυναμικά μπορεί με το περιβάλλον του και να αναμορφώνεται.

Σύμφωνα με την Eurydice, 2003, 2008 & European Commission, (2009, όπ. αναφ. στο OECD, 2010, σ.44) η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεωρείται καθήκον τους σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Η φύση της διδασκαλίας απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να συνεχίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία, ενδεχομένως, να διαφέρει ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες, την περίσταση, το προσωπικό και επαγγελματικό ιστορικό και τις τρέχουσες διαθέσεις του κάθε εκπαιδευτικού. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει διαφορετικά είδη μάθησης. Κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού θα ήταν λογικό να αναμένει ότι θα έχει ευκαιρίες να συμμετέχει σε μια σειρά άτυπων δραστηριοτήτων που θα τον οδηγήσουν σε διαδικασίες αναθεώρησης, ανανέωσης, βελτίωσης της σκέψης και της εκπαιδευτικής πρακτικής (Day, 1999, σ.1).

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να καλύψει το ευρύ φάσμα των σύγχρονων θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, καθώς και των ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων τις οποίες πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατά τη διάρκεια της θητείας τους για την όσο πιο αποτελεσματική άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, χρειάζονται νέες γνώσεις και ικανότητες για να ασκήσουν τα διδακτικά τους καθήκοντα. Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις εμφανίζονται όλο και περισσότερο και οι εκπαιδευτικοί

βρίσκονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις, όπως το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, οι νέες μεθοδολογίες στα διδακτικά τους καθήκοντα (Μαυρογιώργος, 1999, όπ. αναφ. στο Κόκκος, σσ.102-103). Ως εκ τούτου, οι ταχύτατες αλλαγές που αναφέρθηκαν παραπάνω, καθορίζουν και επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του σχολικού χώρου, την εκπαιδευτική διαδικασία και το κλίμα της τάξης.

Έρευνες έχουν αναδείξει την αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης, ως ένα μέσο σύμφωνα με το οποίο, οι μαθητές οδηγούνται σε επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα, βελτιώνοντας τις σχολικές τους επιδόσεις (Mazi Golob, 2012, σ.1651). Συνεπώς, *«γίνεται σαφές ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός που προσφέρεται για τη συνεχή ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό όλου του εκπαιδευτικού συστήματος»* (Μαυρογιώργος, 1999, όπ. αναφ. στο Κόκκος, σσ. 103-104). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξελίσσεται ο ίδιος πρώτα, έχοντας ως απώτερο στόχο να ενισχύει και να παρακινεί τον μαθητή να επιθυμεί τη βελτίωση και τη μάθηση, αλλά και την εκπλήρωση των στόχων του (Day, 2003, σ. 424).

## **2.5 Παράμετροι- παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη**

### **2.5.1 Ηγεσία της σχολικής μονάδας**

Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος της ηγεσίας επικεντρώνει το ενδιαφέρον των επιστημόνων στη οργάνωση και στη διοίκηση της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο της ως βασικό συστατικό της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ετυμολογικά, ο ηγέτης είναι αυτός που καθοδηγεί το έργο της εκάστοτε σχολικής μονάδας, συνεργάζεται με την εκπαιδευτική του ομάδα και δείχνει το «μονοπάτι» που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για να πετύχουν του στόχους τους (Bush, 2012, σ.665).

Στις περισσότερες χώρες, οι διευθυντές σχολείων ξεκινούν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία ως δάσκαλοι και προχωρούν στην ηγεσία μέσω μιας σειράς ηγετικών καθηκόντων και ρόλων, που συχνά περιγράφονται ως «μεσαία διοίκηση» (Bush, 2012, σ. 664). Οι πρόσθετες ευθύνες που επιβάλλονται σε διευθυντές σε πολλές χώρες εμπεριέχουν μεγάλες απαιτήσεις για τους κατόχους θέσεων, ειδικά εκείνους που αναλαμβάνουν το ρόλο τους για πρώτη φορά. Ο ΟΟΣΑ (2008, όπ.αναφ. στο Bush, 2012, σ. 665), βασιζόμενος σε στοιχεία από 23 χώρες, σχολιάζει ότι «στο σχολείο, οι ηγέτες χρειάζονται ειδική εκπαίδευση για να ανταποκριθούν σε διευρυμένους ρόλους και ευθύνες».

Η μελέτη του Walker (2006, όπ.αναφ. στο Bush, 2012, σ.666) για αρχάριους διευθυντές στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπίστωσε ότι δεν ήταν προετοιμασμένοι για τον ρυθμό της εργασίας, τον χρόνο που χρειάστηκε για να ολοκληρωθούν εργασίες και τον αριθμό των απαιτούμενων εργασιών. Η σημασία της αποτελεσματικής ηγεσίας και διαχείρισης για ένα επιτυχημένο σχολείο και τα αποτελέσματα των μαθητών τους, αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο (Bush, 2012, σ.663). Ο ρόλος της ηγεσίας στη σχολική μονάδα διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, αποκτώντας διδακτικές δεξιότητες και εμπειρία, έχουν πρόσβαση στην ποιοτική κατάρτιση ενός δομημένου και σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2010, σ.14).

Η επαγγελματική ανάπτυξη, λοιπόν, είναι μια σοβαρή επιχείρηση, κεντρικής σημασίας για τη διατήρηση και ενίσχυση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και των ηγετικών ρόλων των διευθυντών. Περιλαμβάνει την, κυρίως, ιδιωτική, χωρίς βοήθεια, μάθηση από την εμπειρία μέσω της οποίας οι περισσότεροι δάσκαλοι μαθαίνουν να επιβιώνουν, να γίνονται ικανοί και να αναπτύσσονται στις τάξεις και στα σχολεία. Εξάλλου, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πάγια τεχνική για όλες τις αναπτυσσόμενες χώρες, οπότε και ο πρωταρχικός ρόλος της ηγεσίας είναι να διατηρεί έντονο το ενδιαφέρον τους για επαγγελματική ανανέωση (Day, 1999, σ.2).

Ο διευθυντής του σχολείου είναι σε θέση να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους συνδέεται η μάθηση και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Οι διευθυντές εργάζονται για την ενσωμάτωση της βίου μάθησης γνωρίζοντας ότι η διαδικασία αυτή εμπλουτίζει την ατμόσφαιρα του σχολείου και το μετατρέπει σε χώρο ενθουσιασμού και ενέργειας (Golde, 1998, όπ. αναφ. στο Bredeson & Johansson, 2000, σ.389). Δεδομένου ότι τα αποτελέσματα των μαθητών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον δάσκαλο και την ποιότητα εκπαίδευσής του, οι διευθυντές πρέπει να ενθαρρύνουν τη συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη προκειμένου να ανταπεξέλθουν, αποτελεσματικά, στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσής τους συστήματος (OECD, 2010, σ.32).

Ο διευθυντής πρέπει να κατανοήσει ότι μία από τις κύριες αρμοδιότητές του είναι να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για τη δημιουργία νέων τρόπων σκέψης και μάθησης, γνωρίζοντας ότι μόνο εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη είναι δυνατό να δημιουργηθούν συνθήκες για επιτυχή αλλαγή και σχολική πρόοδο. Το έργο του διευθυντή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, για το λόγο ότι επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του,

ωφελείται ολόκληρη η σχολική μονάδα. (Bredesson & Johansson, 2000, σ.390).Ο διευθυντής ως διαμορφωτής κουλτούρας, μπορεί να λειτουργήσει με διάφορους τρόπους προσέγγισης απέναντι στην εκπαιδευτική κοινότητα. *«Οι ευκαιρίες για ενεργό ανάμειξη των διδασκόντων στα δρώμενα του οργανισμού, η ενίσχυση της ανάληψης πρωτοβουλιών και η επιβράβευσή τους, καθώς και η ισχυροποίηση της θέσης τους οδηγούν στην αφύπνισή τους και την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία ολόκληρου εκπαιδευτηρίου»* (Ανθοπούλου, 1999, σ. 24).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007, σ.35) ο ρόλος του διευθυντή εστιάζει στην καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να γνωρίζει και να ικανοποιεί τις ανάγκες τους, όσο το δυνατόν καλύτερα, για την επίτευξη βέλτιστων αποδόσεων του σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή είναι αποτελεσματικός, όταν ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται και να αναθεωρούν τις απόψεις τους, ούτως ώστε να πειραματίζονται και να αναπτύσσουν σύγχρονες πρακτικές, θέτοντας υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους. Επιπρόσθετα, η ευαισθητοποίησή του και η κατανόησή του στα προβλήματα όλων των εκπαιδευτικών, με την ταυτόχρονη προσπάθεια να επαινεί και να ενθαρρύνει τους συναδέλφους του, κάθε φορά που οι ενέργειες αυτών, προωθούν τους στόχους της σχολικής μονάδας, αποτελούν ενέργειες, οι οποίες καλλιεργούν κλίμα εμπιστοσύνης και δικαιοσύνης. Το σχολικό αυτό κλίμα, θα έχει ως στόχο την ανάπτυξη, παρακίνηση και προτροπή των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας για ανάληψη από τη μεριά τους, δημιουργικών πρωτοβουλιών, με σκοπό την καλλιέργεια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (McLaughlin & Talbert, 2006, σ.56).

### **2.5.2. Η κουλτούρα του σχολείου**

Είναι γεγονός ότι στο εργασιακό περιβάλλον μιας εκπαιδευτικής μονάδας, η συνεργατική κατάρτιση, η ενθάρρυνση, η ανταλλαγή πληροφοριών και η παρακίνηση εκ μέρους της διεύθυνσης δημιουργούν ένα πολύ θετικό κλίμα. Η καλλιέργεια επαγγελματικής κουλτούρας μάθησης στα σχολεία, η δημιουργία ατμόσφαιρας δικαιοσύνης και εμπιστοσύνης και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες είναι όλοι παράγοντες που προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, το σχολικό κλίμα είναι αυτό, το οποίο περιλαμβάνει τους απαραίτητους κανόνες και αξίες, λειτουργώντας υποστηρικτικά στους μαθητές, εκπαιδευτικούς και



γονείς, έτσι ώστε να νιώθουν κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά ασφαλείς. Συνεργάζονται όλοι μαζί για να υπάρξει εξέλιξη και ανάπτυξη, έχοντας όλοι ένα κοινό σχολικό όραμα. Δεν είναι μια υπόθεση ατομική αλλά αποτελεί μια συλλογική υπόθεση και όλοι συνεισφέρουν, σαν μία ομάδα (Cohen et al., 2009).

Ως εκ τούτου, είναι προφανές πως ένα ευχάριστο και ευνοϊκό κλίμα, ενισχύει την ψυχική διάθεση των εμπλεκομένων στην σχολική διαδικασία, με αποτέλεσμα να είναι πιο αποδοτικοί στην εστίαση και εκπλήρωση μεγαλεπήβολων στόχων. Η κουλτούρα αποτελεί έναν παράγοντα που σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

*«Κουλτούρα είναι το σύνολο των ιδεών, το ολικό σύστημα των τρόπων με τους οποίους σκέπτονται, αισθάνονται και δρουν τα μέλη μιας κοινωνίας»* (Κριαράς, 1995, σ. 752). Σύμφωνα με τον Schein (2004), *«η κουλτούρα είναι ένα δυναμικό φαινόμενο που μας περιβάλλει ανά πάσα στιγμή, με τη συνεχή δράση και δημιουργήθηκε από τις αλληλεπιδράσεις μας με τους άλλους και διαμορφώθηκε από την ηγετική συμπεριφορά, και ένα σύνολο δομών, ρουτίνων και κανόνων, που οδηγούν και περιορίζουν τη συμπεριφορά. Όταν κάποιος φέρει την κουλτούρα στο επίπεδο του οργανισμού και ακόμη και σε ομάδες μέσα στον οργανισμό, μπορεί κανείς να δει καθαρά πώς η κουλτούρα δημιουργείται, ενσωματώνεται, εξελίσσεται και τελικά χειραγωγείται και ταυτόχρονα, πώς η κουλτούρα περιορίζει, σταθεροποιεί και παρέχει δομή και νόημα στα μέλη της ομάδας. Αυτές οι δυναμικές διεργασίες της δημιουργίας κουλτούρας και της διοίκησης είναι η ουσία της ηγεσίας και μπορεί να κάνει κάποιον να καταλάβει πως η ηγεσία και η κουλτούρα είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος»* (Schein, 2004, σ. 1).

Οι αξίες, οι απόψεις και αντιλήψεις των μελών που απαρτίζουν μια εκπαιδευτική κοινότητα σε έναν οργανισμό, επηρεάζουν την κουλτούρα του και αντίστοιχα τα μέλη του οργανισμού εξαρτώνται από αυτήν (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

*«Το κλίμα σε ένα εκπαιδευτήριο μπορεί να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή καταθλιπτικό και απωθητικό. Μπορεί να δίνει την εικόνα εγρήγορσης ή με μια εικόνα στατική. Μπορεί να αποπνέει αίσθηση έμπνευσης και αισιοδοξίας ή φθοράς και απογοήτευσης. Ο οργανισμός μπορεί να σέβεται και να στηρίζει τους υπαλλήλους ή να αδιαφορεί για αυτούς....Τα χαρακτηριστικά αυτά που διακρίνουν ένα εκπαιδευτήριο και καθορίζουν την ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα σε αυτό συνθέτουν το κλίμα του οργανισμού»* (Ανθοπούλου, 1999, σ. 20-21). Η ονομασία που έχει επικρατήσει στη βιβλιογραφία για την «ατμόσφαιρα» αυτή, είναι η «κουλτούρα».

Η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας λοιπόν, διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές. Μία νόρμα ως μέρος της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας, που θέτει ως στόχο τη βελτίωσή της ως οργανισμό, αποτελεί η συνεχής μάθηση και βελτίωση. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη στάση/συμπεριφορά που πρεσβεύει μια σχολική κουλτούρα, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την βελτίωση μέσα από συνεργασίες με άλλους συναδέλφους, τον αναστοχασμό και την ελεύθερη βούληση για μάθηση μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, εκτιμώντας τη σημασία της δια βίου μάθησης (Πασιαρδής, 2004, σ. 158-160). Σύμφωνα με τον Κυθραιώτη (2005, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2008, σ. 5) «*Το κοινωνικό περιβάλλον του οργανισμού, η εσωτερική δομή του, αλλά και οι ενέργειες του ηγέτη διευθυντή μπορούν να ωθήσουν την οργανωσιακή κουλτούρα σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, η οποία θα "ισχυροποιεί" κάποιες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς*». Η προώθηση της κουλτούρας αλληλεγγύης και συνεργασίας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, αποτελεί ένα από τα προαπαιτούμενα της πολιτικής που εφαρμόζει η εκάστοτε σχολική μονάδα με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της. (Παπασάββας, σ. 8)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

### 3.1 Η έννοια και ο θεσμός του μέντορα- Σύντομη ιστορική αναδρομή

Στην ιστορία, Μέντορας ήταν το πρόσωπο που εμπιστεύθηκε ο Οδυσσέας για τη διαχείριση του σπιτιού του, όταν ο ίδιος θα έφευγε για τον Τρωικό Πόλεμο και στη συνέχεια, τη μορφή του έπαιρνε η θεά Αθηνά όταν καθοδηγούσε τον γιο του Τηλέμαχο και τον συνόδευε στα ταξίδια του. *«Μέντορας μεταφορικά σημαίνει ο πιστός σύμβουλος, ο παιδαγωγός»* (Υδρία, 1985, σ. 195, τ.38)

Στη σημερινή εποχή, Μέντορας είναι ένα πρόσωπο που επιβλέπει και καθοδηγεί ένα νεότερο και πιο άπειρο άτομο, το οποίο στηρίζει και βοηθάει να εξελιχθεί. *«Ο άνθρωπος αυτός είναι κάποιος ώριμος διδάσκων, ο οποίος στηρίζει, καθοδηγεί και συμβουλεύει εντατικά τον αρχάριο, διαμορφώνοντας μαζί του μια ζεστή σχέση. Μέσα από αυτήν τη σχέση ο πρωτοδιοριζόμενος καλύπτει τις ανάγκες του και αισθάνεται ασφάλεια διότι δεν είναι πλέον μόνος του, έχει ένα δικό του άνθρωπο που τον υποστηρίζει.»* (Ανθοπούλου, 1999, σ. 50). Οι Everard & Morris (1999), χαρακτηρίζουν τον Μέντορα ως ένα «μικρό Μάνατζερ», ο οποίος προσπαθεί να ικανοποιήσει επαγγελματικά τον εκπαιδευόμενο ανάλογα με τις ανάγκες του. Σε ιδιαίτερες περιπτώσεις, θα μπορούσαμε να πούμε πως ο Μέντορας βοηθάει τον εκπαιδευτικό, προσφέροντάς του καθοδήγηση, στήριξη και ενθάρρυνση, ανακουφίζοντάς τον από πιθανές ψυχολογικές πιέσεις που μπορεί να έχει υποστεί λόγω των απαιτήσεων του επαγγέλματος (Hargreaves & Fullan, 2005, σ.111).

Σύμφωνα με τον Murray (2001, όπ.αναφ. στο Chitpin, 2011, σ. 3) το μέντορινγκ ορίζεται ως η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ένα έμπειρο άτομο και ένα άτομο που δεν διαθέτει ιδιαίτερη εμπειρία, έχοντας ως στόχο την προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης ειδικών δεξιοτήτων. Ο θεσμός του Μέντορα, θα μπορούσε να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, αλλά και στην ομαλή μετάβασή τους, στο σχολικό πλαίσιο. Μάλιστα, θεωρείται πως η επιρροή του μέντορα πάνω στον εκπαιδευτικό λειτουργεί θετικά όσον αφορά την παραμονή του στο επάγγελμα (Ingersoll & Kralik, 2004, σ.10).

Ο Θεσμός του Μέντορα θεωρείται εδώ και καιρό ιδιαίτερα σημαντικός στη διδασκαλία καθώς επηρεάζει θετικά την πνευματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και των προσδοκίων σταδιοδρομίας του προσωπικού (Chitpin, 2011, σ. 3). Ο μέντορας, μπορεί να βοηθήσει με τη καθοδήγησή του, τον αρχάριο εκπαιδευτικό,

έτσι ώστε να μάθει μέσω της πρακτικής, της παρατήρησης και της ανατροφοδότησης, παρέχοντας του παράλληλα, τα κατάλληλα εργαλεία για να μελετήσει τον τρόπο διδασκαλίας (Stanulis & Floden, 2009, σ. 114).

### **3.2 Χαρακτηριστικά του μέντορα**

Οι Flaxman E., Ascher L. and Marrington C., το 1968, αναφερόμενοι στην έννοια του Μέντορα, την προσδιόρισαν ως ενός ανθρώπου που προσφέρει καθοδήγηση, υποστήριξη, συμπαράσταση και παρότρυνση σε έναν μικρότερο ενήλικα, ούτως ώστε να τον βοηθήσει να ξεπεράσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο επαγγελματικό του ξεκίνημα, εντάσσοντάς τον στην κουλτούρα του σχολείου (Gay, 1994, όπ.αναφ. στο Δάφκου & Βαλκάνος, 2018, σ.16).

Αναφορικά με τις διαστάσεις που έχει ο ρόλος του μέντορα, προκύπτουν ποικίλοι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για την έννοια «μέντορας», καθώς για να είναι ο μέντορας λειτουργικός και αποτελεσματικός, απαιτείται να καλλιεργηθεί και να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης με τον καθοδηγούμενο (Gabel-Duck & Craft, 2004, σ.278). Κατά τον Andrews (1987, σ.150), ο μέντορας κατέχει ρόλο εποπτικό, συμβουλευτικό και ενίοτε αξιολογικό, ο οποίος είτε ορίζεται, είτε προσφέρεται εθελοντικά, να αναλάβει αυτόν τον καθοδηγητικό ρόλο.

Σε μία έρευνα των Williams, Butt et al.(1998, σ.228) τα χαρακτηριστικά του μέντορα κατανέμονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες είναι: προσωπική και διδακτική υποστήριξη και αξιολόγηση. Οι διδακτικές ικανότητες και δεξιότητες, οι δεξιότητες-γνώσεις, αξιολόγησης και οργάνωσης, σε συνδυασμό με τις ικανότητες συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων, συνθέτουν τα χαρακτηριστικά του μέντορα (Anagnou & Fragoulis, 2014, σ.137).

Τα βασικά χαρακτηριστικά, που θα πρέπει να διαθέτει ο μέντορας, αποτελούν τον συνδετικό κρίκο για μια επιτυχή σχέση με τον καθοδηγούμενο, με απώτερο σκοπό την ουσιαστικότερη ατομική και επαγγελματική του εξέλιξη. Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά είναι η ενσυναίσθηση που θα πρέπει να διαθέτει, βασικό στοιχείο της προσωπικότητάς του, η επιστημονική κατάρτιση και εξειδίκευση σε θέματα διδασκαλίας, σε κοινωνικές δεξιότητες και σε καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Anagnou & Fragoulis, 2014, σ.137).

Η θετική διάθεση που προβάλλει απέναντι στον καθοδηγούμενο, η προθυμία του να ανταποκριθεί στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του, η επικοινωνιακή διάθεση που

δείχνει, βοηθούν τον καθοδηγούμενο να αυτονομηθεί και να εξελιχθεί επαγγελματικά και προσωπικά. (Anagnou & Fragoulis, 2014, σ.138). Καθοριστικό παράγοντα κατέχει και η κριτική που θα ασκεί ο μέντορας, η οποία θα πρέπει να είναι επικοδομητική και υποστηρικτική, για να μην χάσει ο καθοδηγούμενος την αυτοπεποίθησή του, ούτως ώστε να υπάρξει ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία (Fairbanks et al., 2000, σ.107).

Πιο συγκεκριμένα, ο μέντορας θα πρέπει να έχει εμπειρία, να διαθέτει την κατάλληλη τεχνογνωσία και θα πρέπει να επιμορφώνεται διαρκώς, μέσα από προγράμματα κατάρτισης. Οπότε η εκπαιδευτική και διδακτική του εμπειρία αποτελεί παράγοντα καθοριστικό και οριοθετείται βάσει των παρακάτω προσόντων (ΥπΔΒΜΘ (2010, σ.45): *«χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., επιστημονικό υπόβαθρο, καινοτόμες δράσεις και έρευνες, γνώση της κουλτούρας και των ιδιαίτερων συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου. Υπάρχουν και οι τυπικές προϋποθέσεις επιλογής του είναι οι εξής: • πενταετής διδακτική προϋπηρεσία και • άσκηση διδακτικών καθηκόντων κατά τα δύο αμέσως προηγούμενα σχολικά έτη, από το χρόνο υποβολής της αίτησης»* (ΥπΔΒΘΜ, 2010, σ.50).

Επιπλέον, ο μέντορας είναι καλό να γνωρίζει τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του, όπως επίσης, να εκπαιδεύεται από έμπειρους εκπαιδευτικούς με συνεχή καθοδήγηση (Anagnou & Fragoulis, 2014, σ.140). Σε αντίθετη περίπτωση, ενδεχομένως, μπορεί να προκύψει θέμα καθοδήγησης, δημιουργώντας στον καθοδηγούμενο ανασφάλεια και αβεβαιότητα (Hobson, 2003, σ.13).

Σύμφωνα με τη δυτική παράδοση, μέντορας είναι κάποιος με γνώση ή εξειδίκευση και εμπειρία σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα, ο οποίος ονομάζεται καθοδηγητής/καθοδηγήτρια, υποστηρικτής/υποστηρίκτρια, ειδικός/ειδική και έμπιστος/έμπιστη (Jane, 2007, όπ.αναφ, στο Βλάχου, Μάνεση, 2019, σ.78). Κατά τον Hudson, Skamp (2003, όπ.αναφ, στο Βλάχου, Μάνεση, 2019,σ.78) & Hudson (2007, όπ.αναφ, στο Βλάχου, Μάνεση, 2019, σ.78), πέντε παράγοντες είναι που ορίζουν κάποιον ως μέντορα: α) προσωπικά χαρακτηριστικά, για παράδειγμα παροχή βοήθειας, ευκαιρίες έκφρασης, αντιμετώπιση των ανησυχιών των μαθητών, οικοδόμηση εμπιστοσύνης στις ικανότητες των μαθητών, β) γνώσεις και διδασκαλία που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς για το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, όπως για παράδειγμα οι σκοποί και οι στόχοι ενός γνωστικού αντικειμένου, γ) η παιδαγωγική γνώση, δ) η παροχή προτύπου και ε) η ανατροφοδότηση. Στην περίπτωση που οι μέντορες επικεντρωθούν σε αυτούς τους παράγοντες, το αποτέλεσμα θα είναι να γίνουν πιο αποτελεσματικοί, οι καθοδηγούμενοι θα μπορέσουν να βιώσουν πραγματικές εμπειρίες μάθησης, με την ανάπτυξη καινούριων διδακτικών πρακτικών στα σχολεία (Βλάχου, Μάνεση, 2019, σ.78).

### 3.3 Τα οφέλη και η σημασία της μεντορικής σχέσης

Το 1986 ο Laurent Daloz περιέγραψε τη σχέση καθοδήγησης ως βασική σχέση ανάμεσα στον μέντορα και στον καθοδηγούμενο. Οι μέντορες προκειμένου να βελτιώσουν τις ικανότητες των καθοδηγούμενων, δημιουργούν μια ατμόσφαιρα ανοιχτής και ειλικρινούς επικοινωνίας, σέβονται ο ένας τον άλλον και παρέχουν αυτού του είδους τις προκλήσεις, οι οποίες συμβαδίζουν με τις ανάγκες των καθοδηγούμενων. Το είδος και η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται, επηρεάζονται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά και των δύο (Daloz, 1986, σ.153, 215).

Οι μέντορες παρέχουν στον καθοδηγούμενο ψυχολογική υποστήριξη στα πρώτα στάδια της έκθεσης του τελευταίου στο επάγγελμα, καθώς και διδακτική υποστήριξη για το τι να διδάξει και πώς να το διδάξει, καθώς και τρόπους διαχείρισης της τάξης, για να τον βοηθήσουν να ενταχθεί ομαλά στο επάγγελμα (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, όπ.αναφ. στο Βλάχου & Μάνεση, 2019, σ.79). Ο μέντορας όχι μόνο συμβουλεύει και λύνει προβλήματα, αλλά, ταυτόχρονα, είναι ακροατής και στοχαστικό πρότυπο, συνάμα και ο καθοδηγούμενος δεν παρατηρεί απλώς, συμμετέχει με ενεργό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάνει ερωτήσεις και απαντά κριτικά (Boreen, Johnson, Niday & Potts, 2009, όπ. αναφ. στο Βλάχου & Μάνεση, 2019, σ.79 ).

Η ύπαρξη μιας θετικής μεντορικής σχέσης, ενδεχομένως, βοηθά τους καθοδηγούμενους να ξεκινήσουν το επάγγελμά τους με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Πρόκειται για μια σύνθετη διαπροσωπική σχέση. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η μάθηση είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, η διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν νέες δεξιότητες και γνώσεις μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλους ανθρώπους, όπως οι δάσκαλοί τους (Izadinia, 2014, σ.10).

Στη σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου, ο μέντορας ενεργεί ως πρότυπο μιμητικής συμπεριφοράς και επαγγελματισμού, παρέχοντας υποστήριξη με βάση την κατεύθυνση της καριέρας και την ανατροφοδότηση. Η καθοδήγησή του μπορεί να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο, αφενός να αναπτύξει στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, για να προσαρμοστεί στη σχολική μονάδα ως χώρο εργασίας, αφετέρου να τον ενθαρρύνει να αναπτύξει αρμονικές σχέσεις με τους συναδέλφους του. Αυτή η σχέση είναι σχέση ευθύνης γιατί ωφελεί όχι μόνο το άτομο προσωπικά, αλλά και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Noe, 1988, σ.458).

Σε μια από τις μελέτες τους, ο Barrera και οι συνεργάτες του (2010) τόνισαν ότι στα προγράμματα καθοδήγησης, για να είναι επιτυχημένες οι σχέσεις καθοδήγησης, πρέπει οι στόχοι να ξεκαθαριστούν και να δηλωθούν, εκ των προτέρων, όπως για παράδειγμα, τα καθήκοντα και οι ευθύνες του μέντορα ( Barrera et al., 2010, σ.71).

Τα οφέλη, λοιπόν, μιας μεντορικής σχέσης συνοψίζονται ως εξής: για τον καθοδηγούμενο, καλύτερη και ταχύτερη προσαρμογή στη σχολική πραγματικότητα, μειώνοντας σε μεγάλο βαθμό την απογοήτευση, το άγχος και την αποτυχία, πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, αντιμετώπιση της σχολικής διδασκαλίας και επικοινωνίας με εύρυθμο τρόπο, ποιοτικότερες στρατηγικές διδασκαλίας για μια πιο αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, αποδοχή, συναισθηματική υποστήριξη και οικοδόμηση σχέσεων (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016, σ.158).

Καθοριστικό ρόλο σε μια μεντορική σχέση κατέχει η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου. Κατά την Kram (1983, όπ. αναφ. στο Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016, σ.158) τέσσερα είναι τα στάδια της μεντορικής σχέσης κατά τα οποία: ο μέντορας παρέχει ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη και ενθάρρυνση, οι οποίες έχουν σχέση με την επαγγελματική ενδυνάμωση αυτού που καθοδηγείται. Όταν συνδυάζεται, ιδίως, με την επαγγελματική ικανότητα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός έμπειρου μέντορα, όλα αυτά μαζί συντελούν, αποτελεσματικά, στην επιτυχή ολοκλήρωση του έργου του.

Επομένως, κατά την Kram (1983, όπ. αναφ. στο Παππά, Ιορδανίδης, 2017, σ.114), η μεντορική σχέση, με την πάροδο του χρόνου, γίνεται δυναμική, ωριμάζει, με βάση τις εμπειρίες του μέντορα, σε συνδυασμό με την εμπειρία και την τεχνογνωσία που θα αποκομίσει ο καθοδηγούμενος. Πρόκειται για μια σχέση αλληλεπίδρασης, η οποία ευνοεί όλους όσους συμμετέχουν, με απώτερο σκοπό την επαγγελματική εξέλιξη και την προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού. Αυτή η διαδικασία επιτυγχάνεται μέσω της μεθοδολογικής καθοδήγησης, μέσω της ανταλλαγής απόψεων και της ανατροφοδότησης (Γκούσια-Ρίζου, 2005, όπ. αναφ. στο Ματσούκη, 2019, σ.47).

Μια μεντορική σχέση, ενδεχομένως, ευνοεί τη συνεχή και δια βίου ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και αποτελεί ένα σημαντικό πλεονέκτημα στην προώθηση μιας ενιαίας σχολικής κουλτούρας (Fischer & Andel, 2002, όπ. αναφ. στο Αρβανιτίδου, 2014, σ.54).

### 3.4 Ο Διευθυντής ως μέντορας

Ο ρόλος του διευθυντή φαίνεται να γίνεται όλο και πιο απαιτητικός τα τελευταία χρόνια, λόγω των εξελίξεων σε κοινωνικό, πολιτικό και τεχνολογικό επίπεδο. Εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι πρόπον να οριστούν καινούρια καθήκοντα σε νέα βάση. Ο διευθυντής οφείλει να επιδείξει υπομονή και επιμονή σε όσα προκύπτουν στο εκπαιδευτικό ίδρυμα που διοικεί. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να αναπτύσσει κατάλληλες παιδαγωγικές γνώσεις, επικοινωνιακές δεξιότητες και ανεπτυγμένες δεξιότητες συμβουλευτικής, προκειμένου να ανταπεξέλθει στο ρόλο του (Κοντογιάννης, 2018.σ.34).

Σημαντικό μέλημα του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και ιδίως των νεοδιοριζόμενων. Οφείλει να παρέχει την κάθε είδους ενημέρωση και πληροφόρηση του σχολικού περιβάλλοντος που ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, για να μπορέσουν να εξοικειωθούν με την κουλτούρα του σχολείου. Μέλημα του διευθυντή είναι ακόμα η διερεύνηση των επιμορφωτικών και επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών, προκειμένου να λάβουν την κατάλληλη καθοδήγηση (Ambrossetti, Knight & Dekkers, 2014, σ. 233).

Ο διευθυντής, έχοντας τον ρόλο του μέντορα, παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες και δυνατότητες να προάγουν και να καλλιεργήσουν, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και ιδεών, τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση. Προκειμένου να προσεγγίσουν οι διευθυντές τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να είναι υποστηρικτικοί, θα πρέπει να παρέχουν χώρο και χρόνο στους νέους συναδέλφους να προσαρμοστούν στο περιβάλλον και να εξελιχθούν (Ado,2013, σ.142). Οι διευθυντές, συνήθως, είναι απασχολημένοι με γραφειοκρατικές υποχρεώσεις, με αποτέλεσμα να μην έχουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με τη μεντορεία τους και να βοηθήσουν στους καθοδηγούμενους στο καινούριο τους ξεκίνημα (Majocha, et. al., 2019, σ.10).

Με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιούν ότι δεν χρειάζονται βοήθεια μόνο οι νέοι συνάδελφοι και παρέχουν τη βοήθειά τους σε όποιον την χρειάζεται (Cornelius, Rosenberg & Sandmel, 2019, σ.9). Επιπλέον, σύμφωνα με ίδια έρευνα των Cornelius et.al.,2019,τονίζεται αφενός η βελτίωση της ψυχολογικής προσαρμοστικότητας των εκπαιδευτικών και αφετέρου η στάση του διευθυντή, ως μέντορα, σε οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει, αν θα καταφέρει να αντιμετωπίσει με ήρεμο και θετικό τρόπο, την όποια δυσκολία παρουσιαστεί..



Για να μπορέσουν οι διευθυντές να συνεισφέρουν θετικά, η προσαρμογή των νέων συναδέλφων θα πρέπει να είναι, κυρίως, για την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, ξεκινώντας από την προσωπική τους προσφορά και υποστήριξη (Βασιλειάδης, 2012, σ.101). Δίνουν τη δυνατότητα και στους υπόλοιπους συναδέλφους να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, παρέχοντας ευκαιρίες και κίνητρα για συμμετοχή σε σεμινάρια επαγγελματικής εξέλιξης (Βασιλειάδης, 2012, σ.101).

Εξάλλου, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εκπροσωπεί την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας που υπηρετεί, η οποία συνδέεται με τη δια βίου βελτίωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού υποστήριξη (Βασιλειάδης, 2012, σ.101). Ο ρόλος του είναι πρωταρχικός στο σχεδιασμό, οργάνωση και υλοποίηση δράσεων υποδοχής και ένταξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, καθώς ο διευθυντής με τη στάση του και τις πράξεις του διαμορφώνει την κουλτούρα του σχολείου και την εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής του μονάδας (Μαυρογιώργος, 1999, σ.120).

Ο διευθυντής, ως μέντορας, δίνει έμφαση στις σχέσεις που θα αναπτύξει με τους συναδέλφους του, είναι σημαντικό να είναι αυθεντικός στις σχέσεις που αναπτύσσει, οι οποίες θα βασίζονται στο σεβασμό και στην ειλικρίνεια. Τότε εκείνοι αισθάνονται πιο σίγουροι στα αρχικά τους επαγγελματικά βήματα. Σύμφωνα με το άρθρο 27 του ΦΕΚ 1340/2002, στην Ελλάδα, ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας, είναι υπεύθυνος να καλλιεργήσει και να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, ενώ άτυπα, μπορεί να λειτουργήσει ως μέντορας για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Δάφκου, 2014, σ.17-18).

Ο διευθυντής μέντορας εντάσσει ομαλά το νέο εκπαιδευτικό στο σχολικό περιβάλλον. Τον ενημερώνει για τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, για την κουλτούρα και το σχολικό κλίμα που επικρατεί, για τους συναδέλφους, για τις μεθόδους συνεργασίας με αυτούς και με τους γονείς των μαθητών, για να είναι σε θέση να ανταποκριθεί και να διαχειριστεί την οποιαδήποτε θετική ή αρνητική περίπτωση (Hudson, 2012, σ.71-72).

### 3.5 Η ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα ο θεσμός του μέντορα θεσπίστηκε με τον 3848/2010 (άρθρο 4), παρ. 6 και 7 (ΦΕΚ 71/Α'/19.05.2010), κατά τον οποίο: «παρ 6. Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων.

*Παρ.7. Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού 40 Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως».*

Λόγω της αναβάθμισης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και λόγω των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών αλλαγών, το Υπουργείο Παιδείας έκρινε απαραίτητη την εφαρμογή του θεσμού. Για αυτό το λόγο κάλεσε τους αρμόδιους φορείς, που εμπλέκονται στο θέμα του θεσμού του μέντορα, σε δημόσια διαβούλευση. Ο συγκεκριμένος θεσμός καθοδηγεί και ενθαρρύνει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό αφενός σε παιδαγωγικά, και διδακτικά θέματα αφετέρου σε διοικητικά και οργανωτικά θέματα, με σκοπό η σχολική μονάδα που ανήκει ο καθοδηγούμενος να καταφέρει να αντεπεξέλθει με αποτελεσματικό τρόπο στις όποιες αλλαγές προκύψουν (Δάφκου & Βαλκάνος, 2018, σ.19). Αρκετοί είναι αυτοί που υποστήριξαν, ένθερμα, ότι ο θεσμός θα αποτύχει αν συσχετιστεί με την αξιολόγηση. Άλλοι υποστήριξαν ότι θα ήταν αποτελεσματικός αν εφαρμοζόταν, γενικά, σε όλους τους εκπαιδευτικούς (Δάφκου & Βαλκάνος, 2018, σ.19).

Ο θεσμός του μέντορα είναι ενεργός και εφαρμόζεται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες με επιτυχή αποτελέσματα, όσον αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται και τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων. Εντούτοις, στην Ελλάδα, παρότι με το νόμο 3848/2010 θεσπίστηκε η ύπαρξη μέντορα στα ελληνικά σχολεία, αυτός ο νόμος δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ, παρά μόνο άτυπα και σποραδικά. Ούτε είχε γίνει κάποια συγκροτημένη και οργανωμένη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση. (Δάφκου & Βαλκάνος, 2018, σ.21).

Ωστόσο, κατά το Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α'/ 03.08.2021) επανέρχεται το θέμα του θεσμού μέντορα. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 93 του παρόντος νόμου αναφέρεται:

*«1. Για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη ορίζεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου ο παιδαγωγικός σύμβουλος - μέντοράς του».*

*«2. Με απόφαση του Διευθυντή ή του Προϊστάμενου της σχολικής μονάδας δύναται να αποφασίζεται ότι, οι Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων ή Τάξεων του άρθρου 92 μπορούν να αναλαμβάνουν, παράλληλα, καθήκοντα παιδαγωγικού συμβούλου – μέντορα»*

*«3. Μετά από την πρώτη εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως παιδαγωγικοί σύμβουλοι - μέντορες μπορούν να επιλεγούν μόνο εκπαιδευτικοί με αξιολόγηση «εξαιρετική» ή «πολύ καλή» σε όλα τα πεδία, σύμφωνα με τους χαρακτηρισμούς της παρ. 1 του άρθρου 67»*

*«4. Η θητεία ενός εκπαιδευτικού ως παιδαγωγικού συμβούλου - μέντορα συνεκτιμάται κατά την ατομική αξιολόγησή του, καθώς και κατά την επιλογή του ως στελέχους εκπαίδευσης σύμφωνα με την υποπερ. ε' της περ. ε' της παρ. 3 του άρθρου 33»*

*«5. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα προσόντα και τα κριτήρια ορισμού, οι αρμοδιότητες, η διάρκεια της θητείας, ο αριθμός των παιδαγωγικών συμβούλων - μεντόρων, ανάλογα με το μέγεθος της κάθε σχολικής μονάδας και κάθε ειδικότερο θέμα σχετικά με την εφαρμογή του παρόντος».*

Τον Αύγουστο του 2022, με τη δημοσιοποιημένη ΥΑ 102919/ΓΔ4/2022, με θέμα Παιδαγωγικός σύμβουλος- Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαναφέρεται το ζήτημα για τον θεσμό του Μέντορα με σκοπό να εφαρμοστεί την τρέχουσα σχολική χρονιά. Στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες του Μέντορα περιλαμβάνονται η υποστήριξη, η καθοδήγηση και η εποικοδομητική ανατροφοδότηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά είναι σημαντικό να διερευνήσουμε τις ανάγκες, τις δεξιότητες και τις προοπτικές των εκπαιδευτικών μας, προκειμένου να αναπτύξουμε προγράμματα καθοδήγησης, κατάλληλα για την ελληνική κουλτούρα, τα οποία θα είναι αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς. Ας μην ξεχνάμε ότι η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια μαστίζεται από μια σοβαρή οικονομική κρίση, η οποία έχει κοινωνικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση δημιουργείται και εξελίσσεται, γιατί η εκπαίδευση των νέων, με ουσία, μπορεί να εξασφαλίσει ένα καλύτερο αύριο (Δάφκου & Βαλκάνος, 2018, σ.19).

### 3.6 Κριτική-Σύνοψη

Συνοψίζοντας, είναι προφανές ότι στο εργασιακό περιβάλλον μιας εκπαιδευτικής μονάδας, η συνεργατική κατάρτιση, η ενθάρρυνση, η ανταλλαγή πληροφοριών και η παρακίνηση εκ μέρους ενός εκπαιδευτικού με εμπειρία και κατάρτιση που αναλαμβάνει να καθοδηγήσει στοχευμένα και μεθοδευμένα έναν νέο και άπειρο εκπαιδευτικό, πόσο μάλλον όταν κατέχει παράλληλα και διευθυντικό ρόλο, δημιουργούν ένα πολύ θετικό κλίμα. Η καλλιέργεια επαγγελματικής κουλτούρας μάθησης στα σχολεία, η δημιουργία ατμόσφαιρας δικαιοσύνης και εμπιστοσύνης και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες είναι όλοι παράγοντες που προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα προβλήματα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών είναι πολυποίκιλα. Ο θεσμός του Μέντορα μπορεί να αποτελέσει τον ακρογωνιαίο λίθο για την υποδοχή και ομαλή ένταξή τους στις σχολικές μονάδες, στις οποίες καλούνται να αναλάβουν υπηρεσία και να ασκήσουν τα καθήκοντά τους, τις περισσότερες φορές μάλιστα και από την πρώτη κιόλας μέρα. Στην Ελλάδα, όπως ήδη αναφέρθηκε, ο θεσμός αυτός δεν έχει εφαρμοστεί και τα προγράμματα υποδοχής και υποστήριξης είναι ανύπαρκτα, τουλάχιστον δεν υφίστανται με κάποιον θεσμοθετημένο τρόπο. Συν τοις άλλοις, τα τελευταία έτη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η ποιότητα της εκπαίδευσής τους και ο καθορισμός των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που απαιτούνται για να θεωρούνται ικανοί οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε να ασκήσουν επαρκώς το επάγγελμά τους, έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα την ημερήσια ευρωπαϊκή διάταξη.

Το πλαίσιο των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών δεν είναι το απόλυτο καθώς είναι μόνο ένα από τα πολλά μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και για την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μέσα σε συστήματα τα οποία πρέπει να τους επιτρέψουν να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες αλλά και να αναπτυχθούν οι ίδιοι. Η δημιουργία πλαισίων ικανοτήτων εκπαιδευτικών απαιτεί μια μέθοδο, βασισμένη σε έναν καθορισμένο σκοπό. Η σύγκριση των προσεγγίσεων που χρησιμοποιήθηκαν σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες έδειξε ότι πρέπει να ληφθεί υπόψη μια σειρά παραγόντων κατά την ανάληψη μιας τέτοιας υποχρέωσης. Αυτά περιλαμβάνουν, την εννοιολογική βάση, τον σκοπό, τη διαδικασία καθοδηγούμενη σε ένα πλαίσιο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά του πλαισίου και τις σύνθετες ικανότητες εκπαιδευτικών (European Commission, 2013, σ. 25). Οι εκπαιδευτικοί κατέχοντας έναν κρίσιμο ρόλο στην κοινωνία, ως κάτοχοι της «νέας γνώσης» είναι αυτοί που γίνονται διαμεσολαβητές των σύγχρονων

σχέσεων «εξουσίας-γνώσης», μεταδίδουν τη γνώση και γίνονται φορείς της ανάπτυξης των δεξιοτήτων στους μαθητές. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό παράγοντα στην διαμόρφωση και επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Οι νέες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και η ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει την ένταξη του εκπαιδευτικού σε έναν νέο μεταβαλλόμενο ρόλο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος για τον μεταβαλλόμενο ρόλο του, όσον αφορά τις μεταρρυθμίσεις των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Δίνεται έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση των δασκάλων ως φορέων της γνώσης, αξιολογητών της διαδικασίας της μάθησης, ως συμμετέχοντες στην αναπαραγωγή και μετάδοση σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών αξιών και προτύπων και ως ενεργοί πολίτες και κριτικοί διανοούμενοι. Ακόμα στόχος των μεταρρυθμίσεων είναι η διασφάλιση της ποιότητας των συστημάτων πιστοποίησης, η ενίσχυση των διδακτικών μεθόδων, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με βάση την έρευνα, η ύπαρξη καλής συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Ως εκ τούτου, αντιλαμβανόμαστε πως η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ελλάδας, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός παράγοντας σε αυτήν. Προς αυτήν την κατεύθυνση, κρίνουμε πως ο θεσμός του Μέντορα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ένταξη αρχικά και στη μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή του με θεσμοθετημένο τρόπο στην ελληνική πραγματικότητα, θα βοηθήσει σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό τον νέο εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των «κοινωνιών των γνώσεων», στις οποίες παράγεται γνώση με στόχο να επέλθει η πρόοδος.

Η υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών, η καθοδήγησή τους και η επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη αποτελούν ζητήματα, ζωτικής σημασίας για τους τελευταίους, τα οποία θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν επαρκώς στον ρόλο τους, ο οποίος κρίνεται καθοριστικός για την παρεχόμενη εκπαίδευση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Ο θεσμός του Μέντορα είναι ένα ζήτημα, το οποίο είναι πιο επίκαιρο από ποτέ, καθώς ψηφίστηκε στον πρόσφατο νόμο 4823/2021, άρθρο 93, παρ. 1 και την τρέχουσα σχολική χρονιά, αναμένεται να εφαρμοστεί. Αξιοσημείωτο είναι πως δεν είχε πραγματοποιηθεί κάποια προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση έως και σήμερα, καθώς παρόλο το γεγονός ότι θεσπίστηκε η ύπαρξη μέντορα με το νόμο 3848/2010 στα ελληνικά σχολεία, εν τέλει μέχρι πρότινος δεν είχε εφαρμοστεί στην Ελλάδα. Πριν πραγματοποιηθεί η εφαρμογή της νομοθεσίας κατά το τρέχον σχολικό έτος, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν και να αναδειχθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της εφαρμογής του, στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και ιδιαίτερα στους νεοεισερχόμενους σε μία σχολική μονάδα. Παράλληλα, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κάτι που επιβάλλεται από τις κοινωνίες των γνώσεων, καθώς ο ολοένα μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος προσαρμόζεται και ακολουθεί τις νέες εξελίξεις, κρίνεται επιτακτικός. Ο ρόλος που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός και οι ικανότητες που θα πρέπει να κατέχει, έχουν στόχο μια επιτυχημένη ζωή στην νέα μεταβαλλόμενη κοινωνία. Ο πολίτης οφείλει να ακολουθήσει τις εξελίξεις και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το συνδετικό κρίκο για την εξέλιξη και τη μάθηση και αυτό συνεπάγεται την ανάγκη για την επικαιροποίηση των γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων τους. Οι άνθρωποι πρέπει να αναβαθμίσουν τις δεξιότητές τους καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους για να αντιμετωπίσουν τη σύγχρονη ζωή, τόσο στην εργασία τους όσο και στην ιδιωτική τους ζωή. Το ζήτημα θα είναι εφικτό μέσω της μάθησης. Το πλαίσιο της αποτελεί στη σύγχρονη εποχή, πολιτική προτεραιότητα σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς συνδέεται άρρηκτα με την απασχολησιμότητα, την κοινωνική και οικονομική ευημερία, καθώς και την ενεργό συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία. Παράλληλα, σε συνδυασμό με τη γήρανση του πληθυσμού, τον παγκόσμιο ανταγωνισμό, αλλά και τις ολοένα μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις του εργασιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, καθίσταται πλέον καθοριστικός παράγοντας κοινωνικής ισορροπίας και ανάπτυξης. Δυστυχώς, ωστόσο στη χώρα μας, η εξέλιξη της δια βίου μάθησης καθυστέρησε αρκετά σε σύγκριση με άλλα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς τα τελευταία χρόνια έτυχε της ανάλογης προσοχής και σημασίας και αναγνωρίστηκε η σημαντική επίδραση της στον εκσυγχρονισμό και στην

αναβάθμιση τόσο της οικονομίας, όσο και της κοινωνίας (European Commission, 2004, σσ.16-19).

Η παρούσα έρευνα είναι σε θέση να παρουσιάσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να αναδείξει τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην αντιμετώπισή τους, αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών, εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ακόμα, στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει τα συναισθήματα που μπορεί να δημιουργήσει σε έναν εκπαιδευτικό η καθοδήγηση που θα μπορούσε να λάβει από έναν μέντορα, αλλά και να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εμπειρία ή με περισσότερα χρόνια παραμονής στην ίδια σχολική μονάδα, έτσι ώστε να αντιληφθούν τις ανάγκες και τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν σε έναν συνάδελφό τους, ο οποίος εισέρχεται για πρώτη φορά στη σχολική τους μονάδα. Κρίνεται σημαντικό από τον/την ερευνητή/τρια, να αποτυπωθούν οι απόψεις του εκπαιδευτικού κλάδου, πριν τεθεί σε λειτουργία ο θεσμός του μέντορα, καθώς για την αποτελεσματικότητά του, αξίζει να εξετασθεί και η αποδοχή του από τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα της έρευνας θα βοηθήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε διάφορα σχολεία της ελληνικής επικράτειας, αλλά και σχετικά με το αν εν τέλει η εφαρμογή του μέντορα στις σχολικές μονάδες, θα μπορούσε να βοηθήσει ή να τους κατευθύνει ως παράγοντας, στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

## **4.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Ο βασικός σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών (Δασκάλων ΠΕ70 και Νηπιαγωγών ΠΕ60) σχετικά με τον θεσμό του Μέντορα στο σχολείο και ειδικότερα να διερευνήσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο αναλυτικά, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- 1) Ποια προβλήματα και ανάγκες αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι νεοεισερχόμενοι στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου τους;
- 2) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης;
- 3) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των νεοεισερχόμενων για τις επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει η εφαρμογή του Θεσμού του Μέντορα στους εκπαιδευτικούς;

4) Κατά πόσο επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα ;

### **4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας**

Στο παρόν κεφάλαιο της μεθοδολογίας γίνεται αναφορά στο μεθοδολογικό σχεδιασμό για τη διεξαγωγή μιας έρευνας με σκοπό την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον θεσμό του Μέντορα, τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες που έχουν στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, την αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης, τις επιπτώσεις της εφαρμογής του Θεσμού του Μέντορα και την επίδραση της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

### **4.4 Είδος έρευνας- Ερευνητικό εργαλείο**

Για την παρούσα εργασία επιλέγεται η διενέργεια ποσοτικής έρευνας ως μεθόδου, με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου και τη διάθεσή του στους συμμετέχοντες. Πιο αναλυτικά, για τις ανάγκες διερεύνησης των ερευνητικών ερωτημάτων σχεδιάστηκε μια ποσοτική συγχρονική περιγραφική έρευνα, με τη χρήση δομημένου διαδικτυακού ερωτηματολογίου (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Για την υλοποίηση της έρευνας θα χρησιμοποιηθεί το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, καθώς σύμφωνα με τους Wilson, & McLean (1994) το ερωτηματολόγιο αποτελεί μία μέθοδο συλλογής δεδομένων, που χρησιμοποιείται αρκετά και είναι κοινώς αποδεκτή, κατανοείται με ευκολία και μας παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα, (όπ. αναφ. στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Επίσης μας επιτρέπει την αποστολή του, για υποβολή των ερωτήσεων, σε ένα μεγάλο αριθμό δείγματος (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015). Με άλλα λόγια με το ερωτηματολόγιο, υπάρχει περισσότερο εύρος πληροφοριών για έναν μεγάλο αριθμό περιπτώσεων. Αποτελεί ένα εργαλείο, της ποσοτικής μεθόδου που παρουσιάζει πιο αντικειμενικά αποτελέσματα, καθώς μπορούν να παρατηρηθούν και να ερμηνευθούν από τους ερευνητές. Δίνει μια αντικειμενική διάσταση στην έρευνα, καθώς ο ερευνητής αμερόληπτα καταγράφει το θέμα που μελετάει (εν προκειμένω, τις απόψεις των εκπαιδευτικών). Τέλος προσφέρει σταθερές μετρήσεις και παρατηρήσεις (Ahmad et al, 2019).



## 4.5 Ερωτηματολόγιο-Συμμετέχοντες

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε με διαδικτυακό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα καθώς μπορεί να συγκεντρώσει μεγάλο όγκο δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό ή και μηδενικό κόστος.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε τμήματα. Το πρώτο τμήμα συλλέγει δημογραφικά δεδομένα και στοιχεία για την υπηρεσία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικιακή ομάδα, επίπεδο εκπαίδευσης, ειδικότητα, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο και εργασιακή σχέση). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνά τις απόψεις των συμμετεχόντων για τις ανάγκες και τα προβλήματα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Ενδεικτικές ερωτήσεις αυτού του μέρους είναι *«Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η από τις σπουδές που έλαβα από το τμήμα το οποίο αποφοίτησα έτσι ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ ως εκπαιδευτικός στους παρακάτω τομείς: στον σχεδιασμό του μαθήματος»* και *«Βρισκόμενος/η για πρώτη φορά σε μία σχολική μονάδα, τα προβλήματα που έχω να αντιμετωπίσω είναι τα εξής η συμπεριφορά των μαθητών και η διαχείριση της τάξης»* Οι απαντήσεις σε αυτό το τμήμα δίδονται σε μια κλίμακα 5 βαθμίδων (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ ή 1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ, 3:Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4:Συμφωνώ, 5:Συμφωνώ απόλυτα).

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ενδεικτικές ερωτήσεις αυτού του μέρους είναι *«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξής σας; Η βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός μου»* και *«Θεωρώ απαραίτητη: την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στη σχολική μονάδα που εργάζομαι»*. Οι απαντήσεις δίδονται στις ίδιες κλίμακες όπως στο δεύτερο μέρος.

Το τέταρτο μέρος διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τα πιθανά αποτελέσματα που θα μπορούσε να έχει η εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στους νέους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτική ερώτηση αυτού του μέρους είναι *«Η εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα, θεωρώ πως: θα βοηθούσε στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος»*. Χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες κλίμακες απαντήσεων.

Το πέμπτο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συσχέτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης και του θεσμού του Μέντορα. Ενδεικτική ερώτηση/δήλωση αυτού του μέρους είναι *«Η καθοδήγηση από έναν έμπειρο*

εκπαιδευτικό, μέσω της αξιοποίησης του θεσμού του Μέντορα, (ως παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης) μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική τάξη». Οι ερωτήσεις απαντώνται στην κλίμακα 5 βαθμίδων 1: Διαφωνώ απόλυτα, ... 5: Συμφωνώ απόλυτα.

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε σε φόρμα στην πλατφόρμα Google Forms<sup>1</sup> της οποίας ο σύνδεσμος κοινοποιήθηκε για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Στη φόρμα του ερωτηματολογίου επισυνάφθηκε εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο ενημερώνει τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας και για τον ανώνυμο χαρακτήρα της, όπως επίσης και για το ότι τα αποτελέσματά της θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Επιπλέον, δίδονται τα στοιχεία της ερευνήτριας σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες επιθυμούν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εξετάστηκε μέσω του δείκτη Cronbach's alpha και βρέθηκε  $\alpha=0,956$  για το σύνολο των ερωτημάτων των 5-βάθμιων κλιμάκων, αποτέλεσμα που δείχνει ένα πολύ καλό επίπεδο αξιοπιστίας.

Το δείγμα αποτέλεσαν 121 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δάσκαλοι, κλάδου ΠΕ70 και νηπιαγωγοί, κλάδου ΠΕ60. Αναλυτικότερα, 27 είναι άνδρες (ποσοστό 22,3%) και 94 είναι γυναίκες (77,7%). Επίσης, 44 συμμετέχοντες (36,4%) είναι νηπιαγωγοί (ΠΕ 60) και 77 (63,6%) είναι δάσκαλοι/ες (ΠΕ 70). Το δείγμα αυτό, αποτελείται από εκπαιδευτικούς που δουλεύουν σε διάφορα σχολεία της ελληνικής επικράτειας και περιλαμβάνει την απαραίτητη ποικιλομορφία όσον αφορά τα δημογραφικά του στοιχεία.

#### 4.6 Επεξεργασία δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Το τεστ κανονικότητας Kolmogorov smirnov, έδειξε ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, οπότε ο ερευνητής οδηγήθηκε σε μη παραμετρικά τεστ. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν περιγραφική ανάλυση (κατανομές συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις), παραγοντική ανάλυση και επαγωγικοί στατιστικοί έλεγχοι (έλεγχος Kruskal-Wallis H για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις τιμές των κλιμάκων ανάλογα με την

---

<sup>1</sup> Σύνδεσμος της φόρμας:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScOpwK8CReZ0kg9YXfK2E1dwvry6a5VaXIGa8Ln1n5unMezLA/viewform?fbclid=IwAR3G\\_yW6kIWX\\_Th1TrwlxBbywmiOXMUxEULu08GTkCHxL8EJdEZRrVd6RY](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScOpwK8CReZ0kg9YXfK2E1dwvry6a5VaXIGa8Ln1n5unMezLA/viewform?fbclid=IwAR3G_yW6kIWX_Th1TrwlxBbywmiOXMUxEULu08GTkCHxL8EJdEZRrVd6RY)

προϋπηρεσία, τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο, την ηλικιακή ομάδα, την εργασιακή σχέση).

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis, χρησιμοποιείται για να καθορίσει αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αποτελεί έναν μη παραμετρικό τρόπο ελέγχου για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ τριών ή περισσότερων ανεξάρτητων ομάδων (Μπατσίδης, 2014 · Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011).

Στη συνέχεια, ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ κάποιων επιλεγμένων συνεχών μεταβλητών, διερευνήθηκε μέσω του συντελεστή συσχέτισης Spearman. Οι τεχνικές συσχέτισης σε γενικές γραμμές προορίζονται να δώσουν απάντηση σε τρία ερωτήματα, σχετικά με δύο μεταβλητές ή δύο σύνολα δεδομένων, όπως στο αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, ποια είναι η κατεύθυνση και ποιο είναι το μέγεθός της σχέσης αυτής. Ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman αποτελεί μια στατιστική τιμή που κυμαίνεται από -1,0 έως το +1,0 και εκφράζει αυτή τη σχέση σε ποσοτική μορφή. Ο συντελεστής αναπαριστάται με το σύμβολο  $\rho$  (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Για να εξακριβωθεί η ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας, αρκεί απλώς να αναγνωσθεί ο πίνακας που προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων από το κατάλληλο ηλεκτρονικό πακέτο που απέδωσε τα στατιστικά. Τα επίπεδα που παρουσιάζεται στατιστική σημαντικότητα, κυμαίνεται σε επίπεδα κάτω του 0,05 (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 332-335).

#### **4.7 Περιορισμοί της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποσοτική προσέγγιση γεγονός που φανερώνει την έλλειψη διαπροσωπικής επαφής με τους συμμετέχοντες. Το δείγμα είναι ικανοποιητικό, αλλά περιορίζεται σε δασκάλους και σε νηπιαγωγούς της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με αυτόν τον τρόπο δίνεται μόνο μια πτυχή του εξεταζόμενου ζητήματος. Θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί έρευνα και σε ειδικότητες εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έτσι ώστε να αποτυπωθούν πληρέστερα οι απόψεις για τον εν λόγω θεσμό. Σχετικά με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος δημιουργούνται αμφιβολίες, καθώς δεν είναι δυνατό να γνωρίζουμε με ακρίβεια αν οι ερωτώμενοι είναι ενημερωμένοι επαρκώς πάνω στα ζητήματα που θέτει το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Ένα παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει το γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη στην Ελλάδα, μια χώρα που όπως έχει ήδη αναφερθεί ο θεσμός του

μέντορα δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί επίσημα και οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν βιωματική εμπειρία πάνω στο ζήτημα αυτό.

Αξίζει να σημειωθεί πως αρκετά πιθανό είναι να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η ιδεολογία των ερωτώμενων. Η ενδογενής προκατάληψη και το ξεχωριστό οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο έχει ζήσει ο κάθε εκπαιδευτικός, μπορεί να επηρεάσουν τις απαντήσεις που δίνονται.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 121 εκπαιδευτικοί (27 άνδρες, ποσοστό 22,3% και 94 γυναίκες, ποσοστό 77,7%), από τους οποίους 44 είναι νηπιαγωγοί (36,4%) και 77 είναι δάσκαλοι/ες (63,6%). Αναφορικά με την ηλικία, 20 συμμετέχοντες (16,5%) είναι μικρότεροι των 30 ετών, 61 συμμετέχοντες είναι 30-39 ετών (50,4%), 9 είναι 40-49 ετών (7,4%) και 31 είναι 50 ετών και άνω (25,6%). Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων 45 (37,2%) κατέχουν τον βασικό τίτλο σπουδών, 72 (59,5%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και 4 (3,3%) είναι κάτοχοι διδακτορικού.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών

Μεταβλητή		N	%
1. Φύλο	Άνδρας	27	22,3%
	Γυναίκα	94	77,7%
2. Ηλικιακή ομάδα	<30	20	16,5%
	30-39	61	50,4%
	40-49	9	7,4%
	50+	31	25,6%
3. Εκπαιδευτικό επίπεδο	Βασικός τίτλος σπουδών	45	37,2%
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	72	59,5%
	Διδακτορικό	4	3,3%
4. Ειδικότητα	ΠΕ 60(ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ)	44	36,4%
	ΠΕ 70(ΔΑΣΚΑΛΟΙ)	77	63,6%
5. Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	<4	30	24,8%
	5-9	36	29,8%
	10-14	18	14,9%
	15-19	5	4,1%
	20+	32	26,4%
6. Έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο	<5	91	75,2%
	6-10	11	9,1%
	11+	19	15,7%
7. Εργασιακή σχέση	Μόνιμος	80	66,1%
	Αναπληρωτής	39	32,2%
	Ωρομίσθιος	2	1,7%

Σε ότι αφορά τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, 30 συμμετέχοντες (24,8%) είναι νεοδιόριστοι με εκπαιδευτική προϋπηρεσία μικρότερη των 4 ετών, 36 συμμετέχοντες

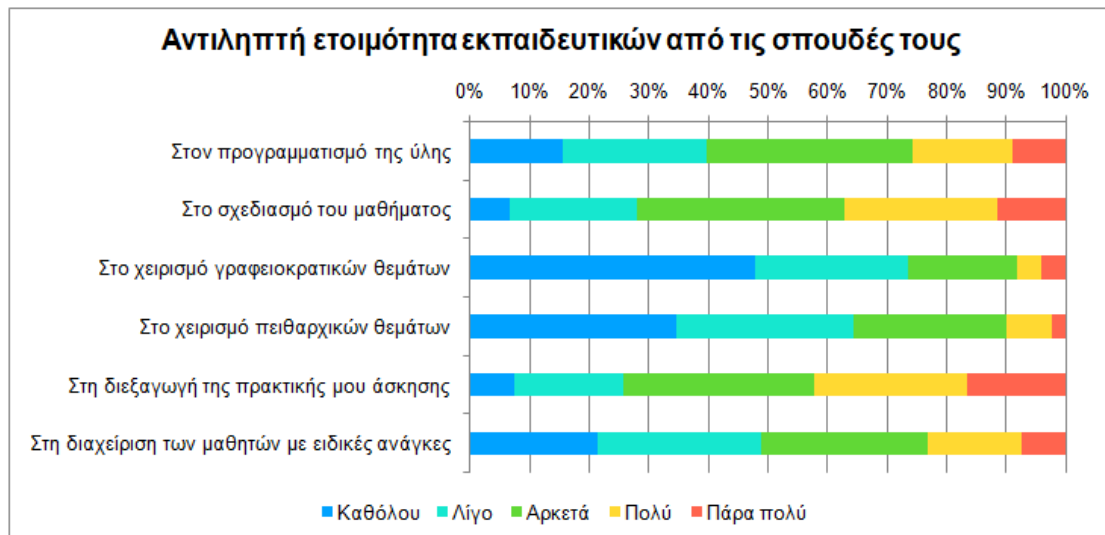
(29,8%) έχουν προϋπηρεσία 5-9 έτη, 18 (14,9%) έχουν προϋπηρεσία 10-14 έτη, 5 (4,1%) έχουν προϋπηρεσία 15-19 έτη και 32 (26,4%) 20 ή περισσότερα έτη. Σχετικά με τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο, η πλειονότητα του δείγματος, 91 άτομα (75,2%) είναι στο τωρινό σχολείο λιγότερο από 5 έτη, 11 άτομα (9,1%) 6-10 έτη και 19 άτομα (15,7%) 11 ή περισσότερα έτη. Τέλος, η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (80 άτομα, 66,1%), 39 είναι αναπληρωτές (32,2%) και 2 (1,7%) είναι ωρομίσθιοι (Πίνακας 1).

## 5.2 Ανάγκες και προβλήματα νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες και τα προβλήματα των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών. Η πρώτη ερώτηση/δήλωση της ενότητας είναι «Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η από τις σπουδές που έλαβα από το τμήμα το οποίο αποφοίτησα έτσι ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ ως εκπαιδευτικός στους παρακάτω τομείς:». Οι απαντήσεις δίνονται στον ακόλουθο Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Αντιληπτή ετοιμότητα εκπαιδευτικών από τις σπουδές τους

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Στον προγραμματισμό της ύλης	N	19	29	42	20	11
	%	15,7%	24,0%	34,7%	16,5%	9,1%
Στο σχεδιασμό του μαθήματος	N	8	26	42	31	14
	%	6,6%	21,5%	34,7%	25,6%	11,6%
Στο χειρισμό γραφειοκρατικών θεμάτων	N	58	31	22	5	5
	%	47,9%	25,6%	18,2%	4,1%	4,1%
Στο χειρισμό πειθαρχικών θεμάτων	N	42	36	31	9	3
	%	34,7%	29,8%	25,6%	7,4%	2,5%
Στη διεξαγωγή της πρακτικής μου άσκησης	N	9	22	39	31	20
	%	7,4%	18,2%	32,2%	25,6%	16,5%
Στη διαχείριση των μαθητών με ειδικές ανάγκες	N	26	33	34	19	9
	%	21,5%	27,3%	28,1%	15,7%	7,4%



Διάγραμμα 1. Αντιληπτή ετοιμότητα εκπαιδευτικών από τις σπουδές τους

Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι σε μεγάλο ποσοστό που φτάνει το 47,9% οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους στο τμήμα το οποίο αποφοίτησαν έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο χειρισμό γραφειοκρατικών θεμάτων και για το ίδιο ζήτημα 25,6% απάντησαν ότι είναι λίγο ικανοποιημένοι, ενώ μόλις 4,1% των απαντήσεων ήταν ότι είναι «πολύ» ικανοποιημένοι και ένα ποσοστό επίσης 4,1% «πάρα πολύ». Επίσης, σχετικά άνετοιμοι για το «χειρισμό πειθαρχικών θεμάτων» διαφαίνονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς η δημοφιλέστερη απάντηση ήταν «καθόλου» (34,7%), ενώ ένα ποσοστό 29,8% απάντησαν «λίγο». Σχετικά με τον «προγραμματισμό της ύλης», (34,7%) το «σχεδιασμό του μαθήματος» (34,7%), τη «διεξαγωγή της πρακτικής μου άσκησης» (32,2%) και τη «διαχείριση των μαθητών με ειδικές ανάγκες» (28,1%) η δημοφιλέστερη απάντηση ήταν ότι οι συμμετέχοντες ήταν «αρκετά» ικανοποιημένοι από το επίπεδο των εφοδίων που είχαν από τις σπουδές τους. Τη μεγαλύτερη ικανοποίηση εξέφρασαν οι συμμετέχοντες (πάρα πολύ σε ποσοστό 16,5%) για την «διεξαγωγή της πρακτικής άσκησης».

Επιπλέον, στην ερώτηση/δήλωση «Η βασική εκπαίδευση που έλαβα από τις προπτυχιακές μου σπουδές με προετοίμασε για να αντιμετωπίσω τα προβλήματα που προκύπτουν με την εισαγωγή μου στη σχολική μονάδα για πρώτη φορά» αποτυπώθηκε ένα μέτριο επίπεδο προετοιμασίας: 18 άτομα (14,9%) απάντησαν «καθόλου», 36 άτομα (29,8%) απάντησαν «λίγο», 48 (39,7%) απάντησαν «αρκετά», 16 (13,2%) απάντησαν «πολύ» και 3 (2,5%) απάντησαν «πάρα πολύ».

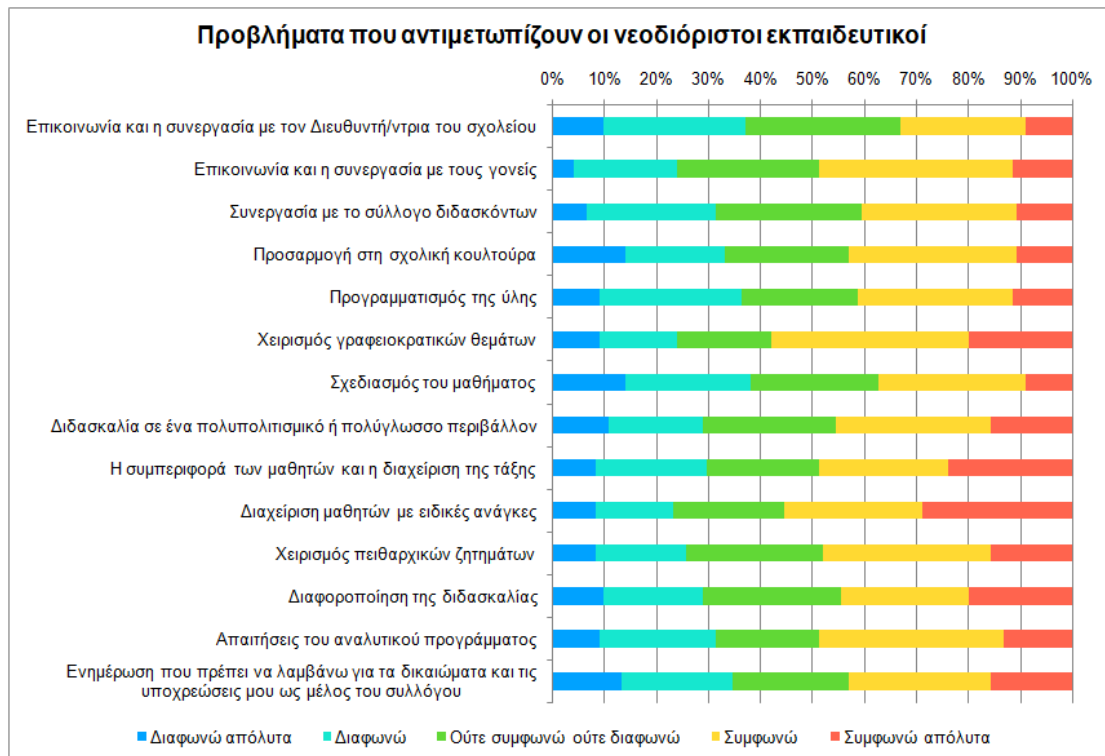
Η επόμενη ερώτηση («Βρισκόμενος/η για πρώτη φορά σε μία σχολική μονάδα, τα προβλήματα που έχω να αντιμετωπίσω είναι τα εξής:») αφορά τα προβλήματα που

αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην πρώτη τους επαφή με την σχολική μονάδα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Επικοινωνία και η συνεργασία με τον Διευθυντή/ντρια του σχολείου	N %	12 9,9%	33 27,3%	36 29,8%	29 24,0%	11 9,1%
Επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς	N %	5 4,1%	24 19,8%	33 27,3%	45 37,2%	14 11,6%
Συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων	N %	8 6,6%	30 24,8%	34 28,1%	36 29,8%	13 10,7%
Προσαρμογή στη σχολική κουλτούρα	N %	17 14,0%	23 19,0%	29 24,0%	39 32,2%	13 10,7%
Προγραμματισμός της ύλης	N %	11 9,1%	33 27,3%	27 22,3%	36 29,8%	14 11,6%
Χειρισμός γραφειοκρατικών θεμάτων	N %	11 9,1%	18 14,9%	22 18,2%	46 38,0%	24 19,8%
Σχεδιασμός του μαθήματος	N %	17 14,0%	29 24,0%	30 24,8%	34 28,1%	11 9,1%
Διδασκαλία σε ένα πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον	N %	13 10,7%	22 18,2%	31 25,6%	36 29,8%	19 15,7%
Η συμπεριφορά των μαθητών και η διαχείριση της τάξης	N %	10 8,3%	26 21,5%	26 21,5%	30 24,8%	29 24,0%
Διαχείριση μαθητών με ειδικές ανάγκες	N %	10 8,3%	18 14,9%	26 21,5%	32 26,4%	35 28,9%
Χειρισμός πειθαρχικών ζητημάτων	N %	10 8,3%	21 17,4%	32 26,4%	39 32,2%	19 15,7%
Διαφοροποίηση της διδασκαλίας	N %	12 9,9%	23 19,0%	32 26,4%	30 24,8%	24 19,8%
Απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος	N %	11 9,1%	27 22,3%	24 19,8%	43 35,5%	16 13,2%
Ενημέρωση που πρέπει να λαμβάνω για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις μου ως μέλος του συλλόγου	N %	16 13,2%	26 21,5%	27 22,3%	33 27,3%	19 15,7%





Διάγραμμα 2. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων σε αυτήν την ερώτηση δείχνουν ότι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί βρισκόμενοι για πρώτη φορά σε μία σχολική μονάδα είναι η «Διαχείριση μαθητών με ειδικές ανάγκες» (26,4% συμφωνούν και 28,9% συμφωνούν απόλυτα) και «Η συμπεριφορά των μαθητών και η διαχείριση της τάξης» (24,8% συμφωνούν και 24% συμφωνούν απόλυτα). Στη συνέχεια, ο «Χειρισμός γραφειοκρατικών θεμάτων» (38,0% συμφωνούν και 19,8% συμφωνούν απόλυτα) η «Διαφοροποίηση της διδασκαλίας» (24,8% συμφωνούν και 19,8% συμφωνούν απόλυτα) και η «Ενημέρωση που πρέπει να λαμβάνουν για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις ως μέλος του συλλόγου» (27,3% συμφωνούν και 15,7% συμφωνούν απόλυτα) είναι παράγοντες που αποτελούν προβλήματα σε κάπως μικρότερο βαθμό για τους συμμετέχοντες. Κατόπιν, η «Διδασκαλία σε ένα πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον» (29,8% συμφωνούν και 15,7% συμφωνούν απόλυτα), «Χειρισμός πειθαρχικών ζητημάτων» (32,2% συμφωνούν και 15,7% συμφωνούν απόλυτα) και οι «Απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος» (35,5% συμφωνούν και 13,2% συμφωνούν απόλυτα) αναφέρονται ως προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε ένα μέτριο βαθμό. Σε μικρότερο βαθμό αποτελούν πρόβλημα η «Επικοινωνία και η συνεργασία με τον Διευθυντή/ντρια του σχολείου» (24,0% συμφωνούν και 9,1% συμφωνούν απόλυτα), η «Επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς» (37,2% συμφωνούν και 11,6% συμφωνούν

απόλυτα), η «Συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων» (29,8% συμφωνούν και 10,7% συμφωνούν απόλυτα), η «Προσαρμογή στη σχολική κουλτούρα» (32,2% συμφωνούν και 10,7% συμφωνούν απόλυτα) και ο «Προγραμματισμός της ύλης» (29,8% συμφωνούν και 11,6% συμφωνούν απόλυτα), ενώ το μικρότερο βαθμό δυσκολίας αντιμετωπίζουν με το «σχεδιασμό του μαθήματος» (28,1% συμφωνούν και 9,1% συμφωνούν απόλυτα).

### 5.3 Αντίληψη της σημασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης

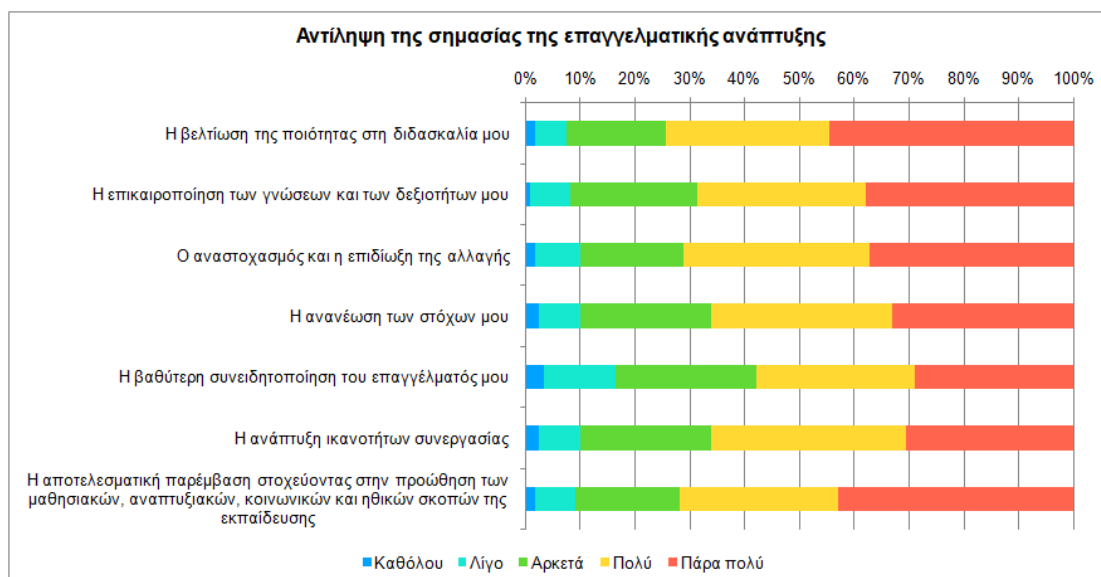
Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων της ενότητας είναι «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξής σας;» και διερευνά μια σειρά παραγόντων για το κατά πόσο είναι σημαντικοί για τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 4. Απαντήσεις στις ερωτήσεις για την αντίληψη της σημασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία μου	N	2	7	22	36	54
	%	1,7%	5,8%	18,2%	29,8%	44,6%
Η επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων μου	N	1	9	28	37	46
	%	0,8%	7,4%	23,1%	30,6%	38,0%
Ο αναστοχασμός και η επιδίωξη της αλλαγής	N	2	10	23	41	45
	%	1,7%	8,3%	19,0%	33,9%	37,2%
Η ανανέωση των στόχων μου	N	3	9	29	40	40
	%	2,5%	7,4%	24,0%	33,1%	33,1%
Η βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός μου	N	4	16	31	35	35
	%	3,3%	13,2%	25,6%	28,9%	28,9%
Η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας	N	3	9	29	43	37
	%	2,5%	7,4%	24,0%	35,5%	30,6%
Η αποτελεσματική παρέμβαση στοχεύοντας στην προώθηση των μαθησιακών, αναπτυξιακών, κοινωνικών και ηθικών σκοπών της εκπαίδευσης	N	2	9	23	35	52
	%	1,7%	7,4%	19,0%	28,9%	43,0%

Τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των απαντήσεων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ένα υψηλό βαθμό συμφωνίας για τη σημαντικότητα όλων των παραγόντων που προτάθηκαν από το ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Πίνακας 5). Συγκεκριμένα, οι παράγοντες για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν

περισσότερο ότι είναι σημαντικοί στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης είναι «Η αποτελεσματική παρέμβαση στοχεύοντας στην προώθηση των μαθησιακών, αναπτυξιακών, κοινωνικών και ηθικών σκοπών της εκπαίδευσης» (28,9% συμφωνούν και 43,0% συμφωνούν απόλυτα) και «Η βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία» (29,8% συμφωνούν και 44,6% συμφωνούν απόλυτα). Κατόπιν, σε κάπως μικρότερο βαθμό συμφωνίας, αλλά με περισσότερο από το ήμισυ του δείγματος να συμφωνεί είναι οι παράγοντες «Η ανανέωση των στόχων μου» (33,1% συμφωνούν και 33,1% συμφωνούν απόλυτα), «Η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας» (35,5% συμφωνούν και 30,6% συμφωνούν απόλυτα) και «Η βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός μου» (28,9% συμφωνούν και 28,9% συμφωνούν απόλυτα).



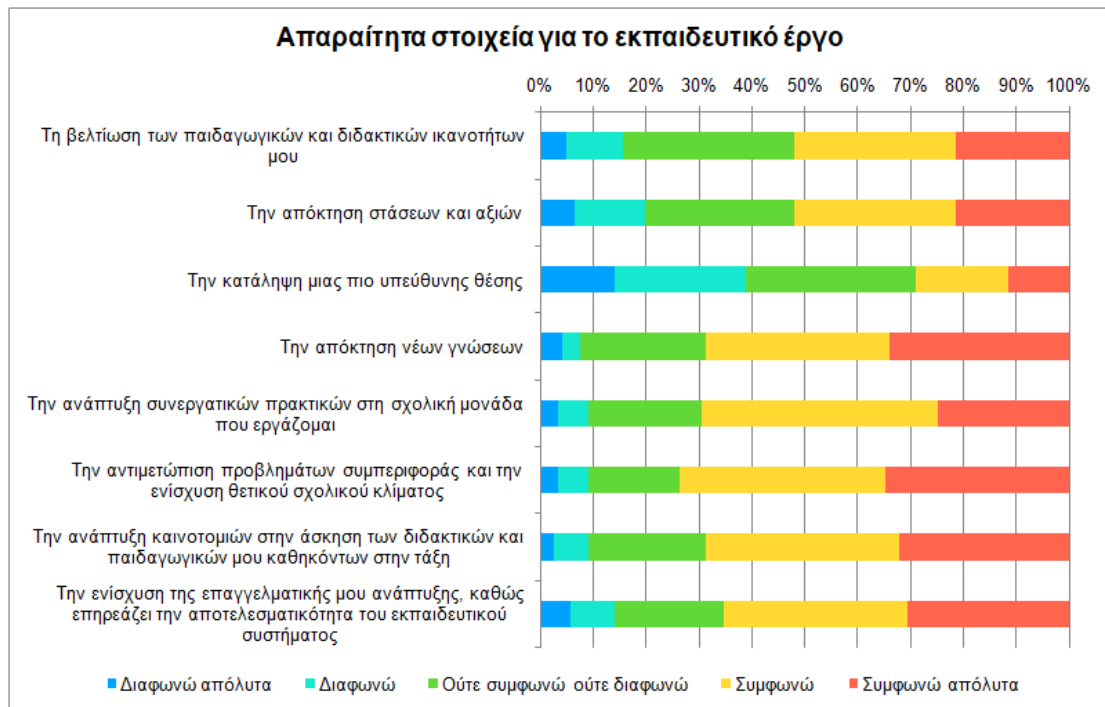
Διάγραμμα 3. Αντίληψη της σημασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επόμενη ερώτηση διερευνά ποια στοιχεία, στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξης, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί απαραίτητα για το έργο τους (Πίνακας 5). Τα στοιχεία που θεωρούν ως πλέον απαραίτητα οι εκπαιδευτικοί με περίπου τρεις στους τέσσερις να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα είναι η «αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και η ενίσχυση θετικού σχολικού κλίματος» (38,8% συμφωνούν και 34,7% συμφωνούν απόλυτα), η «απόκτηση νέων γνώσεων» (34,7% συμφωνούν και 33,9% συμφωνούν απόλυτα), η «ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στη σχολική μονάδα που εργάζονται» (44,6% συμφωνούν και 24,8% συμφωνούν απόλυτα) και η «ανάπτυξη καινοτομιών στην άσκηση των διδακτικών και παιδαγωγικών καθηκόντων στην τάξη» (36,4% συμφωνούν και 32,2% συμφωνούν απόλυτα).

Πίνακας 5. Απαραίτητα στοιχεία για το εκπαιδευτικό έργο

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Τη βελτίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών ικανοτήτων μου	N	6	13	39	37	26
	%	5,0%	10,7%	32,2%	30,6%	21,5%
Την απόκτηση στάσεων και αξιών	N	8	16	34	37	26
	%	6,6%	13,2%	28,1%	30,6%	21,5%
Την κατάληψη μιας πιο υπεύθυνης θέσης	N	17	30	39	21	14
	%	14,0%	24,8%	32,2%	17,4%	11,6%
Την απόκτηση νέων γνώσεων	N	5	4	29	42	41
	%	4,1%	3,3%	24,0%	34,7%	33,9%
Την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στη σχολική μονάδα που εργάζομαι	N	4	7	26	54	30
	%	3,3%	5,8%	21,5%	44,6%	24,8%
Την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και την ενίσχυση θετικού σχολικού κλίματος	N	4	7	21	47	42
	%	3,3%	5,8%	17,4%	38,8%	34,7%
Την ανάπτυξη καινοτομιών στην άσκηση των διδακτικών και παιδαγωγικών μου καθηκόντων στην τάξη	N	3	8	27	44	39
	%	2,5%	6,6%	22,3%	36,4%	32,2%
Την ενίσχυση της επαγγελματικής μου ανάπτυξης, καθώς επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος	N	7	10	25	42	37
	%	5,8%	8,3%	20,7%	34,7%	30,6%

Επίσης υψηλός βαθμός συμφωνίας, σε κάπως χαμηλότερο επίπεδο, εκφράστηκε για το ότι είναι απαραίτητα για την εκπαιδευτική πράξη η «ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος» (34,7% συμφωνούν και 30,6% συμφωνούν απόλυτα), η «βελτίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών ικανοτήτων» (30,6% συμφωνούν και 21,5% συμφωνούν απόλυτα) και η «απόκτηση στάσεων και αξιών» (30,6% συμφωνούν και 21,5% συμφωνούν απόλυτα). Αρκετά χαμηλότερο επίπεδο συμφωνίας (με 14,0% του δείγματος να διαφωνεί απόλυτα, το 24,8% να διαφωνεί το 32,2% να εκφράζει μια ουδέτερη στάση, το 17,4% να συμφωνεί και το 11,6% να συμφωνεί απόλυτα) εκφράστηκε για την «κατάληψη μιας πιο υπεύθυνης θέσης».

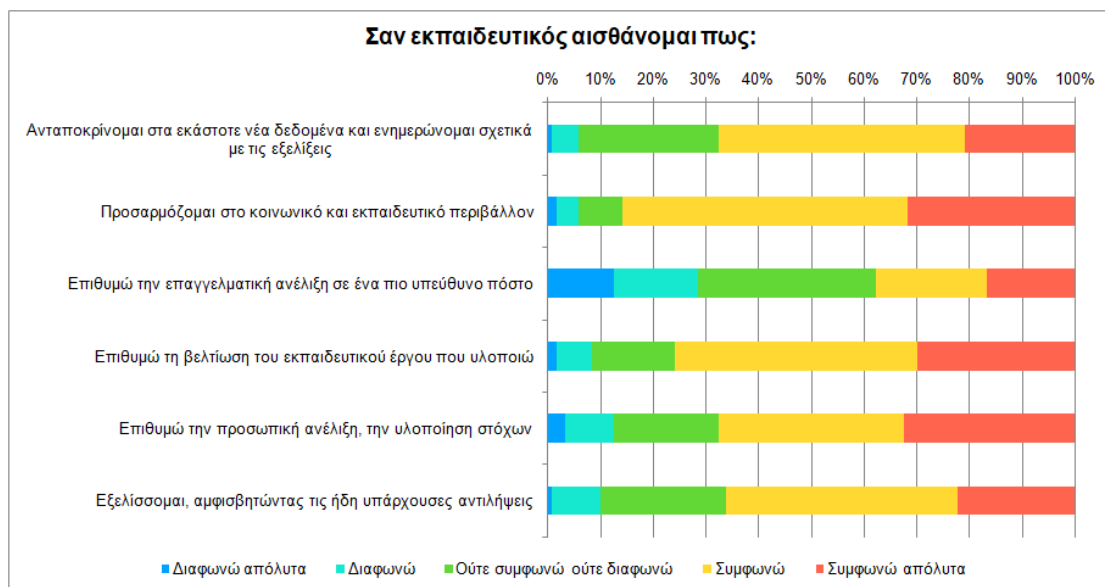


Διάγραμμα 4. Απαραίτητα στοιχεία για το εκπαιδευτικό έργο

Η επόμενη ερώτηση («Σαν εκπαιδευτικός αισθάνομαι πως:») διερευνά την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, εξετάζοντας τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν με μια σειρά από προτάσεις (Πίνακας 6). Για τις περισσότερες προτάσεις, η επικρατέστερη απάντηση είναι «Συμφωνώ». Συγκεκριμένα, με την πρόταση «Ανταποκρίνομαι στα εκάστοτε νέα δεδομένα και ενημερώνομαι σχετικά με τις εξελίξεις» συμφωνεί το 46,3%, με την πρόταση «Προσαρμόζομαι στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον» συμφωνεί το 53,7%, με την πρόταση «Επιθυμώ τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που υλοποιώ» το 45,5%, με την πρόταση «Επιθυμώ την προσωπική ανέλιξη, την υλοποίηση στόχων» το 34,7% και με την πρόταση «Εξελίσσομαι, αμφισβητώντας τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις» το 43,8% του δείγματος. Η πρόταση η οποία συγκέντρωσε το χαμηλότερο επίπεδο συμφωνίας είναι η «με την πρόταση «Επιθυμώ την επαγγελματική ανέλιξη σε ένα πιο υπεύθυνο πόστο», 12,4% να διαφωνεί απολύτως, το 15,7% να διαφωνεί, το 33,1% να εκφράζει μια ουδέτερη άποψη, το 20,7% να συμφωνεί και το 16,5% να συμφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 6. Αυτοαντίληψη εκπαιδευτικών

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ανταποκρίνομαι στα εκάστοτε νέα δεδομένα και ενημερώνομαι σχετικά με τις εξελίξεις	N	1 0,8%	6 5,0%	32 26,4%	56 46,3%	25 20,7%
Προσαρμόζομαι στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον	N	2 1,7%	5 4,1%	10 8,3%	65 53,7%	38 31,4%
Επιθυμώ την επαγγελματική ανέλιξη σε ένα πιο υπεύθυνο πόστο	N	15 12,4%	19 15,7%	40 33,1%	25 20,7%	20 16,5%
Επιθυμώ τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που υλοποιώ	N	2 1,7%	8 6,6%	19 15,7%	55 45,5%	36 29,8%
Επιθυμώ την προσωπική ανέλιξη, την υλοποίηση στόχων	N	4 3,3%	11 9,1%	24 19,8%	42 34,7%	39 32,2%
Εξελίσσομαι, αμφισβητώντας τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις	N	1 0,8%	11 9,1%	29 24,0%	53 43,8%	27 22,3%



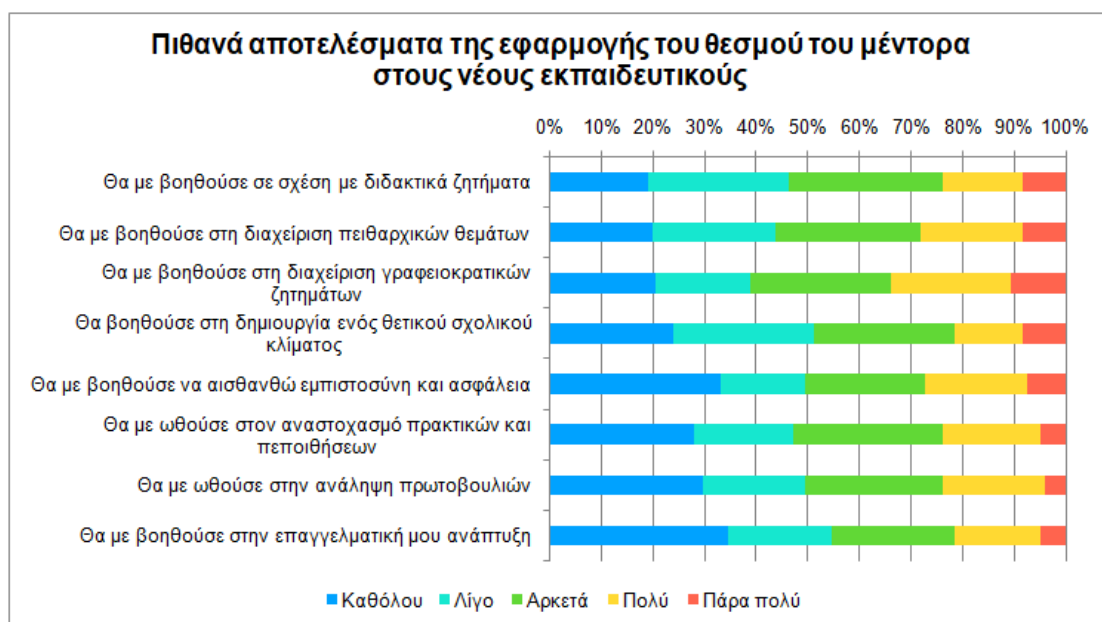
Διάγραμμα 5. Αυτοαντίληψη εκπαιδευτικών

## 5.4 Εφαρμογή του θεσμού του μέντορα

Στην ενότητα αυτή περιγράφονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα πιθανά αποτελέσματα που θα μπορούσε να έχει η εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στους νέους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα δείχνουν μια τάση για διαφωνία για τις (θετικές) επιπτώσεις της εφαρμογής του θεσμού στους νέους εκπαιδευτικούς. Για τις περισσότερες προτάσεις οι απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο» συγκεντρώνουν αθροιστικά σχεδόν 50% ή και μεγαλύτερο ποσοστό, ενώ η απάντηση «αρκετά» είναι η επικρατέστερη. Τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας να συγκεντρώνει η πρόταση «Θα με βοηθούσε στη διαχείριση γραφειοκρατικών ζητημάτων» (27,3% απάντησαν «αρκετά» και 23,1% απάντησαν «πολύ»). Για την πρόταση «Θα με βοηθούσε στην επαγγελματική μου ανάπτυξη» είναι εμφανής η διαφωνία των συμμετεχόντων, καθώς 34,7% απάντησαν «καθόλου» και 19,8% απάντησαν «λίγο», ενώ οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» συγκέντρωσαν αθροιστικά το 21,5%. Μια τάση προς διαφωνία επίσης εμφανίζεται ως προς την πρόταση «Θα με βοηθούσε να αισθανθώ εμπιστοσύνη και ασφάλεια», καθώς 33,1% απάντησαν «καθόλου», 16,5% απάντησαν «λίγο», 23,1% απάντησαν «αρκετά». 19,8% απάντησαν «πολύ» και 7,4% απάντησαν «πάρα πολύ». Για την πρόταση «Θα με βοηθούσε σε σχέση με διδακτικά ζητήματα» αποτυπώνεται μια αρνητική θέση, με το 46,3% να απαντά «καθόλου» ή «λίγο» και το 24% να απαντά «πολύ» ή «πάρα πολύ». Παρόμοιες είναι οι απαντήσεις για την πρόταση «Θα με βοηθούσε στη διαχείριση πειθαρχικών θεμάτων» με το 43,8% να απαντά «καθόλου» ή «λίγο» και το 28,1% να απαντά «πολύ» ή «πάρα πολύ» και για την πρόταση «Θα βοηθούσε στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος» (αθροιστικά «καθόλου» ή «λίγο» απάντησαν το 51,3% και «πολύ» ή «πάρα πολύ» το 21,5%). Σε παρόμοιο μήκος κύματος κινούνται οι απαντήσεις για την πρόταση «Θα με ωθούσε στην ανάληψη πρωτοβουλιών» (αθροιστικά «καθόλου» ή «λίγο» απάντησαν το 49,6% και «πολύ» ή «πάρα πολύ» το 24%) και για την πρόταση «Θα με ωθούσε στον αναστοχασμό πρακτικών και πεποιθήσεων» (αθροιστικά «καθόλου» ή «λίγο» απάντησαν το 47,1% και «πολύ» ή «πάρα πολύ» το 24%) (πίνακας 7).

Πίνακας 7. Πιθανά αποτελέσματα της εφαρμογής του θεσμού του μέντορα

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θα με βοηθούσε σε σχέση με διδακτικά ζητήματα	N	23	33	36	19	10
	%	19,0%	27,3%	29,8%	15,7%	8,3%
Θα με βοηθούσε στη διαχείριση πειθαρχικών θεμάτων	N	24	29	34	24	10
	%	19,8%	24,0%	28,1%	19,8%	8,3%
Θα με βοηθούσε στη διαχείριση γραφειοκρατικών ζητημάτων	N	25	22	33	28	13
	%	20,7%	18,2%	27,3%	23,1%	10,7%
Θα βοηθούσε στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος	N	29	33	33	16	10
	%	24,0%	27,3%	27,3%	13,2%	8,3%
Θα με βοηθούσε να αισθανθώ εμπιστοσύνη και ασφάλεια	N	40	20	28	24	9
	%	33,1%	16,5%	23,1%	19,8%	7,4%
Θα με ωθούσε στον αναστοχασμό πρακτικών και πεποιθήσεων	N	34	23	35	23	6
	%	28,1%	19,0%	28,9%	19,0%	5,0%
Θα με ωθούσε στην ανάληψη πρωτοβουλιών	N	36	24	32	24	5
	%	29,8%	19,8%	26,4%	19,8%	4,1%
Θα με βοηθούσε στην επαγγελματική μου ανάπτυξη	N	42	24	29	20	6
	%	34,7%	19,8%	24,0%	16,5%	5,0%



Διάγραμμα 6. Πιθανά αποτελέσματα της εφαρμογής του θεσμού του μέντορα



Η επόμενη ερώτηση («Κατά την είσοδό μου για πρώτη φορά σε μία σχολική μονάδα, θα επιθυμούσα ένας έμπειρος και παλαιότερος εκπαιδευτικός της, λειτουργώντας ως Μέντορας, να:») εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς θα ήθελαν να τους υποδεχτεί ένας έμπειρος και παλαιότερος εκπαιδευτικός που θα λειτουργεί ως Μέντορας, στη σχολική μονάδα.

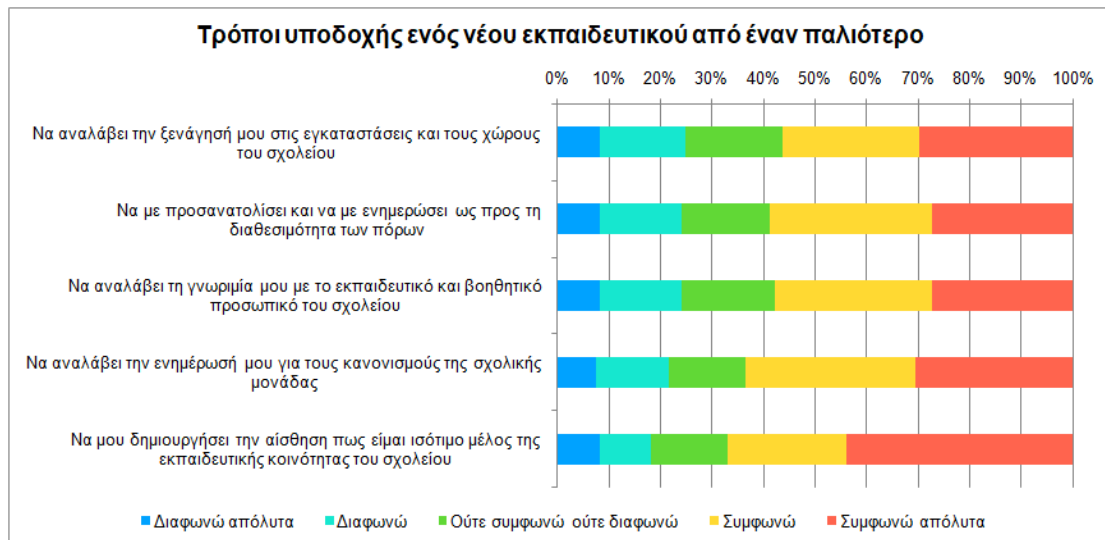
Για τις προτάσεις που αναπαριστούν τον τρόπο υποδοχής του νέου εκπαιδευτικού στο σχολείο από έναν παλιότερο, αποτυπώνεται μια τάση συμφωνίας. Για την πρόταση «Να αναλάβει την ξενάγησή μου στις εγκαταστάσεις και τους χώρους του σχολείου» η επικρατέστερη απάντηση είναι «Συμφωνώ απόλυτα» (29,8%), για την πρόταση «Να με προσανατολίσει και να με ενημερώσει ως προς τη διαθεσιμότητα των πόρων» η επικρατέστερη απάντηση είναι «Συμφωνώ» (31,4%), για την πρόταση «Να αναλάβει τη γνωριμία μου με το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου» επίσης επικρατεί η απάντηση «συμφωνώ» (30,6%), όπως και για την πρόταση «Να αναλάβει την ενημέρωσή μου για τους κανονισμούς της σχολικής μονάδας» (συμφωνεί το 33,1%) και τέλος για την πρόταση «Να μου δημιουργήσει την αίσθηση πως είμαι ισότιμο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου» η επικρατέστερη απάντηση είναι «Συμφωνώ απόλυτα» (43,8%) (Πίνακας 8).

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι αυτό που θα επιθυμούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό οι συμμετέχοντες είναι ένας παλαιότερος εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως Μέντορας να δημιουργήσει την αίσθηση ότι ο νέος είναι είμαι ισότιμο μέλος κοινότητας.

Πίνακας 8. Τρόποι υποδοχής ενός νέου εκπαιδευτικού από έναν παλαιότερο

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Να αναλάβει την ξενάγησή μου στις εγκαταστάσεις και τους χώρους του σχολείου	N	10	20	23	32	36
	%	8,3%	16,5%	19,0%	26,4%	29,8%
Να με προσανατολίσει και να με ενημερώσει ως προς τη διαθεσιμότητα των πόρων	N	10	19	21	38	33
	%	8,3%	15,7%	17,4%	31,4%	27,3%
Να αναλάβει τη γνωριμία μου με το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου	N	10	19	22	37	33
	%	8,3%	15,7%	18,2%	30,6%	27,3%

Να αναλάβει την ενημέρωσή μου για τους κανονισμούς της σχολικής μονάδας	N	9	17	18	40	37
	%	7,4%	14,0%	14,9%	33,1%	30,6%
Να μου δημιουργήσει την αίσθηση πως είμαι ισότιμο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου	N	10	12	18	28	53
	%	8,3%	9,9%	14,9%	23,1%	43,8%



Διάγραμμα 7. Τρόποι υποδοχής ενός νέου εκπαιδευτικού από έναν παλιότερο

Η επόμενη ερώτηση της ενότητας για τις απόψεις γύρω από τον θεσμό του Μέντορα («Η εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα, θα μου δημιουργούσε ως εκπαιδευτικό, αισθήματα όπως:»), διερευνά τα συναισθήματα που θα δημιουργούσε η εφαρμογή του θεσμού στους συμμετέχοντες.

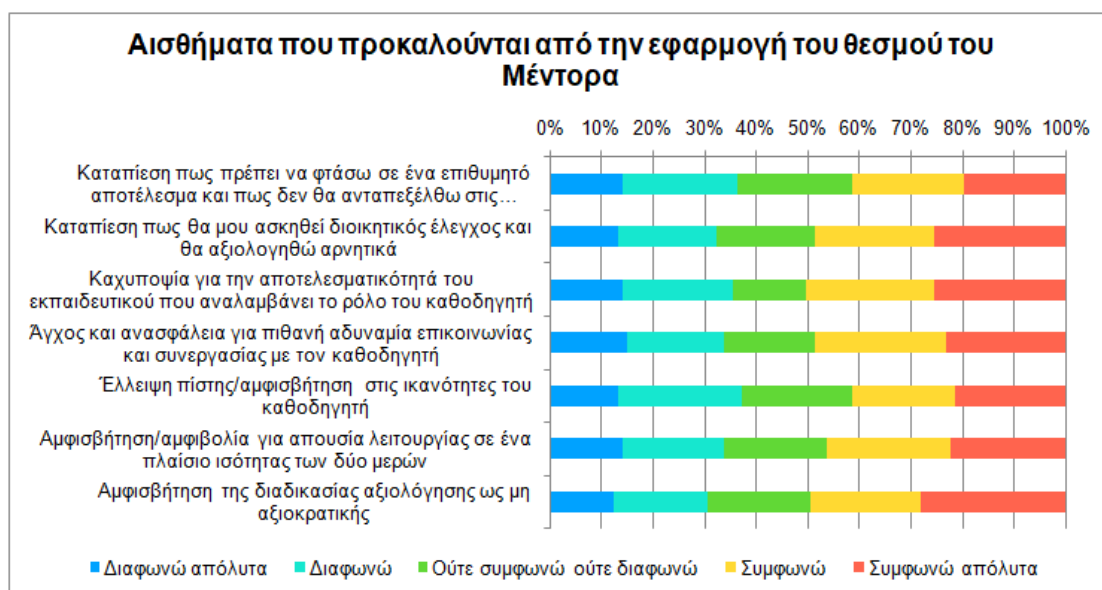
Πίνακας 9. Αισθήματα που προκαλούνται από την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Καταπίεση πως πρέπει να φτάσω σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα και πως δεν θα ανταπεξέλθω στις προσδοκίες του καθοδηγούμενου	N	17	27	27	26	24
	%	14,0%	22,3%	22,3%	21,5%	19,8%
	N	16	23	23	28	31

Καταπίεση πως θα μου ασκηθεί διοικητικός έλεγχος και θα αξιολογηθώ αρνητικά	%	13,2%	19,0%	19,0%	23,1%	25,6%
Καχυποψία για την αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή	N	17	26	17	30	31
	%	14,0%	21,5%	14,0%	24,8%	25,6%
Άγχος και ανασφάλεια για πιθανή αδυναμία επικοινωνίας και συνεργασίας με τον καθοδηγητή	N	18	23	21	31	28
	%	14,9%	19,0%	17,4%	25,6%	23,1%
Έλλειψη πίστης/αμφισβήτηση στις ικανότητες του καθοδηγητή	N	16	29	26	24	26
	%	13,2%	24,0%	21,5%	19,8%	21,5%
Αμφισβήτηση/αμφιβολία για απουσία λειτουργίας σε ένα πλαίσιο ισότητας των δύο μερών	N	17	24	24	29	27
	%	14,0%	19,8%	19,8%	24,0%	22,3%
Αμφισβήτηση της διαδικασίας αξιολόγησης ως μη αξιοκρατικής	N	15	22	24	26	34
	%	12,4%	18,2%	19,8%	21,5%	28,1%

Για την πρόταση «Καταπίεση πως πρέπει να φτάσω σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα και πως δεν θα ανταπεξέλθω στις προσδοκίες του καθοδηγούμενου» οι απαντήσεις εμφανίζονται μοιρασμένες, καθώς 14,0% διαφωνούν απολύτως, 22,3% διαφωνούν, 22,3% είναι ουδέτεροι, 21,5% συμφωνούν και 19,8% συμφωνούν απολύτως. Εντονότερη ανησυχία εκφράζεται για την αξιολόγηση από τον Μέντορα, καθώς στην ερώτηση/πρόταση «Καταπίεση πως θα μου ασκηθεί διοικητικός έλεγχος και θα αξιολογηθώ αρνητικά» υπάρχει μεγαλύτερη τάση προς συμφωνία, με 13,2% να διαφωνούν απόλυτα, 19,0% να διαφωνούν, 19,0% να είναι ουδέτεροι, 23,1% να συμφωνούν και 25,6% να συμφωνούν απόλυτα, που είναι και η επικρατέστερη απάντηση. Παρόμοιες είναι οι απαντήσεις για την ερώτηση/πρόταση «Καχυποψία για την αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή», με 14,0% να διαφωνούν απόλυτα, 21,5% να διαφωνούν, 14,0% να είναι ουδέτεροι, 24,8% να συμφωνούν και 25,6% να συμφωνούν απόλυτα. Για το «Άγχος και ανασφάλεια για πιθανή αδυναμία επικοινωνίας και συνεργασίας με τον καθοδηγητή» οι απαντήσεις είναι πιο μετριασμένες, με 14,9% να διαφωνούν απόλυτα, 19,0% να διαφωνούν, 17,4% να είναι ουδέτεροι, 25,6% να συμφωνούν και 23,1% να συμφωνούν απόλυτα. Για την πρόταση «Έλλειψη πίστης/αμφισβήτηση στις ικανότητες του καθοδηγητή» οι απαντήσεις δείχνουν μια τάση προς διαφωνία, με την επικρατέστερη απάντηση να είναι «διαφωνώ» (24%) ενώ οι άλλες απαντήσεις είναι αρκετά μοιρασμένες (13,2% διαφωνώ απόλυτα, 21,5% Ούτε συμφωνώ

ούτε διαφωνώ, 19,8% συμφωνώ και 21,5%. Τάση συμφωνίας εμφανίζεται με το περιεχόμενο της πρότασης «Αμφισβήτηση/αμφιβολία για απουσία λειτουργίας σε ένα πλαίσιο ισότητας των δύο μερών με 14,0% να διαφωνούν απόλυτα, 19,8% να διαφωνούν, 19,8% να είναι ουδέτεροι 24,0% να συμφωνούν και 22,3% να συμφωνούν απόλυτα. Τέλος, παρατηρείται μια μεγαλύτερη συμφωνία με την πρόταση «Αμφισβήτηση της διαδικασίας αξιολόγησης ως μη αξιοκρατικής» με 12,4% να διαφωνούν απόλυτα, 18,2% να διαφωνούν, 19,8% να είναι ουδέτεροι 21,5% να συμφωνούν και 28,1% να συμφωνούν απόλυτα. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν μια δυσαρέσκεια ως προς τον ρόλο του Μέντορα που σχετίζεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.



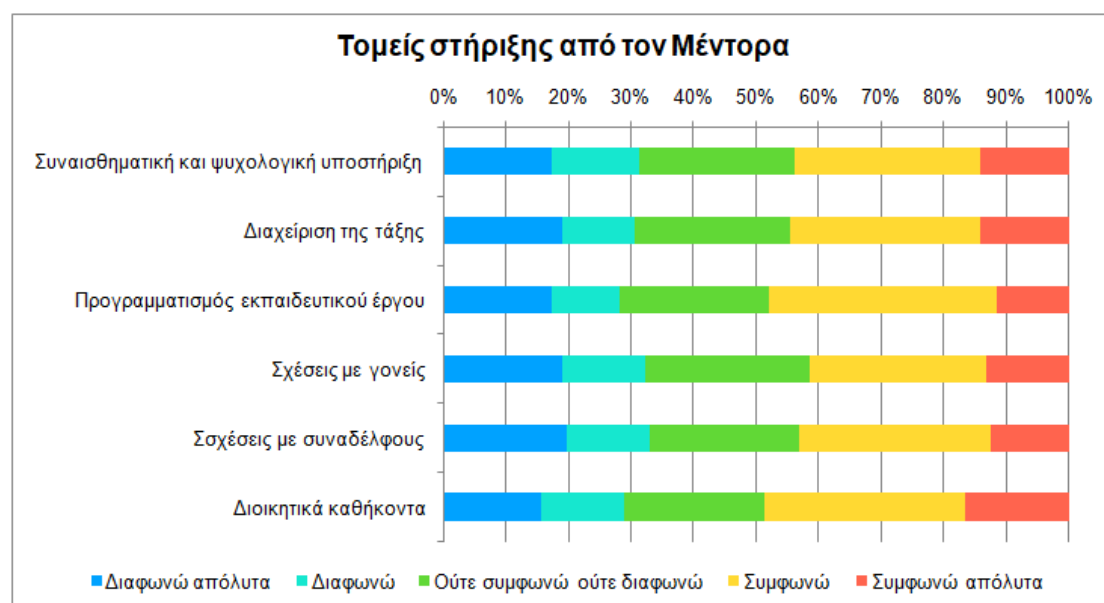
Διάγραμμα 8. Αισθήματα που προκαλούνται από την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα

Σχετικά με τους τρόπους στήριξης των εκπαιδευτικών από τον θεσμό του Μέντορα (ερώτηση «Ο θεσμός του Μέντορα θα μπορούσε να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό στα παρακάτω ζητήματα») ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών είναι τείνει να είναι θετικός για όλες τις προτάσεις με μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας να σημειώνεται με την πρόταση για τη στήριξη σε «Διοικητικά καθήκοντα» (28,9% διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα και 48,8% να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα). Σχετικά με την «Συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη» με 31,4% να διαφωνούν ή να διαφωνούν απόλυτα και 43,8% να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα. Αναφορικά με τον «Προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου» οι απόψεις τείνουν να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο Μέντορας μπορεί να στηρίξει τον εκπαιδευτικό (28,1% διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα και 47,9% συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα). Για το ότι μπορεί να παρέχεται στήριξη για τις «Σχέσεις με γονείς» 32,2% διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα

και 41,3% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα. Τέλος, για τη στήριξη σε «Σχέσεις με συναδέλφους» 33,1% διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα και 43% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα.

Πίνακας 10. Τομείς στήριξης από τον Μέντορα

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη	N	21	17	30	36	17
	%	17,4%	14,0%	24,8%	29,8%	14,0%
Διαχείριση της τάξης	N	23	14	30	37	17
	%	19,0%	11,6%	24,8%	30,6%	14,0%
Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου	N	21	13	29	44	14
	%	17,4%	10,7%	24,0%	36,4%	11,6%
Σχέσεις με γονείς	N	23	16	32	34	16
	%	19,0%	13,2%	26,4%	28,1%	13,2%
Σχέσεις με συναδέλφους	N	24	16	29	37	15
	%	19,8%	13,2%	24,0%	30,6%	12,4%
Διοικητικά καθήκοντα	N	19	16	27	39	20
	%	15,7%	13,2%	22,3%	32,2%	16,5%



Διάγραμμα 9. Τομείς στήριξης από τον Μέντορα

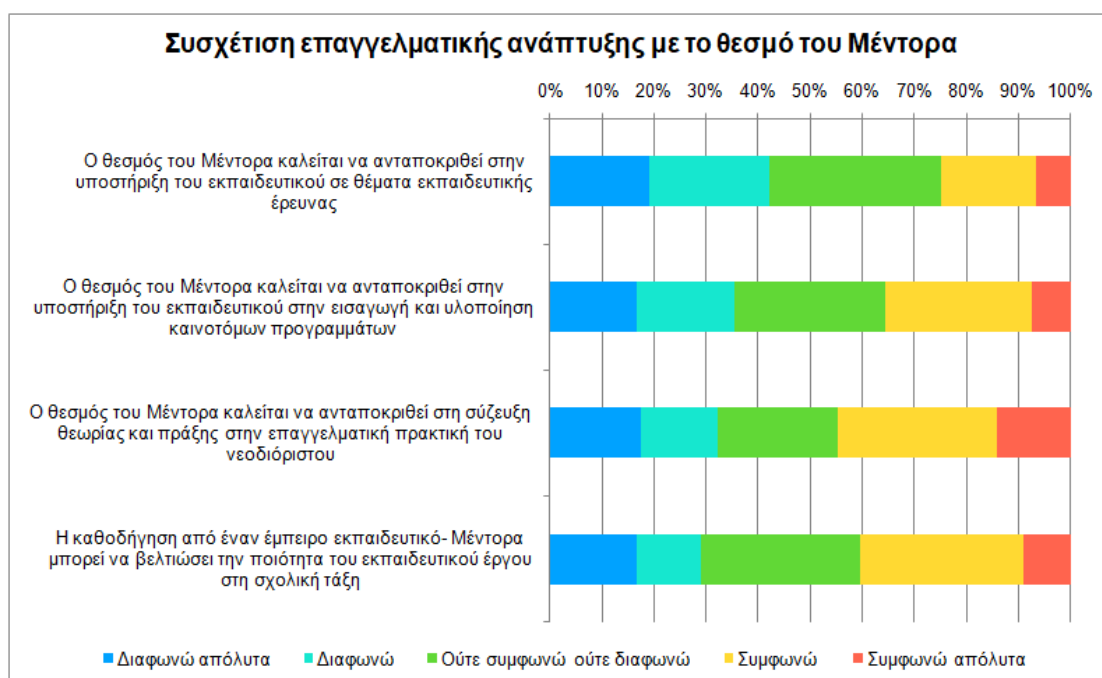
## 5.5 Σχέση επαγγελματικής ανάπτυξης με τον θεσμό του Μέντορα

Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συσχέτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τον θεσμό του Μέντορα. Σημειώνεται μια τάση προς διαφωνία με την πρόταση «Ο θεσμός του Μέντορα καλείται να ανταποκριθεί στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας» (42,1% διαφωνούν απόλυτα ή διαφωνούν και 24,8% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα), ενώ με την πρόταση «Ο θεσμός του Μέντορα καλείται να ανταποκριθεί στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού στην εισαγωγή και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων» οι απόψεις είναι μοιρασμένες (35,5% διαφωνούν απόλυτα ή διαφωνούν και 35,5% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα).

Πίνακας 11. Συσχέτιση επαγγελματικής ανάπτυξης με τον θεσμό του Μέντορα

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ο θεσμός του Μέντορα καλείται να ανταποκριθεί στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας	N	23	28	40	22	8
	%	19,0%	23,1%	33,1%	18,2%	6,6%
Ο θεσμός του Μέντορα καλείται να ανταποκριθεί στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού στην εισαγωγή και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	N	20	23	35	34	9
	%	16,5%	19,0%	28,9%	28,1%	7,4%
Ο θεσμός του Μέντορα καλείται να ανταποκριθεί στη σύζευξη θεωρίας και πράξης στην επαγγελματική πρακτική του νεοδιόριστου	N	21	18	28	37	17
	%	17,4%	14,9%	23,1%	30,6%	14,0%
Η καθοδήγηση από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό-Μέντορα μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική τάξη	N	20	15	37	38	11
	%	16,5%	12,4%	30,6%	31,4%	9,1%

Σε ότι αφορά την πρόταση «Ο θεσμός του Μέντορα καλείται να ανταποκριθεί στη σύζευξη θεωρίας και πράξης στην επαγγελματική πρακτική του νεοδιόριστου» οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να διαφωνούν (32,2% διαφωνούν απόλυτα ή διαφωνούν και 44,6% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα), όπως και με την πρόταση «Η καθοδήγηση από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό- Μέντορα μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική τάξη» (28,9% διαφωνούν απόλυτα ή διαφωνούν και 40,5% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα).



Διάγραμμα 10. Συσχέτιση επαγγελματικής ανάπτυξης με τον θεσμό του Μέντορα

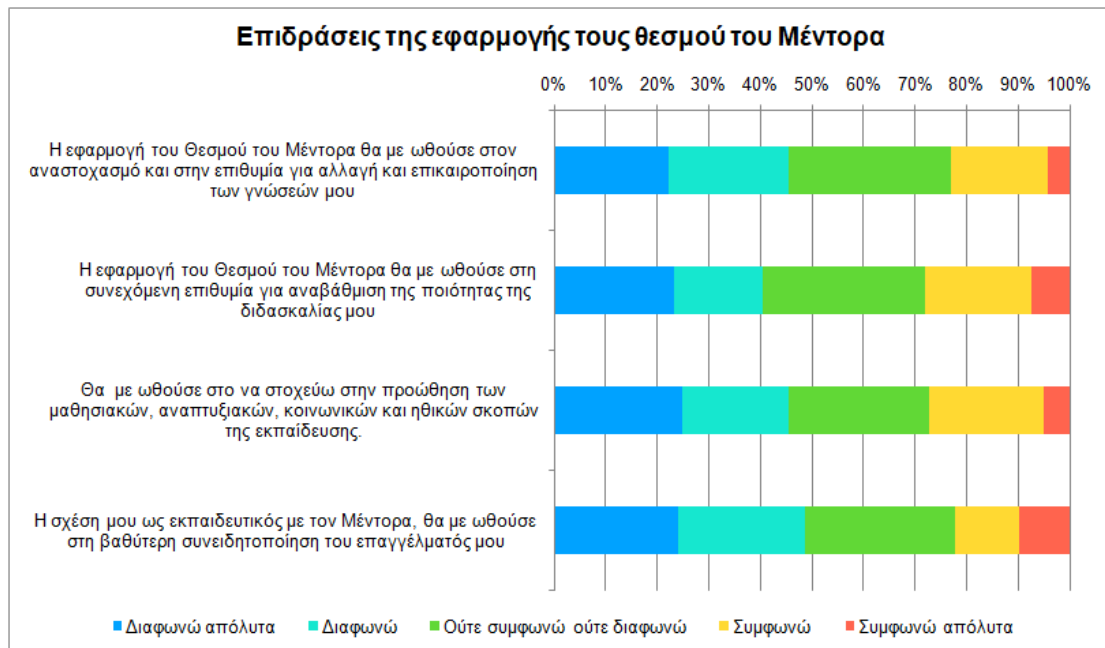
Η επόμενη ερώτηση διερευνά τις απόψεις των συμμετεχόντων ως προς την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα σε τέσσερα ζητήματα που αφορούν τομείς στους οποίους η σχέση εκπαιδευτικού – Μέντορα θα επηρέαζε τον εκπαιδευτικό. Για όλες τις προτάσεις αποτυπώνεται μια τάση για διαφωνία. Συγκεκριμένα, για την πρόταση «Η εφαρμογή του Θεσμού του Μέντορα θα με ωθούσε στον αναστοχασμό και στην επιθυμία για αλλαγή και επικαιροποίηση των γνώσεών μου» 45,5% απάντησαν Διαφωνώ απόλυτα ή διαφωνώ και 23,1% απάντησαν Συμφωνώ απόλυτα ή συμφωνώ. Για την πρόταση «Η εφαρμογή του Θεσμού του Μέντορα θα με ωθούσε στη συνεχόμενη επιθυμία για αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας μου» 40,5% απάντησαν Διαφωνώ απόλυτα ή διαφωνώ και 28,1% απάντησαν Συμφωνώ απόλυτα ή συμφωνώ. Για την πρόταση «Θα με ωθούσε στο

να στοχεύω στην προώθηση των μαθησιακών, αναπτυξιακών, κοινωνικών και ηθικών σκοπών της εκπαίδευσης.» 45,5% απάντησαν Διαφωνώ απόλυτα ή διαφωνώ και 27,3% απάντησαν Συμφωνώ απόλυτα ή συμφωνώ και για την πρόταση «Η σχέση μου ως εκπαιδευτικός με τον Μέντορα, θα με ωθούσε στη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός μου» 48,8% απάντησαν Διαφωνώ απόλυτα ή διαφωνώ και 22,3% απάντησαν Συμφωνώ απόλυτα ή συμφωνώ (πίνακας 12).

Πίνακας 12. Επιδράσεις της εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στον εκπαιδευτικό

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Η εφαρμογή του Θεσμού του Μέντορα θα με ωθούσε στον αναστοχασμό και στην επιθυμία για αλλαγή και επικαιροποίηση των γνώσεών μου	N %	27 22,3%	28 23,1%	38 31,4%	23 19,0%	5 4,1%
Η εφαρμογή του Θεσμού του Μέντορα θα με ωθούσε στη συνεχόμενη επιθυμία για αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας μου	N %	28 23,1%	21 17,4%	38 31,4%	25 20,7%	9 7,4%
Θα με ωθούσε στο να στοχεύω στην προώθηση των μαθησιακών, αναπτυξιακών, κοινωνικών και ηθικών σκοπών της εκπαίδευσης.	N %	30 24,8%	25 20,7%	33 27,3%	27 22,3%	6 5,0%
Η σχέση μου ως εκπαιδευτικός με τον Μέντορα, θα με ωθούσε στη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός μου	N %	29 24,0%	30 24,8%	35 28,9%	15 12,4%	12 9,9%



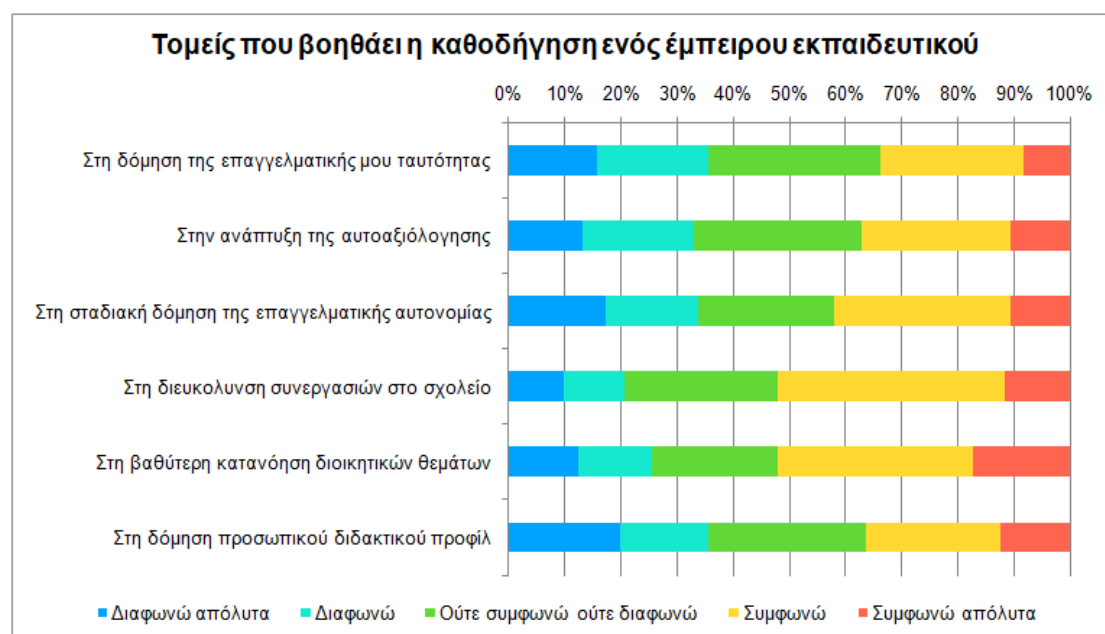


Διάγραμμα 11. Επιδράσεις της εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στον εκπαιδευτικό

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου («Η καθοδήγηση που λαμβάνω ως εκπαιδευτικός από κάποιον πιο έμπειρο ή παλαιότερο εκπαιδευτικό και η εργασιακή σχέση που αναπτύσσω μαζί του, στη σχολική μονάδα που υπηρετώ, με βοηθάει:»). Οι τομείς στους οποίους θεωρούν περισσότερο οι συμμετέχοντες ότι βοηθάει η καθοδήγηση ενός έμπειρου εκπαιδευτικού είναι στη διευκόλυνση συνεργασιών στο σχολείο και στη βαθύτερη κατανόηση διοικητικών θεμάτων. Αναλυτικά, με την πρόταση «Στη δόμηση της επαγγελματικής μου ταυτότητας» διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα το 35,5% και συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα το 33,9%. Με την πρόταση «Στην ανάπτυξη της αυτοαξιόλογησης» διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα το 33,1% και συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα το 37,2%. Με την πρόταση «Στη σταδιακή δόμηση της επαγγελματικής αυτονομίας» διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα το 33,9% και συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα το 42,1%. Με την πρόταση «Στη διευκόλυνση συνεργασιών στο σχολείο» διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα το 20,7% και συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα το 52,1%. Με την πρόταση «Στη βαθύτερη κατανόηση διοικητικών θεμάτων» διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα το 25,6% και συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα το 52,1% και με την πρόταση «Στη δόμηση προσωπικού διδακτικού προφίλ» διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα το 35,5% και συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα το 36,4%.

Πίνακας 13. Τομείς που βοηθάει η καθοδήγηση ενός έμπειρου εκπαιδευτικού

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Στη δόμηση της επαγγελματικής μου ταυτότητας	N	19	24	37	31	10
	%	15,7%	19,8%	30,6%	25,6%	8,3%
Στην ανάπτυξη της αυτοαξιόλογησης	N	16	24	36	32	13
	%	13,2%	19,8%	29,8%	26,4%	10,7%
Στη σταδιακή δόμηση της επαγγελματικής αυτονομίας	N	21	20	29	38	13
	%	17,4%	16,5%	24,0%	31,4%	10,7%
Στη διευκόλυνση συνεργασιών στο σχολείο	N	12	13	33	49	14
	%	9,9%	10,7%	27,3%	40,5%	11,6%
Στη βαθύτερη κατανόηση διοικητικών θεμάτων	N	15	16	27	42	21
	%	12,4%	13,2%	22,3%	34,7%	17,4%
Στη δόμηση προσωπικού διδακτικού προφίλ	N	24	19	34	29	15
	%	19,8%	15,7%	28,1%	24,0%	12,4%



Διάγραμμα 12. Τομείς που βοηθάει η καθοδήγηση ενός έμπειρου εκπαιδευτικού

## 5.6 Συγκρίσεις ως προς την προϋπηρεσία

Στην ενότητα αυτή εξετάζεται αν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ανάλογα με την προϋπηρεσία. Για το σκοπό αυτό εξετάστηκε αρχικά η δυνατότητα δημιουργίας παραγόντων από τις επιμέρους κλίμακες του ερωτηματολογίου, μέσω της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων.

Η κλίμακα που εξετάζει πόσο ικανοποιημένοι αισθάνονται από τις σπουδές που έλαβαν από το τμήμα το οποίο αποφοίτησαν έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν ως εκπαιδευτικοί παρουσιάζει εσωτερική συνάφεια Chronbach alpha  $\alpha=0,868$  και η παραγοντική ανάλυση έδωσε έναν παράγοντα που ερμηνεύει το 60,5% της συνολικής διακύμανσης της κλίμακας. Η κλίμακα που αναφέρεται στην αναμενόμενη βοήθεια από τον θεσμό του Μέντορα έδειξε εσωτερική συνάφεια  $\alpha=0,967$  έδωσε έναν παράγοντα που ερμηνεύει το 81,3% της συνολικής διακύμανσης της κλίμακας. Η κλίμακα που αναφέρεται στα αρνητικά αισθήματα από την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα έδειξε εσωτερική συνάφεια  $\alpha=0,972$  έδωσε έναν παράγοντα που ερμηνεύει το 85,8% της συνολικής διακύμανσης της κλίμακας. Η κλίμακα που αναφέρεται στην αναμενόμενη στήριξη του Μέντορα έδειξε εσωτερική συνάφεια  $\alpha=0,958$  και έδωσε έναν παράγοντα που ερμηνεύει το 82,7% της συνολικής διακύμανσης της κλίμακας. Τέλος, οι τελευταίες δύο ερωτήσεις που αναφέρονται στη σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τον θεσμό του μέντορα έχουν συνάφεια  $\alpha=0,960$  και έδωσαν έναν παράγοντα που ερμηνεύει το 74% της συνολικής διακύμανσης της κλίμακας. Από τις κλίμακες αυτές δημιουργήθηκαν παράγοντες ως μέσες τιμές των απαντήσεων των επιμέρους ερωτήσεων, των οποίων τα περιγραφικά μέτρα παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο βαθμός αντιληπτής ετοιμότητας των συμμετεχόντων από τις σπουδές τους για να ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό τους έργο είναι κάτω του μετρίου ( $M=2,64$ ,  $T.A.=0,88$ ), όπως είναι και αναμενόμενη βοήθεια από τον Μέντορα σε εκπαιδευτικά και διαδικαστικά θέματα ( $M=2,59$ ,  $T.A.=1,12$ ). Τα αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν από την ιδιότητα του μέντορα ως αξιολογητή αποτυπώνονται άνω του μετρίου ( $M=3,22$ ,  $T.A.=1,27$ ) και η αναμενόμενη στήριξη από τον Μέντορα ( $M=3,10$ ,  $T.A.=1,19$ ) και οι απόψεις για τη σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τον θεσμό του μέντορα ( $M=2,90$ ,  $T.A.=1,05$ ) σε μέτρια επίπεδα.

Πίνακας 14. Περιγραφικά μέτρα παραγόντων

	Μέσος	Τυπική απόκλιση
Βαθμός ετοιμότητας από τις σπουδές	2,639	0,876
Αναμενόμενη βοήθεια από τον Μέντορα	2,589	1,122
Αρνητικά συναισθήματα ως προς τον θεσμό του Μέντορα	3,224	1,273
Αναμενόμενη στήριξη από τον Μέντορα	3,098	1,187
Σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τον θεσμό του μέντορα	2,905	1,049
Valid N (listwise)		

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι τιμές αυτές διαφοροποιούνται ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, και τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο, διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα του ελέγχου (πίνακες 15 και 16) έδειξαν ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 95% ( $\alpha=0,05$ ) δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και αρχαιότερων εκπαιδευτικών ( $p>0,05$  σε όλες τις περιπτώσεις.)

Πίνακας 15. Έλεγχος Kruskal-Wallis για διαφοροποίηση τιμών παραγόντων ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας

Παράγοντες	Kruskal-Wallis H	p
Βαθμός ετοιμότητας από τις σπουδές	4,602	0,331
Αναμενόμενη βοήθεια από τον Μέντορα	2,095	0,718
Αρνητικά συναισθήματα ως προς τον θεσμό του Μέντορα	2,314	0,678
Αναμενόμενη στήριξη από τον Μέντορα	1,744	0,783
Σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τον θεσμό του μέντορα	5,046	0,283

Πίνακας 16. Έλεγχος Kruskal-Wallis για διαφοροποίηση τιμών παραγόντων ανάλογα με τα έτη στο ίδιο σχολείο

Παράγοντες	Kruskal-Wallis H	p
Βαθμός ετοιμότητας από τις σπουδές	3,241	0,198
Αναμενόμενη βοήθεια από τον Μέντορα	1,700	0,427
Αρνητικά συναισθήματα ως προς τον θεσμό του Μέντορα	0,050	0,975
Αναμενόμενη στήριξη από τον Μέντορα	0,821	0,663
Σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τον θεσμό του μέντορα	0,303	0,860

### 5.7 Συγκρίσεις ως προς την ηλικιακή ομάδα

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι μεταβλητές, αρνητικά συναισθήματα ως προς τον θεσμό του Μέντορα, σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης και προβλήματα εκπαιδευτικών, διαφοροποιούνται ως προς την ηλικιακή ομάδα διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα του ελέγχου (πίνακας 17) έδειξαν ότι σε διάστημα εμπιστοσύνης 95% (επίπεδο σημαντικότητας,  $\alpha=0,05$ ), δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών και τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν όταν εισέρχονται για πρώτη φορά σε μία σχολική μονάδα. ( $p>0,05$  σε όλες τις περιπτώσεις.)

Αντιθέτως, συγκρίνοντας ως παράγοντα τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών ως προς τον θεσμό του Μέντορα και την ηλικιακή ομάδα, το Kruskal-Wallis score έδειξε 11,237 και το p-value είναι 0,011 δηλαδή  $0,011<0,05$ , άρα συμπεραίνουμε πως το αποτέλεσμα της σύγκρισης είναι στατιστικά σημαντικό και τα γκρουπ των ηλικιακών ομάδων διαφέρουν σημαντικά.

Πίνακας 17. Έλεγχος Kruskal-Wallis για διαφοροποίηση τιμών παραγόντων ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα

Παράγοντες	Kruskal-Wallis H	p
Αρνητικά συναισθήματα ως προς τον θεσμό του Μέντορα	11,237	<b>0,011*</b>
Σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης	1,741	0,628
Προβλήματα εκπαιδευτικών	1,476	0,688

\*το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό

## 5.8 Συγκρίσεις ως προς την εργασιακή σχέση

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η μεταβλητή, αρνητικά συναισθήματα ως προς τον θεσμό του Μέντορα διαφοροποιείται ως προς την εργασιακή σχέση, διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα του ελέγχου (πίνακας 18) έδειξαν ότι σε διάστημα εμπιστοσύνης 95% (επίπεδο σημαντικότητας,  $\alpha=0,05$ ), δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών και τα αρνητικά συναισθήματα ως προς τον θεσμό του Μέντορα. Το Kruskal-Wallis score έδειξε 0,570 και το p-value είναι 0,752 δηλαδή  $0,752 > 0,05$ , άρα συμπεραίνουμε πως το αποτέλεσμα της σύγκρισης δεν είναι στατιστικά σημαντικό.

Πίνακας 18. Έλεγχος Kruskal-Wallis για διαφοροποίηση τιμών παραγόντων ανάλογα με την εργασιακή σχέση

Παράγοντες	Kruskal-Wallis H	p
Αρνητικά συναισθήματα ως προς τον θεσμό του Μέντορα	0,570	0,752

## 5.9 Συσχετίσεις

Στον Πίνακα 19, παρατηρούμε πως οι επιδράσεις της εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στον εκπ/κό και τα πιθανά αποτελέσματα εφαρμογής του Μέντορα, εμφανίζουν μία ισχυρή θετική συσχέτιση. ( $r=0,789$ ). Επίσης, παρατηρούμε πως η (7) τρόποι υποδοχής ενός νέου από έναν παλαιότερο εκπ/κό, εμφανίζει μέτρια συσχέτιση  $r= 0,544$  με τις μεταβλητές: (6) πιθανά αποτελέσματα εφαρμογής του Μέντορα και (4) επιδράσεις της εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στον εκπ/κό. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών με την αντίληψη της σημασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει ανεπαρκή προς μέτρια συσχέτιση ( $r=0,431$ ). Οι υπόλοιπες συσχετίσεις: το εκπαιδευτικό επίπεδο, η ετοιμότητα προπτυχιακών σπουδών, η αυτοαντίληψη εκπαιδευτικών, τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και η αντίληψη της σημασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης, εκτός από αυτές που αναφέραμε παραπάνω, είναι ανεπαρκείς με συντελεστή συσχέτισης  $r<0,285$ .

Πίνακας 19. Corellations

Συσχετίσεις	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Εκπαιδευτικό επίπεδο	-							
2.Ετοιμότητα προπτυχιακών σπουδών	0,064	-						
3.Αυτοαντίληψη εκπαιδευτικών	0,255	0,105	-					
4.Επιδράσεις της εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στον εκπ/κό	0,053	0,105	0,240	-				
5.Προβλήματα εκπαιδευτικών	0,051	-0,024	0,285	0,121	-			
6.Πιθανά αποτελέσματα εφαρμογής Μέντορα	0,043	0,128	0,219	0,789	0,172	-		
7.Τρόποι υποδοχής ενός νέου από έναν παλαιότερο εκπαιδευτικό	0,070	0,086	0,166	0,544	0,210	0,544	-	
8.Αντίληψη της σημασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης	0,035	-0,43	0,431	0,157	0,255	0,204	0,115	-

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 6.1 Συμπεράσματα έρευνας

Η έρευνα που έγινε σε δείγμα εκπαιδευτικών είχε ως βασικό σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με τον θεσμό του Μέντορα στο σχολείο και τη σχέση της με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ένα από τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα εφόδια που έχουν λάβει από τις σπουδές τους είναι σε καλό επίπεδο ως προς το σχεδιασμό του μαθήματος και τον προγραμματισμό της ύλης, υπολείπονται και είναι σε χαμηλότερο επίπεδο σε ότι αφορά στη διαχείριση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και στο χειρισμό πειθαρχικών θεμάτων και ακόμα χαμηλότερα σε ότι αφορά στο χειρισμό γραφειοκρατικών θεμάτων, επομένως θα χρειάζονταν την βοήθεια και τη στήριξη από το σχολικό περιβάλλον σε αυτά τα θέματα. Επίσης στα πιο σημαντικά προβλήματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν, συγκαταλέγονται η διαχείριση μαθητών με ειδικές ανάγκες και ο χειρισμός γραφειοκρατικών θεμάτων. Συν τοις άλλοις, η συμπεριφορά των μαθητών και η διαχείριση της τάξης, η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς και ο χειρισμός πειθαρχικών ζητημάτων ήταν τομείς τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αποτελούν πρόβλημα για αυτούς.

Επομένως, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποια προβλήματα και ανάγκες αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου τους, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι τα γραφειοκρατικά θέματα και τα ζητήματα που σχετίζονται με ειδικές καταστάσεις που απαιτούν εμπειρία, είναι εκείνα στα οποία αντιλαμβάνονται ότι χρειάζονται περισσότερη βοήθεια.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, γύρω από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν σημαντική για μια πληθώρα θεμάτων, αλλά όχι ιδιαίτερα σημαντική για την κατάληψη μιας περισσότερο υπεύθυνης θέσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την επαγγελματική τους ανάπτυξη για να ενδυναμωθούν ως προς την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και την ενίσχυση θετικού σχολικού κλίματος, την απόκτηση νέων γνώσεων, την ανάπτυξη καινοτομιών στην άσκηση των διδακτικών και παιδαγωγικών καθηκόντων στην τάξη, την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, τη βελτίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών



ικανοτήτων τους και την απόκτηση στάσεων και αξιών.

Ως προς τον θεσμό του Μέντορα και τις επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει η εφαρμογή του στους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν έναν σκεπτικισμό και μια καχυποψία, κυρίως υπό την ανησυχία να τους ασκηθεί διοικητικός έλεγχος και πως ενδέχεται να αξιολογηθούν αρνητικά, αμφισβητώντας τη διαδικασία αξιολόγησης ως μη αξιοκρατική σε βαθμό άνω του μετρίου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε κάποιο βαθμό καχυποψία για την αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή και αυξημένο άγχος και ανασφάλεια για πιθανή αδυναμία επικοινωνίας και συνεργασίας με τον καθοδηγητή. Είναι αρκετά επιφυλακτικοί για τις ικανότητες του καθοδηγητή και έχουν αρκετές αμφιβολίες για ενδεχόμενη απουσία αποτελεσματικής λειτουργίας του θεσμού σε ένα πλαίσιο ισότητας των δύο μερών. Οι θέσεις αυτές έχουν αναδειχτεί και σε προηγούμενες έρευνες, όπως την έρευνα των Δάφκου & Βαλκάνου, (2018, σ.19), στην οποία αρκετοί εξέφρασαν την άποψη ότι ο θεσμός θα αποτύχει αν συσχετιστεί με την αξιολόγηση.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αναμένουν μια στήριξη σε πολλαπλούς τομείς από την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα. Θεωρούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι ο θεσμός θα μπορούσε να τους παρέχει συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη και βοήθεια σε ότι αφορά τη διαχείριση της τάξης και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού τους έργου. Επίσης οι σχέσεις τους με τους γονείς και με συναδέλφους είναι τομείς που θεωρούσαν ότι θα μπορούσαν να υποστηριχτούν από τον θεσμό. Τη μεγαλύτερη υποστήριξη θεωρούν ότι θα μπορούσαν να λάβουν σε θέματα που σχετίζονται με τα διοικητικά καθήκοντα που καλούνται να διεκπεραιώσουν. Όπως και παραπάνω, το στοιχείο αυτό δείχνει την ανησυχία των εκπαιδευτικών για διοικητικά και γραφειοκρατικά θέματα, τομείς στους οποίους δεν αισθάνονται αρκετά έτοιμοι. Οι Χατζοπούλου & Κακανά, (2013, όπ. αναφ. στο Βλάχου & Μάνεση, 2019, σ.79), αναφέρουν ότι μπορούν να παρέχουν σε έναν νέο εκπαιδευτικό ψυχολογική υποστήριξη στα πρώτα στάδια της καριέρας του, καθώς και διδακτική υποστήριξη για το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας όπως και την ομαλή ένταξή του στη σχολική μονάδα και στο επάγγελμα. Επίσης, ο μέντορας μπορεί να λειτουργεί συμβουλευτικά και να συμμετέχει με ενεργό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, (Boreen, Johnson, Niday & Potts, 2009, όπ. αναφ. στο Βλάχου & Μάνεση, 2019, σ.79 ). Τις απόψεις αυτές δείχνουν να ασπάζονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, καθώς θεωρούν ότι μπορούν να λάβουν την υποστήριξη που έχουν ανάγκη για το ξεκίνημά τους στο επάγγελμα.

Αναφορικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα για το κατά πόσο επηρεάζεται η

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μόνο σε ένα μέτριο προς χαμηλό βαθμό, θα τους ωθούσε στον αναστοχασμό, στην επιθυμία για αλλαγή και επικαιροποίηση των γνώσεών τους και σε συνεχόμενη επιθυμία για αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας τους. Επίσης σε μέτριο προς χαμηλό βαθμό θα τους ωθούσε στο να στοχεύουν στην προώθηση των μαθησιακών, αναπτυξιακών, κοινωνικών και ηθικών σκοπών της εκπαίδευσης και στη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός τους.

Οι έλεγχοι που έγιναν για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων αυτών, λοιπόν, δείχνουν ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική και απαραίτητη την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επίσης αναμένουν ότι θα μπορούσαν να λάβουν στήριξη από τον θεσμό του Μέντορα, δεν συνδέουν σε μεγάλο βαθμό τη στήριξη αυτή με την ανάπτυξή τους ως εκπαιδευτικοί. Σε αυτό συμβάλλει το αίσθημα του άγχους και της καχυποψίας για τον αξιολογητικό ρόλο του θεσμού, την αξιολογητική του διαδικασία.

Τέλος, στις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν, φάνηκε πως τα πιθανά αποτελέσματα της εφαρμογής του Μέντορα, ( η βοήθεια σε διδακτικά ζητήματα, στη διαχείριση πειθαρχικών και γραφειοκρατικών ζητημάτων, στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης και ασφάλειας, στον αναστοχασμό πρακτικών και πεποιθήσεων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, προτάσεις που φανερώσουν την κατεύθυνση προς την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού), με τις επιδράσεις της εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στον εκπαιδευτικό, (όπως η ώθηση προς τον αναστοχασμό και στην επιθυμία επικαιροποίησης των γνώσεων του, στη συνεχόμενη αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας του, η προώθηση των μαθησιακών, αναπτυξιακών, κοινωνικών και ηθικών σκοπών της εκπαίδευσης, αλλά και η βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός του, οι οποίες επίσης φανερώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού), σχετίζονται θετικά. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν παρόμοιο ποσοστό διαφωνίας, το οποίο υπερτερεί των προτάσεων που δηλώνουν συμφωνία, ως προς τις δηλώσεις τους για τη βοήθεια που θα μπορούσε να τους παρέχει ο Μέντορας, τόσο στις προτάσεις της μίας όσο και στις προτάσεις της άλλης ερώτησης της έρευνας.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση- Ελληνόγλωσση

Ado, K. (2013). Action research: professional development to help support and retain early career teachers. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650792.2013.789701>

Ahmad, S., Irfan, S., Gogoi, S., Wasim, S. (2019). Qualitative v/s Quantitative Research. *Evidence-Based Medicine and Healthcare*, 6(43), 2828-2832.

Ambrosetti, A., Knight, B.A., & Dekkers, J. (2014). Maximizing the Potential of Mentoring: A Framework for Pre-service Teacher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22 (3), 224-239. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611267.2014.926662>

Anagnou, E., & Fragoulis, I. (2014). The contribution of mentoring and action research to teachers' professional development in the context of informal learning. *Review of European Studies*, 6(1), 133-142. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/271060421\\_The\\_Contribution\\_of\\_Mentoring\\_and\\_Action\\_Research\\_to\\_Teachers%27\\_Professional\\_Development\\_in\\_the\\_Context\\_of\\_Informal\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/271060421_The_Contribution_of_Mentoring_and_Action_Research_to_Teachers%27_Professional_Development_in_the_Context_of_Informal_Learning)

Andrews, I. (1987). *Induction programmes: staff development, opportunities for beginning and experienced teachers in Sweden*, Sussex: The Folker Press.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (σσ. 17–91). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αντωνίου, Α. (2006). Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6, 159-169.

- Αρβανιτίδου, Σ. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπ/σης για το θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση*. Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών. Retrieved from: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/203/%ce%9c%ce%b5%cf%84%ce%b1%cf%80%cf%84%cf%85%cf%87%ce%b9%ce%b1%ce%ba%ce%ae%20%ce%b5%cf%81%ce%b3%ce%b1%cf%83%ce%af%ce%b1%20%ce%91%cf%81%ce%b2%ce%b1%ce%bd%ce%b9%cf%84%ce%af%ce%b4%ce%bf%cf%85%20%ce%a3%cf%84%ce%b1%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%af%ce%b1%cf%82.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Barrera, A., Braley, R. T. & Slate, J. R. (2010). “Beginning teachers success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs”. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (1), 61-74. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611260903448383>
- Βασιλειάδης, Δ. (2012). *Ο θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Μεταπτυχιακό στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14825/3/VasileiadisDimitriosMsc2012.pdf>
- Βεργίδης Δ. Κ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97–126. Retrieved from: <https://doi.org/10.12681/sas.871>
- Βλάχου, Ε. & Μάνεσης, Ν. (2019). Η Συμβολή της Μεντορικής Σχέσης στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), σσ. 77-91.

- Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 385-401.
- Bush, T.(2012). International perspectives on leadership development: making a difference, *Professional Development in Education*, 38(4), 663-678. Retrieved from: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/20495-385-54241-1-10-20190915.pdf>
- Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *European Commission*, 2-20.
- Chitpin S. (2011). Can mentoring and reflection cause change in teaching practice? A professional development journey of a Canadian teacher educator, *Professional Development in Education*, 37, 2, 225 – 240.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2007).
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213
- Cornelius, K. E. , Rosenberg, M.S. & Sandmel, K.N. (2019). Examining the Impact of Professional Development and Coaching on Mentoring of Novice Special Educators. *Action in Teacher Education*, 1-18. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.2019.1638847>
- Daloz, L. (1986). *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Day, Ch. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Α. Βακάκη (Μετάφραση). Αθήνα: Τυπωθύτω.
- Δάφκου, Β. Ι. (2014). *Οι προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: μία έρευνα βασισμένη στις απόψεις έμπειρων*

εκπαιδευτικών και διευθυντών, αλλά και στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών του νομού Πιερίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Κατεύθυνση Διά Βίου Μάθησης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Retrieved from:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16594/3/DaphkouVasilikiMsc2014.pdf>

Δάφκου, Β., & Βαλκάνος, Ε., (2018). Ο θεσμός του Μέντορα στα ελληνικά σχολεία: πώς μπορεί να εφαρμοστεί; Μία έρευνα που βασίζεται στις απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών και διευθυντών του νομού Πιερίας. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.22., σ.15-31. Retrieved from:

<http://ipem-doe.gr/wp-content/uploads/2019/01/%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%9F-%CE%92%CE%97%CE%9C%CE%91-2018-%CE%A4%CE%95%CE%A5%CE%A7%CE%9F%CE%A3-22.pdf>

European Commission. (2004). "Education & Training 2010". The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms — Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. "Improving the education of teachers and trainers" Progress report. <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/59381b9f-3a72-4bca-9b8f-1f9029644152>

European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*.

Everard K.,- Morris G. (1999), Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, μετάφραση: Δημήτρης Κίκιζας, Ε.Α.Π., Πάτρα.

Εξαρχάκος, Θ. «Σε καμιά προηγμένη χώρα οι εκπαιδευτικοί δεν διορίζονται χωρίς κάποια αξιολόγηση. Η επετηρίδα και οι εξετάσεις.» *Τα Νέα*. (1998, Φεβρουάριος 19). Ανακτήθηκε από: <https://www.tanea.gr/1998/02/19/greece/i-epetirida-kai-oi-eksetaseis/>

- Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248710005100204>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research In education* (8th ed.). Mc Graw Hill
- Fraser C., Kennedy A., Reid L. & McKinney S. (2007) Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models, *Journal of In-Service Education*, 33:2, 153-169
- Gabel-Dunk, G. & Craft, A. (2004). The road to Ithaca: a mentee's and mentor's journey. *Teacher Education*, 8 (2), 277-295. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13664530400200221>
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does Teacher Certification Matter? High School Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 129-145
- Gray, W. and Gray, M. (1985). Synthesis of research mentoring beginning teachers. *Educational Leadership*, v43, 37-43.
- Hargreaves A. και Fullan M., (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα. Πατάκης.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke (eds.), *Programming for staff development* (pp. 3-9). London: Falmer Press
- Hobson, A. (2003). *Mentoring and Coaching for New Leaders : Full Report National Foundation for Educational Research (NCSL)*. Retrieved from: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/Mentoring and Coaching for New Leaders A.pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/Mentoring_and_Coaching_for_New_Leaders_A.pdf)
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher*

*Education*, 37(7), 70-84. Retrieved from:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ995200.pdf>

Ifanti A, F. V. (April, 2011). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education* , 40-51.

Ingersoll, R., & Kralik, J.M. (2004). The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says. *Education Commission of the States ECS*, 1-24. Retrieved from: <http://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/ECS-RMI-2004.pdf>

Izadinia, M. (2014) Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash, *Professional Development in Education*, 42:3. Retrieved from:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2014.994136>

Κασούτας, Μ. (2007). «Ο στοχαστικό-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα». *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ)*, 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.) Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού (τόμος Β. σ. 231-261). Πάτρα:ΕΑΠ.

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.

Κοντογιάννης,Ι. (2018). *Ο διευθυντής σε ρόλο μέντορα για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς: προϋποθέσεις, συνθήκες, προκλήσεις*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. ΕΑΠ. Ανακτήθηκε από:  
[file:///C:/Users/DELL/Downloads/%CE%9A%CE%9F%CE%9D%CE%A4%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97%CE%A3%20%CE%99%CE%A9%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97%CE%A3%20\(%CE](file:///C:/Users/DELL/Downloads/%CE%9A%CE%9F%CE%9D%CE%A4%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97%CE%A3%20%CE%99%CE%A9%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97%CE%A3%20(%CE)



[E%91.%CE%9C.104903\)%20%CE%A5%CE%A0%CE%9F%CE%92%CE%9F%CE%9B%CE%97%20%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%20%CE%94%CE%95%20%CE%A3%CE%95%CE%A0%CE%A4%CE%95%CE%9C%CE%92%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A5%202018%20\(1\).pdf](#)

Κριαράς, Ε., *Νέο ελληνικό λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1995.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5356>

Λιακοπούλου, Μ. (2014). «Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών», στο Ζωή Παπαναούμ & Μαρία Λιακοπούλου (Επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης, Υ.Π.Α.Ι.Θ.

Majocha, E. , Nuland, S. & Whalen, C. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42:5, 1-10. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2019.1652906>

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York, NY: Harper & Row Publishers. Retrieved from: <https://www.eyco.org/nuovo/wp-content/uploads/2016/09/Motivation-and-Personality-A.H.Maslow.pdf>

Μακροπούλου, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2016). Ο θεσμός του Μέντορα: Απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις και τα προσδοκώμενα οφέλη. *Επιστήμες της Αγωγής* 2, τεύχος 2, 156-174. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1210/1103>

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ματσαγγούρας, Η. (2006). (επιμ.), Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση. Αθήνα: Gutenberg, Δ'ανατ

Ματσούκη, Β.,(2019). *Το mentoring και το e-mentoring ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών ΕΑΠ. Ανακτήθηκε από:  
[file:///C:/Users/DELL/Desktop/%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B1%CF%82/109896\\_%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%9F%CE%A5%CE%9A%CE%97\\_%CE%92%CE%95%CE%9D%CE%95%CE%A4%CE%99%CE%91.pdf](file:///C:/Users/DELL/Desktop/%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B1%CF%82/109896_%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%9F%CE%A5%CE%9A%CE%97_%CE%92%CE%95%CE%9D%CE%95%CE%A4%CE%99%CE%91.pdf)

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.) Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού (τόμος Β. σ. 93-134). Πάτρα:ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Τα επίπεδα της εκπαιδευτικής αλλαγής.. Στο: Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ.. Κουτούζης, Γ.Μαυρογιώργος & Δ.Χαλκιώτης , Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α(σ.115-160) Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ

Μαυρογιώργος Γ., (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, (σελ. 349-365). Αθήνα. Μεταίχμιο.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement* (Vol. 45). Teachers College Press.

Μπατσίδης, Α. Δ. (2014). *Εισαγωγή στη Μη Παραμετρική Στατιστική. Διδακτικές σημειώσεις*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Μαθηματικών

- Μυλωνάς, Σ. (2008). Υποδοχή και στήριξη νέων εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά 89-90
- Noe, R. A. (1988). "An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships". *Personnel Psychology*, 41 (3), 457-479. Retrieved from:[http://www.epsb.ky.gov/pluginfile.php/474/mod\\_resource/content/1/An\\_Investigation\\_of\\_the\\_Determinants\\_of\\_20160614-2169-g9md3s.pdf](http://www.epsb.ky.gov/pluginfile.php/474/mod_resource/content/1/An_Investigation_of_the_Determinants_of_20160614-2169-g9md3s.pdf)
- Ξωχέλλης Π. (1990), «Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος», στο Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 11, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης Π. (2002), «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες». στο 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα: Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις», Πάτρα, 4-6/10/2002, Πανεπιστήμιο Πατρών/Π.Τ.Δ.Ε. Ανακτήθηκε από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/periexomena.htm>
- OECD. (2010). *Teachers' Professional Development*. Luxembourg: Publication Office.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg
- Παππά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ., (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* Τομ.6,(1),σ.112-130. Ανακτήθηκε από: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/O rolos tou mentora sto elleniko ekpaideutiko o\\_syst.pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/O%20rolos%20tou%20mentora%20sto%20elleniko%20ekpaideutiko%20syst.pdf)
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ρούσσο, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος
- Saiti, A. & Saitis, C. (2006) «In-service training for teachers who work in fully-day schools. Evidence from Greece». *European Journal of Teacher Education* Vol. 29, No. 4, November 2006, pp. 455–470
- Σαΐτης, Χ. (2007). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα. ΥΠ.Ε.Π.Θ:ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
- Schein, E.H. (2004) *Organizational Culture and Leadership*. 3rd Edition, Jossey-Bass, San Francisco.
- Stanulis, R.N., & Floden, R.E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112–122.
- «Υδρία» Εγκυκλοπαίδεια. Εκδόσεις: Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων, Αθήνα 1983, τόμος 38, σ. 1-462.
- ΥπΔΒΜΘ (2010). Ο Θεσμός του Μέντορα. Αναγκαιότητα θεσμού και εννοιολογικός προσδιορισμός
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Williams, E. A., Butt, G. W., Gray, C., Leach, S., Marr, A., & Soares, A. (1998). Mentors' use of dialogue within a secondary initial teacher education partnership. *Educational Review*, 50(3), 225-239. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013191980500302>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Ένταξη παιδιών

παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή (σσ. 213–230). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

### ***Νομοθετικές διατάξεις***

- N. 2525/1997 Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των Αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 188/1997)
- N. 1340/2002 Καθορισμός Καθηκόντων- Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών-Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων (ΦΕΚ 353/Β'/16-10-2002)
- N. 3848/2010: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». (ΦΕΚ 71/Α/ 19-5-2010)
- N. 4589/2019 Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 13/Α'/29-01-2019)
- N. 4823/2021 Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 136/Α'/ 03.08.2021)

### ***Υπουργικές αποφάσεις***

- Υ. Α 105657/16-10-2002(ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002)
- Υ. Α 95849/Ε1/2-8-2021 (ΦΕΚ 1818/Γ/10-8-2021)
- Υ. Α 95853/Ε1/2-8-2021 (ΦΕΚ 1817/Γ/10-8-2021)

Υ. Α 97010/Ε1/2-8-2021 (ΦΕΚ 1819/Γ/10-8-2021)

Υ.Α 102919/ΓΔ4/2022 (ΦΕΚ 4509/Β/25-8-22)

## Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο έρευνας

### *Α΄ ΜΕΡΟΣ- ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ*

Επιλογή 1

1. Φύλο

Άνδρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικιακή ομάδα

<30	
30-39	
40-49	
50+	

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

Βασικός τίτλος σπουδών	
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	
Διδακτορικό	
Άλλο:	

4. Ειδικότητα

ΠΕ 60(ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ)	
ΠΕ 70(ΔΑΣΚΑΛΟΙ)	

5. Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

<4	
5-9	
10-14	
15-19	
20+	

6. Έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο

<5	
6-10	

11+	
-----	--

7. Εργασιακή σχέση

Μόνιμος	
Αναπληρωτής	
Ωρομίσθιος	

**Β' ΜΕΡΟΣ-ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Στα επόμενα ερωτήματα, παρακαλώ συμπληρώστε την επιλογή σας, επιλέγοντας τον κατάλληλο αριθμό (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)

8. Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η από τις σπουδές που έλαβα από το τμήμα το οποίο αποφοίτησα έτσι ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ ως εκπαιδευτικός στους παρακάτω τομείς:

	1	2	3	4	5
στον προγραμματισμό της ύλης					
στον σχεδιασμό του μαθήματος					
στον χειρισμό γραφειοκρατικών θεμάτων					
στον χειρισμό πειθαρχικών θεμάτων					
στη διεξαγωγή της πρακτικής μου άσκησης					
στη διαχείριση των μαθητών με ειδικές ανάγκες					

9. Η βασική εκπαίδευση που έλαβα από τις προπτυχιακές μου σπουδές με προετοίμασε για να αντιμετωπίσω τα προβλήματα που προκύπτουν με την εισαγωγή μου στη σχολική μονάδα για πρώτη φορά.

1	2	3	4	5

10. Βρισκόμενος/η για πρώτη φορά σε μία σχολική μονάδα, τα προβλήματα που έχω να αντιμετωπίσω είναι τα εξής: (1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ, 3:Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4:Συμφωνώ, 5:Συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
η επικοινωνία και η συνεργασία με τον Διευθυντή/ντρια του σχολείου					
η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς					
η συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων					



προσαρμογή στη σχολική κουλτούρα					
ο προγραμματισμός της ύλης					
ο χειρισμός γραφειοκρατικών θεμάτων					
ο σχεδιασμός του μαθήματος					
η διδασκαλία σε ένα πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον					
η συμπεριφορά των μαθητών και η διαχείριση της τάξης					
η διαχείριση μαθητών με ειδικές ανάγκες					
ο χειρισμός πειθαρχικών ζητημάτων					
η διαφοροποίηση της διδασκαλίας					
οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος					
η ενημέρωση που πρέπει να λαμβάνω για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις μου ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων					

### **Γ' ΜΕΡΟΣ-ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

Στα επόμενα ερωτήματα, παρακαλώ συμπληρώστε την επιλογή σας, επιλέγοντας τον κατάλληλο αριθμό (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)

11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξής σας;

	1	2	3	4	5
Η βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία μου					
Η επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων μου					
Ο αναστοχασμός και η επιδίωξη της αλλαγής					
Η ανανέωση των στόχων μου					
Η βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός μου					
Η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας					
Η αποτελεσματική παρέμβαση στοχεύοντας στην προώθηση των μαθησιακών, αναπτυξιακών, κοινωνικών και ηθικών σκοπών της εκπαίδευσης					

12. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας. Θεωρώ απαραίτητη: (1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ, 3:Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4:Συμφωνώ, 5:Συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
τη βελτίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών ικανοτήτων μου					
την απόκτηση στάσεων και αξιών					
την κατάληψη μιας πιο υπεύθυνης θέσης					

την απόκτηση νέων γνώσεων					
την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στη σχολική μονάδα που εργάζομαι					
την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και την ενίσχυση θετικού σχολικού κλίματος					
την ανάπτυξη καινοτομιών στην άσκηση των διδακτικών και παιδαγωγικών μου καθηκόντων στην τάξη					
την ενίσχυση της επαγγελματικής μου ανάπτυξης, καθώς επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος					

13. Σαν εκπαιδευτικός αισθάνομαι πως: (1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ, 3:Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4:Συμφωνώ, 5:Συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
ανταποκρίνομαι στα εκάστοτε νέα δεδομένα και ενημερώνομαι σχετικά με τις εξελίξεις					
προσαρμόζομαι στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον					
επιθυμώ την επαγγελματική ανέλιξη σε ένα πιο υπεύθυνο πόστο					
επιθυμώ τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που υλοποιώ					
επιθυμώ την προσωπική ανέλιξη, την υλοποίηση στόχων					
εξελίσσομαι, αμφισβητώντας τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις, προσπαθώντας να προσαρμοστώ στις νέες τάσεις της μεθοδολογίας και της διδασκαλίας					

**Δ' ΜΕΡΟΣ-ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΠΙΘΑΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΥ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΕΧΕΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

Στα επόμενα ερωτήματα, παρακαλώ συμπληρώστε την επιλογή σας, επιλέγοντας τον κατάλληλο αριθμό (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)

14. Η εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα, θεωρώ πως:

\*

	1	2	3	4	5
θα με βοηθούσε σε σχέση με διδακτικά ζητήματα					
θα με βοηθούσε στη διαχείριση πειθαρχικών θεμάτων					
θα με βοηθούσε στη διαχείριση γραφειοκρατικών ζητημάτων					

θα βοηθούσε στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος					
θα με βοηθούσε να αισθανθώ εμπιστοσύνη και ασφάλεια					
θα με ωθούσε στον αναστοχασμό πρακτικών και πεποιθήσεων					
θα με ωθούσε στην ανάληψη πρωτοβουλιών					
θα με βοηθούσε στην επαγγελματική μου ανάπτυξη					

15. Κατά την είσοδό μου για πρώτη φορά σε μία σχολική μονάδα, θα επιθυμούσα ένας έμπειρος και παλαιότερος εκπαιδευτικός της, λειτουργώντας ως Μέντορας, να:

(1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
αναλάβει την ξενάγησή μου στις εγκαταστάσεις και τους χώρους του σχολείου					
με προσανατολίσει και να με ενημερώσει ως προς τη διαθεσιμότητα των πόρων					
αναλάβει τη γνωριμία μου με το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου					
αναλάβει την ενημέρωσή μου για τους κανονισμούς της σχολικής μονάδας					
μου δημιουργήσει την αίσθηση πως είμαι ισότιμο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου					

16. Η εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα, θα μου δημιουργούσε ως εκπαιδευτικό, αισθήματα όπως:

	1	2	3	4	5
καταπίεση πως πρέπει να φτάσω σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα και πως δεν θα ανταπεξέλθω στις προσδοκίες του καθοδηγούμενου					
καταπίεση πως θα μου ασκηθεί διοικητικός έλεγχος και θα αξιολογηθώ αρνητικά					
καχυποψία για την αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή					

άγχος και ανασφάλεια για πιθανή αδυναμία επικοινωνίας και συνεργασίας με τον καθοδηγητή					
έλλειψη πίστης/αμφισβήτηση στις ικανότητες του καθοδηγητή					
αμφισβήτηση/αμφιβολία για απουσία λειτουργίας σε ένα πλαίσιο ισότητας των δύο μερών (καθοδηγητή και καθοδηγούμενου)					
αμφισβήτηση της διαδικασίας αξιολόγησης ως μη αξιοκρατικής					

17. Ο θεσμός του Μέντορα θα μπορούσε να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό στα παρακάτω ζητήματα:

	1	2	3	4	5
συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη					
διαχείριση της τάξης					
προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου					
σχέσεις με γονείς					
σχέσεις με συναδέλφους					
διοικητικά καθήκοντα					

***Ε΄ ΜΕΡΟΣ-ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ***

18. Για κάθε μία από τις ακόλουθες δηλώσεις, παρακαλώ συμπληρώστε την επιλογή σας, επιλέγοντας τον κατάλληλο αριθμό: (1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ, 3:Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4:Συμφωνώ, 5:Συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
Ο θεσμός του Μέντορα καλείται να ανταποκριθεί στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας					
Ο θεσμός του Μέντορα καλείται να ανταποκριθεί στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού στην εισαγωγή και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων					
Ο θεσμός του Μέντορα καλείται να ανταποκριθεί στη σύζευξη θεωρίας και πράξης στην επαγγελματική πρακτική του νεοδιόριστου					
Η καθοδήγηση από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό, μέσω της αξιοποίησης του θεσμού του Μέντορα, (ως παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης) μπορεί να					

βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική τάξη					
---	--	--	--	--	--

19. Για κάθε μία από τις ακόλουθες δηλώσεις, σχετικά με την εφαρμογή του Μέντορα, παρακαλώ συμπληρώστε τον βαθμό συμφωνίας σας, επιλέγοντας τον κατάλληλο αριθμό: (1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ, 3:Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4:Συμφωνώ, 5:Συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
Η εφαρμογή του Θεσμού του Μέντορα θα με ωθούσε στον αναστοχασμό και στην επιθυμία για αλλαγή και επικαιροποίηση των γνώσεών μου					
Η εφαρμογή του Θεσμού του Μέντορα θα με ωθούσε στη συνεχόμενη επιθυμία για αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας μου					
Η σχέση που θα ανέπτυσσα ως εκπαιδευτικός με τον Μέντορα, θα με ωθούσε στο να στοχεύω στην προώθηση των μαθησιακών, αναπτυξιακών, κοινωνικών και ηθικών σκοπών της εκπαίδευσης.					
Η σχέση μου ως εκπαιδευτικός με τον Μέντορα, θα με ωθούσε στη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός μου					

20. Η καθοδήγηση που λαμβάνω ως εκπαιδευτικός από κάποιον πιο έμπειρο ή παλαιότερο εκπαιδευτικό και η εργασιακή σχέση που αναπτύσσω μαζί του, στη σχολική μονάδα που υπηρετώ, με βοηθάει:

	1	2	3	4	5
στη δόμηση της επαγγελματικής μου ταυτότητας					
στην ανάπτυξη της αυτοαξιόλογησης					
στη σταδιακή δόμηση της επαγγελματικής αυτονομίας					
στη διευκόλυνση συνεργασιών στο σχολείο					
στη βαθύτερη κατανόηση διοικητικών θεμάτων					
στη δόμηση προσωπικού διδακτικού προφίλ					