



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΠΡΑΞΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ, ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ
ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ
ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ»**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Επιβλέπουσα: Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Επικ. Καθηγήτρια

Μέλη: Βαμβακάρη Μαλβίνα, Επικ. Καθηγήτρια

Κασσωτάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια

ΣΤΥΛΙΑΝΟΥ ΒΙΚΤΩΡΙΑ

2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	8
1.Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΒΟΗΘΕΙΑ ΠΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΣΤΟΥΣ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	8
1.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη.....	8
1.1.1 Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών	10
1.2. Η σημαντικότητα του ρόλου του μέντορα στην υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών	11
1.2.1. Τι είναι ο μέντορας.....	13
1.2.2. Καθήκοντα και υποχρεώσεις μεντόρων	14
1.2.3. Είδη της υποστήριξης που παρέχονται από το μέντορα σε νεοεισερχόμενους καθηγητές	15
1.3. Η βοήθεια που προσφέρει ο μέντορας στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς.....	15
1.3.1. Ο ρόλος του μέντορα.....	17
1.3.2. Ο μέντορας ως πηγή ηθικής υποστήριξης	19
2.1. Τι είναι η καθοδήγηση.....	23
2.1.1. Τι είναι καθοδηγούμενος.....	23
2.1.2. Σκοπός της καθοδήγησης	24
2.1.3. Η σημασία της καθοδήγησης	24
2.2. Οφέλη καθοδήγησης τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μέντορα	26
2.2.1. Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς	26
2.2.2. Οφέλη για τους μέντορες.....	27
3.1. Σχέση μέντορα και εκπαιδευτικού που μεντοράρει	28
3.1.1. Τι οφείλει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός για το μέντορά του	28
3.1.2. Τι οφείλει να γνωρίζει ο μέντορας για τον εκπαιδευτικό	29

3.2. Τι περιμένει ο εκπαιδευτικός από το μέντορά του	30
3.3. Παράγοντες που υποστηρίζουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη μιας καλής και ισότιμης συνεργασίας και καθοδήγησης.....	32
3.3.1. Ποιοι παράγοντες επιτρέπουν τη συνεργατική σχέση καθοδήγησης	33
3.3.1.1. Βασικά χαρακτηριστικά του μέντορα και του καθοδηγούμενου που βοηθούν στην ανάπτυξη μιας συνεργατικής και ισότιμης σχέσης μεταξύ συμβούλου και εκπαιδευτικού	35
3.3.2. Ποιοι παράγοντες τείνουν να εμποδίσουν τη συνεργατική σχέση καθοδήγησης..	36
3.4. Διεθνείς έρευνες σχετικές με το ρόλο του μέντορα στο σχολείο	38
3.4.1. Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. <i>Educational Studies</i> , 33(4), 373-384	38
3.4.2. Lee, J.C., Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. <i>Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning</i> , 15(3), 243-262	41
3.4.3. Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 21(2), 143-155.....	45
3.4.4. Strong, M., Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 20(1), 47-57.....	50
4.1. Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης μεντόρων στην Κύπρο.....	52
4.1.1. Πλαίσιο Εφαρμογής του Προγράμματος στην Κύπρο	52
4.1.2. Σκοπός του Προγράμματος	53
4.1.3. Δεξιότητες- Ικανότητες νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών	53
4.1.4. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης μεντόρων για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης.....	53
4.2. Συνεντεύξεις μεντόρων και εκπαιδευτικών σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο - Συμπεράσματα.....	55
1.Εισαγωγή.....	57
2.Σκοπός και στόχοι της έρευνας	57
3.Μεθοδολογία της έρευνας	58
4.Συλλογή και επεξεργασία ερωτηματολογίων.....	58

5.1. Δημογραφικά στοιχεία	60
5.2. Ειδικές ερωτήσεις.....	61
5.3. Συσχετίσεις.....	74
5.3.1. Έλεγχος υποθέσεων ανεξαρτησίας και πίνακες διπλής εισόδου	74
5.3.2. Αποτελέσματα Συσχετίσεων	75
5.4. Παραγοντική Ανάλυση.....	113
5.4.1. Περιγραφή μεθόδου.....	113
5.4.2. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης	115
5.4.2.1. Κεντρικός Άξονας.....	115
1. Συμπεράσματα.....	123
2. Προτάσεις.....	134
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	140
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ	140
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΠΙΝΑΚΕΣ χ^2	159
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΠΙΝΑΚΕΣ Factor Analysis	179
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	192

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στις στάσεις, τις απόψεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του θεσμού του Μέντορα στην Κύπρο. Σκοπός της είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βοήθεια που προσφέρει ο μέντορας στο καθημερινό διδακτικό έργο.

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά δυσκολίες στη διεκπεραίωση του μαθήματός τους, είναι απαραίτητη η υποστήριξη και καθοδήγηση του μέντορα. Διερευνάται, λοιπόν, κατά πόσο ο μέντορας βοηθά και συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό και κατά πόσο συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, κυρία Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, για την κατανόηση και τη στήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχει πλέον αποδειχθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά δυσμενείς συνθήκες στο χώρο εργασίας και πολλές δυσκολίες στη διεκπεραίωση του καθημερινού διδακτικού τους έργου. Οι απαιτήσεις της διδασκαλίας και οι προκλήσεις που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν, καθιστούν δύσκολη την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου. Η παρουσία του μέντορα στο δύσκολο αυτό έργο που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός είναι πολύ σημαντική.

Ο μέντορας με τη σωστή καθοδήγηση και υποστήριξη, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και στην ποιότητα της διδασκαλίας του. Ο ρόλος του είναι δύσκολος και για το λόγο αυτό απαιτείται σεβασμός και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μέντορα.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής έρευνας είναι η διερεύνηση τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του θεσμού του μέντορα, με θέματα που αφορούν την καθοδήγηση και υποστήριξη του μέντορα στη διεκπεραίωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού, τις διάφορες πρακτικές που χρησιμοποιεί ο μέντορας για τη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και τις εισηγήσεις που θα βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη συνεργασία μέντορα και εκπαιδευτικού. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αυτής, είναι κατά πόσο ο μέντορας βοηθά το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να διεκπεραιώσει ικανοποιητικά το καθημερινό διδακτικό του έργο.

Η έρευνα διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Στο θεωρητικό μέρος, που αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια, γίνεται μια προσπάθεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Αρχικά περιγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, η σημαντικότητα της βοήθειας του μέντορα και ο ρόλος του στην υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Ακολούθως, δίνεται η έννοια της καθοδήγησης, ο σκοπός και η σημασία της και συγκεκριμένα παρουσιάζονται τα οφέλη που προκύπτουν από την καθοδήγηση τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μέντορα. Επιπρόσθετα, γίνεται ανάλυση της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού,

περιγράφοντας τους παράγοντες που υποστηρίζουν ή εμποδίζουν τη συνεργατική σχέση καθοδήγησης και ακολουθούν οι έρευνες. Στο τέλος του πρώτου μέρους, παρουσιάζεται το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των μεντόρων στην Κύπρο, η εφαρμογή και ο σκοπός του. Παρατίθενται οι συνεντεύξεις μεντόρων κι εκπαιδευτικών σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Το δεύτερο μέρος, περιλαμβάνει τη μεθοδολογική προσέγγιση που πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων σε δείγμα 313 εκπαιδευτικών σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Επίσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, των συσχετίσεων και της παραγοντικής ανάλυσης μεταξύ των μεταβλητών ενώ παράλληλα γίνεται ο σχολιασμός και η ανάλυση των βασικών αποτελεσμάτων.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος περιλαμβάνει την καταγραφή των κυριότερων συμπερασμάτων που απορρέουν μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας και τη σύγκρισή τους με άλλες έρευνες.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΒΟΗΘΕΙΑ ΠΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΣΤΟΥΣ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

1.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη

Οι δράσεις των εκπαιδευτικών, επηρεάζονται από τις αλληλεπιδράσεις του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο βρίσκονται και βασίζονται στις προηγούμενες

γνώσεις και εμπειρίες τους. Ο εκπαιδευτικός, με την υποδειγματική του διδασκαλία και τον ενθουσιασμό του, θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ενθάρρυνση των μαθητών για έρευνα και γνώση. Εφόσον η διδασκαλία είναι μία εμπειρία της δια βίου μάθησης, της ανάγνωσης, της συνεργασίας και της ανάλυσης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύξει μια αποτελεσματική διδακτική στρατηγική και τα κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα, που θα προωθήσουν την άμιλλα και τη συνεργασία των μαθητών της τάξης, θα δημιουργήσει ένα αξιόπιστο και ασφαλές περιβάλλον, όπου ο σεβασμός, η ενθάρρυνση της έρευνας και η ανάληψη πρωτοβουλιών να αποτελούν πρότυπα (Stanulis, 1995).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακούει τις απόψεις των μαθητών του, να κατανοεί τις ιδέες και τα ενδιαφέροντα τους. Να διαμορφώνει την ύλη του μαθήματος και τις θεματικές ενότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με αυτά που θα κρατήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή τους (Stanulis, 1995). Να εντοπίζει και να μεριμνά για τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών και τα αδύναμά τους σημεία. Να προβληματιστεί σχετικά με τις πρακτικές του και τη βελτίωση της διδασκαλίας του σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους (Carroll, 2007; Tang & Choi, 2005) και να προσπαθήσει να βοηθήσει τους μαθητές του να επιτύχουν (Raffel et al, 2007).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η ενθάρρυνση των μαθητών του, να αναλάβουν τη δική τους μάθηση, χωρίς να φοβούνται ότι μπορεί να κάνουν λάθη και επιπλέον να μπορούν να εκφράσουν τις ανησυχίες τους (Awaya et al, 2003). Παράλληλα, να δημιουργήσει ευκαιρίες μάθησης όπου οι μαθητές θα μπορούν να ανακαλύψουν νέες γνώσεις, να εξερευνήσουν και να σκεφτούν μόνοι τους ιδέες (Stanulis, 1995). Επιπλέον, ο καθηγητής, θα πρέπει να φροντίζει τους μαθητές του και να αφιερώνει χρόνο στη μελέτη διαφόρων τρόπων για καλύτερη διδασκαλία και μεταφορά γνώσης. Να υπάρχει προθυμία από την πλευρά του καθηγητή να αφήσει τον μαθητή του να δείξει πράγματα τα οποία θεωρεί αυτός χρήσιμα, να αναλάβει κινδύνους, να συμμετέχει ο ίδιος στη διδασκαλία. Να μεγιστοποιήσει τις ευκαιρίες μάθησης, να υπάρχει διάλογος και δημοκρατικό περιβάλλον μέσα στην τάξη (Awaya et al, 2003).

Ο εκπαιδευτικός, οφείλει να γνωρίζει κάποια πράγματα για τους μαθητές του, προτού προβεί σε οποιαδήποτε θεματική ενότητα και τεχνική διδασκαλίας (Stanulis, 1995). Πρέπει να γνωρίζει τους μαθητές του προσωπικά. Δηλαδή να γνωρίζει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Πρέπει να γνωρίζει την προηγούμενη γνώση των μαθητών για να ξέρει και ο ίδιος πιο είναι το υπόβαθρο του κάθε μαθητή και σε ποιες ενέργειες πρέπει να προβεί για να τους παρέχει την απαραίτητη στήριξη που χρειάζεται. Για να το καταφέρει αυτό, θα πρέπει να παρακολουθήσει ξεχωριστά τους μαθητές του και να σχεδιάσει τη διδασκαλία του ανάλογα με αυτά που γνωρίζουν οι μαθητές του αλλά και αυτά που δεν γνωρίζουν (Awaya et al, 2003).

Λόγω του ότι οι καθηγητές, χρειάζεται να έχουν μια βαθιά κατανόηση για το θέμα το οποίο διδάσκουν, (Stanulis, 1995) παρέχεται σε αυτούς η βοήθεια του μέντορα, με την οποία θα δίδεται έμφαση στις ανάγκες τους και στη βοήθεια για την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα και όχι στην παθητική παρατήρηση (Awaya et al, 2003). Ο κάθε μέντορας, θα πρέπει με την καθοδήγησή του, να προωθεί τους στόχους της μάθησης και να κάνει σαφές στον εκπαιδευτικό τη σημαντικότητα που έχουν οι στόχοι για την αρχή μιας καλής διδασκαλίας (Stanulis, 1995). Με τη βοήθεια του μέντορα, ο εκπαιδευτικός θα κατανοήσει και θα θέσει τους μαθησιακούς αυτούς στόχους στην αρχή της σχολικής χρονιάς και θα προετοιμαστεί κατάλληλα για να αναλάβει τις προκλήσεις της τάξης του και να επιτύχει (Shields et al, 2003). Οι

μαθητές σταδιακά θα εξοικειωθούν με τον εκπαιδευτικό, τη φιλοσοφία της διδασκαλίας του καθώς και με τις μεθόδους διδασκαλίας του (Awaya et al, 2003).

1.1.1 Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Πολύ σημαντικό στοιχείο, εκτός από τις τεχνικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, είναι ο χαρακτήρας και η ταυτότητά του (Bullough, 2005). Πολλές φορές δεν έχει σημασία το αντικείμενο ή οι παιδαγωγικές γνώσεις για την επιτυχία της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού αλλά η ταυτότητά του και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται τις διάφορες καταστάσεις (Stanulis, 1995). Η σημασία της ταυτότητας στον τομέα της εκπαίδευσης είναι ταχέως αναπτυσσόμενη. Ο σχηματισμός της ταυτότητας, αφορά την παθητικότητα ή την ενεργητικότητα κάποιου. Δηλαδή, εάν κάποιος πληροί και γεμίζει το ρόλο τον οποίο πρέπει να ακολουθήσει (Bullough, 2005).

Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών καθορίζει τη στάση τους για διάφορες καταστάσεις, την προσωπική τους γνώμη, εάν θα υποστηρίξουν ή θα απορρίψουν κάτι, τις απαιτήσεις τους για αξιοπρέπεια και αυθεντικότητα. Η ταυτότητα καθορίζει το ποιοι είμαστε. Αυτό που είμαστε εξαιτίας της φύσης μας, της θέσης που έχουμε στην κοινωνία (βρίσκομαι σε μία θέση με δικαιώματα, καθήκοντα, υποχρεώσεις), της αναγνώρισής μας από τους άλλους (ως έξυπνοι, πνευματώδεις, γοητευτικοί, χρήσιμοι, σκληροί, άσχημοι), των εμπειριών που έχουμε αποκτήσει κ.λπ.

Αποτέλεσμα των πιο πάνω είναι πως κάποια άτομα αναγνωρίζονται διαφορετικά από κάποιους ανθρώπους και διαφορετικά από κάποιους άλλους. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επιδιώκει να αναγνωρίζεται ως ηγέτης μπροστά στα παιδιά και ένας άλλος ως φίλος των παιδιών (Bullough, 2005).

Οι μαθητές, αναμένουν από τον εκπαιδευτικό να μπορεί να διδάξει ικανοποιητικά, να είναι καλά προετοιμασμένος και να έχει γνώση του μαθήματος (Bullough, 2005; Carroll, 2007) Το πιο σημαντικό όμως για αυτούς είναι να αντικρίσουν ένα άτομο το οποίο θα έχει ειλικρίνεια στο πρόσωπό του, θα νοιάζεται για τους μαθητές του, θα έχει ήθος και θα διατηρήσει την ηθική αυτή στάση καθ' όλη τη διάρκεια της επαφής με τους μαθητές του. Αυτό προκύπτει από την εσωτερικότητα

του κάθε ατόμου ξεχωριστά και την εμπειρία την οποία έχει αποκτήσει από τη διδασκαλία του. Όλα τα παραπάνω, δεν ισχύουν μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους επιμορφωτές των εκπαιδευτικών, δηλαδή τους μέντορες. Ο μέντορας με τη σειρά του, θα πρέπει να έχει την απαραίτητη σχολική εμπειρία, να είναι αναγνωρίσιμος και να σχηματίσει μία ταυτότητα ως μέντορας αλλά και ως εκπαιδευτικός (Bullough, 2005).

Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών εύκολα αμφισβητείται. Η αυτογνωσία είναι κεντρικής σημασίας για να είναι και να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός και εκπαιδευτικός δασκάλων (μέντορας). Τα πιο πάνω θέματα είναι πολύ σημαντικά και πρέπει να εξεταστούν με προσοχή για αυτούς που είναι και που θα γίνουν καθηγητές (Bullough, 2005).

1.2. Η σημαντικότητα του ρόλου του μέντορα στην υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα, ιδιαίτερα εκείνοι οι οποίοι είναι στο πρώτο έτος της διδασκαλίας τους, συχνά αντιμετωπίζουν δυσμενείς συνθήκες στο χώρο εργασίας τους (Shields et al, 2003) και προβλήματα που αφορούν τους μαθητές και τη διδασκαλία τους. Καλούνται να διδάξουν σε μαθητές με διαφορετικό μαθησιακό υπόβαθρο, να σκεφτούν κριτικά και να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων (Lee & Feng, 2007; Strong & Baron, 2004). Οι συνθήκες αυτές καθώς επίσης και οι εξαντλητικές απαιτήσεις της διδασκαλίας, καθιστούν δύσκολη ή αδύνατη την επιτυχία των εκπαιδευτικών στην τάξη, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η συνολική τους διάθεση και να νιώθουν απογοήτευση και δυσαρέσκεια (Achinstein & Athanases, 2005; Carroll, 2007; Johnson & Birkeland, 2003; Shields et al, 2003). Επιπρόσθετα, υπάρχουν καθηγητές οι οποίοι συχνά αισθάνονται απομονωμένοι στις θέσεις εργασίας τους. Θέλουν να αναγνωρίζονται, να τους σέβονται και να καλλιεργηθούν ως επαγγελματίες (Wong, 2004).

Για να βοηθηθούν οι νέοι εκπαιδευτικοί και να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις, σε 27 τουλάχιστον κράτη διαθέτουν νέα προγράμματα καθοδήγησης, τα οποία προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξή τους. Για παράδειγμα, η καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα

διαδεδομένη στην Καλιφόρνια, στη Γαλλία, στη Νέα Ζηλανδία, στην Ελβετία και στην Ιαπωνία όπου το κράτος παρέχει χρηματοδότηση για την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών (Achinstein & Athanases, 2005; Strong & Baron, 2004). Επίσης, στις Ηνωμένες Πολιτείες, στο Ηνωμένο Βασίλειο κ.λπ., παρέχεται κάποια μορφή καθοδήγησης για να βοηθήσει τους νέους εκπαιδευτικούς, να προσαρμοστούν στον εργασιακό χώρο του σχολείου. Ο λόγος για τον οποίο υπάρχει μεγάλη προσοχή στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών είναι για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους και για να μάθουν οι ίδιοι να διδάσκουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Evertson & Smithey, 2000; Lee & Feng, 2007; Raffel et al, 2007).

Πολύ βασικό ρόλο διαδραματίζει ο μέντορας, την περίοδο στην οποία ο ασκούμενος καθηγητής έρχεται αντιμέτωπος με τη διδασκαλία και τα παιδιά μέσα στην τάξη. Η παρουσία του μέντορα, παίζει σημαντικό ρόλο για την καριέρα του καθηγητή και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007). Εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται στο πρώτο έτος της διδασκαλίας τους και στους οποίους δίδεται υποστήριξη από κάποιο μέντορα, είναι λιγότερο πιθανόν να αποχωρήσουν από το επάγγελμά τους και να εγκαταλείψουν τη διδασκαλία τους (Futernick, 2007; Ingersoll & Smith, March 2004; Strong, 2005).

Ο μέντορας ενός εκπαιδευόμενου καθηγητή, αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο έργο, το οποίο συνεπάγεται με ποικιλία ρόλων. Ο ρόλος αυτός αφορά: αφοσίωση στο επάγγελμα, βοήθεια στον εκπαιδευόμενο να επιτύχει τους επαγγελματικούς αναπτυξιακούς του στόχους, ενθάρρυνση του εκπαιδευόμενου καθηγητή να μελετήσει τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις και τις δράσεις του (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007). Στην Αγγλία, ο ρόλος του μέντορα στα σχολεία είναι πολλαπλός. Ο ρόλος αυτός καλύπτει, την παροχή προσωπικής στήριξης, τις κατευθυντήριες γραμμές για την επαγγελματική ανάπτυξη του καθηγητή κ.λπ. (Harrison, Dymoke & Pell, 2006).

Ο μέντορας απελευθερώνεται κάποιες περιόδους από το μάθημά του για να μπορεί να συμβουλευεί τον εκπαιδευτικό (Bullough, 2005). Ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός στην υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών, για το πώς να μάθουν να διδάσκουν με τρόπους που προάγουν την εννοιολογική κατανόηση των μαθητών και πώς να χρησιμοποιούν διαφορετικές πηγές γνώσης. Επίσης, διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο ως εκπαιδευτής εκπαιδευτικών. Με την παρουσία του, ασκεί μεγάλη επιρροή

στην ανάπτυξη των προοπτικών των εκπαιδευτικών (Stanulis, 1995). Βοηθά τους εκπαιδευτικούς, να ευαισθητοποιηθούν σε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας και της μάθησης (Tang & Choi, 2005), να αποκτήσουν τις βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, να αποκτήσουν κριτική σκέψη, να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους (Feiman-Nemser & Parker, 1992; Ganser, 1996; Raffel et al, 2007; Riebschleger & Cross, 2011) και τέλος βοηθάει τον εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί πιο γρήγορα στο σχολικό περιβάλλον (Ingersoll & Smith, March 2004; Lee & Feng, 2007).

1.2.1. Τι είναι ο μέντορας

Ο μέντορας είναι ταυτόχρονα εκπαιδευτικός και καθοδηγητής (<http://www.europevocation.eu>). Είναι έμπειρος συνάδελφος, στον οποίο έχει δοθεί επίσημα η ευθύνη για τη βοήθεια κάποιων εκπαιδευτικών που βρίσκονται στα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας τους (Lee & Feng, 2007; Shields et al, 2003). Επίσης, είναι ένα άτομο το οποίο διαθέτει επαγγελματική εμπειρία (<http://www.europevocation.eu>), είναι πιο έμπειρος από τον καθοδηγούμενο και ενδιαφέρεται να συμμετέχει στην εκπαίδευση κάποιων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, σε μία σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ως καθοδηγητής και εκπαιδευτικός σύμβουλος (Harrison, Dymoke & Pell, 2006; Stanulis, 1995). Βοηθάει τον εκπαιδευτικό και συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική του ανάπτυξη, καθοδηγεί, διδάσκει και παρέχει πρόθυμα συμβουλευτική υποστήριξη, πληροφόρηση και ενίσχυση (Raffel et al, 2007; Riebschleger & Cross, 2011; <http://www.europevocation.eu>).

Η εργασία του μέντορα σχετίζεται με: την παροχή πληροφοριών, τον προσανατολισμό, την παρατήρηση των μαθημάτων, την ανατροφοδότηση, τη συζήτηση, τη συνεργασία, την εκτίμηση και την αξιολόγηση (Lee & Feng, 2007). Ο ρόλο του είναι πολλαπλός, όπως δάσκαλος, προπονητής, εκπαιδευτής, προστάτης, οδηγός, χορηγός (Feiman-Nemser & Parker, 1992; Lee & Feng, 2007; Riebschleger & Cross, 2011). Είναι ένα έμπιστο άτομο (Riebschleger & Cross, 2011), ένας «έμπιστος φίλος» (Phillips & Fragoulis, 2010) και ένα θετικό πρότυπο για τον εκπαιδευτικό που του ανοίγει πόρτες, βοηθώντας τον να κοινωνικοποιηθεί (Lee & Feng, 2007; Wong, 2007).

Ο ρόλος αυτός είναι δύσκολος και πολύπλοκος για αυτό το λόγο θα πρέπει ο ίδιος ο μέντορας να κατανοήσει το ρόλο του ως σύμβουλος, στην υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Stanulis, 1995).

1.2.2. Καθήκοντα και υποχρεώσεις μεντόρων

Η παροχή καθοδήγησης, σε εκπαιδευόμενους καθηγητές, γίνεται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν προχωρήσει στο ρόλο του «συμβούλου». Ο μέντορας-σύμβουλος, διορίζεται από το διευθυντή και συνεργάζεται μαζί του για διάφορα θέματα. Σε συμφωνία με το διευθυντή, ο σύμβουλος, προετοιμάζει το πρόγραμμα κατάρτισης και βοηθά τον εκπαιδευόμενο στην εκπλήρωση των προϋποθέσεων του προγράμματος (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007).

Τα καθήκοντα του μέντορα, είναι να παρακολουθεί τη διδασκαλία του ασκούμενου καθηγητή (Villar & Strong, 2007) να έχει στενή αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια της πρακτικής του διδασκαλίας και να παρέχει στήριξη στη διδασκαλία των μαθητών. Επιπρόσθετα, συντάσσει εκθέσεις κατά την περίοδο εκπαίδευσης του ασκούμενου, για την ικανότητά του να διενεργεί ανεξάρτητη εργασία. Επιπλέον, συναντιέται με το διδάσκοντα για να τον βοηθήσει στο σχεδιασμό του προγράμματος και στην προετοιμασία του μαθήματός του και γενικότερα στη διδασκαλία του. Με συνεργατική προετοιμασία του μαθήματός του και συζήτηση, θα μπορέσουν να αναθεωρήσουν, να ανατροφοδοτήσουν και αξιολογήσουν τι έμαθαν οι μαθητές στο μάθημα (Lee & Feng, 2007; Riebschleger & Cross, 2011; Stanulis, 1995; Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007). Παράλληλα, εντοπίζει τις παιδαγωγικές/διδακτικές ανάγκες του νεοδιοριζόμενου καθηγητή και οργανώνει μαζί του πρόγραμμα, που στοχεύει στην κάλυψή τους (<http://www.opengov.gr>). Τέλος, ο σύμβουλος μαζί με το διευθυντή, εκτιμούν την ικανότητα του ασκούμενου, να διενεργεί ανεξάρτητη εργασία (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007).

1.2.3. Είδη της υποστήριξης που παρέχονται από το μέντορα σε νεοεισερχόμενους καθηγητές

Η στήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, μπορεί να αφορά: τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που απαιτούνται για την επιτυχία. Μπορεί επίσης να αφορά, την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης του εκπαιδευτικού, τη στήριξη και την ανάπτυξη στον τομέα τη διαχείρισης της τάξης και στις μεθόδους διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται στο πρώτο έτος της διδασκαλίας τους, πρέπει να αποκτήσουν συγκεκριμένη επαγγελματική γνώση και εμπειρογνωμοσύνη κατά τη διάρκεια της περιόδου προσαρμογής. Η γνώση αυτή, έχει να κάνει με την πειθαρχία των μαθητών, με την παροχή κινήτρων στους μαθητές, με τις ατομικές διαφορές των μαθητών, με την αξιολόγηση της εργασίας των παιδιών κ.λπ.

(Lee & Feng, 2007).

1.3. Η βοήθεια που προσφέρει ο μέντορας στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς

Ο μέντορας προσφέρει πολλά στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική του εξέλιξη, στην ποιότητα της διδασκαλίας του και στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας (Stanulis, 1995; Strong, 2005).

Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους, γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους και μπορούν να σχηματίσουν μια προσωπική σχέση η οποία θα στηρίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στο σεβασμό (Awaya et al, 2003; Kilburg & Hancock, 2006). Τον βοηθά να προετοιμαστεί, να συνεργαστεί, να πειραματιστεί με νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και στη μάθηση (Stanulis, 1995). Βοηθά επίσης με τις γνώσεις και την εμπειρία του, στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας και στην αντιμετώπιση διαφόρων εκπαιδευτικών προβλημάτων (Feiman-Nemser & Parker, 1992; Raffel et al, 2007; Stanulis, 1995).

Ο σύμβουλος προσφέρει νέους τρόπους για να διευρύνει το διάλογο, έτσι ώστε πρακτικά ζητήματα και ιδέες να μπορούν να διερευνηθούν και να συζητηθούν (Awaya et al, 2003). Προσφέρει επίσης, πλούσιες ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό για πρακτικές και νέες μεθόδους διδασκαλίας (Ingersoll & Smith, March 2004; Stanulis, 1995). Τις πρακτικές αυτές, θα προσπαθήσει να κάνει ορατές στον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να τις χρησιμοποιήσει για να βοηθήσει και αυτός με τη σειρά του το μαθητή του. Τον βοηθά, στην ανάπτυξη μιας κριτικής στοχαστικής διάθεσης για πρακτική και διδασκαλία (Smith & Ingersoll, 2004; Stanulis, 1995).

Ο μέντορας με την καθοδήγησή του και με την παροχή βοήθειας, οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε μια συνεχή διαδικασία έρευνας και προβληματισμού για τη δουλειά του καθώς επίσης και στην επαγγελματική του εξέλιξη. Η βοήθεια και η παρουσία του μέντορα, παρέχει στους μαθητές, στους υποψήφιους καθηγητές και εν ενεργή καθηγητές, ευκαιρίες να χρησιμοποιούν τη γνώση, να ερμηνεύουν νέες καταστάσεις, να επιλύουν προβλήματα, να σκέφτονται και να συλλογίζονται την κατασκευή νέων δομών της γνώσης (Stanulis, 1995; Tang & Choi, 2005).

Ένας μέντορας, μπορεί να μοιραστεί με το διδάσκοντα, τη σοφία του, τις εμπειρίες του είτε θετικές είτε αρνητικές. Με αυτόν τον τρόπο ο διδάσκοντας, παρά τις απαιτήσεις που έχει μία διδασκαλία, θα βρει αξία, ενθουσιασμό και χρόνο για προβληματισμό ο οποίος είναι πολύτιμος για την εκμάθηση και τη διδασκαλία (Stanulis, 1995).

Με μια καλή σχέση και συνεργασία μεντόρων και εκπαιδευτικών, θα δημιουργηθεί ένα δίκαιο μαθησιακό περιβάλλον, που θα προωθήσει την εκπαιδευτική ανάπτυξη και την εξέλιξη ως δια βίου διαδικασία. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, απαιτείται δημιουργική σκέψη, για τις οργανωτικές δομές και τους επαγγελματικούς ρόλους. Αυτή η συνεργατική σχέση βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και στην εκτίμηση. Στην εμπειρία που αποκτούν και στη προσπάθεια να οικοδομήσουν ένα παραδειγματικό εκπαιδευτικό δίκτυο (Stanulis, 1995). Η βοήθεια του μέντορα, στηρίζεται στην υποστήριξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών, για την ανάπτυξη ενός συνόλου ιδεών, δεξιοτήτων και διαθέσεων για διδασκαλία (Raffel et al, 2007; Stanulis, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προβληματιστούν για τη σχέση και την εμπειρία που έχουν πάρει από τη συνεργασία τους με τους μέντορες (Awaya et al, 2003). Στα σχολεία χρειαζόμαστε μία σχέση ισοτιμίας, μεταξύ εκπαιδευτικών και μεντόρων, γιατί το σχολείο έχει ανάγκη από έμπειρους, σοφούς καθηγητές, που θα βοηθήσουν τους μαθητές καθώς επίσης και από μέντορες και διδάσκοντες που δουλεύουν ως συνεργάτες (Stanulis, 1995).

1.3.1. Ο ρόλος του μέντορα

Ο μέντορας λειτουργεί ως προστάτης του εκπαιδευτικού. Συμβολίζει τη γνώση και την πρακτική σοφία (Awaya et al, 2003). Ο αρχικός του ρόλος θα πρέπει να είναι ένας ρόλος «οδηγού». Ο ρόλος αυτός, θα βοηθήσει τον καθηγητή να προβληματιστεί σχετικά με τα γεγονότα της ημέρας, επιδιώκοντας βαθύτερες αντιλήψεις των προβλημάτων της διδασκαλίας και των δυνατοτήτων της. Η εποπτεία η οποία συνεπάγεται με αξιολόγηση της επίδοσης του υποψήφιου καθηγητή, θα πρέπει να έρχεται σε δεύτερη μοίρα (Stanulis, 1995).

Ο μέντορας θα πρέπει να επενδύσει σημαντικά στον απαιτητικό αυτό ρόλο που έχει αναλάβει. Για να το πετύχει αυτό, θα πρέπει να δείξει προσοχή, κατανόηση και σεβασμό σε αυτόν το σύνθετο και απαιτητικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να είναι ειλικρινής, να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό, να τον σέβεται, να ενθαρρύνει την κριτική σκέψη στηριζόμενος σε δικές του προσωπικές εμπειρίες και να του προσφέρει πρόθυμα βοήθεια ακόμη κι αν δεν την χρειάζεται. Να τον προστατεύει, να τον φροντίζει, να τον υποστηρίζει συναισθηματικά και να του φέρεται σαν γονέας (Bullough, 2005; Feiman-Nemser & Parker, 1992; Stanulis, 1995).

Ο ρόλος του μέντορα είναι να διευκολύνει (Μαστοράκη, 2008), να υποστηρίζει, να βοηθά, να κατευθύνει και να συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό σε πρακτικά θέματα με διάλογο, σωστή καθοδήγηση και επίβλεψη. Με τον τρόπο του, να δείξει στον ειδικευόμενο ότι δεν απειλείται από αυτόν, και για αυτόν το λόγο δεν χρειάζεται να αισθάνεται πίεση ή κάποιο φόβο ότι θα τον αξιολογήσει αρνητικά. Να τον κάνει να αισθάνεται άνετα, ότι είναι ισότιμοι, αφού ο κεντρικός του ρόλος του

είναι να τον βοηθήσει (Awaya et al, 2003; Bullough, 2005; Lee & Feng, 2007; Μαστοράκη, 2008; <http://www.europevocation.eu>).

Ένας από τους στόχους του μέντορα, είναι να βοηθήσει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, οι οποίοι με τη σειρά τους να μπορούν να ωθήσουν τους μαθητές τους στην προσπάθεια χρησιμοποίησης αυτών των στρατηγικών (Stanulis, 1995).

Ο μέντορας θα πρέπει να επικεντρώνεται στις ιδέες και τις δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να είναι άμεσα χρήσιμες μέσα στην τάξη (Johnson & Birkeland, 2003; Stanulis, 1995). Βοηθά τον εκπαιδευτικό να εστιάζεται στα σημαντικά σημεία της διδασκαλίας του και αυτά να τονίζει στους μαθητές του (Lee & Feng, 2007).

Παρέχει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό, τον στηρίζει σε πρακτικά θέματα και σε νέες προοπτικές, προσφέρει συμβουλές για τη διαχείριση της τάξης (Awaya et al, 2003; Ingersoll & Smith, March 2004), για τη θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών έτσι ώστε οι μαθητές να τον σέβονται και να τον εκτιμούν (Johnson & Birkeland, 2003; Knobloch & Whittington, 2002; Villar & Strong, 2007). Ο ρόλος του είναι να βοηθήσει το νέο εκπαιδευτικό που εισέρχεται στο επάγγελμα να πειραματιστεί και να προβληματιστεί (Harrison, Dymoke & Pell, 2006). Να τον καθοδηγεί να σκεφτεί ο ίδιος το πρόβλημα και τη λύση και όχι να του τη λέει απευθείας (Tang & Choi, 2005). Να τον βοηθά να αναπτυχθεί επαγγελματικά (Awaya et al, 2003).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να κάνει τον ειδικευόμενο να νιώσει άνετα. Ο μέντορας οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του ότι αυτός που έχει απέναντί του είναι και αυτός ένας συνάδελφος και δεν είναι σωστό να τον κρίνει σε περίπτωση που κάνει κάποιο λάθος (Bullough, 2005). Αντίθετα, να προσπαθήσει να ενισχύσει την καλλιέργεια της φιλίας μεταξύ τους (Lee & Feng, 2007; Riebschleger & Cross, 2011), διευκολύνοντας έτσι τις συνομιλίες τους και τη συζήτηση όχι μόνο για θέματα διδασκαλίας αλλά και για καθημερινά ζητήματα και κοινωνικό-πολιτικά θέματα (Lee & Feng, 2007). Με αυτόν τον τρόπο θα αισθάνεται και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ότι μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να ζητήσει βοήθεια και να πάρει βοήθεια. Αυτό μπορεί να το καταφέρει με το να περνά όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο με τον

ασκούμενό του και να προσπαθήσει να έρθουν κοντά και να γίνουν φίλοι (Bullough, 2005).

Ένας μέντορας, δεν πρέπει να προσβάλλει το άτομο το οποίο έχει αναλάβει γιατί με αυτόν τον τρόπο δεν θα πηγαίνει κοντά του για βοήθεια. Αντίθετα, να προσπαθεί να τον κάνει καλύτερο εκπαιδευτικό. Εάν προσπαθήσει για αυτό, τότε θα προστατέψει και τους ίδιους τους μαθητές γιατί αξίζουν να έχουν ένα καλό καθηγητή (Bullough, 2005).

Εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν την υποστήριξη του μέντορά τους, έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, έχουν περισσότερα κίνητρα, είναι πιο αποτελεσματικοί και μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μάθουν. Είναι ανθεκτικοί σε δύσκολες καταστάσεις και παραμένουν περισσότερο στο επάγγελμα από αυτούς που δεν διαθέτουν αυτοπεποίθηση και παρουσιάζουν χαμηλή αποτελεσματικότητα. Επομένως, οι μέντορες, οφείλουν να γνωρίζουν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Knobloch & Whittington, 2002). Επίσης οφείλουν να παρέχουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική εξέλιξη έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην τάξη, να νιώθουν ικανοποίηση από τη διδασκαλία τους και αίσθηση επιτυχίας στο δύσκολο αυτό έργο που αναλαμβάνουν (Futernick, 2007; Johnson & Birkeland, 2003).

1.3.2. Ο μέντορας ως πηγή ηθικής υποστήριξης

Η παροχή ηθικής υποστήριξης είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη μιας ισχυρής σχέσης μέντορα και εκπαιδευτικού. Ο μέντορας πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο στο νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό και να παρέχει ηθική υποστήριξη με πολλούς τρόπους. Ο μέντορας προσφέρει συναισθηματική και νοητική υποστήριξη και σοφές συμβουλές στο νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό. Βοηθάει στην ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού και τον ενθαρρύνει να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις ενέργειές του, τον βοηθά στη διδασκαλία και στα προβλήματα της τάξης και με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μία σχέση

εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Awaya et al, 2003; Raffel et al, 2007; Tang & Choi, 2005; Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007).

Ευθύνη των μεντόρων είναι να παρέχουν στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, την απαραίτητη υποστήριξη και καθοδήγηση (Awaya et al, 2003). Ο μέντορας θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός, μη επικριτικός, γενναιόδωρος, καλός και ευγενικός. Δεν πρέπει να διαμαρτύρεται, αντίθετα θα πρέπει να θυσιάζεται για το καλό του ειδικευόμενου και να προσπαθεί να φανεί χρήσιμος. Πρέπει να γνωρίζει ότι είναι δική του ευθύνη να βοηθήσει, ακόμη κι αν ο ειδικευόμενος διστάσει να το ζητήσει (Bullough, 2005).

Παράλληλα, θα πρέπει να τον βοηθήσει να αποκτήσει επαγγελματική αυτονομία (Knobloch & Whittington, 2002) να του δίνει θάρρος και μερικές φορές να χρησιμοποιεί έπαινο και επιβράβευση (Carroll, 2007; Strong & Baron, 2004; Johnson & Birkeland, 2003) έτσι ώστε ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός να μπορεί να συνεχίσει στην περίπτωση που εμφανιστεί μια δυσκολία ή ένα πρόβλημα στην τάξη (Bullough, 2005). Να του προσφέρει οτιδήποτε χρειάζεται για να τον βοηθήσει στο μάθημά του (Bullough, 2005; Riebschleger & Cross, 2011). Να προσφέρει αγάπη και να τον υποστηρίζει όπως θα έκανε και με τα δικά του παιδιά. Να έχει συμπόνια για τον εκπαιδευτικό που βρίσκεται στην αρχή της διδασκαλίας του, να παράγει συλλογική δράση, να στηρίζει τη συνεργασία και το διάλογο (Bullough, 2005). Να συνεργάζεται και να επικοινωνεί (Μαστοράκη, 2008; <http://www.standards.dcsf.gov.uk/NationalStrategies>), να ακούει προσεχτικά τον εκπαιδευτικό, να τον εμψυχώνει, να τον διευκολύνει, να τον κατευθύνει. Να προπονεί και να εκπαιδεύει (Μαστοράκη, 2008; Schlager et al, 2003).

Ο μέντορας, ενθαρρύνει την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού (Harrison, Dymoke & Pell, 2006) και την ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως ανεξάρτητοι στοχαστές, να υιοθετήσουν νέες μαθησιακές ιδέες και να δημιουργήσουν τα κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα για τους μαθητές τους (Stanulis, 1995). Επίσης, εμψυχώνει και παρακινεί τον εκπαιδευτικό να κάνει πράγματα τα οποία δεν μπορούσε να κάνει στο παρελθόν και βοηθάει στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού (<http://www.europevocation.eu>). Ευθύνη του μέντορα είναι να συζητά με τον ειδικευόμενο. Να μοιράζεται και να ανταλλάσσει ιδέες. Να λειτουργεί αποτελεσματικά με τον ασκούμενο, ως μια ομάδα

(Bullough, 2005). Ο μέντορας παρέχει βοήθεια στον εκπαιδευτικό, να συνειδητοποιήσει ποιο είναι το δικό του στυλ διδασκαλίας, και αφού το συνειδητοποιήσει να γίνει ανεξάρτητος, να στηρίζεται σε αυτό και στις δυνάμεις του (Awaya et al, 2003).

Ο μέντορας καλείται να κτίσει σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού (Μαστοράκη, 2008). Εργάζεται σκληρά με τα προβλήματα του εκπαιδευτικού και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει καθημερινά μέσα στην τάξη, βοηθώντας τον να δει νέους δρόμους για την επίλυσή τους (Awaya et al, 2003). Με τη συνεργασία αυτή, προκύπτουν αμοιβαία οφέλη και από τις δύο πλευρές, τόσο από τη μεριά των εκπαιδευτικών όσο και από τη μεριά των μεντόρων. Μέντορες και εκπαιδευτικοί, μοιράζονται τις εμπειρίες τους και στηρίζουν ο ένας τον άλλο (Stanulis, 1995).

Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις, όπου κάποιοι εκπαιδευτικοί, δεν είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με το μέντορά τους. Προτιμούν την απομόνωση και τη σιωπή και όχι την από κοινού συνεργασία με άλλους μέσα στη σχολική κοινότητα (Stanulis, 1995; Wong, 2007; Wong, 2004). Ο μέντορας, θα πρέπει να δείξει εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό, να τον ενθαρρύνει να μιλήσει για τις ιδέες του αλλά και για τα διλήμματά του. Ο εκπαιδευτικός, δεν πρέπει βέβαια, να ενθαρρύνεται μόνο από το μέντορά του, αλλά και από τους άλλους συναδέλφους του, οι οποίοι καλούνται να παίξουν ένα κρίσιμο ρόλο στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των γνώσεων τους που αφορά τη διδασκαλία (Stanulis, 1995). Επομένως κύριο μέλημα του μέντορα είναι η επιδίωξη προτύπων συνεργασίας, επικοινωνίας, κοινωνικοποίησης, ενθάρρυνσης διαλόγου και κοινής έρευνας του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του και η διευκόλυνση συνομιλιών μεταξύ τους και η ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών, γύρω από παιδαγωγικά ζητήματα και θέματα διδασκαλίας και (Freiman-Nemser & Parker, 1992; Shields et al, 2003; Villar & Strong, 2007).

Μέσω της κοινής διαρκούς αλληλεπίδρασης, της επαγγελματικής ευθύνης και του σεβασμού αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας μέσα σε ένα επαγγελματικό πλαίσιο σχολικής ανάπτυξης μεταξύ μεντόρων και μελλοντικών εκπαιδευτικών (Stanulis, 1995).

2. Η ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΜΕΝΟΥ

2.1. Τι είναι η καθοδήγηση

Η καθοδήγηση είναι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ενός νεοδιόριστου και ενός έμπειρου εκπαιδευτικού. Η σχέση αυτή αναπτύσσεται όταν ο εκπαιδευτικός λαμβάνει συμβουλευτική υποστήριξη από το μέντορά του (Evertson & Smithey, 2000; Μαστοράκη, 2008; Washburn-Moses, 2010; Wong, 2004; <http://www.europevocation.eu>), για να ενισχύσει την απόδοσή του, να βελτιώσει την εκπαίδευσή του και να οδηγηθεί σε προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη (Phillips & Fragoulis, 2010; Rockoff, 2008).

Η καθοδήγηση είναι μία δραστηριότητα η οποία έχει πολλαπλές επαγγελματικές ευθύνες (Riebschleger & Cross, 2011). Είναι μία προσπάθεια μετάδοσης γνώσης, ψυχοκοινωνικής στήριξης, επικοινωνίας (Phillips & Fragoulis, 2010) και επαγγελματικής και προσωπικής εμπειρίας από ένα επαγγελματία εκπαιδευτικό που θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερη σχετική γνώση, σοφία ή εμπειρία (ο μέντορας, ο καθοδηγητής) σε ένα λιγότερο έμπειρο και νέο επαγγελματία εκπαιδευτικό (ο καθοδηγούμενος ή όπως οι περισσότεροι Αμερικανοί συγγραφείς προτιμούν: ο προστατευόμενος) ο οποίος έχει ανάγκη από υποστήριξη και κατεύθυνση για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη (Μαστοράκη, 2008; Phillips & Fragoulis, 2010; <http://www.europevocation.eu>).

2.1.1. Τι είναι καθοδηγούμενος

Καθοδηγούμενος είναι εκείνος ο οποίος υφίσταται καθοδήγηση, υποστήριξη και συμβουλή από κάποιο μέντορα, με σκοπό να επωφεληθεί από τις εμπειρίες και τη γνώση του μέντορα, να αναπτυχθεί επαγγελματικά και να προσαρμοστεί πιο εύκολα στο σχολικό περιβάλλον (<http://www.europevocation.eu>).

2.1.2. Σκοπός της καθοδήγησης

Σκοπός της καθοδήγησης είναι η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του συμβουλευόμενου καθώς επίσης και η βελτίωση της εκπαίδευσής του, με τη βοήθεια και την υποστήριξη του μέντορα (Evertson & Smithey, 2000; Wong, 2007; <http://www.europevocation.eu>). Είναι η μεταβίβαση γνώσης, η απόκτηση εμπειριών, καλλιέργειας αξιών, δεξιοτήτων και αρχών προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να μπορέσει να προετοιμαστεί κατάλληλα για τις απαιτήσεις του επαγγέλματός του (Μαστοράκη, 2008). Τέλος, η καθοδήγηση χρησιμεύει και υποστηρίζει την ομαλή ένταξη/προσαρμογή και μετάβαση του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα (Shields et al, 2003; Smith & Ingersoll, 2004; <http://www.opengov.gr>).

2.1.3. Η σημασία της καθοδήγησης

Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, εφαρμόζεται σήμερα στα περισσότερα κράτη (Washburn-Moses, 2010). Ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται και χρησιμοποιείται στην κατάρτιση των νέων εκπαιδευτικών στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η καθοδήγηση έχει προκαλέσει μεγάλο ενδιαφέρον (Achinstein & Athanases, 2005) και βρίσκεται στην κορυφή των πραγμάτων αφού μέσω αυτής, ο εκπαιδευτικός παίρνει την απαραίτητη βοήθεια σε μια δύσκολη χρονική περίοδο. Ιδιαίτερα, την περίοδο της πρώτης του επαφής με τα παιδιά, η οποία είναι πολύ δύσκολη για τους περισσότερους καθηγητές. Οι αιτίες των δυσκολιών αυτών μπορεί να οφείλονται στην έλλειψη γνώσης, στα διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα των μαθητών (Awaya et al, 2003), στην ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών, στις ακαδημαϊκές τους ελλείψεις κ.λπ. (Phillips & Fragoulis, 2010). Επιπρόσθετα, η καθοδήγηση συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού και επίσης στην ποιότητα της διδασκαλίας του. Βοηθά επίσης, τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, στην επίλυση των προσωπικών τους προβλημάτων (Tang & Choi, 2005).

Η καθοδήγηση είναι μία δομημένη προσωπική υποστήριξη, η οποία γίνεται για σκοπούς μάθησης και κάλυψης των επαγγελματικών αναγκών του

εκπαιδευόμενου (Achinstein & Athanases, 2005; Lee & Feng, 2007; Schlager et al, 2003). Δεν έχει να κάνει με ένα ρόλο ο οποίος επιβάλλεται, αλλά ως μια προσωπική αναπτυσσόμενη και συνεργατική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μεντόρων στην οποία κανένας δεν κατέχει θέση εξουσίας έναντι του άλλου. Η ισότητα και η αμοιβαιότητα επιτυγχάνεται μεταξύ όλων των συμμετεχόντων (Awaya et al, 2003). Ως μια μοναδική σχέση μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει την οικοδόμηση μιας ισότιμης σχέσης που χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, ανταλλαγή απόψεων, συζήτηση, ηθική υποστήριξη κ.ά. (Awaya et al, 2003; Washburn-Moses, 2010).

Η καθοδήγηση επικεντρώνεται στις πηγές, στις γνώσεις και στις εμπειρίες του κάθε μέντορα ξεχωριστά (Stanulis, 1995). Η καθοδήγηση του μέντορα, βοηθάει τον καθοδηγούμενο να διαχειριστεί ή και να αποβάλει το στρες, με κατανόηση, με ενθαρρυντικά λόγια για το πώς να διαχειριστεί την τάξη του, να αποκτήσει δεξιότητες και διάφορες τεχνικές οι οποίες θα τον βοηθήσουν στο μάθημά του κ.ά. (Awaya et al, 2003; Washburn-Moses, 2010). Παρέχει υποστήριξη στου εκπαιδευτικούς για συνεργασία και αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους, διαχείριση εκπαιδευτικών θεμάτων, τεχνικές και πρακτικές διδασκαλίας, προσαρμογή σε εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης κ.λπ. (Shields et al, 2003). Είναι πολύ σημαντική, αφού η προώθησή της επιφέρει βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης και επαγγελματική εξέλιξη (Riebschleger & Cross, 2011; Tang & Choi, 2005; Washburn-Moses, 2010).

Για μια ποιοτική καθοδήγηση και ποιοτική συνεργασία μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, είναι αναγκαίο να υπάρχει, συναισθηματική στήριξη, υποστηρικτική σχέση και βοήθεια από το σύμβουλο (Tang & Choi, 2005; Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007). Μεταξύ άλλων, ο μέντορας να είναι εξοικειωμένος με τους στόχους της καθοδήγησης και τα καθήκοντά του ως σύμβουλος (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007) και τέλος να μεριμνά για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του κοινωνικοποίηση (Tang & Choi, 2005).

Σίγουρα λοιπόν, η ποιότητα της καθοδήγησης παίζει βασικό ρόλο (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007) στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Washburn-Moses, 2010).

2.2. Οφέλη καθοδήγησης τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μέντορα

Τα οφέλη της καθοδήγησης είναι πολύ σημαντικά τόσο για το σύμβουλο όσο και για τον καθοδηγούμενο (Riebschleger & Cross, 2011). Η σχέση ανάμεσα στο μέντορα και τον καθοδηγούμενο, προσφέρει μεγάλα οφέλη και παρέχει εκπαιδευτικές εμπειρίες και στις δύο πλευρές. Τόσο ο καθοδηγούμενος όσο και ο μέντορας, διδάσκονται ο ένας από τον άλλο και για αυτό το λόγο ο ένας οφείλει να σέβεται την άποψη του άλλου (Raffel et al, 2007; Riebschleger & Cross, 2011; Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007; <http://www.europevocation.eu>).

Επίσης, προωθείται η επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη τόσο για το σύμβουλο όσο και για τον καθηγητή (Raffel et al, 2007). Και οι δύο πλευρές μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλο, να πάρουν κάτι από τον άλλο και να μην είναι μία μονόδρομη διαδικασία (Awaya et al, 2003).

Όταν η καθοδήγηση (mentoring) είναι αποτελεσματική, τότε κερδίζει και ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος από η σχέση αυτή (Knobloch & Whittington, 2002; <http://www.europevocation.eu>). Όταν η συνεργασία αυτή στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό, τότε και οι δύο αποκτούν εμπειρίες και ευκαιρίες για προβληματισμό, τις οποίες δεν θα μπορούσαν να έχουν πάρει σε άλλη περίπτωση (Riebschleger & Cross, 2011; Stanulis, 1995).

2.2.1. Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Η καθοδήγηση έχει θετικό αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς (Ingersoll & Kralik, February 2004; Villar & Strong, 2007). Το όφελος του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά μεγάλο, αφού λαμβάνει από το μέντορα συμβουλευτική υποστήριξη (Ganser, 1996) και βοήθεια για να ξεπεραστούν τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει στη σχολική τάξη (<http://www.europevocation.eu>). Η στήριξη αυτή είναι απαραίτητη για τις ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού (Achinstein & Athanases, 2005).

Η καθοδήγηση βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και αξίες, για την είσοδό του στην εκπαίδευση και στο σχολικό περιβάλλον (Phillips & Fragoulis, 2010; Riebschleger & Cross, 2011). Ενθαρρύνει

τον καθοδηγούμενο να επιδιώξει την επίτευξη των στόχων του και προσφέρει ευκαιρίες για σημαντική προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη. Τον βοηθά να αποκτήσει αυτοπεποίθηση (Johnson & Birkeland, 2003; Phillips & Fragoulis, 2010; <http://www.europevocation.eu>), να αποφύγει τα λάθη (Ganser, 1996) τα καθημερινά προβλήματα τα οποία έχουν να κάνουν με την πειθαρχία των μαθητών και τη διαχείριση της τάξης (Feiman-Nemser & Parker, 1992) να πάρει ρίσκα, να θέτει νέους στόχους, να επιτύχει τους προσωπικούς και επαγγελματικούς του στόχους (Phillips & Fragoulis, 2010).

2.2.2. Οφέλη για τους μέντορες

Όσον αφορά τους μέντορες τα οφέλη από τη συνεργασία αυτή και την εμπειρία την οποία αποκτούν είναι πολύ μεγάλα (<http://www.europevocation.eu>). Η συνεργασία αυτή δημιουργεί ευκαιρίες στους έμπειρους επαγγελματίες, να ενισχύουν τις δεξιότητές τους, τη βάση των γνώσεών τους και την επικοινωνία τους. Προωθεί τη συλλογικότητα, τις ισότιμες σχέσεις και τις ομαδικές εργασίες. Τους ενθαρρύνει να προβληματιστούν (Ganser, 1996) και να γίνουν καλύτεροι επαγγελματίες (Feiman-Nemser & Parker, 1992; Phillips & Fragoulis, 2010).

Παρέχει ικανοποίηση (Ganser, 1996) αφού προσφέρουν πρόθυμα και απλόχερα τη βοήθειά τους και σε ένα μεγάλο βαθμό συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στον προβληματισμό τους (Phillips & Fragoulis, 2010; <http://www.europevocation.eu>). Τέλος, βοηθά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Phillips & Fragoulis, 2010).

Η επιτυχημένη, λοιπόν, καθοδήγηση είναι αποτελεσματική τόσο για τους αρχάριους όσο και για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς (Phillips & Fragoulis, 2010; Washburn-Moses, 2010). Μια σταθερή σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ συμβούλου και καθοδηγούμενου είναι το θεμέλιο για τη διαδικασία της καθοδήγησης και της υποστήριξης καθώς επίσης και για τα οφέλη που προκύπτουν τόσο στο σύμβουλο όσο και στον καθοδηγούμενο (Riebschleger & Cross, 2011).

3. ΣΧΕΣΗ ΜΕΝΤΟΡΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

3.1. Σχέση μέντορα και εκπαιδευτικού που μεντοράρει

Ο μέντορας διαδραματίζει βασικό ρόλο στην υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευόμενου καθηγητή (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007). Ο κάθε μέντορας ξεχωριστά, πρέπει να δουλέψει με τον εαυτό του και να κατανοήσει τι πραγματικά σημαίνει να είναι κάποιος μέντορας και τι είναι πραγματικά χρήσιμο να μάθει ένας εκπαιδευτικός από το μέντορά του (Stanulis, 1995). Να γνωρίζει ότι ο κάθε καθηγητής έχει τη δική του προσωπικότητα και επομένως δεν πρέπει να τους αντιμετωπίζει όλους με τον ίδιο τρόπο αλλά να τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν το δικό τους στυλ διδασκαλίας (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007).

Όσον αφορά το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, θα πρέπει κι αυτός με τη σειρά του να κατανοήσει πόσο δύσκολο είναι το έργο του συμβούλου και πόση προσπάθεια καταβάλλει για την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη (Stanulis, 1995).

3.1.1. Τι οφείλει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός για το μέντορά του

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σεβαστεί την προσπάθεια που κάνει ο μέντορας για να τον βοηθήσει. Να αναγνωρίσει ότι δουλεύει και εργάζεται σκληρά για να τον υποστηρίξει στη διδασκαλία του (Stanulis, 1995) και ότι ο χρόνος που δαπανά, βελτιώνει τις δεξιότητές του και την ποιότητα της διδασκαλίας του (Washburn-Moses, 2010).

Ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει δουλέψει και διδάξει πολύ καιρό, γνωρίζει τι δουλεύει με τα παιδιά και έτσι μπορεί από μόνος του να κάνει αυτό που χρειάζεται. Οφείλει όμως, να ακούει το μέντορά του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο ίδιος δεν θα έχει τη γνώμη του για τις διάφορες καταστάσεις και τα διάφορα προβλήματα που συμβαίνουν μέσα στο σχολικό χώρο.

Επιπρόσθετα θα πρέπει να συναντιέται με το μέντορά του, και να συζητά για διάφορα θέματα που αφορούν τους μαθητές και τη διδασκαλία του. Να

προγραμματίζει τα μαθήματά του με τη βοήθεια του μέντορα και τις πρακτικές διαχείρισης μέσα στην τάξη που του προτείνει. Να δέχεται πρόθυμα τη βοήθεια του μέντορα γιατί ο μέντορας διαδραματίζει ενεργό ρόλο στην ευκαιρία για εκπαίδευση του ιδίου (Stanulis, 1995).

3.1.2. Τι οφείλει να γνωρίζει ο μέντορας για τον εκπαιδευτικό

Το μέντορα θα πρέπει να τον διακρίνει η επαγγελματική ευθύνη και ο σεβασμός προς τον εκπαιδευτικό. Οφείλει να γνωρίζει τι είναι υποχρεωμένος ο εκπαιδευτικός να κάνει για το μάθημά του και να γνωρίζει επίσης ότι του παίρνει πολύ χρόνο και κόπο για να το κάνει αυτό (Stanulis, 1995).

Θα πρέπει να είναι πολύ προσεχτικός με το διδάσκοντα (Stanulis, 1995), να είναι ανοικτός σε όλα τα είδη δυνατοτήτων και ιδεών, να έχει συνείδηση των ανησυχιών και των διλημμάτων του εκπαιδευτικού (Awaya et al, 2003), να επικεντρώνεται στις ανάγκες του, στην καθημερινή πίεση και στο άγχος (Johnson & Birkeland, 2003; Knobloch & Whittington, 2002), στα προβλήματα που αντιμετωπίζει και στις γνώσεις που διαθέτει. Δηλαδή, να επικεντρώνεται περισσότερο στο να τον βοηθήσει να διαχειριστεί κάποια εκπαιδευτικά προβλήματα και κάποιες εκπαιδευτικές αποφάσεις, παρά να τον ανακρίνει για τις γνώσεις του αντικειμένου και την κατανόηση του μαθήματός του (Stanulis, 1995).

Ο μέντορας οφείλει να γνωρίζει ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετικές ανάγκες, και για αυτό τον λόγο η διαδικασία της καθοδήγησης θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες αυτές (Washburn-Moses, 2010; <http://www.europevocation.eu>). Χρησιμοποιώντας λέξεις και φράσεις όπως: ίσως, θα μπορούσατε, αναρωτιέμαι αν.... κ.λπ. βοηθάει τη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό αφού δεν του υποβάλλει πράγματα (Strong & Baron, 2004).

Ο μέντορας, στο χώρο εργασίας, θα πρέπει να αναγνωρίζει πότε ο εκπαιδευτικός χρειάζεται βοήθεια και πότε όχι (Awaya et al, 2003). Οφείλει να γνωρίζει, ότι το έργο του ως σύμβουλος και ο ρόλος του είναι να κατευθύνει τον εκπαιδευτικό, βοηθώντας τον να βρει μια διέξοδο από τα διλήμματά του, να βρει ο ίδιος λύσεις και τις απαντήσεις των προβλημάτων του (Stanulis, 1995; Awaya et al,

2003). Πρέπει να επικεντρωθεί στο να του δίνει τρόπους να σκεφτεί για το τι πρέπει να γνωρίζει και να μην βρίσκει έτοιμες απαντήσεις αλλά να βρίσκει το πρόβλημα. Ο καθοδηγητής, να μην πρέπει να κατευθύνει τον εκπαιδευτικό, όχι όμως να αναλάβει τον έλεγχο των δράσεων του εκπαιδευτικού. Εάν ο μέντορας το συνειδητοποιήσει αυτό, τότε και ο εκπαιδευτικός θα δείξει προθυμία να αναλάβει από μόνος του το καθήκον του (Stanulis, 1995).

Επίσης, πρέπει να βρει τρόπους να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να μάθει να διδάσκει από μόνος του, αφού η πραγματική διδακτική πείρα προέρχεται από την πρακτική μέσα στην τάξη (Stanulis, 1995). Να τον παροτρύνει να αναπτύξει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση έτσι ώστε να είναι σε θέση να κάνει από μόνος του προσπάθειες για βελτίωση της διδασκαλίας του και για λύση διαφόρων προβλημάτων (Riebschleger & Cross, 2011).

Οφείλει, επίσης, να γνωρίζει ότι ο κάθε εκπαιδευτικός ο δικό του μοναδικό τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων. Έχει τη δική του προσωπικότητα, το δικό του προσωπικό στυλ διδασκαλίας, το οποίο πρέπει να διατηρήσει καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας (Feiman-Nemser & Parker, 1992; Lee & Feng, 2007).

Ο σύμβουλος πρέπει να κατανοήσει πόσο πραγματικά σημαντικό είναι το περιβάλλον της τάξης, και μιλώντας για αυτό με το διδάσκοντα, θα μπορέσουν μαζί να επικεντρωθούν σε λύσεις και πρακτικές που μπορούν να αποφέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα μέσα στη σχολική τάξη (Stanulis, 1995).

3.2. Τι περιμένει ο εκπαιδευτικός από το μέντορά του

Η παροχή ψυχολογικής και συναισθηματική υποστήριξη είναι μία από τις μεγαλύτερες ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού (Ganser, 2008; Kilburg & Hancock, 2006). Να υπάρχει κάποιος που να είναι πρόθυμος να τον στηρίξει, να τον ακούσει και να τον φροντίσει. Όταν δεν υπάρχει συναισθηματική υποστήριξη, τότε ο νεοεισερχόμενος καθηγητής αισθάνεται ανασφαλής και απογοητευμένος. Το ρόλο αυτό καλείται να αναλάβει ο μέντορας, ο οποίος πρέπει να είναι πρόθυμος να

επικοινωνεί με τον εκπαιδευτικό και να του παρέχει την κατεύθυνση την οποία πρέπει να ακολουθήσει (Kilburg & Hancock, 2006).

Πολύ σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό είναι να τον βοηθήσει ο μέντοράς του να προσαρμοστεί στο σχολικό του περιβάλλον (<http://www.europevocation.eu>). Επίσης, η σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου πρέπει να είναι ισότιμη, δηλαδή να υπάρχει καλή συνεργασία, καλή ατμόσφαιρα και ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Achinstein & Athanases, 2005; Tang & Choi, 2005).

Αυτό που περιμένει αρχικά ο εκπαιδευτικός είναι να του προσφέρει πρόθυμα ο μέντορας βοήθεια έτσι ώστε να μπορέσει να επιτύχει τους επαγγελματικούς του στόχους (<http://www.europevocation.eu>). Είναι σημαντικό για τον καθηγητή, να συμπάσχει ο μέντορας με τις περιστάσεις που μπορεί να του συμβούν και να τον φέρουν σε δύσκολη θέση και αμηχανία (Lee & Feng, 2007).

Ο εκπαιδευτικός, αναμένει από το μέντορά του, να του επισημαίνει τα λάθη του έτσι ώστε να μπορεί να τα διορθώνει, προσφέροντάς του επίσης, πρακτικές συμβουλές, μέσα από τη δική του προσωπική εμπειρία. Ο αρχάριος καθηγητής αναμένει να λάβει άμεσες παιδαγωγικές συμβουλές από το μέντορά του, ακόμη και αν δεν τις ζητήσει ο ίδιος ανοιχτά. Παράλληλα, περιμένει να συνεργαστεί μαζί του στο σχεδιασμό των μαθημάτων του, να του δείξει διάφορες διδακτικές μεθόδους και υλικά τα οποία να μπορεί να χρησιμοποιήσει στο μάθημά του και να τον βοηθήσει με διάφορα εκπαιδευτικά θέματα (Feiman-Nemser & Parker, 1992; Lee & Feng, 2007; Strong & Baron, 2004; Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007; Villar & Strong, 2007). Να τον βοηθήσει να σκέφτεται στοχαστικά, με κριτικό πνεύμα και να μπορεί να κατανοήσει τη δομή του μαθήματος (Lee & Feng, 2007).

Ο εκπαιδευόμενος καθηγητής, θέλει να τον ενθαρρύνει ο σύμβουλός του, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, να στηριχτεί στις δικές του δυνάμεις και να αισθάνεται άνετα με τη διδασκαλία του. Περιμένει σχόλια για το μάθημά του, έπαινο και εποικοδομητική κριτική (Ganser, 2008; Schlager et al, 2003; Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007). Ο καθηγητής, θέλει από το μέντορά του να τον βοηθήσει να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του και να του δίνει συμβουλές, να χρησιμοποιεί εποικοδομητική γλώσσα και φιλικό τόνο (Lee & Feng, 2007). Επιπλέον, αναμένει τη βοήθειά του στη διατήρηση της πειθαρχίας της τάξης και της συμπεριφοράς των

μαθητών καθώς επίσης και στις πιθανές λύσεις των προβλημάτων πειθαρχίας (Achinstein & Athanases, 2005; Raffel et al, 2007), στην εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη, στην επικοινωνία του με τους μαθητές του και στη διαμόρφωση της κατάλληλης ατμόσφαιρας της τάξης (Feiman-Nemser & Parker, 1992; Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007).

Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός περιμένει ο μέντοράς του να έχει παιδαγωγικές γνώσεις (Achinstein & Athanases, 2005), να είναι καλός ακροατής και να υπάρχει διάλογος μεταξύ τους. Κάποιος με τον οποίο να μπορεί να συνεργαστεί (Harrison, Dymoke & Pell, 2006; <http://www.europevocation.eu>). Να έχουν καλή επικοινωνία μεταξύ τους, να είναι προσιτός και διαθέσιμος όταν τον χρειάζεται. Να είναι ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός. Να του προσφέρει βοήθεια στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην παράδοση του έργου του στην τάξη και επίσης στρατηγικές στήριξης οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του (Harrison, Dymoke & Pell, 2006; Schlager et al, 2003). Να προβληματίζεται και να επικεντρώνεται σε ζητήματα που αφορούν τον εκπαιδευτικό. Να δημιουργήσει ευκαιρίες για αυτόν και να διευρύνει την εμπειρία του (Harrison, Dymoke & Pell, 2006).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός αναμένει την κατανόηση του μέντορα, στις ανησυχίες που έχει ο ίδιος καθημερινά για τη διδασκαλία του και τη διαχείριση της τάξης και είναι πολύ σημαντικό για αυτόν η βοήθεια του μέντορα στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών και των προβλημάτων της τάξης (Achinstein & Athanases, 2005; Johnson & Birkeland, 2003).

3.3. Παράγοντες που υποστηρίζουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη μιας καλής και ισότιμης συνεργασίας και καθοδήγησης

Υπάρχουν σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι υποστηρίζουν τη συνεργασία μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου και βοηθούν τη σχέση αυτή να αναπτυχθεί. Στη σχέση αυτή ο μέντορας απεικονίζεται στα μάτια του εκπαιδευτικού ως αξιόπιστος οδηγός, ο οποίος τον συνοδεύει σε ένα νέο και ευχάριστο προορισμό. Βέβαια, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν τη σχέση αυτή να αναπτυχθεί. Λόγω του ότι οι ανθρώπινες σχέσεις είναι πολύπλοκες, δεν μπορεί ποτέ κανείς να εγγυηθεί την επιτυχία τους. Η κακή επικοινωνία σχετικά με τους ρόλους και τις

προσδοκίες, κάνουν τις σχέσεις να μοιάζουν βασανιστικές και ανυπόφορες (Awaya et al, 2003).

3.3.1. Ποιοι παράγοντες επιτρέπουν τη συνεργατική σχέση καθοδήγησης

Ένας από τους παράγοντες που βοηθά να αναπτυχθεί σωστά η συνεργασία του μέντορα και του καθοδηγούμενου είναι η συναισθηματική υποστήριξη του μέντορα σε περιόδους μεγάλης πίεσης με την υιοθέτηση μιας υποστηρικτικής και όχι μιας εποπτικής θέσης (Awaya et al, 2003; Carroll, 2005). Είναι πολύ σημαντική η εμπιστοσύνη και η οικειότητα μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού (Riebschleger & Cross, 2011; Tang & Choi, 2005). Ένας καλός σύμβουλος πρέπει να κάνει τον εκπαιδευτικό να νιώσει άνετα (Raffel et al, 2007) και να αναπτύξει σχέση εμπιστοσύνης με τον καθοδηγούμενο (Tang & Choi, 2005).

Η συνεργατική αυτή σχέση υποστηρίζεται όταν υπάρχει αρμονία, φιλική φροντίδα, βοήθεια και σωστή καθοδήγηση από τη μεριά του μέντορα. Όταν ο μέντορας είναι αξιόπιστος, έχει πείρα και σοφία, την οποία μεταδίδει στον εκπαιδευτικό. Όταν υπάρχει αμοιβαία καθοδήγηση όπου όλοι θα διδαχθούν και θα μάθουν ο ένας από τον άλλο. Όταν ο μέντορας αποθαρρύνει τις άνισες σχέσεις και ενθαρρύνει να δει ο ένας τον άλλο ως συνεργάτες (Awaya et al, 2003; <http://www.standards.dcsf.gov.uk/NationalStrategies>). Όταν προσφέρει συχνά καλές συμβουλές, αλλά παράλληλα ξέρει πότε να κάνει πίσω και να αφήσει τον εκπαιδευτικό να υποβάλει τις ιδέες του και να αποδείξει την αξία του (Awaya et al, 2003; Raffel et al, 2007; Strong & Baron, 2004; Wong, 2004).

Ένας άλλος παράγοντας που υποστηρίζει τη συνεργασία του μέντορα και του καθοδηγούμενου είναι η προσπάθεια και από τους δύο για διατήρηση συνεργασίας μέσα στο εργασιακό περιβάλλον (Lee & Feng, 2007). Όταν είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν, να συζητήσουν (Carroll, 2005) και να κάνουν ερωτήσεις και όταν ο μέντορας ο οποίος έχει την απαραίτητη διδακτική εμπειρία είναι πρόθυμος να βοηθήσει, βλέποντας τον εκπαιδευτικό ως συνάδελφο και ως φίλο (Lee & Feng, 2007).

Η καθοδήγηση είναι μία διαδικασία που βασίζεται στην υπόθεση ότι οι συμμετέχοντες θα έχουν συχνή επικοινωνία και επαρκή χρόνο για συζήτηση (Phillips & Fragoulis, 2010). Επομένως, ο μέντορας και ο εκπαιδευτικός πρέπει να περνούν χρόνο μαζί (Washburn-Moses, 2010), να επικοινωνούν (Raffel et al, 2007) και να γίνονται συχνές συναντήσεις για επαγγελματική υποστήριξη και καθοδήγηση (Ganser, 1996; Villar & Strong, 2007; Wong, 2004), για συζητήσεις των προβλημάτων του εκπαιδευτικού καθώς επίσης και από κοινού διαμόρφωση και υλοποίηση των σχεδίων που βασίζονται στο εκπαιδευτικό του έργο (Awaya et al, 2003; Ingersoll & Smith, March 2004). Οι συναντήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα, ενισχύουν τις σχέσεις τους και τους επιτρέπουν να ολοκληρώσουν τα καθήκοντά τους πιο αποτελεσματικά (Raffel et al, 2007). Όταν ο εκπαιδευτικός μπορεί να πει στο μέντορά του, τις ανησυχίες του και τα επαγγελματικά του διλήμματα (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007) και ο μέντορας να ακούει προσεχτικά τον καθοδηγούμενο, τα προβλήματα και τις ανάγκες του, έτσι ώστε να του προσφέρει την απαραίτητη βοήθεια, τότε θα υπάρξει μία καλή και ισότιμη συνεργασία (<http://www.europevocation.eu>).

Οι μέντορες πρέπει να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς, να τους ωθούν να δοκιμάζουν καινούργια πράγματα. Επιτρέποντάς τους να κάνουν λάθη, θα μπορέσουν και οι ίδιοι να μάθουν. Έτσι η σχέση μέντορα και ασκούμενου να στηρίζεται και να βασίζεται την αμοιβαία εμπιστοσύνη (Awaya et al, 2003).

Είναι απαραίτητο τόσο ο σύμβουλος όσο και ο εκπαιδευτικός, να είναι εξοικειωμένοι με το ρόλο τους, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους, έτσι ώστε να μην περιπλέκονται οι ρόλοι και να υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ τους (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007). Με αυτόν τον τρόπο οι σχέσεις ενισχύονται, γίνονται στενότερες και δημιουργείται μια οικειότητα μεταξύ τους (Lee & Feng, 2007). Μπορούν και ανταλλάσσουν απόψεις όχι μόνο για θέματα διδασκαλίας αλλά και για θέματα σχετικά με κοινωνικά ζητήματα και την καθημερινή ζωή (Lee & Feng, 2007; Riebschleger & Cross, 2011).

Η καλή επικοινωνία και η σωστή καθοδήγηση καθώς επίσης και ένα θετικό περιβάλλον εργασίας βοηθά στην ενίσχυση της συνεργασίας και στον προβληματισμό, που με τη σειρά τους συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη,

τόσο των νέων καθηγητών όσο και των μεντόρων (Futernick, 2007; Kilburg & Hancock, 2006).

3.3.1.1. Βασικά χαρακτηριστικά του μέντορα και του καθοδηγούμενου που βοηθούν στην ανάπτυξη μιας συνεργατικής και ισότιμης σχέσης μεταξύ συμβούλου και εκπαιδευτικού

Υπάρχουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά, τόσο του μέντορα όσο και του καθοδηγούμενου τα οποία ορίζουν την καταλληλότητα του μέντορα για την αποτελεσματική καθοδήγηση και βοήθεια του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν τη γνώση του αντικειμένου του, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που κατέχει ο μέντορας και τέλος την προσωπικότητά του. Επίσης αφορούν τις ιδιότητες που πρέπει να κατέχει ο καθοδηγούμενος για μία αποτελεσματική και επιτυχημένη καθοδήγηση (Μαστοράκη, 2008; Phillips & Fragoulis, 2010).

3.3.1.1.1. Τυπικά και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά μέντορα

✓ Όσον αφορά τη γνώση του για το αντικείμενο του επαγγέλματός του

Να διαθέτει τα απαιτούμενα προσόντα, τις γνώσεις και την εμπειρία που χρειάζεται για το συγκεκριμένο ρόλο που καλείται να αναλάβει (Μαστοράκη, 2008). Να διαθέτει διάθεση και επιθυμία να βοηθήσει, να ασχοληθεί και να συνεργαστεί με τον καθοδηγούμενο (Μαστοράκη, 2008; Phillips & Fragoulis, 2010).

✓ Δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να διαθέτει

Να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τον εκπαιδευόμενο και να ακούει τις ανάγκες του και τα προβλήματα που τον απασχολούν. Να εμπνέει σεβασμό και να λειτουργεί ως πρότυπο στο άτομο που βρίσκεται απέναντί του. Να διαθέτει μεταδοτικότητα. Να μπορεί να συνεργάζεται και να διαχειρίζεται τα διάφορα προβλήματα σε περιπτώσεις πίεσης καθώς επίσης να έχει ικανότητα διαπραγμάτευσης και ανάπτυξης

πρωτοβουλιών (Μαστοράκη, 2008). Να έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται (Phillips & Fragoulis, 2010).

✓ **Όσον αφορά την προσωπικότητά του**

Επικοινωνιακός, προσιτός, φιλικός, ειλικρινής και ευγενικός. Να έχει υπομονή και κατανόηση, να είναι συνεργάσιμος και δίκαιος, να σέβεται, να είναι πρόθυμος και διαθέσιμος οποιαδήποτε στιγμή χρειαστεί, να διαθέτει επαγγελματική ευσυνειδησία (Μαστοράκη, 2008; Phillips & Fragoulis, 2010). Τέλος να διαθέτει χρόνο και ψυχική ενέργεια τα οποία οφείλει να αφιερώσει στη σχέση αυτή (Phillips & Fragoulis, 2010).

3.3.1.1.2. Βασικά χαρακτηριστικά νεοδιόριστου εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ανοιχτός και δεκτικός σε νέους τρόπους μάθησης και νέες ιδέες και να είναι σε θέση να δεχθεί ανατροφοδότηση. Να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με το μέντορα του αλλά και με τους υπόλοιπους συναδέλφους του. Να είναι πρόθυμος να συναντηθεί με το σύμβουλο σε τακτική βάση και να έχει την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης και της δέσμευσης. Να γνωρίζει πότε πρέπει να ζητήσει βοήθεια. Τέλος, να επικεντρωθεί στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Phillips & Fragoulis, 2010).

3.3.2. Ποιοι παράγοντες τείνουν να εμποδίσουν τη συνεργατική σχέση καθοδήγησης

Η σχέση μέντορα-εκπαιδευτικού, πιθανόν να μην πετύχει ή να διαλυθεί. Είτε γιατί ο σύμβουλος είναι απρόθυμος να συνεργαστεί με κάποιον εκπαιδευτικό είτε γιατί ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να ξεκινήσει μια συνεργασία με το σύμβουλο. Από την άλλη, μπορεί ο μέντορας να έχει όρεξη για δουλειά και συνεργασία αλλά ο εκπαιδευτικός να μην έχει (Awaya et al, 2003). Συνήθως συμβαίνει αυτό όταν:

ο εκπαιδευτικός είναι απρόθυμος να λάβει οδηγίες (Achinstein & Athanases, 2005) και να συνεργαστεί με κάποιο μέντορα γιατί δεν έχει εμπιστοσύνη στο μέντορα και πιστεύει ότι δεν έχει τις απαραίτητες ικανότητες για να τον διδάξει (Awaya et al,

2003; Riebschleger & Cross, 2011) ή όταν έχει αρνητική στάση απέναντι στην καθοδήγηση και τη θεωρεί ένα δυσάρεστο ρόλο (Ganser, 1996) ή όταν οι μέντορες εδραιώνουν το κύρος και τη δύναμή τους και διαιώνίζουν τον ρόλο του επόπτη (Awaya et al, 2003).

Ένας από τους παράγοντες που εμποδίζει αυτή τη σχέση να αναπτυχθεί είναι όταν ο μέντορας θεωρεί ότι ο συνάδελφός του είναι κατώτερος από αυτόν. Επίσης, όταν υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό, όταν ο ασκούμενος δεν αποδέχεται καμιά ανατροφοδότηση και ακόμη όταν εμφανίζεται λίγη ανεξαρτησία από τη μεριά του ασκούμενου (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007).

Ένας άλλος παράγοντας που εμποδίζει τη σωστή καθοδήγηση και τη συνεργατική σχέση μεταξύ συμβούλου και εκπαιδευόμενου είναι η ανάπτυξη κακών σχέσεων και η δυσκολία συνεννόησης και αλληλεπίδρασης (Lee & Feng, 2007). Η καθοδήγηση μπορεί να γίνει περίπλοκη όταν δεν υπάρχει διάλογος μεταξύ μέντορα και καθηγητή (Kilburg & Hancock, 2006). Όταν ο μέντορας και ο εκπαιδευτικός αποτυγχάνουν στους στόχους και στις προσδοκίες τις οποίες έχουν θέσει και δεν υπάρχει ειλικρινής διαδικασία επικοινωνίας (Riebschleger & Cross, 2011). Όταν υπάρχει ανταγωνιστική σχέση και συγκρούσεις μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, πιθανόν λόγω διαφωνιών εκπαιδευτικής ιδεολογίας και σύγκρουσης συμφερόντων (Ganser, 1996; Lee & Feng, 2007). Όταν δεν υπάρχουν ισχυρές θετικές σχέσεις μεταξύ τους και εμφανίζονται διαταραχές στη σχέση τους τότε η σχέση αυτή δεν μπορεί να πετύχει και επέρχεται η θλίψη, η απογοήτευση και η στεναχώρια και από τις δύο πλευρές (Riebschleger & Cross, 2011).

Επιπλέον, μπορούν να δημιουργηθούν προβλήματα συνεργασίας μέντορα και εκπαιδευτικού, εξαιτίας των καθημερινών καθηκόντων και του φορτωμένου προγράμματος και των δύο, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν συναντήσεις σε τακτική βάση (Kilburg & Hancock, 2006). Οι ευθύνες, τα καθήκοντα (Shields et al, 2003), η έλλειψη χρόνου του μέντορα για συναντήσεις και επισκέψεις στην τάξη και η έλλειψη προετοιμασίας είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα των σχέσεων του μέντορα και του εκπαιδευτικού (Ganser, 1996; Kilburg & Hancock, 2006; Raffel et al, 2007).

Τέλος, όταν ο σύμβουλος δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος και δεν έχει την εμπειρία που χρειάζεται αλλά και τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις για να καθοδηγήσει σωστά το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, δημιουργούνται διάφορα προβλήματα και στους δύο και η σχέση αυτή οδηγεί στην εξουθένωση και στην απογοήτευση (Raffel et al, 2007).

Όλα αυτά μπορούν να αποφευχθούν με την κατάλληλη εκπαίδευση των μεντόρων και τη σωστή καθοδήγηση προς τους εκπαιδευτικούς, εφόσον θα είναι σωστοί προπονητές και εξοικειωμένοι με τις ανάγκες τους (Raffel et al, 2007). Πολύ σημαντική, επίσης, είναι και η προσπάθεια ενθάρρυνσης συνεργασίας και καλής σχέσης μέντορα και εκπαιδευτικού. Όταν ο μέντορας είναι πρόθυμος να προσφέρει ιδέες και συμβουλές, τότε ο εκπαιδευτικός εκτιμά την επαγγελματική του βοήθεια (Awaya et al, 2003; Raffel et al, 2007).

3.4. Διεθνείς έρευνες σχετικές με το ρόλο του μέντορα στο σχολείο

3.4.1. Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, 33(4), 373-384

Η συγκεκριμένη μελέτη έγινε το 2004/05 και έχει τίτλο «Partnership of Faculties». Αναφέρεται στη συμμετοχή 361 ασκούμενων εκπαιδευτικών και 331 συμβούλων. Πραγματοποιήθηκε στη σχολή Παιδαγωγικών του Πανεπιστημίου της Λιουμπλιάνα, της Σλοβενίας. Η έρευνα αυτή χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και από το Υπουργείο Παιδείας, Επιστήμης και Αθλητισμού της Σλοβενίας. Τα δεδομένα προέκυψαν από ερωτηματολόγια τα οποία δόθηκαν σε μέντορες και σε εκπαιδευτικούς και τα οποία έχουν αναλυθεί με την περιγραφική στατιστική.

Στόχος της μελέτης ήταν να διερευνήσει:

1) α) Τις προσδοκίες των ασκούμενων εκπαιδευτικών για το μέντορά τους και β) σε ποιο βαθμό οι προσδοκίες αυτές έχουν εκπληρωθεί

2) Τις αξιολογήσεις των εκπαιδευόμενων και των μεντόρων για το πόση βοήθεια προσφέρει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό, για την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού

Η μελέτη που εξέτασε τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων, είχαν τις εξής απαντήσεις: Το 16% των εκπαιδευόμενων, αναφέρουν γενικά και αόριστα τις προσδοκίες που έχουν για το μέντορα, όπως «επαγγελματική βοήθεια κατά τη διάρκεια της περιόδου προσαρμογής», «συμβουλές», «εξοικείωση ασκούμενου με τα καθήκοντα». Το 58%, αναφέρει ότι αναμένει βοήθεια από το μέντορά του στα εξής: «Να επισημαίνει τα λάθη μου και να μου προσφέρει πρακτικές συμβουλές και προσωπική εμπειρία, να με βοηθήσει στην εκτέλεση του μαθήματός μου, να με βοηθήσει με εκπαιδευτικά θέματα, να συνεργαστεί μαζί μου στο σχεδιασμό των μαθημάτων, περιμένω σχόλια, έπαινο και εποικοδομητική κριτική, να με ενθαρρύνει». Περίπου το 13% των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων αναμένει να υπάρχει στην καθοδήγηση συνεργασία/επικοινωνία, εστιάζοντας στη δημιουργία μιας καλής υποστηρικτικής σχέσης μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού. Ένα άλλο ποσοστό που αντιπροσωπεύει το 11% των απαντήσεων, αναφέρεται στον ενημερωτικό/οργανωτικό ρόλο του μέντορα και στη δημιουργία ενός σχεδίου καθοδήγησης μαζί με τον εκπαιδευτικό.

Η μελέτη εξετάζει επίσης, σε ποιο βαθμό οι προσδοκίες των εκπαιδευόμενων, έχουν εκπληρωθεί. Η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότερες από αυτές, σε ποσοστό 73%, είχαν επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό. Ένα ποσοστό 17% των εκπαιδευτικών εκτιμάται ότι οι προσδοκίες τους είχαν εκπληρωθεί και ένα ποσοστό της τάξης του 10%, αναφέρει ότι οι προσδοκίες τους «δεν είχαν εκπληρωθεί» και αφορούν τον ενημερωτικό/οργανωτικό ρόλο του μέντορα κατά την περίοδο προσαρμογής τους.

Στη συνέχεια η έρευνα επικεντρώθηκε στο βαθμό βοήθειας του μέντορα για την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού και αξιολογείται τόσο από τους μέντορες όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευόμενοι αξιολόγησαν το βαθμό βοήθειας των μεντόρων χρησιμοποιώντας μία κλίμακα από το 0 μέχρι το 5. (όπου 5=πολύ, 4=αρκετά, 3=μέτρια, 2=λίγο, 1=καθόλου, 0=δεν χρειαζόμουν βοήθεια). Η πιο συχνή απάντηση των μεντόρων ήταν το 3 (μέτρια) και των εκπαιδευτικών το 5 (πολύ) και ακολουθούσε το 4 (αρκετά). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι μέντορες κρίνουν πιο αυστηρά και έχουν πιο υψηλές απαιτήσεις από

τους εαυτούς τους απ' ότι οι εκπαιδευτικοί για τους ίδιους. Κάποιοι μέντορες που συμμετείχαν εξέφρασαν την ανησυχία ότι ίσως δεν έδωσαν στους εκπαιδευτικούς τόση υποστήριξη όση έπρεπε ή όση οι εκπαιδευτικοί περίμεναν από αυτούς.

Επιπρόσθετα, οι μέντορες αναφέρουν σε ποσοστό 23,9% ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πολλή βοήθεια και μόνο το 4,3% δήλωσαν ότι δεν χρειάζονται βοήθεια. Όσον αφορά την αξιολόγηση, το 30,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έλαβε πολλή βοήθεια από το μέντορα, το 25% έλαβε αρκετή βοήθεια, το 11,5% δήλωσε ότι δεν χρειαζόταν βοήθεια σε αυτόν τον τομέα και το 8,5% ότι δεν πήρε βοήθεια. Επίσης, ένα ποσοστό 56,8% δήλωσε ότι έλαβε πολλή/αρκετή βοήθεια από το μέντορα στο σχεδιασμό του μαθήματός του.

Η μελέτη δείχνει ότι οι περισσότερες από τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων είχαν εκπληρωθεί σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν σε γενικές γραμμές τη βοήθεια ή τη συμβουλή του μέντορα, ή επικεντρώνονταν σε μία μόνο πτυχή της συγκεκριμένης βοήθειας.

Τόσο οι μέντορες όσο και οι εκπαιδευτικοί, δήλωσαν σε ποσοστό 50% ότι δίδεται πολλή/αρκετή βοήθεια στους τομείς της διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη και στην αξιολόγηση, παρόλο που το 16,8% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι πήραν λίγη ή καθόλου βοήθεια από το μέντορά τους στην ανάπτυξη της ικανότητας της διατήρησης της πειθαρχίας και το 17,4% των εκπαιδευτικών ανέφερε παρόμοιο ισχυρισμό σχετικά με την αξιολόγηση. Όσον αφορά τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος στην τάξη και τη διατήρηση μιας συνεργατικής ατμόσφαιρας στην τάξη, το 45% των ερωτηθέντων βαθμολόγησε «πολύ βοήθεια».

Όσον αφορά τη διαδικασία της καθοδήγησης, οι μέντορες υπογραμμίζουν το πρόβλημα της έλλειψης κατάρτισης και επιμόρφωσης για τους ίδιους. Προκύπτει η ανάγκη μείωσης φόρτου εργασίας των μεντόρων, έτσι ώστε να διασφαλίζεται επάρκεια χρόνου για την πραγματοποίηση του έργου τους. Η επάρκεια χρόνου θα τους επιτρέψει να εξοικειωθούν με τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, να καθοδηγήσουν κατάλληλα τον εκπαιδευτικό και να αξιολογήσουν την πρόοδο του. Τέλος είναι σημαντικό να προσφέρεται στους μέντορες συναισθηματική υποστήριξη κατά τη διάρκεια της καθοδήγησης.

3.4.2. Lee, J.C., Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 243-262

Η Κίνα έχει μια μακρά παράδοση, από έμπειρους καθηγητές οι οποίοι βοηθούν και κατευθύνουν νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, σε σχολεία στα οποία έχουν δημιουργηθεί τα κατάλληλα επίσημα συστήματα. Η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά:

1) α) Το είδος της υποστήριξης που παρέχεται από 8 δυάδες καθηγητών υποστήριξης σε νεοδιόριστους καθηγητές σε τρία σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σχολείο Α, Β, Γ) στο Guangzhou, μια νότια πόλη στην Κίνα και β) Τους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν την καθοδήγηση.

2) Την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (γνώσεις και εμπειρία), οι οποίες αναφέρονται στη γνώση του αντικειμένου, στη διδασκαλία και στη βοήθεια των μαθητών και στη διαχείριση της τάξης.

Τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι οι πιο συχνές μορφές στήριξης των μεντόρων ήταν: η παροχή πληροφοριών, η αμοιβαία παρακολούθηση μαθημάτων, η συνεργατική προετοιμασία του μαθήματος και η συζήτηση στο γραφείο.

α) Η παροχή πληροφοριών: Όσον αφορά την παροχή πληροφοριών, αναφερόμαστε στην προμήθεια των σχεδίων της διδασκαλίας. Σύμφωνα με την έρευνα, στο σχολείο Β, δύο μέντορες, έδωσαν πρόθυμα στους πρωτοετείς εκπαιδευτικούς το σχέδιο του μαθήματός τους, το οποίο συχνά θεωρείται ιδιωτικό και εμπιστευτικό.

β) Αμοιβαία παρακολούθηση μαθημάτων: Ήταν η κύρια μορφή υποστήριξης και στα τρία σχολεία της μελέτης. Υπήρξε συμφωνία μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου για την αμοιβαία παρατήρηση των μαθημάτων τους. Σε αυτό το σημείο υπάρχει μία παρατήρηση. Στο μάθημα του μέντορα, δεν υπήρξαν αλληλεπιδράσεις και σπάνια να ανταλλάξουν απόψεις για το μάθημα. Ούτε ο μέντορας αποκαλύπτει τις σκέψεις του για το μάθημα ούτε ο καθοδηγούμενος επιθυμεί να εκφράσει τη γνώμη του. Αντίθετα, υπήρχαν περισσότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου όταν ο μέντορας

παρατηρούσε το μάθημα του εκπαιδευτικού. Οι συζητήσεις, είχαν την τάση να επικεντρώνονται στις αδυναμίες του καθοδηγούμενου.

γ) Συνεργατική προετοιμασία του μαθήματος: Όσον αφορά τη συνεργατική διδασκαλία, μόνο ένα ζεύγος μέντορα-προστατευόμενου στο σχολείο Γ, προσπάθησε να δουλέψει μαζί σε μια εξωσχολική ομαδική δραστηριότητα.

δ) Συζήτηση στο γραφείο: Στα σχολεία Α και Β, μέντορας και καθοδηγούμενος μοιράζονται τις ιδέες τους σχετικά με το αντικείμενο της διδασκαλίας και τις συνθήκες μάθησης των μαθητών. Επίσης, στο σχολείο Β, ένα ζεύγος μέντορα και εκπαιδευτικού που μοιράζονταν το ίδιο γραφείο, διευκόλυναν τις συνομιλίες μεταξύ τους και έγιναν φίλοι. Ένα άλλο ζεύγος στο σχολείο Γ, αντάλλασσαν απόψεις όχι μόνο για θέματα της διδασκαλίας αλλά και για καθημερινά ζητήματα και κοινωνικο-πολιτικά θέματα. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι το φύλο του μέντορα και του εκπαιδευτικού, επηρεάζει το θέμα των συνομιλιών τους. Στο σχολείο Β (άντρας μέντορας και άντρας εκπαιδευτικός) και στο σχολείο Γ (άντρας μέντορας και γυναίκα εκπαιδευτικός) οι συνομιλίες έτειναν να εστιάζουν (εκτός εκείνων που σχετίζονται με τη διδασκαλία) στην πολιτική και στα κοινωνικά θέματα. Σε αντίθεση με τις γυναίκες μέντορες και γυναίκες εκπαιδευτικούς όπου τα θέματα συζήτησής τους σχετιζόνταν με τα ψώνια και τα οικογενειακά ζητήματα.

Σύμφωνα με στοιχεία της μελέτης περίπτωσης, οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την καθοδήγηση είναι οι εξής: ο φόρτος εργασίας, το ύψος και το στυλ της καθοδήγησης και η σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου.

α) Φόρτος εργασίας: Αναφέρεται στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το μάθημά τους. Όταν υπάρχει χαμηλός φόρτος εργασίας, προφανώς υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για υποστήριξη και αλληλεπίδραση μέντορα και εκπαιδευτικού. Στο σχολείο Α, ο σχετικά χαμηλός φόρτος εργασίας, η διαθεσιμότητα και ο χρόνος, οδήγησαν στη συχνή συνάντηση και παρακολούθηση των μαθημάτων του μέντορα και του εκπαιδευτικού.

β) Το ύψος της καθοδήγησης: Μερικές φορές το ύψος και το στυλ της καθοδήγησης ενδέχεται να βλάψει τη σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου. Για παράδειγμα στο σχολείο Β, αναπτύχθηκαν σε ένα ζεύγος κακές σχέσεις και δυσκολίες στη συζήτηση και στην επικοινωνία.

γ) Υποστηρικτική και ανταγωνιστική σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου:

Στο σχολείο Γ, κάποιοι μέντορες είχαν πολύ καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους έβλεπαν ως συνεργάτες και ως φίλους. Είχαν στενές σχέσεις και συνομιλούσαν για τα προβλήματά τους. Στο σχολείο Α, ένας μέντορας αναφέρει: «Οι νέοι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πρόθυμοι να κάνουν ερωτήσεις και ο μέντορας να είναι πρόθυμος να βοηθήσει».

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (γνώσεις και εμπειρία), οι οποίες αναφέρονται στη γνώση του αντικειμένου, στη διδασκαλία και στη βοήθεια των μαθητών και διαχείριση της τάξης

α) Υποστήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη γνώση του αντικειμένου του μαθήματός του: Δηλαδή στη γνώση του περιεχομένου και των εννοιών της διδασκαλίας και στα σημαντικά σημεία της διδασκαλίας. Όπως είναι αναμενόμενο, ο μέντορας γνωρίζει τις λεπτομέρειες, το περιεχόμενο και τα σημαντικά σημεία της διδασκαλίας. Σύμφωνα με συνέντευξη ενός καθοδηγούμενου στο σχολείο Β αναφέρει: «Ο μέντορας με βοήθησε να εστιάσω και να τονίσω τα σημαντικά σημεία της διδασκαλίας μου».

β) Ενίσχυση και ανάπτυξη των γνώσεων των εκπαιδευτικών στην κατανόηση των μαθητών τους: Οι μέντορες γνωρίζουν καλά τη συσχέτιση μεταξύ προηγούμενης και νέας γνώσης που πρέπει να μάθει ο μαθητής. Στο σχολείο Α, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει: «Ο μέντορας ανέφερε στην τάξη μερικά ενδιαφέροντα ερωτήματα, τα οποία προκάλεσαν το ενδιαφέρον των μαθητών». Αργότερα χρησιμοποίησε και ο εκπαιδευτικός αυτό το παράδειγμα. Στο σχολείο Γ, ένας καθοδηγούμενος έμαθε πως να βοηθά τους μαθητές, όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. «Προηγουμένως, έτεινα να επαναλαμβάνω την εξήγηση και όχι να επικεντρώνομαι στο δύσκολο σημείο του μαθήματος».

γ) Στήριξη κι ανάπτυξη στον τομέα της διαχείρισης της τάξης και μέθοδοι διδασκαλίας: Η μη ικανοποιητική πειθαρχία των μαθητών, σχετίζεται με τη χαμηλή απόδοση διδασκαλίας. Η επιρροή των συμβούλων μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι συνεντεύξεις έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έλαβαν βοήθεια από το μέντορα και βελτίωσαν τη μορφή του μαθήματός τους.

Συγκεκριμένα, στο σχολείο Β, ένας καθοδηγούμενος αναφέρει: «Έχω μάθει από το μέντορά μου. Θα πρέπει να επιτρέπουμε στους μαθητές να σκεφτούν, να μαντέψουν ελεύθερα και να έχουν τόλμη. Να αφήσω τους μαθητές να ανακαλύψουν το πρόβλημα μόνοι τους». Στο ίδιο σχολείο ένας άλλος καθοδηγούμενος αναφέρει: «Με βοήθησε με τη χρήση ρόλων, να καλλιεργήσω το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών». Στη συνέντευξή του αναφέρει ότι όταν ο μέντορας κατάλαβε ότι είχε βελτίωση σε ότι αφορά τη διδασκαλία του, χρησιμοποίησε έπαινο και τον αξιολόγησε θετικά.

Η πιο πάνω μελέτη αποκαλύπτει ότι υπήρχε επίσημη και δομημένη παρακολούθηση και καθοδήγηση του μέντορα με ενημέρωση του εκπαιδευτικού. Ο σύμβουλος ήταν μεγαλύτερος και πιο έμπειρος από τον εκπαιδευτικό και είχε το ρόλο του προπονητή. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, σέβονταν το μέντορά τους και τις συμβουλές που τους έδινε.

Η μελέτη μας έδειξε ότι, ο σχετικά χαμηλός φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών στην Κίνα και η διαθεσιμότητα τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μέντορα, παρέχει ευκαιρίες για υποστήριξη και καθοδήγηση. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός και ο μέντορας που έχουν το ίδιο αντικείμενο διδασκαλίας, τείνουν να έχουν καλύτερη συνεργασία και συνεννόηση από άλλους που έχουν διαφορετικό αντικείμενο μαθήματος. Ακόμη, το φύλο του μέντορα και του εκπαιδευτικού, ενδέχεται να έχει αντίκτυπο στο θέμα της συνομιλίας τους, ακόμη και για την ίδια τη σχέση.

Επίσης, οι μέντορες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να δώσουν σημασία στα σημαντικά σημεία της διδασκαλίας τους και αργότερα θα στραφούν να τους βοηθήσουν με την παρουσίαση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Παράλληλα, το ύφος και το στυλ της καθοδήγησης, ασκεί μεγάλη επιρροή στις σχέσεις μέντορα και εκπαιδευτικού. Στην έρευνα αναπτύχθηκαν κακές σχέσεις σε ένα ζεύγος εξαιτίας διαφωνιών και συγκρούσεων μεταξύ τους. Η σωστή καθοδήγηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν δικές τους διδακτικές προσεγγίσεις και να διατυπώσουν σταδιακά ένα προσωπικό στυλ διδασκαλίας.

Στη μελέτη αυτή, υπήρξαν περιπτώσεις μεντόρων και καθοδηγούμενων που αποκαλύπτουν τη σημασία που έχουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στην

καθοδήγηση. Όταν υπάρχει μια καλή σχέση μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού και μια σωστή καθοδήγηση και υποστήριξη, ενισχύεται η καλλιέργεια της φιλίας και διευκολύνονται οι συνομιλίες και οι συχνές συναντήσεις.

Στην Κίνα, υπάρχουν πολύ λίγες μελέτες που να εξετάζουν την καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η καθοδήγηση στην Κίνα, συχνά δεν θεωρείται ως μία επαγγελματική δραστηριότητα και οι μέντορες λαμβάνουν σχετικά μικρή αναγνώριση και υποστήριξη. Αυτό αυξάνει την εξερεύνηση στην Κίνα, για παροχή μεγαλύτερης χρηματοδότησης, για υποστήριξη και καθοδήγηση και το σχεδιασμό εναλλακτικών προσεγγίσεων καθοδήγησης, όπως η δημιουργία προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης μεντόρων από τα πανεπιστήμια καθώς επίσης και η ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε αυτά, η συνεργασία των μεντόρων με τους καθοδηγούμενους, η συμμετοχή σε πανεπιστημιακά προγράμματα και άλλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.

3.4.3. Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143-155

Στο Brigham Young University στην Αμερική, λειτουργεί ένα πολύ μεγάλο πρόγραμμα, όπου ασκούμενοι οι οποίοι ξεκινούν ως καθηγητές και που έχουν συμπληρώσει όλο το σύνολο της εκπαιδευτικής τους κατάρτισης εκτός από το να μάθουν να διδάσκουν στους μαθητές, εργοδοτούνται στο Πανεπιστήμιο αυτό, με πλήρη απασχόληση και μισό μισθό. Όταν ένας ασκούμενος προσλαμβάνεται σε ένα σχολείο ένας έμπειρος καθηγητής διορίζεται σας μέντοράς του.

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε δεδομένα από ένα μέντορα και δύο ασκούμενους, οι οποίοι πήραν μέρος σε μία μεγαλύτερη μελέτη που αφορούσε 9 μέντορες και 14 ασκούμενους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι οποίοι είχαν διάφορες ειδικότητες, στα μαθηματικά, στα αγγλικά, στην ιστορία, στις κοινωνικές μελέτες και στις βιολογικές επιστήμες.

Οι στόχοι της συγκεκριμένης μελέτης είναι: να διερευνήσουν θέματα που σχετίζονται με το σχηματισμό ταυτότητας των μεντόρων, να υπογραμμίσουν την

ταυτότητα ως σημαντικό θέμα μελέτης και έρευνας και τέλος να υπογραμμίσουν πόσο σημαντική είναι η αφοσίωση του έργου του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό. Στη μελέτη αυτή συλλέχθηκαν διάφορα δεδομένα καθ' όλη τη διάρκεια του έτους.

Όσον αφορά τους μέντορες, συναντήθηκαν 6 φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και συζήτησαν θέματα που αφορούν την καθοδήγηση και που σχετίζονται με την έρευνα. Τέσσερις από αυτές τις συναντήσεις ήταν ηχογραφημένες και είχαν σκοπό να ανακαλύψουν «πόσο καλά θυμούνται διάφορα γεγονότα». Στη συνέχεια περιγράφεται η δραστηριότητα του ασκούμενου και η ανταπόκριση που έχει ο μέντορας. Επίσης, ζητείται από τους μέντορες, στο τέλος του έτους, να πουν ιστορίες σχετικά με τη δουλειά που είχαν όλο το χρόνο με τους ασκούμενους καθώς επίσης και πώς έχουν κατανοήσει το ρόλο και τις ευθύνες τους ως μέντορες. Όσον αφορά τους ασκούμενους, τους ζητήθηκε να αναφέρουν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της διδασκαλίας τους και να αναθεωρήσουν τις σχέσεις τους με το μέντορά τους. Παράλληλα, να αξιολογήσουν με βαθμό την ποιότητα της βοήθειας που είχαν από το μέντορά τους και να εκφράσουν τυχόν ανησυχίες για τη σχέση τους. Τέλος, κάθε ασκούμενος, συμμετείχε σε μια συζήτηση με ένα άλλο ασκούμενο, στην οποία «έλεγαν ιστορίες» που αφορούσαν όλη τη διάρκεια του έτους.

Τα στοιχεία τα οποία συλλέχθηκαν για τους μέντορες, ήταν ενδιαφέρον αλλά και πολύπλοκα. Για την παρουσίαση της έρευνας αυτής, πρωταρχική εστίαση έγινε στη Barbara, η οποία ήταν καθηγήτρια αγγλικών και μέντορας σε δύο ασκούμενους, τη Mary και τη Hannah. Αρχικά η Barbara ήταν απογοητευμένη, λόγω του ότι δεν είχε αρκετό ελεύθερο χρόνο, όσο θα ήθελε για να αναλάβει το ρόλο του μέντορα. Δεν ήθελε όμως να αποχωρήσει (όπως είχαν κάνει κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί) και σκέφτηκε ότι εάν έκανε καλά τη δουλειά της, οι άλλοι θα την αναγνώριζαν και θα την εκτιμούσαν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα της ταυτότητας και αναφέρονται στο σχηματισμό της ταυτότητας με τους εξής τέσσερις τρόπους:

α) *Institutional Identity* (είμαστε αυτό που είμαστε εξαιτίας των θέσεων που καταλαμβάνουμε στην κοινωνία). Για παράδειγμα το να είσαι δάσκαλος, σημαίνει ότι βρίσκεσαι σε μια θέση που αποτελείται από δικαιώματα, καθήκοντα και υποχρεώσεις

τα οποία υπέστησαν επίσημα από τα σχολικά συμβούλια, τους συλλόγους γονέων, τους νόμους, τους οργανισμούς.

Η Barbara, επένδυσε σημαντικά στο ρόλο του μέντορα με την ελπίδα ότι εάν έκανε καλά τη δουλειά της θα την αναγνώριζαν και θα την εκτιμούσαν. Είχε ισχυρή πίστη στη σπουδαιότητα και την αξία του ρόλου που έπρεπε να έχει ένας μέντορας. Για αυτήν ήταν μια βαθιά επαγγελματική δέσμευση και ανησυχία. Ξέρει τι κάνει ένα μέντορα καλό και σωστό και θέλει να είναι αυτού του είδους μέντορας. Οι ασκούμενοί της την αναγνωρίζουν και τη σέβονται για την αφοσίωση που έχει σε αυτούς.

β) *Nature Identity* (είμαστε αυτό που είμαστε εξαιτίας της φύσης μας). Η Barbara, αναφέρει ότι, την καθοδήγηση τη σκέφτεται σαν μητρότητα. Νιώθει σαν μαμά. Επιδιώκει να προστατεύει και να υποστηρίζει συναισθηματικά τους ασκούμενούς της οι οποίοι ανταποκρίνονται σαν τα παιδιά της που χρειάζονται βοήθεια.

Η Barbara, αναφέρεται σε μία περίπτωση που είχε με μία από τους ασκούμενούς της, τη Mary, η οποία είχε μία τρομερή αντιπαράθεση με ένα μαθητή της και αυτό την είχε συγκλονίσει. Αμέσως, η Barbara, βοήθησε τη Mary και έκαναν μια συνομιλία σαν μητέρα με κόρη, δίνοντάς της θάρρος να συνεχίσει. Έμενε μετά το σχολείο έτσι ώστε να μπορούν να συζητούν περισσότερο, παρακολούθησε αρκετές από τις τάξεις της και τη βοήθησε στην προετοιμασία του μαθήματός της. Η Barbara συνειδητοποίησε ότι είχε να αντιμετωπίσει ένα συναισθηματικό πρόβλημα και δεν είχε σημασία για αυτήν πόσο καλή είναι η διδασκαλία της. Το πρώτο που έπρεπε να κάνει είναι να την προστατεύσει και να την υποστηρίξει, όπως θα έκανε και με τα δικά της παιδιά. Στη συνέντευξή της η Mary αναφέρει την επιτυχία που είχε η Barbara ως μέντορας. Σύμφωνα με τις απόψεις των δύο ασκούμενών της, αυτό το είδος ατόμου ήταν, αυτή ήταν η φύση της. Την αναγνώρισαν και ως εκπαιδευτικό αλλά και ως άτομο.

γ) *Discourse Identity* (η αναγνώρισή μας από τους άλλους εξαιτίας των προσωπικών μας επιτυχιών). Για παράδειγμα κάποιος μπορεί να αναγνωρίζεται από κάποια άτομα ως έξυπνος και γοητευτικός και από κάποια άλλα ως άσχημος και σκληρός. Η Barbara αναγνωρίστηκε και από τις δύο ασκούμενες της ως άτομο και ως δάσκαλος.

Η ίδια είχε επιδιώξει να αναγνωρίζεται με αυτόν τον τρόπο, ως υποστηρικτική, μη επικριτική, γενναιόδωρη, καλή και ευγενική.

Μία άλλη περίπτωση στην οποία αναφέρεται η Barbara, ήταν με την ασκούμενή της, τη Hannah, η οποία πήγε να τη συμβουλευτεί πώς να λύσει ένα πρόβλημα που είχε με ένα μαθητή της. Στην αρχή η Hannah δίστασε να της ζητήσει βοήθεια και αναφέρει ότι δεν ήθελε να την ανησυχήσει. Η Barbara δεν διαμαρτύρεται (είναι Παρασκευή, προς το τέλος και πρέπει να πάει στο σπίτι). Ξέρει το ρόλο και την ευθύνη που έχει απέναντι στην ασκούμενή της. Αναφέρει πως ήταν καλό που η Hannah δεν έχει συνειδητοποιήσει πόσο δύσκολος είναι ο ρόλος του μέντορα, γιατί αυτό θα της προκαλούσε περισσότερη ανησυχία και είχε ήδη αρκετά για να ανησυχεί. Της είπε ότι αυτή είναι η δουλειά της και ότι είναι εντάξει που βρίσκεται εκεί. Σε συνέντευξή της είπε: «Προσπαθώ να κάνω λίγο περισσότερο από αυτό που μου ζητούν. Δίνω βοήθεια, ακόμη κι αν δεν μου ζητηθεί». Η Barbara αναφέρεται ως μια εξαιρετική δασκάλα. Όπως αναφέρει η Mary σε συνέντευξή της: «Είναι η πιο δημοφιλής Καθηγήτρια Αγγλικών. Είναι πραγματικά πολύ καλή».

Σε αυτό το σημείο παρατηρείται η προσπάθεια που κάνει η Barbara για να διατηρήσει την ταυτότητά της, αν και πολλές φορές αγωνίστηκε σκληρά με ένα αίσθημα ανεπάρκειας. Η ίδια, ανησυχεί πολύ για το πώς βλέπουν οι άλλοι τη δουλειά της ως μέντορα. Τέλος, παρατηρούμε, όπως αναφέρει και η Barbara, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί, γνωρίζουν ελάχιστα για τις απαιτήσεις της καθοδήγησης και πιστεύουν ότι είναι εύκολο να είσαι σύμβουλος, και πως με αυτήν θα κάνεις μία παύση, ένα διάλειμμα από τη διδασκαλία και τις ευθύνες που έχεις ως εκπαιδευτικός. Πιστεύουν ότι το να είσαι μέντορας κλέβεις χρόνο από τις άλλες σου υποχρεώσεις και τα καθήκοντά σου. Αυτό που εύχεται η Barbara σε συνέντευξή της, ήταν να την σέβονταν και να αναγνώριζαν ότι ο ρόλος αυτός του μέντορα δεν είναι τόσο εύκολος όσο φαίνεται

δ) *Affinity Identity* (είμαστε αυτό που είμαστε λόγω των εμπειριών που έχουμε). Η Barbara επιδιώκει σύνδεση με άλλους εκπαιδευτικούς, με ασκούμενους και με άλλους μέντορες. Θέλει να συνεργάζεται, να συζητά και να ανταλλάσει ιδέες με άλλους εκπαιδευτικούς και μέντορες. Θέλει την επιβεβαίωση από τους άλλους και να εκτιμάται για αυτό που κάνει. Εξέφρασε την ελπίδα ότι η ποιότητα των υπηρεσιών της ως μέντορα, κάποια στιγμή θα γίνει κατανοητή και θα την εκτιμήσουν.

Ένα άλλο σημείο που παρατηρείται, είναι η σημαντικότητα που μπορεί να έχει ένας άλλος μέντορας στο σχολείο. Για τη Barbara ήταν πολύ σημαντική η παρουσία της Sally, η οποία ήταν καθηγήτρια μαθηματικών και ήταν και αυτή μέντορας, στο ίδιο σχολείο. Η Barbara σχολίασε «Έχοντας ένα άλλο μέντορα στο σχολείο, βοηθά. Χρειάζονται μια συναισθηματική υποστήριξη και είναι ωραία να έχω κοντά μου κάποιον που είναι και αυτός καθοδηγητής» Η Barbara εκφράζει την εκτίμησή της για τη στήριξη και τις συμβουλές που είχε από αυτήν

Η Barbara, είναι ένας προστατευτικός μέντορας και καθοδηγητής. Ξέρει ότι η δουλειά της ως σύμβουλος, είναι να υποστηρίζει και να συμβάλλει με τη βοήθειά της σε ό,τι χρειάζονται οι ασκούμενοι. Έχει καταστήσει σαφές ότι είναι εκεί μόνο για να βοηθήσει και να μην αισθάνονται πίεση ή φόβο. Μπορεί να γράφει την αξιολόγησή της για αυτούς όμως αυτός δεν είναι ο κεντρικός της ρόλος. Η Hannah αναφέρει: «Ένιωσα από την αρχή άνεση με τη Barbara, ότι ήταν ένας συνάδελφος. Αγαπώ το μέντορά μου, έχουμε γίνει φίλες. Με κάνει να νιώθω ότι είμαι καλή δασκάλα».

Στην πιο πάνω έρευνα παρατηρούμε ότι, η Barbara ήθελε να αναγνωρίζεται όχι μόνο ως δασκάλα αλλά και ως μέντορας. Ήθελε να είναι αυτό το είδος του καθηγητή και του μέντορα που φροντίζει και φέρεται σαν γονέας. Παρατηρούμε επίσης, ότι δημιουργήθηκε ένας δυνατός δεσμός μεταξύ της Barbara και των δύο ασκούμενων της. Οι δύο ασκούμενοι στις συνεντεύξεις τους, αναφέρουν ότι η Barbara ήταν ένας υποδειγματικός μέντορας, ειλικρινής και ανοικτή στις σκέψεις και στις απόψεις της. Αναγνωρίζουν και σέβονται την αφοσίωσή της σε αυτούς. Πήρε πολύ σοβαρά το ρόλο της ως μέντορας και αυτό φάνηκε από τη βοήθεια που πρόσφερε στους δύο ασκούμενους. Εκτιμούν τις προσπάθειες και τις θυσίες που κάνει καθώς επίσης και τη βοήθεια που τους προσφέρει πρόθυμα. Ένα μέρος της επιτυχίας τους οφείλεται σε αυτήν.

Επιπρόσθετα, η Barbara αναφέρει ότι οι άλλοι εκπαιδευτικοί δεν αναγνώριζαν το ρόλο της ως μέντορα, τα καθήκοντα και τις ευθύνες της και εξέφρασε την ελπίδα ότι κάποια στιγμή, η ποιότητα των υπηρεσιών της θα γίνει κατανοητή και θα την εκτιμήσουν. Αναφέρει όμως την εκτίμησή της για τις συμβουλές και την υποστήριξη που είχε από τη Sally. Παρατηρείται λοιπόν, πόσο σημαντική είναι η παρουσία κάποιου άλλου μέντορα και πόσο σημαντική είναι η συναισθηματική βοήθεια που προσφέρει.

Για τον σχηματισμό της ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως μεντόρων, χρειάζεται συλλογική συνεργασία. Χρειάζονται προγράμματα και σεμινάρια που να υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μεντόρων. Στα σεμινάρια αυτά, οι μέντορες θα μπορούν να συζητούν, να ανταλλάσσουν ιδέες και να αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους. Παράλληλα, θα συμβάλλουν στην κατάρτιση και επιμόρφωση των μεντόρων.

3.4.4. Strong, M., Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47-57

Η καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην Καλιφόρνια, όπου το κράτος παρέχει χρηματοδότηση για την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σχεδόν σε κάθε σχολική περιφέρεια.

Η μελέτη αυτή αναλύει πώς οι μέντορες προσφέρουν παιδαγωγικές προτάσεις στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των συνομιλιών τους και πώς οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται, δηλαδή εάν τις αποδέχονται ή τις απορρίπτουν. Στην έρευνα αυτή αναλύονται και εξετάζονται εξήντα τέσσερις συνομιλίες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 16 ζευγαριών μεντόρων και νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και οι οποίες αφορούσαν το μάθημα του εκπαιδευτικού. Οι συνομιλίες αυτές, πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά το μάθημα των νεοεισερχόμενων καθηγητών, το οποίο ο μέντορας παρατήρησε. Οι συζητήσεις, καταγράφηκαν σε μαγνητόφωνο μία φορά στην αρχή της σχολικής χρονιάς και μία δεύτερη φορά προς το τέλος.

Στη πιο πάνω μελέτη παρατηρείται ότι οι παιδαγωγικές προτάσεις των μεντόρων ήταν είτε άμεσες οι οποίες ακούγονταν περισσότερο σαν εντολές είτε έμμεσες. Εντοπίστηκαν, λοιπόν, 206 προτάσεις από τις οποίες οι 10 ήταν άμεσες και οι υπόλοιπες έμμεσες.

Σύμφωνα με την έρευνα, οι έμμεσες προτάσεις (οι οποίες αποτελούσαν το 38% του συνόλου) συχνά περιλάμβαναν λέξεις όπως: ίσως, θα μπορούσατε, θα μπορούσε, αναρωτιέμαι αν.. κ.λπ. Δύο παραδείγματα από έμμεσες προτάσεις ήταν:

«Αναρωτιέμαι εάν υπήρχε μία στρατηγική που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί...» ή «Αυτό που σκεφτόμουν ήταν ίσως....». Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονταν θετικά και συμφωνούσαν με το μέντορα. Επιπρόσθετα, το 33% του συνόλου αποτελούσαν έμμεσες ερωτήσεις που είχαν τη μορφή ερώτησης. Οι μέντορες εδώ χρησιμοποίησαν τρεις μορφές ερωτήσεων, μία απλή ερώτηση που περιλάμβανε μία νέα ιδέα, μία ερώτηση με δύο ίσες εναλλακτικές λύσεις και τέλος μία ερώτηση με δύο εναλλακτικές λύσεις όπου η μία ήταν σαφώς προτιμότερη. Παράλληλα οι μέντορες χρησιμοποίησαν μία άλλη μορφή έμμεσης πρότασης (που αποτελούσε το 15%) και την παρουσίασαν ως μια ιδέα που είχαν δει από αλλού, ή διαβάσει ή ακούσει, προτείνοντας στον εκπαιδευτικό να την κάνει και αυτός. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν τις προτάσεις των μεντόρων τους σε ποσοστό 80%.

Ένας καθηγητής, όταν γίνεται μέντορας, μέρος του ρόλου του είναι να δίνει στον εκπαιδευτικό απλές παιδαγωγικές συμβουλές. Η ανάλυση, λοιπόν, αποκαλύπτει τις προσπάθειες των συμβούλων να αποφύγουν να δώσουν άμεση παροχή συμβουλών και οι προτάσεις τους περιλαμβάνουν πολλές έμμεσες προτάσεις

Στην πιο πάνω έρευνα παρατηρείται ότι, το ποσοστό των άμεσων προτάσεων των μεντόρων ήταν πολύ μικρό σε σχέση με τις έμμεσες προτάσεις, καθώς επίσης και η γλωσσική μορφή των έμμεσων προτάσεων ήταν πολύ σημαντική για την ανταπόκριση ή την απόρριψη των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά θα μπορούσε κάποιος να προβλέψει ότι ο εκπαιδευτικός αναμένει να λάβει άμεσα συμβουλές από το μέντορα. Στην περίπτωση της έρευνας αυτής, στην οποία πραγματοποιήθηκαν πάνω από 30 ώρες συνομιλιών, αναφέρονται μόνο 10 περιπτώσεις άμεσων προτάσεων. Αυτό πιθανόν να οφείλεται, στο ότι οι συζητήσεις αυτές δεν ήταν τυχαίες και έπρεπε να προσαρμοστούν στη φιλοσοφία του προγράμματος (Cognitive Coaching Model) στο οποίο έλαβαν μέρος οι μέντορες και οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, ο αυθορμητισμός μπορεί να είναι αρνητικός και για τους δύο συμμετέχοντες, εφόσον γνωρίζουν ότι οι συνομιλίες καταγράφονται σε κασέτα. Ακόμη, χρησιμοποιώντας οι μέντορες τη λέξη «ίσως», μπορούσαν να δημιουργήσουν δυνατότητες αντί να προβούν σε άμεσες προτάσεις και να δώσουν συμβουλές. Αυτό είναι μία λογική υπόθεση ότι οι μέντορες δίνουν συμβουλές μόνο έμμεσα, έτσι ώστε να προωθείται η ανεξάρτητη σκέψη.

4. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

4.1. Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης μεντόρων στην Κύπρο

Το Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης προσφέρεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τρίτη συνεχόμενη χρονιά και απευθύνεται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μέντορες Δημοτικής, Μέσης και Τεχνικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με πληροφορίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, υπάρχουν περίπου 50 μέντορες στα Δημοτικά και 100 μέντορες σε Γυμνάσια και Λύκεια. Στόχος του προγράμματος είναι η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η στήριξη των εκπαιδευτικών από τους μέντορες είναι απαραίτητη, αφού με τη βοήθειά τους θα αναπτύξουν τις δεξιότητες και στάσεις, που θα αποτελέσουν τη βάση για τη συνεχή τους επαγγελματική ανάπτυξη.

Πολύ σημαντική, είναι η κατάρτιση και επιμόρφωση των μεντόρων, αφού αυτοί θα στηρίζουν επαγγελματικά τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις σχολικές μονάδες. Η βοήθειά τους θα συμβάλει στην ομαλή ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο σχολικό τους περιβάλλον.

4.1.1. Πλαίσιο Εφαρμογής του Προγράμματος στην Κύπρο

Τον Ιούλιο του 2008, το Υπουργικό Συμβούλιο αποφάσισε την υλοποίηση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, το οποίο προσφέρεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ομάδα εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προχώρησε στο σχεδιασμό του Προγράμματος Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών και Μεντόρων.

Οι μέντορες-σύμβουλοι, θα βοηθήσουν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν ομαλά στο σχολικό τους περιβάλλον, να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα διάφορα προβλήματα στο εργασιακό τους χώρο (πειθαρχία μαθητών, ανεπαρκή αναλυτικά προγράμματα, έλλειψη στήριξης κ.λπ.) και τέλος θα βοηθήσουν στην επιμόρφωσή τους και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4.1.2. Σκοπός του Προγράμματος

- Η ανάπτυξη σωστής μεντορικής σχέσης μεταξύ μεντόρων και νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών
- Η επαγγελματική ανάπτυξη μεντόρων και εκπαιδευτικών
- Η διατήρηση κουλτούρας και η συνεργασία

4.1.3. Δεξιότητες- Ικανότητες νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την ομάδα εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αναμένεται να κατέχουν τις πιο κάτω δεξιότητες-ικανότητες:

- ✓ Να κατέχουν το αντικείμενό τους και πώς να το διδάξουν στους μαθητές τους
- ✓ Να γνωρίζουν τους μαθητές τους, καθώς και το πώς μαθαίνουν οι μαθητές τους
- ✓ Να είναι ενεργά μέλη του επαγγέλματός τους και της ευρύτερης κοινωνίας
- ✓ Να προγραμματίζουν και να αξιολογούν για αποτελεσματική διδασκαλία
- ✓ Να βελτιώνουν την επαγγελματική τους γνώση και πρακτική
- ✓ Να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές τους
- ✓ Να δημιουργούν και να διατηρούν ασφαλή μαθησιακά περιβάλλοντα

4.1.4. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης μεντόρων για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης

Το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων αποτελείται από τρεις χρονικές φάσεις:

ΦΑΣΗ Α:

Περιλαμβάνει 4 απογευματινές συναντήσεις. Κάθε συνάντηση διαρκεί πέντε διδακτικές περιόδους (1 διδακτική περίοδος = 45'). Η επιμόρφωση των μεντόρων γίνεται με δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι ίδιοι.

(α) Εισαγωγή στο Πρόγραμμα: Οι μέντορες θα ενημερωθούν για το Πρόγραμμα που πρόκειται να παρακολουθήσουν.

(β) Θεσμός του Μέντορα-Μεντορική σχέση: Παρουσιάζονται ο ρόλος και οι ευθύνες που θα έχουν οι μέντορες προς το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, οι ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και η υποστήριξη των μεντόρων προς τον εκπαιδευτικό.

(γ) Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας: Οι μέντορες ενημερώνονται για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου.

(δ) Αποτελεσματική Διδασκαλία: Οι μέντορες θα προβληματιστούν για τους παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία και το ρόλο που θα διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στη μάθηση των παιδιών.

(ε) Συμβουλευτική Ψυχολογία: Ο μέντορας θα κατανοήσει τη συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού και θα διευκολύνει τη προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον. Θα ασκηθεί σε δεξιότητες διαχείρισης του άγχους του εκπαιδευτικού, θα αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες, για ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό και θα κατανοήσει τη σημασία της ανατροφοδότησης. Θα δοθεί έμφαση σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση της τάξης (επικοινωνία, οργάνωση και διοίκηση τάξης).

ΦΑΣΗ Β:

Περιλαμβάνει:

(α) Την Κεντρική Επιμόρφωση: Περιλαμβάνει 2 συναντήσεις. Η πρώτη συνάντηση ασχολείται με την αποτελεσματική διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης. Η δεύτερη συνάντηση ασχολείται με θέματα Συμβουλευτικής και με τη μεντορική σχέση.

(β) Την Εργασία στη σχολική μονάδα: Ο μέντορας σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, εφαρμόζει σε πράξη διάφορες πρακτικές, όπως: διερεύνηση αναγκών νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, σχέδιο δράσης που θα καλύπτει τις δεξιότητες-ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί, παρακολούθηση μαθημάτων εκπαιδευτικών κ.λπ. Επιπρόσθετα, η ομάδα υποστήριξης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και μέντορες με επισκέψεις στη σχολική μονάδα σε τακτά χρονικά διαστήματα, όπου: παρακολουθείται η εργασία τους, δίνεται ανατροφοδότηση, εντοπίζονται οι ανάγκες, γίνονται παρεμβάσεις για επίλυση προβλημάτων.

ΦΑΣΗ Γ:

Περιλαμβάνει 2 συναντήσεις στις οποίες οι μέντορες θα παρουσιάσουν την εργασία που έχουν κάνει στη σχολική μονάδα και θα αναφέρουν τις απόψεις τους για το Πρόγραμμα. Στη συνέχεια θα συμπληρώσουν τα έντυπα αξιολόγησης, τα οποία θα δοθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος, για σκοπούς αξιολόγησης.

(<http://www.pi.ac.cy>)

4.2. Συνεντεύξεις μεντόρων και εκπαιδευτικών σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο - Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε 4 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο από δύο μέντορες και δύο εκπαιδευτικούς (βλέπε Παράρτημα Δ), βλέπουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μεντόρων, για το ρόλο του θεσμού του μέντορα και καταλήγουμε σε κάποια συμπεράσματα.

Οι μέντορες, αναφέρουν στις συνεντεύξεις τους, ότι είναι πολύ σημαντική η προϋπηρεσία κάποιου εκπαιδευτικού για να μπορέσει να αναλάβει το ρόλο του μέντορα. Επίσης δηλώνουν ότι πολύ σημαντική είναι η εμπειρία, η επιμόρφωση και κατάρτισή τους σε θέματα νέων τεχνολογιών, γνώσεων του αντικειμένου και μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μεντόρων ο ρόλος τους είναι

καθαρά καθοδηγητικός και υποστηρικτικός. Υπάρχει βέβαια ένας σχετικός έλεγχος του μαθήματος του εκπαιδευτικού αλλά πιστεύουν ότι ο αρχικός τους ρόλος θα πρέπει να είναι ο ρόλος ενός συμβούλου, που θα στηρίζει συναισθηματικά τον εκπαιδευτικό και θα τον βοηθά να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, οι μέντορες ζητούν περισσότερες ελεύθερες ώρες για να μπορούν να υποστηρίξουν ικανοποιητικά το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό καθώς επίσης και περισσότερα σεμινάρια κατάρτισης και επιμόρφωσης.

Οι εκπαιδευτικοί, αναφέρουν στις συνεντεύξεις τους, ότι είναι πολύ σημαντικό για ένα μέντορα να έχει την απαραίτητη διδακτική εμπειρία (Η/Υ, μεθοδικότητα, επικοινωνία, πείρα κ.λπ.) έτσι ώστε να μπορεί να βοηθήσει και να καθοδηγήσει σωστά το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Οι ίδιοι, θέλουν ο μέντοράς τους να τους βοηθήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας τους, στη διαχείριση της τάξης και στη διαχείριση του άγχους. Να τους συμβουλεύει, να τους καθοδηγεί και να τους ενθαρρύνει. Πιστεύουν ότι αυτός πρέπει να είναι ο ρόλος του μέντορα. Τέλος, δηλώνουν, ότι ο μέντορας δεν πρέπει να τους αξιολογεί αλλά να τους υποστηρίζει και να τους συμβουλεύει και αναφέρουν ότι θα πρέπει να αξιολογείται για το αν είναι πραγματικά ο κατάλληλος για να αναλάβει αυτό το ρόλο.

Βλέπουμε λοιπόν ότι οι μέντορες και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στις συνεντεύξεις τους για το ρόλο του μέντορα στο σχολικό περιβάλλον. Τόσο οι μέντορες όσο και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο ρόλος του μέντορα θα πρέπει να είναι καθαρά καθοδηγητικός και υποστηρικτικός και η αξιολόγησή του προς τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Επίσης, συμφωνούν στο ότι ο μέντορας θα πρέπει να έχει την απαραίτητη προϋπηρεσία αλλά και εμπειρία για να μπορέσει να αναλάβει αυτό το ρόλο. Ίδιες επίσης απαντήσεις παρατηρούμε στην ανάγκη για κατάρτιση και επιμόρφωση των μεντόρων, για να μπορέσουν να καθοδηγήσουν σωστά το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, για τη βελτίωση της διδασκαλίας του.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

1.Εισαγωγή

Από την προηγούμενη ανάλυση κατέστη θεωρητικά σαφές ότι η παρουσία του μέντορα στο σχολείο, συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, βελτιώνει τις συνθήκες εργασίας και την ποιότητα της διδασκαλίας του και τέλος βοηθά στην ικανοποιητική διεκπεραίωση του μαθήματός του. Βέβαια, στην καθημερινή σχολική ζωή, υπάρχουν πολλά προβλήματα που εμποδίζουν την επιτυχία των εκπαιδευτικών στην τάξη. Γι' αυτόν το λόγο, οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να μην είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από τη βοήθεια του μέντορα και γενικότερα από το ρόλο του θεσμού του μέντορα. Με δεδομένο λοιπόν ότι ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερευνητική απόδειξη για την ικανοποιητική ή μη ικανοποιητική καθοδήγηση του μέντορα προς το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, πραγματοποιείται έρευνα για την ακρίβεια των πιο πάνω.

2.Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις στάσεις, τις απόψεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του θεσμού του Μέντορα στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, ο στόχος της εργασίας αυτής είναι να διερευνηθούν οι εξής τέσσερις στόχοι:

- Κατά πόσο οι καθημερινοί παράγοντες στο περιβάλλον του σχολείου αποτελούν τροχοπέδη στην ικανοποιητική διεκπεραίωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού
- Κατά πόσο η βοήθεια του μέντορα είναι σημαντική για τον εκπαιδευτικό στο καθημερινό διδακτικό του έργο
- Κατά πόσο ο μέντορας χρησιμοποιεί διάφορες πρακτικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού

- Κατά πόσο διάφορες εισηγήσεις θα βοηθήσουν στη βελτίωση και αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην Κύπρο

3.Μεθοδολογία της έρευνας

Το βασικό ερευνητικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συλλογή των αποτελεσμάτων ήταν γραπτό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου με 57 ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και συντάχθηκε με βάση τους στόχους της έρευνας και έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Για τη βελτιστοποίηση του ερωτηματολογίου, σημαντική ήταν η βοήθεια της επιβλέπουσας καθηγήτριάς μου κυρίας Κων/νας Κουτρούμπα, όπου καθορίστηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου. Μετά την έγκριση της επιβλέπουσας καθηγήτριας, το ερωτηματολόγιο εστάλη για έγκριση στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης Κύπρου, όπου παραχωρήθηκε η άδεια για διεξαγωγή της έρευνας και υλοποίησης των στόχων της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, δηλαδή το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τα χρόνια υπηρεσίας, την ειδικότητα και άλλες σπουδές. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ειδικές ερωτήσεις-θεματικούς άξονες που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσκολία διεκπεραίωσης του μαθήματός τους, αναφορικά με το βαθμό βοήθειας του μέντορα στο καθημερινό διδακτικό έργο, σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο μέντορας για υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και τέλος εισηγήσεις για αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα. Κάθε ερώτηση-θεματικός άξονας αποτελείται από μεταβλητές, αποτυπωμένες σύμφωνα με την πενταβάθμια κλίμακα Likert.

4.Συλλογή και επεξεργασία ερωτηματολογίων

Η συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2011 και ολοκληρώθηκε το Μάιο του ίδιου έτους. Ομάδα στόχος ήταν εκπαιδευτικοί

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από όλες τις πόλεις της Κύπρου. Συνολικά μοιράστηκαν 550 ερωτηματολόγια σε 19 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε 9 σχολεία στη Λεμεσό, σε 5 σχολεία στη Λευκωσία, σε 2 σχολεία στη Λάρνακα και σε 3 σχολεία στη Πάφο. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς παρέμβαση του ερευνητή και ταυτόχρονα να διατηρηθεί η ανωνυμία του κάθε ερωτώμενου. Στη διαδικασία διανομής των ερωτηματολογίων υπήρξε σχετική δυσκολία, καθώς υπήρχε αρνητισμός από κάποιους εκπαιδευτικούς στη βοήθεια της διεξαγωγής της έρευνας, με αποτέλεσμα μεγάλος αριθμός μη επιστρεφόμενων ερωτηματολογίων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επαναλαμβάνεται η διαμοίραση των ερωτηματολογίων σε άλλα σχολεία καθ' όλη τη διάρκεια των 5 μηνών και στο τέλος να συλλεχθούν 313 ερωτηματολόγια από τα 550 που μοιράστηκαν.

Κατά το στάδιο της επεξεργασίας έγινε αρχικά έλεγχος όλων των ερωτηματολογίων για την ύπαρξη τυχόν παραλήψεων σε κάποιες από τις ερωτήσεις. Στη συνέχεια ακολούθησε η κωδικοποίηση των μεταβλητών και η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 16, από το οποίο προέκυψαν οι κατανομές συχνοτήτων και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

5.1. Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν 183 γυναίκες που αποτελούν το 58,5% του δείγματος και 130 άντρες που αποτελούν το 41,5% του δείγματος.

Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα παρατηρούμε ότι 4 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ομάδα 21-25 ετών δηλαδή το 1,3%, 103 εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία 26-35 ετών δηλαδή το 32,9%, 66 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ομάδα 36-45 ετών ή αλλιώς το 21,1%, 109 εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία 46-55 ετών δηλαδή το 34,8% και τέλος άνω των 56 ετών είναι 31 εκπαιδευτικοί δηλαδή 9,9%.

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, 87 εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε σχολείο 1-5 έτη ή αλλιώς το δείγμα 27,8%, 71 εκπαιδευτικοί δουλεύουν 6-10 έτη δηλαδή το 22,7%, σε ποσοστό 21,4% δουλεύουν 11-15 έτη δηλαδή 67 εκπαιδευτικοί, 36 εκπαιδευτικοί δουλεύουν 16-20 έτη ή αλλιώς το 11,5% του δείγματος και τέλος πάνω από 20 έτη δουλεύουν 52 εκπαιδευτικοί δηλαδή 16,6%.

Αναλύοντας την ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, προκύπτει ότι 15 εκπαιδευτικοί είναι Θεολόγοι ή αλλιώς το δείγμα 4,8% , 95 εκπαιδευτικοί είναι Φιλολόγοι δηλαδή το 30,4%, 46 εκπαιδευτικοί είναι Μαθηματικοί ή αλλιώς το 14,7% του δείγματος, 18 εκπαιδευτικοί έχουν ειδικότητα Φυσικού-Χημικού δηλαδή το 5,8%, 13 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ειδικότητα του Βιολόγου-Γεωλόγου ή αλλιώς το 4,2%, σε ποσοστό 10,9% είναι καθηγητές Ξένων Γλωσσών δηλαδή 34 εκπαιδευτικοί, 11 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ειδικότητα Κοινωνιολόγου-Οικονομολόγου δηλαδή το 3,5%, 12 εκπαιδευτικοί είναι καθηγητές Οικιακής Οικονομίας δηλαδή το 3,8%, 10 εκπαιδευτικοί είναι καθηγητές Πληροφορικής ή αλλιώς το 3,2% του δείγματος, 8 εκπαιδευτικοί είναι καθηγητές Μουσικής-Καλλιτεχνικών ή αλλιώς το δείγμα 2,6%, 12 εκπαιδευτικοί είναι καθηγητές Φυσικής Αγωγής δηλαδή το 3,8% και τέλος σε ποσοστό 12,5% έχουν άλλη ειδικότητα δηλαδή 39 εκπαιδευτικοί.

Σε ότι αφορά τις σπουδές, 201 εκπαιδευτικοί δεν έχουν άλλο πτυχίο δηλαδή το 64,2%, 41 εκπαιδευτικοί διαθέτουν δεύτερο πτυχίο ή αλλιώς το δείγμα 13,1%, 65 εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό ή αλλιώς το 20,8% του δείγματος και τέλος σε ποσοστό 1,9% δηλαδή 6 εκπαιδευτικοί διαθέτουν διδακτορικό.

Όσον αφορά τον τόπο εργασίας, από τους 313 εκπαιδευτικούς οι 59 δουλεύουν στην επαρχία Λευκωσίας δηλαδή το 18,8%, 176 εκπαιδευτικοί δουλεύουν στην επαρχία Λεμεσού ή αλλιώς το 56,2% του δείγματος, 50 εκπαιδευτικοί δουλεύουν στην επαρχία Λάρνακας ή αλλιώς το δείγμα 16,0% και τέλος 28 εκπαιδευτικοί δουλεύουν στην επαρχία Πάφου δηλαδή το 8,9%.

Από τους 313 εκπαιδευτικούς, οι 290 ή αλλιώς το 92,7% του δείγματος δεν είναι μέντορες κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά ενώ οι υπόλοιποι 23 ή αλλιώς το 7,3% του δείγματος είναι μέντορες. Επίσης, σε ποσοστό 54,0% δηλαδή 169 εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν ενδιαφέρονται να γίνουν ή να ξαναγίνουν μέντορες στο εγγύς μέλλον ενώ σε ποσοστό 46,0% δηλαδή 144 εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ενδιαφέρονται να γίνουν ή να ξαναγίνουν μέντορες στο εγγύς μέλλον.

Τέλος, 105 εκπαιδευτικοί ή αλλιώς το 33,5% του δείγματος αναφέρουν ότι δεν διαθέτουν τα απαιτούμενα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα για να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα ενώ οι υπόλοιποι 208 εκπαιδευτικοί ή αλλιώς το δείγμα 66,5% αναφέρουν ότι διαθέτουν τα απαιτούμενα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα για να γίνουν μέντορες.

5.2. Ειδικές ερωτήσεις

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν το βαθμό δυσκολίας του διδακτικού έργου, τη βοήθεια του μέντορα στο διδακτικό έργο, τις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο μέντορας στη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και τέλος την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα. Συγκεκριμένα στους παρακάτω πίνακες ακολουθούν συχνότητες (N) και αντίστοιχα ποσοστά (%) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ειδικότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ανάλογα με τη θεματική κατηγοριοποίηση που έγινε.

Πίνακας Α: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσκολία διεκπεραίωσης του καθημερινού διδακτικού έργου (συχνότητες N, ποσοστά επί τοις %)

	Βαθμός δυσκολίας του διδακτικού έργου	Καθόλου N %	Λίγο N %	Αρκετά N %	Πολύ N %	Πάρα πολύ N %
1.	Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής	6 1,9%	54 17,3%	118 37,7%	88 28,1%	47 15,0%
2.	Ανεπαρκή αναλυτικά προγράμματα	13 4,2%	63 20,1%	124 39,6%	85 27,2%	28 8,9%
3.	Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνώση των νέων τεχνολογιών	9 2,9%	94 30,0%	122 39,0%	61 19,5%	27 8,6%
4.	Το επαγγελματικό άγχος του εκπαιδευτικού	7 2,2%	87 27,8%	120 38,3%	77 24,6%	22 7,0%
5.	Μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών	10 3,2%	61 19,5%	125 39,9%	82 26,2%	35 11,2%
6.	Έλλειψη αυτοπεποίθησης νέων εκπαιδευτικών	28 8,9%	109 34,8%	98 31,3%	56 17,9%	22 7,0%
7.	Έλλειψη συνεργασίας με άλλους συναδέλφους	23 7,3%	100 31,9%	94 30,0%	72 23,0%	24 7,7%
8.	Δυσκολία στην πειθαρχία των μαθητών	7 2,2%	33 10,5%	91 29,1%	94 30,0%	88 28,1%
9.	Μη αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο	4 1,3%	49 15,7%	119 38,0%	95 30,4%	46 14,7%
10.	Ανεπαρκής επικοινωνία εκπαιδευτικών με τους γονείς	4 1,3%	57 18,2%	136 43,5%	82 26,2%	34 10,9%
11.	Ανεπαρκής υποστήριξη από το μέντορα προς τον εκπαιδευτικό	37 11,8%	114 36,4%	99 31,6%	47 15,0%	16 5,1%

Ο «Πίνακας Α» παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε διάφορα θέματα που αφορούν το βαθμό δυσκολίας του διδακτικού έργου, όπως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα: νέων τεχνολογιών, άγχους, αυτοπεποίθησης, πειθαρχίας μαθητών, συνεργασίας και επικοινωνίας με γονείς και συναδέλφους.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες από πολύ έως πάρα πολύ (43,1%, N:135) στη διεκπεραίωση του καθημερινού διδακτικού τους έργου λόγω της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο. Επίσης, σχετικά με τα ανεπαρκή αναλυτικά προγράμματα υπάρχει αρκετός βαθμός δυσκολίας σε ποσοστό 39,6%, N:124.

Όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι η μη επαρκής γνώση των νέων τεχνολογιών συμβάλλει αρκετά στη δυσκολία του καθημερινού διδακτικού έργου (39%, N:122). Επίσης, στον ίδιο βαθμό συμβάλλει και το επαγγελματικό άγχος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε ποσοστό 38,3%, N:120.

Επιπλέον, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται αρκετά στο καθημερινό διδακτικό τους έργο σε ποσοστό 39,9%, N:125 και ένα άλλο σημαντικό ποσοστό δυσκολεύεται από πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό 37,4%, N:117 λόγω της μη επαρκής παιδαγωγικής κατάρτισης και επιμόρφωσης.

Στην ερώτηση αν η έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δυσκολία του διδακτικού έργου, το 43,7%, N:137 απάντησε καθόλου έως λίγο ενώ το 31,3%, N:98 απάντησε αρκετά. Επιπρόσθετα, η έλλειψη στήριξης και συνεργασίας με άλλους συναδέλφους συμβάλλει στη δυσκολία διεκπεραίωσης του καθημερινού διδακτικού έργου αφού όπως φαίνεται στις απαντήσεις που δόθηκαν το 30%, N:94 απάντησε αρκετά και το 30,7%, N:96 απάντησε από πολύ έως πάρα πολύ. Ένα σημαντικό ποσοστό 39,2%, N:123 απάντησε από καθόλου έως λίγο.

Επίσης βλέπουμε ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 58,1%, N:182 δυσκολεύονται στην πειθαρχία των μαθητών από πολύ έως πάρα πολύ και αυτό εμποδίζει το διδακτικό τους έργο.

Οι εκπαιδευτικοί από πολύ έως πάρα πολύ δηλώνουν ότι το μη αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο, εμποδίζει το διδακτικό τους έργο κατά 45,1%, N:141 ενώ ένα μικρό ποσοστό 17%, N:53 από καθόλου έως λίγο αναφέρει ότι δεν εμποδίζει το μάθημά τους. Επιπλέον, σε ποσοστό 43,5%, N:136 απάντησαν ότι υπάρχει αρκετή έλλειψη επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Τέλος, στην ερώτηση αν η ανεπαρκής παιδαγωγική υποστήριξη από το μέντορα προς τον εκπαιδευτικό εμποδίζει στη διεκπεραίωση του διδακτικού έργου, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, ένα ποσοστό 48,2%, N:151 απάντησε από καθόλου έως λίγο, ένα ποσοστό 31,6%, N:99 απάντησε αρκετά και ένα ποσοστό 20,1%, N:63 απάντησε από πολύ έως πάρα πολύ.

Όπως δείχνει ο παραπάνω πίνακας, υπάρχει σημαντικός βαθμός δυσκολίας στη διεκπεραίωση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, οι οποίοι προέρχονται τόσο από το περιβάλλον του σχολείου όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν την ομαλή διδασκαλία των εκπαιδευτικών και ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον.

Πίνακας Β: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη βοήθεια που προσφέρει ο μέντορας στο διδακτικό έργο (συχνότητες N, ποσοστά επί τοις %)

Βοήθεια μέντορα		Καθόλου	Λίγο	Μερικώς	Πολύ	Πάρα πολύ
		N %	N %	N %	N %	N %
1.	Υποστήριξη του μέντορα για άμβλυνση του επαγγελματικού άγχους του εκπαιδευτικού	6 1,9%	46 14,7%	100 31,9%	116 37,1%	45 14,4%
2.	Βοηθητικός ρόλος του μέντορα	6 1,9%	33 10,5%	96 30,7%	130 41,5%	48 15,3%
3.	Ο μέντορας υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό σε νέες/εναλλακτικές τεχνικές	4 1,3%	33 10,5%	104 33,2%	134 42,8%	38 12,1%
4.	Ο μέντορας βοηθά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού	6 1,9%	38 12,1%	113 36,1%	111 35,5%	45 14,4%
5.	Ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να δοκιμάζει σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης	6 1,9%	36 11,5%	111 35,5%	120 38,3%	40 12,8%
6.	Ο μέντορας είναι επεικής και διαλλακτικός με τον εκπαιδευτικό	5 1,6%	16 5,1%	99 31,6%	152 48,6%	41 13,1%
7.	Υποστήριξη του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό για ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον	6 1,9%	33 10,5%	111 35,5%	128 40,9%	35 11,2%
8.	Ο μέντορας δε δίνει έτοιμες λύσεις	11 3,5%	43 13,7%	123 39,3%	113 36,1%	23 7,3%
9.	Βοήθεια μέντορα μέσω της ενεργητικής ακρόασης	8 2,6%	38 12,1%	105 33,5%	135 43,1%	27 8,6%
10.	Ο μέντορας προωθεί τη συνεργασία των συναδέλφων	13 4,2%	46 14,7%	123 39,3%	102 32,6%	29 9,3%
11.	Ο μέντορας «επιπλήττει» τον εκπαιδευτικό εάν χρειαστεί	73 23,3%	118 37,7%	93 29,7%	26 8,3%	3 1,0%

Ο «Πίνακας Β» παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε διάφορα θέματα που αφορούν το βαθμό βοήθειας του μέντορα στο διδακτικό έργο, όπως η υποστήριξη του μέντορα: σε θέματα άγχους, σε εναλλακτικές τεχνικές, σε επικοινωνιακές δεξιότητες, σε σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης και σε άλλες μορφές βοήθειας.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχει υποστήριξη από το μέντορα στην άμβλυνση του επαγγελματικού τους άγχους από πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό 51,5%, N:161.

Επιπλέον, βλέπουμε ότι ο μέντορας, διαδραματίζει ένα ιδιαίτερα θετικό και βοηθητικό ρόλο σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού σε ποσοστό 56,8%, N:178 καθώς απάντησαν από πολύ έως πάρα πολύ. Επίσης, στον ίδιο βαθμό βοηθά τον εκπαιδευτικό στο να εφαρμόζει νέες εναλλακτικές τεχνικές στη διδασκαλία του σε ποσοστό 54,9%, N:172.

Στην ερώτηση αν ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, το 49,9%, N:156 απάντησε από πολύ έως πάρα πολύ. Επίσης, ο μέντορας βοηθά από πολύ έως πάρα πολύ τον εκπαιδευτικό, να δοκιμάζει πιο σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης σε ποσοστό 51,1%, N:160.

Όσον αφορά το αν ο μέντορας είναι επιεικής και διαλλακτικός με τον εκπαιδευτικό, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι είναι από πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό 61,7%, N:193. Επίσης βλέπουμε ότι ο μέντορας σε ποσοστό 52,1%, N:163 υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό στο να επιτύχει ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον από πολύ έως πάρα πολύ.

Οι εκπαιδευτικοί από πολύ έως πάρα πολύ δηλώνουν ότι ο μέντορας προσπαθεί να μη δίνει έτοιμες λύσεις αλλά τους βοηθά να βρίσκουν οι ίδιοι τη λύση που τους ταιριάζει καλύτερα, κατά 43,4%, N:136. Επιπρόσθετα, σε ποσοστό 51,7%, N: 162 απάντησαν ότι ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό από πολύ έως πάρα πολύ μέσω της ενεργητικής ακρόασης και ένα άλλο ποσοστό 41,9%, N:131 απάντησε στον ίδιο βαθμό ότι ο μέντορας προωθεί τη συνεργασία των συναδέλφων.

Τέλος, στην ερώτηση εάν ο μέντορας «επιπλήττει» εάν χρειασθεί τον εκπαιδευτικό, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 61%, N:191 απάντησε από καθόλου έως λίγο.

Όπως δείχνει ο παραπάνω πίνακας υπάρχει σημαντική βοήθεια του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό και αυτό φαίνεται από την υποστήριξη και καθοδήγηση του

μέντορα που του προσφέρει καθημερινά έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να εκφράζεται, να παίρνει πρωτοβουλίες, να εισηγείται και να επικοινωνεί.

Πίνακας Γ: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο μέντορας στη βελτίωση της διδασκαλίας (συχνότητες N, ποσοστά επί τοις %)

Πρακτικές μέντορα		Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
		N %	N %	N %	N %	N %
1.	Ο μέντορας βοηθά στη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού	3 1,0%	33 10,5%	82 26,2%	155 49,5%	40 12,8%
2.	Ο μέντορας επισημαίνει τα λάθη του εκπαιδευτικού	5 1,6%	26 8,3%	95 30,4%	140 44,7%	47 15,0%
3.	Ο μέντορας βοηθά στην οργάνωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού	11 3,5%	41 13,1%	79 25,2%	137 43,8%	45 14,4%
4.	Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει το δικό του στυλ διδασκαλίας	12 3,8%	33 10,5%	81 25,9%	145 46,3%	42 13,4%
5.	Ο μέντορας προτείνει σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές	8 2,6%	25 8,0%	91 29,1%	150 47,9%	39 12,5%
6.	Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό να συνδέει το μάθημα με τις ανάγκες των μαθητών	6 1,9%	39 12,5%	92 29,4%	138 44,1%	38 12,1%
7.	Καθοδήγηση μέντορα για καλύτερη οργάνωση του μαθήματος	10 3,2%	26 8,3%	89 28,4%	144 46,0%	44 14,1%
8.	Βοήθεια μέντορα στην εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη	10 3,2%	41 13,1%	89 28,4%	129 41,2%	44 14,1%
9.	Ενθάρρυνση και εμπύχωση του εκπαιδευτικού από το μέντορα	10 3,2%	26 8,3%	88 28,1%	132 42,2%	57 18,2%
10.	Ο μέντορας βοηθά στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους γονείς	17 5,4%	50 16,0%	90 28,8%	122 39,0%	34 10,9%
11.	Βοήθεια μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους	15 4,8%	38 12,1%	89 28,4%	127 40,6%	44 14,1%
12.	Ο μέντορας ενθαρρύνει την επικοινωνία των συναδέλφων	15 4,8%	53 16,9%	99 31,6%	117 37,4%	29 9,3%
13.	Ο εκπαιδευτικός γίνεται καλύτερος δάσκαλος με τη βοήθεια του μέντορα	11 3,5%	20 6,4%	87 27,8%	130 41,5%	65 20,8%

Ο «Πίνακας Γ» παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα διαφόρων πρακτικών του μέντορα στη βελτίωση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου, αναφορικά με την οργάνωση και βελτιστοποίηση του

μαθήματος, την ηθική υποστήριξη, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και γενικά να γίνεται καλύτερος δάσκαλός.

Συγκεκριμένα ο μέντορας παρακολουθεί συστηματικά την πορεία της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και τον βοηθά από συχνά έως πολύ συχνά (62,3%, N:195) στη βελτίωση της διδασκαλίας του. Επιπλέον, αναφορικά με το αν ο μέντορας επισημαίνει τα λάθη του εκπαιδευτικού με «παιδαγωγικό τακτ», ποσοστό 59,7%, N: 187 απάντησε από συχνά έως πολύ συχνά.

Όσον αφορά την οργάνωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού, βλέπουμε ότι ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό από συχνά έως πολύ συχνά σε ποσοστό 58,2%, N:182. Επιπρόσθετα, ο μέντορας ενθαρρύνει ηθικά τον εκπαιδευτικό, στον ίδιο βαθμό, να αναπτύξει το δικό του στυλ διδασκαλίας κατά 59,7%, N: 187.

Οι εκπαιδευτικοί από συχνά έως πολύ συχνά (60,4%, N:189) δηλώνουν ότι ο μέντορας τους προτείνει την εφαρμογή πιο σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνικών, πέραν της διάλεξης. Επίσης, ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό να συνδέει το μάθημα του με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του αφού όπως φαίνεται από τις απαντήσεις που δόθηκαν το 56,2%, N: 176 απάντησε από συχνά έως πολύ συχνά.

Επίσης, βλέπουμε ότι οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 60,1%, N:188 έχουν βοήθεια από το μέντορά τους από συχνά έως πολύ συχνά, για την καλύτερη οργάνωση του μαθήματός τους

Στην ερώτηση αν ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη, το 55,3%, N:173 απάντησε συχνά έως πολύ συχνά. Επίσης, σχετικά με την ενθάρρυνση και εμπύχωση του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό, ένα ποσοστό κατά 60,4%, N:189 απάντησε από συχνά έως πολύ συχνά.

Επιπρόσθετα, ο μέντορας βοηθά από συχνά έως πολύ συχνά (49,9%, N:156) στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους γονείς. Στον ίδιο βαθμό, βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαχειρίζεται και να ελέγχει το επαγγελματικό του άγχος σε ποσοστό 54,7%, N:171.

Στην ερώτηση αν ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να επικοινωνεί και να ανταλλάσει παιδαγωγικές απόψεις με τους συναδέλφους του, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 46,7%, N:146 απάντησε συχνά έως πολύ συχνά.

Τέλος, στην ερώτηση εάν η συχνή συνεργασία του εκπαιδευτικού με το μέντορα βοηθά τον πρώτο να γίνει καλύτερος δάσκαλος, ένα μεγάλο ποσοστό 62,3%, N:195 απάντησε συχνά έως πολύ συχνά.

Μελετώντας τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι πρακτικές του μέντορα βοηθούν σε μεγάλο βαθμό το καθημερινό εκπαιδευτικό έργο έτσι ώστε με τη συχνή παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός να γίνεται καλύτερος στη διδασκαλία του, να επικοινωνεί με τους μαθητές και συναδέλφους του και να αναπτύζει το δικό του στυλ διδασκαλίας με βάση την προσωπικότητά του.

Πίνακας Δ: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση του θεσμού του μέντορα
(συχνότητες N, ποσοστά επί τοις %)

Αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
		N %	N %	N %	N %	N %
1.	Περισσότερα σεμινάρια επιμόρφωσης των μεντόρων	4 1,3%	29 9,3%	37 11,8%	152 48,6%	91 29,1%
2.	Πιο δημοκρατικές και προοδευτικές στάσεις των μεντόρων	5 1,6%	23 7,3%	49 15,7%	160 51,1%	76 24,3%
3.	Ο μέντορας να αντιμετωπίζει ισότιμα τους εκπαιδευτικούς	3 1,0%	12 3,8%	21 6,7%	140 44,7%	137 43,8%
4.	Περισσότερη διδακτική εμπειρία μεντόρων	6 1,9%	16 5,1%	47 15,0%	128 40,9%	116 37,1%
5.	Οι μέντορες να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς μόνο της ειδικότητάς τους	28 8,9%	23 7,3%	40 12,8%	99 31,6%	123 39,3%
6.	Οι μέντορες να διαθέτουν περισσότερα προσόντα από τους εκπαιδευτικούς	4 1,3%	6 1,9%	17 5,4%	167 53,4%	119 38,0%
7.	Επιλογή μεντόρων από εξειδικευμένους επιστήμονες-παιδαγωγούς	9 2,9%	11 3,5%	33 10,5%	148 47,3%	112 35,8%
8.	Τακτικός έλεγχος μεντόρων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	12 3,8%	23 7,3%	43 13,7%	144 46,0%	91 29,1%
9.	Περισσότερες συναντήσεις μέντορα και εκπαιδευτικού	7 2,2%	22 7,0%	29 9,3%	163 52,1%	92 29,4%
10.	Περισσότερη υποστήριξη του μέντορα προς το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό	1 ,3%	9 2,9%	17 5,4%	151 48,2%	135 43,1%
11.	Αξιολόγηση μέντορα από τον εκπαιδευτικό	15 4,8%	23 7,3%	58 18,5%	123 39,3%	94 30,0%
12.	Αναγνώριση του ρόλου του μέντορα από την εκπαιδευτική κοινότητα	3 1,0%	11 3,5%	49 15,7%	166 53,0%	84 26,8%
13.	Κατάργηση του θεσμού του μέντορα	166 53,0%	36 11,5%	70 22,4%	27 8,6%	14 4,5%

Ο «Πίνακας Δ» παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, με διάφορες εισηγήσεις που αναφέρονται: στην επιμόρφωση των μεντόρων, στη

διδασκική τους εμπειρία, στα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν και στην αναγνώριση του ρόλου του μέντορα από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συμφωνούν από πολύ έως απόλυτα στο να γίνονται περισσότερα σεμινάρια εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των μεντόρων, κατά 77,7%, N:243. Επιπλέον, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στον ίδιο βαθμό για πιο δημοκρατικές και προοδευτικές στάσεις και πεποιθήσεις των μεντόρων σε ποσοστό 75,4%, N: 236.

Επίσης, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό συμφωνούν από πολύ έως απόλυτα (88,5%, N:277), ο μέντοράς τους να τους αντιμετωπίζει ισότιμα.

Στην ερώτηση αν η περισσότερη διδασκική εμπειρία θα βελτιώσει την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, το 78%, N:244 απάντησε συμφωνώ πολύ έως συμφωνώ απόλυτα. Στον ίδιο βαθμό απάντησε και ποσοστό 70,9%, N:222 στην ερώτηση αν οι μέντορες πρέπει να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς μόνο της ειδικότητάς τους.

Επιπρόσθετα, ένα τεράστιο ποσοστό 91,4%, N:286 απάντησε ότι συμφωνεί από πολύ έως απόλυτα, οι μέντορες να διαθέτουν περισσότερα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα από τους εκπαιδευτικούς που μεντοράρουν. Επίσης, συμφωνούν στον ίδιο βαθμό σε ποσοστό 83,1%, N: 260 να γίνεται πιο αξιοκρατικά η επιλογή των μεντόρων από εξειδικευμένους επιστήμονες-παιδαγωγούς.

Όσον αφορά τον τακτικό έλεγχο των μεντόρων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το 75,1%, N: 235 απάντησε ότι συμφωνεί πολύ έως απόλυτα. Επίσης, σχετικά με το αν οι περισσότερες συναντήσεις του μέντορα και του εκπαιδευτικού θα βελτιώσουν την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν συμφωνώ πολύ έως απόλυτα σε ποσοστό 81,5%, N:255.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συμφωνούν πολύ έως απόλυτα, να υποστηρίζουν οι μέντορες περισσότερο ηθικά και παιδαγωγικά τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς κατά 91,3%, N:286. Επιπλέον, σε ποσοστό 69,3%, N:217 απάντησαν ότι συμφωνούν πολύ έως απόλυτα να αξιολογούνται οι μέντορες από τον εκπαιδευτικό. Στον ίδιο βαθμό συμφωνούν να αναγνωρίζεται περισσότερο

από την εκπαιδευτική κοινότητα η σημασία του ρόλου του μέντορα στην εκπαίδευση με ποσοστό 79,8%, N:250.

Τέλος, στην ερώτηση αν ο θεσμός του μέντορα θα πρέπει να καταργηθεί, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 64,5%, N:202 απάντησε δε συμφωνώ καθόλου έως συμφωνώ λίγο ενώ το 22,4%, N:70 απάντησε ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.

Αναλύοντας τον «Πίνακα Δ» βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συμφωνούν σε μέγιστο βαθμό στις διάφορες προτάσεις-εισηγήσεις που θα βοηθήσουν στη βελτίωση και αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού, έτσι ώστε να υπάρχει ισότητα και καλή επικοινωνία μεντόρων και εκπαιδευτικών και αναβάθμιση του ρόλου του μέντορα στην εκπαίδευση.

5.3. Συσχετίσεις

5.3.1. Έλεγχος υποθέσεων ανεξαρτησίας και πίνακες διπλής εισόδου

Προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών, X και Y , δηλαδή να εξακριβωθεί η ένταση της συνάφειας τους, χρησιμοποιείται ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 . Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να καθοριστεί αν οι μεταβλητές X και Y είναι ανεξάρτητες. Η διατύπωση κάθε ελέγχου περιλαμβάνει τη μηδενική υπόθεση (H_0) και την εναλλακτική (H_A) και έχει την ακόλουθη μορφή:

- ✓ H_0 : τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό
- ✓ H_A : τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

Η τιμή της στατιστικής X^2 συγκρίνεται με την πιθανότητα παρατήρησης της τιμής αυτής (P-value) και οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Αν P-value < 0,10: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=10\%$
- Αν P-value < 0,05: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$
- Αν P-value < 0,01: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=1\%$

Η σύμπτωση της συχνότητας εμφάνισης των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών εμφανίζεται σε ένα πίνακα διπλής εισόδου. Στη συνέχεια παρατίθεται η ανάλυση των ελέγχων υποθέσεων και των πινάκων διπλής εισόδου της έρευνας. Οι συσχετίσεις των διάφορων μεταβλητών της έρευνας έγιναν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 16.

5.3.2. Αποτελέσματα Συσχετίσεων

Πίνακας 1: Η μελέτη της εξάρτησης της ανεπαρκούς επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών με το φύλο (Παράρτημα Β, Πίνακας 1)

Ανεπαρκής επικοινωνία εκπαιδευτικών με γονείς Φύλο		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Γυναίκες	Ποσοστά κατά γραμμές	1,6%	14,8 %	46,4%	29,5%	7,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	75,0%	47,4 %	62,5%	65,9%	41,2%	58,5%
Άνδρες	Ποσοστά κατά γραμμές	0,8%	23,1 %	39,2%	21,5%	15,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	25,0%	52,6 %	37,5%	34,1%	58,8%	41,5%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	1,3%	18,2 %	43,5%	26,2%	10,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «φύλο» και «ανεπαρκή επικοινωνία εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών», έδωσε τιμή $\chi^2=10,281$ και $P\text{-value}=0,036 < \alpha=0,05$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του φύλου σε σχέση με την ανεπαρκή επικοινωνία εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Παρατηρώντας και τα ποσοστά του πίνακα, οι μισές σχεδόν γυναίκες εκπαιδευτικοί (46,4%) αναφέρουν ότι υπάρχει σε «αρκετό βαθμό» ανεπαρκής επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών. Το ίδιο ισχύει και για τους άνδρες, αφού μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 0,8% απάντησε «καθόλου». Συγκεντρωτικά μιλώντας, ανεξάρτητα από το φύλο, το 43,5% των ερωτηθέντων απάντησε ότι «σε αρκετό βαθμό» υπάρχει ανεπαρκής επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών.

Πίνακας 2: Η μελέτη της εξάρτησης του μη αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος και εκπαιδευτικού θεσμικού πλαισίου με την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (Παράρτημα Β, Πίνακας 2)

Μη αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό θεσμικό Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	16,7%	33,3%	33,3%	,0%	16,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	25,0%	4,1%	1,7%	,0%	2,2%	1,9%
Λίγο	Ποσοστά κατά γραμμές	3,7%	35,2%	37,0%	13,0 %	11,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	50,0%	38,8%	16,8%	7,4%	13,0%	17,3%
Αρκετά	Ποσοστά κατά γραμμές	,8%	15,3%	46,6%	26,3 %	11,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	25,0%	36,7%	46,2%	32,6 %	28,3%	37,7%
Πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	5,7%	39,8%	38,6 %	15,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	10,2%	29,4%	35,8 %	30,4%	28,1%
Πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	10,6%	14,9%	48,9 %	25,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	10,2%	5,9%	24,2 %	26,1%	15,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	1,3%	15,7%	38,0%	30,4 %	14,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής» και «μη αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο», έδωσε τιμή $X^2=65,840$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα υπάρχει ένδειξη απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης (H_0), επομένως με μεγάλη

πιθανότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής σε σχέση με το βαθμό μη αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος και εκπαιδευτικού θεσμικού πλαισίου σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Συγκεκριμένα, το 74,4% πιστεύει «πάρα πολύ» ότι υπάρχει έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και ταυτόχρονα πιστεύει από «πολύ» έως «πάρα πολύ» ότι υπάρχει μη αποτελεσματικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο. Αντίστοιχα, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι το 50% των εκπαιδευτικών δε συμφωνεί «καθόλου» πως υπάρχει έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και ταυτόχρονα μη αποτελεσματικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο αφού απάντησε από «καθόλου» έως «λίγο».

Πίνακας 3: Η μελέτη της εξάρτησης της έλλειψης αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών με τη μη επαρκή γνώση των νέων τεχνολογιών (Παράρτημα Β, Πίνακας 3)

Έλλειψη αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικών Μη επαρκής γνώση νέων τεχνολογιών		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	33,3%	55,6%	,0%	,0%	11,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	10,7%	4,6%	,0%	,0%	4,5%	2,9%
Λίγο	Ποσοστά κατά γραμμές	12,8%	50,0%	20,2%	13,8%	3,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	42,9%	43,1%	19,4%	23,2%	13,6%	30,0%
Αρκετά	Ποσοστά κατά γραμμές	8,2%	33,6%	41,0%	13,9%	3,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	35,7%	37,6%	51,0%	30,4%	18,2%	39,0%
Πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	3,3%	18,0%	37,7%	24,6%	16,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,1%	10,1%	23,5%	26,8%	45,5%	19,5%
Πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	3,7%	18,5%	22,2%	40,7%	14,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,6%	4,6%	6,1%	19,6%	18,2%	8,6%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	8,9%	34,8%	31,3%	17,9%	7,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «βαθμός μη επαρκής γνώσης των νέων τεχνολογιών των εκπαιδευτικών» και «έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών», έδωσε τιμή $\chi^2=64,180$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα υπάρχει ένδειξη απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης (H_0), επομένως με μεγάλη πιθανότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού της μη

επαρκής γνώσης των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το βαθμό έλλειψης αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Συγκεκριμένα, το 55,5% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συμφωνεί «πάρα πολύ» ότι υπάρχει μη επαρκής γνώση των νέων τεχνολογιών των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα εντοπίζει ότι από «πολύ» έως «πάρα πολύ» υπάρχει έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών.

Αξιοσημείωτο ποσοστό είναι αυτό του 88,9% όπου οι εκπαιδευτικοί δε συμφωνούν «καθόλου» ότι υπάρχει μη επαρκής γνώση των νέων τεχνολογιών των εκπαιδευτικών και αντίστοιχα δηλώνουν από «καθόλου» έως «λίγο» στην έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4: Η μελέτη της εξάρτησης της δυσκολίας στην πειθαρχία των μαθητών με το επαγγελματικό άγχος του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Παράρτημα Β, Πίνακας 4)

Δυσκολία στην πειθαρχία των μαθητών Το επαγγελματικό άγχος του εκπαιδευτικού		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	14,3%	14,3%	42,9%	14,3 %	14,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	14,3%	3,0%	3,3%	1,1%	1,1%	2,2%
Λίγο	Ποσοστά κατά γραμμές	4,6%	20,7%	42,5%	20,7 %	11,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	57,1%	54,5%	40,7%	19,1 %	11,4%	27,8%
Αρκετά	Ποσοστά κατά γραμμές	,8%	9,2%	32,5%	29,2 %	28,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	14,3%	33,3%	42,9%	37,2 %	38,6%	38,3%
Πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	2,6%	13,0%	45,5 %	39,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	6,1%	11,0%	37,2 %	34,1%	24,6%
Πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	4,5%	4,5%	9,1%	22,7 %	59,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	14,3%	3,0%	2,2%	5,3%	14,8%	7,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	2,2%	10,5%	29,1%	30,0 %	28,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «επαγγελματικό άγχος του σύγχρονου εκπαιδευτικού» και «δυσκολία στην πειθαρχία των μαθητών», έδωσε τιμή $X^2=69,799$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα υπάρχει ένδειξη απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης (H_0), επομένως με μεγάλη πιθανότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού του επαγγελματικού άγχους του σύγχρονου εκπαιδευτικού σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του σε σχέση με

το βαθμό δυσκολίας στην πειθαρχία των μαθητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Από τον πίνακα φαίνεται ότι, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών της τάξης του 81,8% δήλωσε ότι συμφωνεί «πάρα πολύ» πως υπάρχει επαγγελματικό άγχος στον σύγχρονο εκπαιδευτικό και αυτό οδηγεί επίσης στο να εντοπίζουν από «πολύ» έως «πάρα πολύ» δυσκολία στην πειθαρχία των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί το ποσοστό 28,6% των εκπαιδευτικών, το οποίο δήλωσε πως δεν συμφωνεί «καθόλου» πως ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει επαγγελματικό άγχος και ταυτόχρονα δήλωσε από «καθόλου» έως «λίγο» στη δυσκολία της πειθαρχίας των μαθητών.

Πίνακας 5: Η μελέτη της εξάρτησης της δυσκολίας στην πειθαρχία των μαθητών με τη μη επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παράρτημα Β, Πίνακας 5)

Δυσκολία στην πειθαρχία των μαθητών Μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	30,0%	30,0%	10,0%	30,0 %	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	42,9%	9,1%	1,1%	3,2%	,0%	3,2%
Λίγο	Ποσοστά κατά γραμμές	3,3%	26,2%	37,7%	14,8 %	18,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	28,6%	48,5%	25,3%	9,6%	12,5%	19,5%
Αρκετά	Ποσοστά κατά γραμμές	1,6%	8,8%	37,6%	33,6 %	18,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	28,6%	33,3%	51,6%	44,7 %	26,1%	39,9%
Πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	3,7%	19,5%	37,8 %	39,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	9,1%	17,6%	33,0 %	36,4%	26,2%
Πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	,0%	11,4%	25,7 %	62,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	,0%	4,4%	9,6%	25,0%	11,2%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	2,2%	10,5%	29,1%	30,0 %	28,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών» και «βαθμός δυσκολίας στην πειθαρχία των μαθητών», έδωσε τιμή $X^2=1,103$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$.

Άρα υπάρχει ένδειξη απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης (H_0), επομένως με μεγάλη πιθανότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της μη επαρκούς παιδαγωγικής κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε σχέση με το βαθμό δυσκολίας στην πειθαρχία των μαθητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Αναλυτικότερα, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 88,6% απάντησε ότι συμφωνεί «πάρα πολύ» ότι υπάρχει μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και παράλληλα συμφωνεί από «πολύ» έως «πάρα πολύ» πως αυτό επηρεάζει τη δυσκολία στην πειθαρχία των μαθητών.

Τέλος, ποσοστό 60% δεν συμφωνεί «καθόλου» ότι υπάρχει μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα δεν συμφωνεί πως αυτό επηρεάζει τη δυσκολία της διαχείρισης της τάξης, αφού απάντησε «καθόλου» έως «λίγο».

Πίνακας 6: Η μελέτη της εξάρτησης της έλλειψης αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών με τη μη επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παράρτημα Β, Πίνακας 6)

Μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών Έλλειψη αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικών		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	70,0%	20,0%	10,0%	,0%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	25,0%	1,8%	1,0%	,0%	,0%	3,2%
Λίγο	Ποσοστά κατά γραμμές	16,4%	63,9%	14,8%	3,3%	1,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	35,7%	35,8%	9,2%	3,6%	4,5%	19,5%
Αρκετά	Ποσοστά κατά γραμμές	4,0%	36,0%	41,6%	15,2%	3,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	17,9%	41,3%	53,1%	33,9%	18,2%	39,9%
Πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	4,9%	28,0%	29,3%	30,5%	7,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	14,3%	21,1%	24,5%	44,6%	27,3%	26,2%
Πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	5,7%	,0%	34,3%	28,6%	31,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,1%	,0%	12,2%	17,9%	50,0%	11,2%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	8,9%	34,8%	31,3%	17,9%	7,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών» και «έλλειψη αυτοπεποίθησης νέων εκπαιδευτικών», έδωσε τιμή $X^2=1,454$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού της μη επαρκής παιδαγωγικής κατάρτισης και

επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και της έλλειψης αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Όπως διαφαίνεται και στον πίνακα, η απόλυτη πλειοψηφία των ερωτηθέντων, δηλαδή το 90% απάντησε ότι δεν συμφωνεί «καθόλου» πως υπάρχει μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και παράλληλα δήλωσε από «καθόλου» έως «λίγο» πως αυτό οδηγεί στην έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών.

Τέλος, το 60% όσων συμφωνούν «πάρα πολύ» πως υπάρχει μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συμφωνούν ταυτόχρονα από «πολύ» έως «πάρα πολύ» πως αυτό οδηγεί στην έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 7: Η μελέτη της εξάρτησης της ανεπαρκούς επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς με την έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών (Παράρτημα Β, Πίνακας 7)

Έλλειψη αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικών Ανεπαρκής επικοινωνία εκπαιδευτικών με τους γονείς		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	3,6%	25,0%	39,3%	14,3 %	17,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	25,0%	12,3%	8,1%	4,9%	14,7%	8,9%
Λίγο	Ποσοστά κατά γραμμές	2,8%	29,4%	35,8%	24,8 %	7,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	75,0%	56,1%	28,7%	32,9 %	23,5%	34,8%
Αρκετά	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	13,3%	58,2%	22,4 %	6,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	22,8%	41,9%	26,8 %	17,6%	31,3%
Πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	8,9%	35,7%	41,1 %	14,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	8,8%	14,7%	28,0 %	23,5%	17,9%
Πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	,0%	40,9%	27,3 %	31,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	,0%	6,6%	7,3%	20,6%	7,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	1,3%	18,2%	43,5%	26,2 %	10,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «έλλειψη αυτοπεποίθησης νέων εκπαιδευτικών» και «ανεπαρκής επικοινωνία εκπαιδευτικών με τους γονείς», έδωσε τιμή $X^2=49,545$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού της έλλειψης αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με την

ανεπαρκή επικοινωνία εκπαιδευτικών με τους γονείς σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Αναλυτικά, το 59,1% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι συμφωνεί «πάρα πολύ» πως υπάρχει έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα συμφωνεί από «πολύ» έως «πάρα πολύ» πως αυτό οδηγεί στην ανεπαρκή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 28,6% δε συμφωνεί «καθόλου» πως υπάρχει έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών και παράλληλα δε συμφωνεί πως αυτό οδηγεί στην ανεπαρκή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς αφού απάντησαν από «καθόλου» έως «λίγο».

Πίνακας 8: Η μελέτη της εξάρτησης της ανεπαρκούς υποστήριξης του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό με την έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών (Παράρτημα Β, Πίνακας 8)

Έλλειψη αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικών Ανεπαρκής υποστήριξη μέντορα προς τον εκπαιδευτικό		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	32,1%	21,4%	32,1%	14,3 %	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	24,3%	5,3%	9,1%	8,5%	,0%	8,9%
Λίγο	Ποσοστά κατά γραμμές	16,5%	55,0%	21,1%	4,6%	2,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	48,6%	52,6%	23,2%	10,6 %	18,8%	34,8%
Αρκετά	Ποσοστά κατά γραμμές	8,2%	34,7%	41,8%	13,3 %	2,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	21,6%	29,8%	41,4%	27,7 %	12,5%	31,3%
Πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	1,8%	17,9%	32,1%	35,7 %	12,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,7%	8,8%	18,2%	42,6 %	43,8%	17,9%
Πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	4,5%	18,2%	36,4%	22,7 %	18,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,7%	3,5%	8,1%	10,6 %	25,0%	7,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	11,8%	36,4%	31,6%	15,0 %	5,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «έλλειψη αυτοπεποίθησης νέων εκπαιδευτικών» και «ανεπαρκής υποστήριξη από το μέντορα προς τον εκπαιδευτικό», έδωσε τιμή $X^2=88,098$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού έλλειψης αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών σε σχέση

με την ανεπαρκή υποστήριξη από το μέντορα προς τον εκπαιδευτικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Συγκεκριμένα, το 48,2% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συμφωνεί «πολύ» πως υπάρχει έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα πιστεύει από «πολύ» έως «πάρα πολύ» πως υπάρχει ανεπαρκής υποστήριξη από το μέντορα προς τον εκπαιδευτικό.

Αξιοσημείωτο ποσοστό είναι αυτό του 71,5% όπου οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν «λίγο» στην έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών και αντίστοιχα δηλώνουν από «καθόλου» έως «λίγο» πως υπάρχει ανεπαρκής υποστήριξη του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό.

Πίνακας 9: Η μελέτη της εξάρτησης της δυσκολίας στην πειθαρχία των μαθητών με την έλλειψη συνεργασίας με άλλους συναδέλφους (Παράρτημα Β, Πίνακας 9)

Δυσκολία στην πειθαρχία των μαθητών Έλλειψη συνεργασίας με άλλους συναδέλφους		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	17,4%	17,4%	34,8%	17,4 %	13,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	57,1%	12,1%	8,8%	4,3%	3,4%	7,3%
Λίγο	Ποσοστά κατά γραμμές	2,0%	20,0%	37,0%	25,0 %	16,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	28,6%	60,6%	40,7%	26,6 %	18,2%	31,9%
Αρκετά	Ποσοστά κατά γραμμές	1,1%	8,5%	31,9%	40,4 %	18,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	14,3%	24,2%	33,0%	40,4 %	19,3%	30,0%
Πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	1,4%	19,4%	29,2 %	50,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	3,0%	15,4%	22,3 %	40,9%	23,0%
Πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	,0%	8,3%	25,0 %	66,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	,0%	2,2%	6,4%	18,2%	7,7%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	2,2%	10,5%	29,1%	30,0 %	28,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «έλλειψη συνεργασίας με άλλους συναδέλφους» και «δυσκολία στην πειθαρχία των μαθητών», έδωσε τιμή $X^2=94,087$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού έλλειψης συνεργασίας με άλλους συναδέλφους σχετικά με το βαθμό δυσκολίας στην πειθαρχία των μαθητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Η απόλυτη πλειοψηφία των ερωτηθέντων, δηλαδή το 91,7% δήλωσε ότι συμφωνεί «πάρα πολύ» πως υπάρχει έλλειψη στήριξης και συνεργασίας με άλλους συναδέλφους και ταυτόχρονα πιστεύει ότι από «πολύ» έως «πάρα πολύ» αυτό οδηγεί στη δυσκολία διαχείρισης της τάξης και πειθαρχίας των μαθητών.

Σημαντικό είναι το ποσοστό 34,8% των εκπαιδευτικών που απάντησε ότι δεν συμφωνεί «καθόλου» πως υπάρχει έλλειψη στήριξης και συνεργασίας με άλλους συναδέλφους και παράλληλα δήλωσε πως αυτό δεν οδηγεί στη δυσκολία διαχείρισης της τάξης και πειθαρχίας των μαθητών, αφού απάντησε από «καθόλου» έως «λίγο».

Πίνακας 10: Η μελέτη της εξάρτησης της ανεπαρκούς υποστήριξης του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό με την ανεπαρκή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς (Παράρτημα Β, Πίνακας 10)

Ανεπαρκής επικοινωνία εκπαιδευτικών με τους γονείς Ανεπαρκής υποστήριξη μέντορα προς τον εκπαιδευτικό		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	75,0%	,0%	25,0%	,0%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	8,1%	,0%	1,0%	,0%	,0%	1,3%
Λίγο	Ποσοστά κατά γραμμές	24,6%	49,1%	21,1%	5,3%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	37,8%	24,6%	12,1%	6,4%	,0%	18,2%
Αρκετά	Ποσοστά κατά γραμμές	7,4%	39,7%	39,0%	11,0 %	2,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	27,0%	47,4%	53,5%	31,9 %	25,0%	43,5%
Πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	11,0%	26,8%	24,4%	31,7 %	6,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	24,3%	19,3%	20,2%	55,3 %	31,2%	26,2%
Πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	2,9%	29,4%	38,2%	8,8%	20,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,7%	8,8%	13,1%	6,4%	43,8%	10,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	11,8%	36,4%	31,6%	15,0 %	5,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «ανεπαρκής επικοινωνία εκπαιδευτικών με τους γονείς» και «ανεπαρκής υποστήριξη από το μέντορα προς τον εκπαιδευτικό», έδωσε τιμή $\chi^2=81,270$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα υπάρχει ένδειξη απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης (H_0), επομένως με μεγάλη πιθανότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού της ανεπαρκούς

επικοινωνίας εκπαιδευτικών με τους γονείς σχετικά με την ανεπαρκή υποστήριξη από το μέντορα προς τον εκπαιδευτικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 75% δεν συμφωνούν «καθόλου» ότι υπάρχει ανεπαρκής επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών για την πρόοδο και συμπεριφορά των παιδιών τους και παράλληλα δεν συμφωνούν «καθόλου» στην ανεπαρκή υποστήριξη του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό.

Τέλος, το 37,8% όσων συμφωνούν «πολύ» ότι υπάρχει ανεπαρκής επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, συμφωνούν από «πολύ» έως «πάρα πολύ» ότι υπάρχει ανεπαρκής υποστήριξη του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό.

Πίνακας 11: Η μελέτη της εξάρτησης της βοήθειας του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό να δοκιμάζει σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης με την βοήθεια του μέντορα για άμβλυνση του επαγγελματικού άγχους του εκπαιδευτικού (Παράρτημα Β, Πίνακας 11)

Βοήθεια σε σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης Άμβλυνση επαγγελματικού άγχους του εκπαιδευτικού		Καθόλου	Λίγο	Μερικώς	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	50,0%	16,7%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	50,0%	2,8%	1,8%	,0%	,0%	1,9%
Λίγο	Ποσοστά κατά γραμμές	4,3%	39,1%	45,7%	8,7%	2,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	33,3%	50,0%	18,9%	3,3%	2,5%	14,7%
Μερικώς	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	12,0%	58,0%	26,0%	4,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	33,3%	52,3%	21,7%	10,0%	31,9%
Πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	,9%	3,4%	23,3%	62,1%	10,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	16,7%	11,1%	24,3%	60,0%	30,0%	37,1%
Πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	2,2%	6,7%	40,0%	51,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	2,8%	2,7%	15,0%	57,5%	14,4%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	1,9%	11,5%	35,5%	38,3%	12,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «υποστήριξη του μέντορα για άμβλυνση του επαγγελματικού άγχους του εκπαιδευτικού» και «ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να δοκιμάζει σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης», έδωσε τιμή $\chi^2=2,459$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα υπάρχει ένδειξη απόρριψης

της μηδενικής υπόθεσης (H_0), επομένως με μεγάλη πιθανότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού υποστήριξης του μέντορα για άμβλυνση του επαγγελματικού άγχους του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη βοήθεια του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό να δοκιμάζει σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Όπως διαφαίνεται και από τον πίνακα, η απόλυτη πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, δηλαδή το 91,1%, στην ερώτηση εάν ο μέντορας δουλεύει συστηματικά για την άμβλυνση του επαγγελματικού άγχους του εκπαιδευτικού απάντησε «πάρα πολύ» και παράλληλα από «πολύ» έως «πάρα πολύ» πως ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να δοκιμάζει σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.

Τέλος, ένα πολύ σημαντικό ποσοστό της τάξης του 66,7% απάντησε ότι ο μέντορας δεν υποστηρίζει «καθόλου» τον εκπαιδευτικό στην άμβλυνση του επαγγελματικού του άγχους και ταυτόχρονα απάντησε από «καθόλου» έως «λίγο» στην ερώτηση εάν ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να δοκιμάζει σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης.

Πίνακας 12: Η μελέτη της εξάρτησης της βοήθειας του μέντορα για επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους γονείς με την υποστήριξη του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό σε νέες/εναλλακτικές τεχνικές (Παράρτημα Β, Πίνακας 12)

Επικοινωνία εκπαιδευτικού με μαθητές και γονείς		Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σύνολο
Υποστήριξη σε νέες/εναλλακτικές τεχνικές	Καθόλου	25,0%	75,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	Ποσοστά κατά γραμμές	5,9%	6,0%	,0%	,0%	,0%	1,3%
Λίγο	Ποσοστά κατά γραμμές	9,1%	39,4%	18,2%	30,3%	3,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	17,6%	26,0%	6,7%	8,2%	2,9%	10,5%
Μερικώς	Ποσοστά κατά γραμμές	8,7%	25,0%	33,7%	29,8%	2,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	52,9%	52,0%	38,9%	25,4%	8,8%	33,2%
Πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	2,2%	5,2%	32,1%	51,5%	9,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	17,6%	14,0%	47,8%	56,6%	35,3%	42,8%
Πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	2,6%	2,6%	15,8%	31,6%	47,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	5,9%	2,0%	6,7%	9,8%	52,9%	12,1%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	5,4%	16,0%	28,8%	39,0%	10,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «ο μέντορας υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό σε νέες/εναλλακτικές τεχνικές» και «ο μέντορας βοηθά στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους γονείς», έδωσε τιμή $X^2=1,198$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα υπάρχει ένδειξη απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης (H_0), επομένως με μεγάλη πιθανότητα υπάρχει στατιστικά

σημαντική εξάρτηση του βαθμού υποστήριξης του μέντορα σε νέες/εναλλακτικές τεχνικές σε σχέση με τη βοήθεια του μέντορα στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους γονείς, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Παρατηρείται στον πίνακα ότι το 79% όσων πιστεύουν ότι «πάρα πολύ» ο μέντορας υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό να υιοθετεί και να εφαρμόζει νέες/εναλλακτικές τεχνικές στη διδασκαλία του ταυτόχρονα αναφέρουν ότι από «συχνά» έως «πολύ συχνά» ο μέντορας τους βοηθά να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες με τους μαθητές και τους γονείς.

Αντίστοιχα, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι το 100% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο μέντορας δεν υποστηρίζει «καθόλου» τον εκπαιδευτικό σε νέες/εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές και ταυτόχρονα από «καθόλου» έως «σπάνια» στην επικοινωνία του με τους μαθητές και τους γονείς.

Πίνακας 13: Η μελέτη της εξάρτησης της βοήθειας του μέντορα στο να γίνει ο εκπαιδευτικός καλύτερος δάσκαλος με τη βοήθεια του μέντορα για συνεργασία των συναδέλφων (Παράρτημα Β, Πίνακας 13)

Ο εκπαιδευτικός γίνεται καλύτερος δάσκαλος με τη βοήθεια του μέντορα Βοήθεια μέντορα για συνεργασία των συναδέλφων		Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	23,1%	23,1%	46,2%	7,7%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	27,3%	15,0%	6,9%	,8%	,0%	4,2%
Λίγο	Ποσοστά κατά γραμμές	6,5%	10,9%	45,7%	32,6%	4,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	27,3%	25,0%	24,1%	11,5%	3,1%	14,7%
Μερικώς	Ποσοστά κατά γραμμές	,8%	8,1%	36,6%	43,1%	11,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	9,1%	50,0%	51,7%	40,8%	21,5%	39,3%
Πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	2,9%	2,0%	13,7%	50,0%	31,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	27,3%	10,0%	16,1%	39,2%	49,2%	32,6%
Πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	3,4%	,0%	3,4%	34,5%	58,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	9,1%	,0%	1,1%	7,7%	26,2%	9,3%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	3,5%	6,4%	27,8%	41,5%	20,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «βοήθεια του μέντορα για συνεργασία των συναδέλφων» και «βοήθεια του μέντορα στο να γίνει ο εκπαιδευτικός καλύτερος δάσκαλος», έδωσε τιμή $X^2=1,005$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα υπάρχει ένδειξη απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης (H_0), επομένως με μεγάλη πιθανότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού βοήθειας

του μέντορα για συνεργασία των συναδέλφων σε σχέση με το βαθμό βοήθειας του μέντορα στο να γίνει ο εκπαιδευτικός καλύτερος δάσκαλος, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Η απόλυτη πλειοψηφία των ερωτηθέντων, δηλαδή το 93,1% δήλωσε ότι ο μέντορας βοηθά «πάρα πολύ» και προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων ενός σχολείου και ταυτόχρονα συμφωνεί ότι από «συχνά» έως «πολύ συχνά» η συνεργασία του με το μέντορα τον βοήθησε να γίνει καλύτερος δάσκαλος.

Αντίστοιχα, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι ένα ποσοστό της τάξης του 46,2% θεωρεί ότι ο μέντορας δεν προωθεί «καθόλου» τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων και ταυτόχρονα από «καθόλου» έως «σπάνια» ο μέντορας τον βοηθά να γίνει καλύτερος δάσκαλος.

Πίνακας 14: Η μελέτη της εξάρτησης της βοήθειας του μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους με τον εντοπισμό των λαθών του εκπαιδευτικού από το μέντορα (Παράρτημα Β, Πίνακας 14)

Ο μέντορας εντοπίζει τα λάθη του εκπαιδευτικού Βοήθεια μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά Σύνολο							
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	80,0%	20,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	26,7%	2,6%	,0%	,0%	,0%	1,6%
Σπάνια	Ποσοστά κατά γραμμές	19,2%	30,8%	15,4%	34,6%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	33,3%	21,1%	4,5%	7,1%	,0%	8,3%
Μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές	6,3%	23,2%	46,3%	23,2%	1,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	40,0%	57,9%	49,4%	17,3%	2,3%	30,4%
Συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	5,0%	27,1%	56,4%	11,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	18,4%	42,7%	62,2%	36,4%	44,7%
Πολύ συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	,0%	6,4%	36,2%	57,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	,0%	3,4%	13,4%	61,4%	15,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	4,8%	12,1%	28,4%	40,6%	14,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «εντοπισμός των λαθών του εκπαιδευτικού από το μέντορα» και «βοήθεια του μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους», έδωσε τιμή $\chi^2=2,280$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα υπάρχει ένδειξη απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης (H_0), επομένως με μεγάλη πιθανότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού εντοπισμού των

λαθών του εκπαιδευτικού από το μέντορα σε σχέση με το βαθμό βοήθειας του μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Συγκεκριμένα, η απόλυτη πλειοψηφία των ερωτηθέντων, δηλαδή το 100% δήλωσαν ότι ο μέντορας δεν επισημαίνει «καθόλου» τα λάθη τους και ταυτόχρονα από «καθόλου» έως «σπάνια» τους βοηθά να ελέγχουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το επαγγελματικό τους άγχος.

Αντίθετα, το 93,6% δήλωσαν ότι ο μέντορας επισημαίνει «πολύ συχνά» τα λάθη τους και τους προσφέρει πρακτικές συμβουλές με στόχο τη βελτίωση του καθημερινού διδακτικού τους έργου και ταυτόχρονα δήλωσαν ότι ο μέντορας από «συχνά» έως «πολύ συχνά» τους βοηθά στη διαχείριση του επαγγελματικού τους άγχους.

Πίνακας 15: Η μελέτη της εξάρτησης της βοήθειας του μέντορα σε σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές με τη βοήθεια του μέντορα στην οργάνωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού (Παράρτημα Β, Πίνακας 15)

Βοήθεια μέντορα σε σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές Βοήθεια μέντορα στην οργάνωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού		Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	54,5%	36,4%	9,1%	,0%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	75,0%	16,0%	1,1%	,0%	,0%	3,5%
Σπάνια	Ποσοστά κατά γραμμές	2,4%	26,8%	41,5%	29,3%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	12,5%	44,0%	18,7%	8,0%	,0%	13,1%
Μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	7,6%	54,4%	34,2%	3,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	24,0%	47,3%	18,0%	7,7%	25,2%
Συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	,7%	2,9%	19,0%	65,7%	11,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	12,5%	16,0%	28,6%	60,0%	41,0%	43,8%
Πολύ συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	,0%	8,9%	46,7%	44,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	,0%	4,4%	14,0%	51,3%	14,4%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	2,6%	8,0%	29,1%	47,9%	12,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «ο μέντορας βοηθά στην οργάνωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού» και «ο μέντορας προτείνει σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές», έδωσε τιμή $\chi^2=2,595$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα υπάρχει ένδειξη απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης (H_0), επομένως με μεγάλη πιθανότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού βοήθειας

του μέντορα στην οργάνωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού σχετικά με το βαθμό βοήθειας του μέντορα σε σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Από τον πίνακα φαίνεται ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της τάξης του 90,9% δήλωσαν ότι ο μέντορας δεν τους βοηθά «καθόλου» στο σχεδιασμό και στην οργάνωση του μαθήματός τους και ταυτόχρονα δεν τους προτείνει σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές, πέραν της διάλεξης αφού απάντησαν από «καθόλου» έως «σπάνια».

Αντίθετα, ποσοστό 91,1% απάντησαν ότι ο μέντορας τους βοηθά «πολύ συχνά» στην οργάνωση του μαθήματός τους και παράλληλα από «συχνά» έως «πολύ συχνά» τους προτείνει βελτιωτικές προτάσεις σχετικά με την εφαρμογή πιο σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνικών.

Πίνακας 16: Η μελέτη της εξάρτησης της βοήθειας του μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους με την ενθάρρυνση του μέντορα για την ανάπτυξη προσωπικού στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Παράρτημα Β, Πίνακας 16)

Βοήθεια μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους Ο μέντορας ενθαρρύνει την ανάπτυξη προσωπικού στυλ διδασκαλίας		Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	83,3%	8,3%	8,3%	,0%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	66,7%	2,6%	1,1%	,0%	,0%	3,8%
Σπάνια	Ποσοστά κατά γραμμές	12,1%	45,5%	21,2%	18,2%	3,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	26,7%	39,5%	7,9%	4,7%	2,3%	10,5%
Μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές	1,2%	17,3%	49,4%	29,6%	2,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	6,7%	36,8%	44,9%	18,9%	4,5%	25,9%
Συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	5,5%	23,4%	60,7%	10,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	21,1%	38,2%	69,3%	34,1%	46,3%
Πολύ συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	,0%	16,7%	21,4%	61,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	,0%	7,9%	7,1%	59,1%	13,4%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	4,8%	12,1%	28,4%	40,6%	14,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει το δικό του στυλ διδασκαλίας» και «βοήθεια μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους», έδωσε τιμή $X^2=3,415$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα υπάρχει ένδειξη απόρριψης της μηδενικής

υπόθεσης (H_0), επομένως με μεγάλη πιθανότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού ενθάρρυνσης του μέντορα για την ανάπτυξη προσωπικού στυλ του εκπαιδευτικού σχετικά με το βαθμό βοήθειας του μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, ένα τεράστιο ποσοστό των εκπαιδευτικών της τάξης του 91,6%, απάντησαν ότι ο μέντορας δεν τους ενθαρρύνει «καθόλου» να αναπτύξουν το δικό τους στυλ διδασκαλίας και παράλληλα δεν τους βοηθά να ελέγχουν και να διαχειρίζονται το επαγγελματικό τους άγχος αφού απάντησαν «καθόλου» έως «σπάνια».

Αντίθετα, σημαντικό ποσοστό 83,3% δήλωσαν ότι «πολύ συχνά» ο μέντορας τους ενθαρρύνει ηθικά να αναπτύξουν το δικό τους στυλ διδασκαλίας και παράλληλα «συχνά» έως «πολύ συχνά» τους βοηθά να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το επαγγελματικό τους άγχος.

Πίνακας 17: Η μελέτη της εξάρτησης της βοήθειας του μέντορα στην εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη με την καθοδήγηση του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό για σύνδεση του μαθήματος με τις ανάγκες των μαθητών (Παράρτημα Β, Πίνακας 17)

Καθοδήγηση μέντορα για σύνδεση του μαθήματος με τις ανάγκες των μαθητών Βοήθεια μέντορα στην εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά Σύνολο							
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	83,3%	16,7%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	50,0%	2,4%	,0%	,0%	,0%	1,9%
Σπάνια	Ποσοστά κατά γραμμές	12,8%	48,7%	20,5%	15,4%	2,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	50,0%	46,3%	9,0%	4,7%	2,3%	12,5%
Μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	14,1%	51,1%	30,4%	4,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	31,7%	52,8%	21,7%	9,1%	29,4%
Συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	4,3%	21,7%	60,1%	13,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	14,6%	33,7%	64,3%	43,2%	44,1%
Πολύ συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	5,3%	10,5%	31,6%	52,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	4,9%	4,5%	9,3%	45,5%	12,1%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	3,2%	13,1%	28,4%	41,2%	14,1%	100,0%
	Ποσοστά έπη του συνόλου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό να συνδέει το μάθημα με τις ανάγκες των μαθητών» και «βοήθεια μέντορα στην εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη», έδωσε τιμή $X^2=2,890$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα υπάρχει ένδειξη απόρριψης της μηδενικής

υπόθεσης (H_0), επομένως με μεγάλη πιθανότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού καθοδήγησης του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό για σύνδεση του μαθήματος με τις ανάγκες των μαθητών σε σχέση με το βαθμό βοήθειας του μέντορα στην εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Όπως διαφαίνεται και από τον πίνακα, η απόλυτη πλειοψηφία των ερωτηθέντων, δηλαδή το 100%, δήλωσαν ότι ο μέντορας δεν τους καθοδηγεί «καθόλου» για το πως να συνδέουν το θέμα του μαθήματός τους με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους και ταυτόχρονα δεν τους βοηθά στην ανάπτυξη και εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη αφού απάντησαν από «καθόλου» έως «σπάνια». Αντίθετα, σημαντικό ποσοστό 84,2% απάντησαν πως ο μέντορας τους καθοδηγεί «πολύ συχνά» για το πως να συνδέουν το θέμα του μαθήματος με τις ανάγκες των μαθητών τους και παράλληλα τους βοηθά «συχνά» έως «πολύ συχνά» στην εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη.

Πίνακας 18: Η μελέτη της εξάρτησης της ενθάρρυνσης του μέντορα στην επικοινωνία των συναδέλφων με τη βοήθεια του μέντορα στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς (Παράρτημα Β, Πίνακας 18)

Ο μέντορας ενθαρρύνει την επικοινωνία των συναδέλφων Βοήθεια μέντορα στην επικοινωνία εκπαιδευτικού με γονείς και μαθητές		Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	58,8%	23,5%	17,6%	,0%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	66,7%	7,5%	3,0%	,0%	,0%	5,4%
Σπάνια	Ποσοστά κατά γραμμές	10,0%	50,0%	32,0%	8,0%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	33,3%	47,2%	16,2%	3,4%	,0%	16,0%
Μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	16,7%	54,4%	27,8%	1,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	28,3%	49,5%	21,4%	3,4%	28,8%
Συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	7,4%	24,6%	59,0%	9,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	17,0%	30,3%	61,5%	37,9%	39,0%
Πολύ συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	,0%	2,9%	47,1%	50,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	,0%	1,0%	13,7%	58,6%	10,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	4,8%	16,9%	31,6%	37,4%	9,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «ο μέντορας βοηθά στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους γονείς» και «ο μέντορας ενθαρρύνει την επικοινωνία των συναδέλφων», έδωσε τιμή $\chi^2=2,997$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως

υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού βοήθειας του μέντορα στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς σε σχέση με το βαθμό ενθάρρυνσης του μέντορα στην επικοινωνία των συναδέλφων, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Αναλυτικά, το 97,1% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι «πολύ συχνά» ο μέντορας τους βοηθά να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες με τους μαθητές και τους γονείς και ταυτόχρονα «συχνά» έως «πολύ συχνά» τους ενθαρρύνει και τους βοηθά να επικοινωνούν και να ανταλλάσσουν παιδαγωγικές απόψεις με τους συναδέλφους τους.

Αντίστοιχα, ποσοστό 82,3% δήλωσαν ότι ο μέντορας δεν τους βοηθά «καθόλου» στην επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς και παράλληλα δήλωσαν ότι δεν τους ενθαρρύνει να επικοινωνούν με τους συναδέλφους τους, αφού απάντησαν από «καθόλου» έως «σπάνια».

Πίνακας 19: Η μελέτη της εξάρτησης της συνεργασίας των μεντόρων με εκπαιδευτικούς μόνο της ειδικότητάς τους με τη βοήθεια του μέντορα στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς (Παράρτημα Β, Πίνακας 19)

Συνεργασία μεντόρων με εκπαιδευτικούς μόνο της ειδικότητάς τους Βοήθεια μέντορα στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με μαθητές και γονείς		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ Λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	17,6%	,0%	,0%	17,6%	64,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	10,7%	,0%	,0%	3,0%	8,9%	5,4%
Σπάνια	Ποσοστά κατά γραμμές	10,0%	16,0%	12,0%	32,0%	30,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	17,9%	34,8%	15,0%	16,2%	12,2%	16,0%
Μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές	6,7%	5,6%	15,6%	27,8%	44,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	21,4%	21,7%	35,0%	25,3%	32,5%	28,8%
Συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	6,6%	6,6%	15,6%	41,8%	29,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	28,6%	34,8%	47,5%	51,5%	29,3%	39,0%
Πολύ συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	17,6%	5,9%	2,9%	11,8%	61,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	21,4%	8,7%	2,5%	4,0%	17,1%	10,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	8,9%	7,3%	12,8%	31,6%	39,3%	100,0%

	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «βοήθεια του μέντορα στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς» και «συνεργασία μεντόρων με εκπαιδευτικούς μόνο της ειδικότητάς τους», έδωσε τιμή $X^2=40,229$ και $P\text{-value}=0,001 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού βοήθειας του μέντορα στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς σε σχέση με τη συνεργασία των μεντόρων με εκπαιδευτικούς μόνο της ειδικότητάς τους, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Αναλυτικά, το 26% των εκπαιδευτικών, απάντησε ότι ο μέντορας «σπάνια» τους βοηθά να επικοινωνούν με τους μαθητές και τους γονείς και ταυτόχρονα απάντησε πως «δε συμφωνεί καθόλου» έως «συμφωνεί λίγο» οι μέντορες να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς μόνο της ειδικότητάς τους.

Αντίστοιχα, το 73,6% θεωρεί ότι ο μέντορας τους βοηθά «πολύ συχνά» στην επικοινωνία τους με τους μαθητές του και με τους γονείς και ταυτόχρονα «συμφωνεί πολύ» έως «συμφωνεί απόλυτα» οι μέντορες να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς μόνο της ειδικότητάς τους, γιατί κάθε ειδικότητα έχει τις δικές της παιδαγωγικές και διδακτικές.

Πίνακας 20: Η μελέτη της εξάρτησης της ενθάρρυνσης του μέντορα στην επικοινωνία των συναδέλφων με τη βοήθεια του μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους (Παράρτημα Β, Πίνακας 20)

Ο μέντορας ενθαρρύνει την επικοινωνία των συναδέλφων Βοήθεια μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους		Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σύνολο
Καθόλου	Ποσοστά κατά γραμμές	66,7%	20,0%	13,3%	,0%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	66,7%	5,7%	2,0%	,0%	,0%	4,8%
Σπάνια	Ποσοστά κατά γραμμές	10,5%	57,9%	26,3%	5,3%	,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	26,7%	41,5%	10,1%	1,7%	,0%	12,1%
Μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές	1,1%	18,0%	53,9%	25,8%	1,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	6,7%	30,2%	48,5%	19,7%	3,4%	28,4%
Συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	8,7%	26,0%	62,2%	3,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	20,8%	33,3%	67,5%	13,8%	40,6%
Πολύ συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	,0%	2,3%	13,6%	29,5%	54,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	1,9%	6,1%	11,1%	82,8%	14,1%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	4,8%	16,9%	31,6%	37,4%	9,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «βοήθεια μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους» και «ενθάρρυνση μέντορα στην επικοινωνία των συναδέλφων», έδωσε τιμή $X^2=3,580$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$.

Άρα υπάρχει ένδειξη απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης (H_0), επομένως με μεγάλη πιθανότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού βοήθειας του μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους σε σχέση με το βαθμό ενθάρρυνσης του μέντορα στην επικοινωνία των συναδέλφων, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Παρατηρείται στον πίνακα ότι το 86,7% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν πως ο μέντορας δεν τους βοηθά «καθόλου» να ελέγχουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το επαγγελματικό τους άγχος και ταυτόχρονα δήλωσαν πως από «καθόλου» έως «σπάνια» τους ενθαρρύνει να επικοινωνούν και να ανταλλάσσουν παιδαγωγικές απόψεις με τους συναδέλφους τους.

Επίσης, ποσοστό της τάξης του 84% απάντησε ότι «πολύ συχνά» ο μέντορας τους βοηθά στη διαχείριση του επαγγελματικού τους άγχους και παράλληλα αναφέρουν ότι «συχνά» έως «πολύ συχνά» τους ενθαρρύνει να επικοινωνούν με τους συναδέλφους τους.

5.4. Παραγοντική Ανάλυση

5.4.1. Περιγραφή μεθόδου

Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης παραγόντων ανάμεσα σε μεγάλο αριθμό μεταβλητών που υπάρχουν στην παρούσα έρευνα, κατορθώθηκε η μείωσή τους και η αντιπροσώπευσή τους από λιγότερες βασικές ομάδες μεταβλητών, που ονομάζονται παράγοντες. Ακολουθώντας τον 1 άξονα στον οποίο κινούνται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου – βαθμός δυσκολίας του διδακτικού έργου, βοήθεια μέντορα, πρακτικές μέντορα, αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, δημιουργήθηκαν μέσω του SPSS οι πίνακες συσχετίσεων (correlation matrix), έγινε εξαγωγή και περιστροφή των παραγόντων και τέλος ερμηνεύτηκαν εκ νέου οι παράγοντες που προέκυψαν. Αναλυτικότερα, από τις 48 μεταβλητές, δημιουργήθηκαν **9 νέοι παράγοντες**, επιβεβαιώνοντας την ορθή χρήση της μεθόδου που ορίζει ότι ο συνολικός αριθμός των μεταβλητών που αναλύονται πρέπει να είναι 3 με 5 φορές περισσότερος από τους υποτιθέμενους παράγοντες.

Κατάλληλο είναι και το δείγμα, μιας και θεωρητικά πρέπει να είναι άνω των 300 ατόμων, προκειμένου να εφαρμοσθεί η παραγοντική ανάλυση. Ο Δείκτης Keiser-Meyer-Olkin που αξιολογεί την επάρκεια του δείγματος στον κεντρικό άξονα είναι άνω του 0.50 και ο Δείκτης Bartlett's Tests of Sphericity μικρότερος του 0.05, όπως εμφανίζονται στα outputs του SPSS που παρατίθενται στο παράρτημα. Ο αριθμός των παραγόντων που εξήχθησαν βασίστηκε στις ιδιοτιμές (eigenvalues), κρατώντας όσους παράγοντες έχουν ιδιοτιμή άνω του 1 (κριτήριο Guttman-Kaiser).

5.4.2. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης

5.4.2.1. Κεντρικός Άξονας

Ο πιο κάτω άξονας αποτελείται από σαράντα επτά μεταβλητές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν με βάση την πενταβάθμια κλίμακα Likert και αναφέρονται ακολούθως:

1. Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής
2. Ανεπαρκή αναλυτικά προγράμματα
3. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνώση των νέων τεχνολογιών
4. Το επαγγελματικό άγχος του εκπαιδευτικού
5. Μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών
6. Έλλειψη αυτοπεποίθησης νέων εκπαιδευτικών
7. Έλλειψη συνεργασίας με άλλους συναδέλφους
8. Δυσκολία στην πειθαρχία των μαθητών
9. Μη αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο
10. Ανεπαρκής επικοινωνία εκπαιδευτικών με τους γονείς
11. Ανεπαρκής υποστήριξη από το μέντορα προς τον εκπαιδευτικό
12. Υποστήριξη του μέντορα για άμβλυνση του επαγγελματικού άγχους του εκπαιδευτικού
13. Βοηθητικός ρόλος του μέντορα
14. Ο μέντορας υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό σε νέες/εναλλακτικές τεχνικές
15. Ο μέντορας βοηθά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού
16. Ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να δοκιμάζει σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης
17. Ο μέντορας είναι επιεικής και διαλλακτικός με τον εκπαιδευτικό
18. Υποστήριξη του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό για ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον

19. Ο μέντορας δε δίνει έτοιμες λύσεις
20. Βοήθεια μέντορα μέσω της ενεργητικής ακρόασης
21. Ο μέντορας προωθεί τη συνεργασία των συναδέλφων
22. Ο μέντορας «επιπλήττει» τον εκπαιδευτικό εάν χρειαστεί
23. Ο μέντορας βοηθά στη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού
24. Ο μέντορας επισημαίνει τα λάθη του εκπαιδευτικού
25. Ο μέντορας βοηθά στην οργάνωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού
26. Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει το δικό του στυλ διδασκαλίας
27. Ο μέντορας προτείνει σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές
28. Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό να συνδέει το μάθημα με τις ανάγκες των μαθητών
29. Καθοδήγηση μέντορα για καλύτερη οργάνωση του μαθήματος
30. Βοήθεια μέντορα στην εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη
31. Ενθάρρυνση και εμπύχωση του εκπαιδευτικού από το μέντορα
32. Ο μέντορας βοηθά στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους γονείς
33. Βοήθεια μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους
34. Ο μέντορας ενθαρρύνει την επικοινωνία των συναδέλφων
35. Ο εκπαιδευτικός γίνεται καλύτερος δάσκαλος με τη βοήθεια του μέντορα
36. Περισσότερα σεμινάρια επιμόρφωσης των μεντόρων
37. Πιο δημοκρατικές και προοδευτικές στάσεις των μεντόρων
38. Ο μέντορας να αντιμετωπίζει ισότιμα τους εκπαιδευτικούς
39. Περισσότερη διδακτική εμπειρία μεντόρων
40. Οι μέντορες να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς μόνο της ειδικότητάς τους
41. Οι μέντορες να διαθέτουν περισσότερα προσόντα από τους εκπαιδευτικούς
42. Επιλογή μεντόρων από εξειδικευμένους επιστήμονες-παιδαγωγούς

43. Τακτικός έλεγχος μεντόρων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
44. Περισσότερες συναντήσεις μέντορα και εκπαιδευτικού
45. Περισσότερη υποστήριξη του μέντορα προς το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό
46. Αξιολόγηση μέντορα από τον εκπαιδευτικό
47. Αναγνώριση του ρόλου του μέντορα από την εκπαιδευτική κοινότητα
48. Κατάργηση του θεσμού του μέντορα

Ο Δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin είναι $0.918 > 0.5$ (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακας 1) και ο Δείκτης Bartlett's Tests of Sphericity είναι $0.000 < 0.01$ δείχνοντας υψηλή συσχέτιση και επιβεβαιώνεται η ορθότητα της μεθόδου, και τέλος το ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας (Rotation Sums of Squared Loadings) που ερμηνεύεται από τους εννιά παράγοντες είναι 65,057 (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακας 3). Μετά την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν εννέα νέοι παράγοντες που ονομάστηκαν Π1, Π2, Π3, Π4, Π5, Π6, Π7, Π8, Π9 (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2 και Διάγραμμα 1)

Παράγοντας Π1: Οι πρακτικές του μέντορα για υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «29.Καθοδήγηση μέντορα για καλύτερη οργάνωση του μαθήματος», «31.Ενθάρρυνση και εμπύχωση του εκπαιδευτικού από το μέντορα», «26.Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει το δικό του στυλ διδασκαλίας», «35.Ο εκπαιδευτικός γίνεται καλύτερος δάσκαλος με τη βοήθεια του μέντορα», «32.Ο μέντορας βοηθά στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους γονείς», «27.Ο μέντορας προτείνει σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές», «33.Βοήθεια μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους», «30.Βοήθεια μέντορα στην εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη», «24.Ο μέντορας επισημαίνει τα λάθη του εκπαιδευτικού», «28.Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό να συνδέει το μάθημα με τις ανάγκες των μαθητών», «34.Ο μέντορας ενθαρρύνει την επικοινωνία των συναδέλφων», «25.Ο μέντορας βοηθά στην οργάνωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού», «23.Ο μέντορας βοηθά στη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού» εμφανίζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική

συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), ορίζουν τον πρώτο παράγοντα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στις πρακτικές του μέντορα για βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού φαίνεται να έχει η καθοδήγηση του μέντορα για την καλύτερη οργάνωση του μαθήματος, ακολουθεί η ενθάρρυνση και εμπύχωση του εκπαιδευτικού από το μέντορα, η ενθάρρυνσή του εκπαιδευτικού να αναπτύξει το δικό του στυλ διδασκαλίας καθώς επίσης και η προσπάθεια του μέντορα να γίνεται ο εκπαιδευτικός καλύτερος δάσκαλος. Έπονται η βοήθεια του μέντορα στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους γονείς, οι εισηγήσεις του μέντορα για σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές, η βοήθεια του μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους και επίσης στην εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη. Ακολουθούν ο εντοπισμός των λαθών του εκπαιδευτικού και η καθοδήγησή του να συνδέει το μάθημα με τις ανάγκες των μαθητών. Λιγότερη επίδραση αλλά εξίσου σημαντική, έχει η ενθάρρυνση του μέντορα για επικοινωνία των συναδέλφων, η βοήθεια του μέντορα στην οργάνωση του μαθήματος και στη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.

Παράγοντας Π2: Η υποστήριξη και βοήθεια του μέντορα στο διδακτικό έργο

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «16.Ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να δοκιμάζει σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης», «14.Ο μέντορας υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό σε νέες/εναλλακτικές τεχνικές», «15.Ο μέντορας βοηθά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού», «18.Υποστήριξη του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό για ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον», «13.Βοηθητικός ρόλος του μέντορα», «12.Υποστήριξη του μέντορα για άμβλυνση του επαγγελματικού άγχους του εκπαιδευτικού», «17.Ο μέντορας είναι επιεικής και διαλλακτικός με τον εκπαιδευτικό», «20.Βοήθεια μέντορα μέσω της ενεργητικής ακρόασης», «19.Ο μέντορας δε δίνει έτοιμες λύσεις», «21.Ο μέντορας προωθεί τη συνεργασία των συναδέλφων» εμφανίζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), ορίζουν το δεύτερο παράγοντα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στην υποστήριξη του μέντορα στο διδακτικό έργο φαίνεται να έχει η βοήθεια του μέντορα να δοκιμάζει ο εκπαιδευτικός σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης, η υποστήριξη του μέντορα για νέες/εναλλακτικές τεχνικές και για ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού. Ακολουθεί η υποστήριξη

του μέντορα για ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, ο βοηθητικός του ρόλος σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς επίσης και η υποστήριξη του μέντορα για άμβλυνση του επαγγελματικού άγχους του εκπαιδευτικού, έπεται η κατανόηση του μέντορα για το δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού γι' αυτό είναι επιεικής και διαλλακτικός και η βοήθειά του μέσω της ενεργητικής ακρόασης. Στο τέλος βρίσκεται η προσπάθεια του μέντορα να μη δίνει έτοιμες λύσεις και η βοήθειά του για συνεργασία των συναδέλφων. Παρατηρείται συνεπώς ότι στον παράγοντα που αναλύεται, ο μέντορας βοηθά σημαντικά τον εκπαιδευτικό να δοκιμάζει σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και προσφέρει επίσης σημαντική βοήθεια στο διδακτικό του έργο.

Παράγοντας Π3: Η δυσκολία διεκπεραίωσης του καθημερινού διδακτικού έργου

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «8.Δυσκολία στην πειθαρχία των μαθητών», «7.Έλλειψη συνεργασίας με άλλους συναδέλφους», «10.Ανεπαρκής επικοινωνία εκπαιδευτικών με τους γονείς», «9.Μη αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο», «6.Έλλειψη αυτοπεποίθησης νέων εκπαιδευτικών», «11.Ανεπαρκής υποστήριξη από το μέντορα προς τον εκπαιδευτικό», «5.Μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών», «4.Το επαγγελματικό άγχος του εκπαιδευτικού», «3.Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνώση των νέων τεχνολογιών» εμφανίζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), ορίζουν τον τρίτο παράγοντα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στη δυσκολία διεκπεραίωσης του καθημερινού διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού φαίνεται να έχει πρωτίστως η δυσκολία στην πειθαρχία των μαθητών, ακολουθεί η έλλειψη συνεργασίας με άλλους συναδέλφους, η ανεπαρκής επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, το μη αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο και η έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών. Έπονται η ανεπαρκής υποστήριξη του μέντορα αλλά και η μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οριακή αλλά αξιοσημείωτη συσχέτιση εμφανίζουν το επαγγελματικό άγχος του εκπαιδευτικού και η μη επαρκής γνώση των εκπαιδευτικών σε νέες τεχνολογίες. Παρατηρείται λοιπόν ότι ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει σε καθημερινή βάση δυσκολίες στο εργασιακό του περιβάλλον, σε θέματα νέων τεχνολογιών, άγχους,

αυτοπεποίθησης, πειθαρχίας μαθητών, συνεργασίας και επικοινωνίας με γονείς και συναδέλφους, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να διεκπεραιώσει ικανοποιητικά το καθημερινό διδακτικό του έργο.

Παράγοντας Π4: Αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «43.Τακτικός έλεγχος μεντόρων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο», «44.Περισσότερες συναντήσεις μέντορα και εκπαιδευτικού», «42.Επιλογή μεντόρων από εξειδικευμένους επιστήμονες-παιδαγωγούς», «39.Περισσότερη διδακτική εμπειρία μεντόρων», «46.Αξιολόγηση μέντορα από τον εκπαιδευτικό», «45.Περισσότερη υποστήριξη του μέντορα προς το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό» παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακας 2), ορίζουν τον τέταρτο παράγοντα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα παρουσιάζει ο τακτικός έλεγχος των μεντόρων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, οι περισσότερες συναντήσεις μέντορα και εκπαιδευτικού, ακολουθεί η επιλογή των μεντόρων από εξειδικευμένους επιστήμονες-παιδαγωγούς, έπονται η περισσότερη διδακτική εμπειρία των μεντόρων αλλά και η αξιολόγηση του μέντορα από τον εκπαιδευτικό και επόμενη είναι η υποστήριξη του μέντορα προς το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό. Στον παράγοντα αυτό παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη βελτίωση του θεσμού του μέντορα, έτσι ώστε να τους υποστηρίξει αποτελεσματικά στο διδακτικό τους έργο.

Παράγοντας Π5: Βελτίωση του θεσμού του μέντορα

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «37.Πιο δημοκρατικές και προοδευτικές στάσεις των μεντόρων», «38.Ο μέντορας να αντιμετωπίζει ισότιμα τους εκπαιδευτικούς», «41.Οι μέντορες να διαθέτουν περισσότερα προσόντα από τους εκπαιδευτικούς», «36.Περισσότερα σεμινάρια επιμόρφωσης των μεντόρων», «40.Οι μέντορες να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς μόνο της ειδικότητάς τους» παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), ορίζουν τον πέμπτο παράγοντα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στη

βελτίωση του θεσμού του μέντορα έχει η δημοκρατική και προοδευτική στάση των μεντόρων. Ακολουθούν, ο μέντορας να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ισότιμα και να διαθέτει περισσότερα προσόντα από αυτούς αλλά και να γίνονται περισσότερα σεμινάρια επιμόρφωσης των μεντόρων και τελευταία μεταβλητή με οριακή συσχέτιση είναι η συνεργασία των μεντόρων με εκπαιδευτικούς μόνο της ειδικότητάς τους.

Παράγοντας Π6: Δυσκολία διεκπεραίωσης του καθημερινού μαθήματος

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «1.Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής», «2.Ανεπαρκή αναλυτικά προγράμματα» παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), ορίζουν τον έκτο παράγοντα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στη δυσκολία διεκπεραίωσης του καθημερινού μαθήματος φαίνεται να έχει η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και τέλος είναι τα ανεπαρκή αναλυτικά προγράμματα.

Παράγοντας Π7: Ο μέντορας «επιπλήττει» τον εκπαιδευτικό εάν χρειαστεί

Δεδομένου ότι η μεταβλητή «22.Ο μέντορας «επιπλήττει» τον εκπαιδευτικό εάν χρειαστεί» έχει συσχέτιση 0,755 (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), αποτελεί τον έβδομο παράγοντα από μόνη της. Φανερόνεται η σημαντικότητα της συγκεκριμένης ερώτησης, δεδομένου ότι ο μέντορας «επιπλήττει» εάν χρειασθεί τον εκπαιδευτικό σε περίπτωση μη συμμόρφωσής του σε τιθέμενες παιδαγωγικές προτάσεις/παρααινέσεις.

Παράγοντας Π8: Κατάργηση του θεσμού του μέντορα

Δεδομένου ότι η μεταβλητή «48. Κατάργηση του θεσμού του μέντορα» έχει συσχέτιση 0,715 (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), αποτελεί τον όγδοο παράγοντα από μόνη της. Φανερόνεται η σημαντικότητα της συγκεκριμένης ερώτησης, δεδομένου ότι, εφόσον ο θεσμός του μέντορα δεν λειτουργεί αποτελεσματικά υπό τις παρούσες συνθήκες και δεν ενισχύει ουσιαστικά το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, να καταργηθεί.

Παράγοντας Π9: Αναγνώριση του ρόλου του μέντορα από την εκπαιδευτική κοινότητα

Δεδομένου ότι η μεταβλητή «47.Αναγνώριση του ρόλου του μέντορα από την εκπαιδευτική κοινότητα» έχει συσχέτιση 0,490 (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), αποτελεί τον ένατο παράγοντα από μόνη της. Φανερόνεται η σημαντικότητα της συγκεκριμένης ερώτησης, δεδομένου ότι για τη βελτίωση και αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αναγνωρίζεται περισσότερο από την εκπαιδευτική κοινότητα η σημασία του ρόλου του μέντορα στην εκπαίδευση και να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο ο παιδαγωγικός και υποστηρικτικός του ρόλος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1.Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, ο θεσμός του μέντορα είναι χρήσιμος, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι νέοι καθηγητές είναι συχνά απροετοίμαστοι και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους. Είναι δυσανεσσημένοι λόγω της έλλειψης σεβασμού και της πίεσης για τις απαιτήσεις της διδασκαλίας και εγκαταλείπονται στην τύχη τους χωρίς καθοδήγηση, η οποία είναι σημαντική για να επιτύχουν. Η απομόνωση και η έλλειψη υποστήριξης επιδεινώνει τα προβλήματα των νέων εκπαιδευτικών. Γι' αυτό χρειάζονται συμβουλές και καθοδήγηση για την αντιμετώπιση των ποικίλων αναγκών τους.

Η καθοδήγηση επικεντρώνεται στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία. Είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος εκπαίδευσης αφού έχει θετικές επιπτώσεις για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και ανταποκρίνεται με επιτυχία στις ανάγκες και στα προβλήματά τους. Η καθοδήγηση είναι σημαντική κατά το πρώτο έτος της διδασκαλίας και συσχετίζεται με την παραμονή των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα.

Η καθοδήγηση είναι σημαντικό μέσο ενίσχυσης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καθημερινά ένα υπερφορτωμένο πρόγραμμα, ο μέντορας προσφέρει σημαντική στήριξη, βοηθώντας τον εκπαιδευτικό με τις γνώσεις και την εμπειρία του, στην επίτευξη των στόχων του. Η θετική, συνεργατική και αποτελεσματική καθοδήγηση συμβάλλει σε ένα θετικό οργανωτικό κλίμα, διατηρεί την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, προσφέρει ευκαιρίες μάθησης, διευκολύνει την επίλυση προβλημάτων, βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και βελτιώνει την απόδοση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, βοηθά στην καλλιέργεια της επικοινωνίας και της ομαδικής εργασίας. Η διαδικασία της καθοδήγησης αποφεύγει ρόλους και τους αντικαθιστά με την ιδέα μιας εποικοδομητικής σχέσης μεταξύ δύο ανθρώπων.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας στις τέσσερις πόλεις της Κύπρου και παρατηρώντας τα αποτελέσματα τεσσάρων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν

στην Κίνα, στην Αμερική και στη Σλοβενία, προέκυψαν κάποιες ομοιότητες και κάποιες διαφορές μεταξύ των ερευνών αυτών, που αφορούσαν το ρόλο του μέντορα στο σχολείο καθώς επίσης και το βαθμό βοήθειας και τη στήριξη που παρέχει στο νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό.

Αρχικά, γίνεται σύγκριση μεταξύ της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο (2011) και της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Κίνα (Lee & Feng, 2007). Διαπιστώνεται η ομοιότητα που υπάρχει στην παροχή βοήθειας του μέντορα στο σχεδιασμό και προγραμματισμό του μαθήματος του εκπαιδευτικού. Τόσο στα σχολεία της Κύπρου όσο και στα σχολεία της Κίνας, ο μέντορας βοηθά σε μεγάλο βαθμό στο σχεδιασμό και στην οργάνωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα στην Κίνα αναφέρεται ότι οι μέντορες για να βοηθήσουν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς τους έδωσαν το σχέδιο του μαθήματός τους, το οποίο συχνά θεωρείται εμπιστευτικό και ιδιωτικό.

Επίσης, όσον αφορά την παρακολούθηση των μαθημάτων των εκπαιδευτικών, παρατηρείται στις έρευνες μία ομοιότητα και μία διαφορά. Και στις δύο περιπτώσεις ο μέντορας παρακολουθεί συστηματικά το μάθημα του εκπαιδευτικού και επισημαίνει τα λάθη του, προσφέροντάς του παιδαγωγικές συμβουλές. Οι συζητήσεις του μέντορα και του εκπαιδευτικού επικεντρώνονται στις αδυναμίες του εκπαιδευτικού και έχουν ως στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας του. Η διαφορά εστιάζεται στην αμοιβαία παρακολούθηση των μαθημάτων που γίνεται στην Κίνα. Σύμφωνα με την έρευνα και ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί το μάθημα του μέντορα σε αντίθεση με την Κύπρο που μόνο ο μέντορας παρακολουθεί το μάθημα του εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας της Κίνας, ο εκπαιδευτικός δεν εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του για το μάθημα του μέντορα και δεν υπάρχει ανταλλαγή απόψεων για το θέμα αυτό, ούτε από τη μεριά του μέντορα αλλά ούτε από τη μεριά του εκπαιδευτικού.

Ακόμη, στις δύο έρευνες φανερώνεται η ομοιότητα που υπάρχει στη βοήθεια και στήριξη του μέντορα για βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Οι μέντορες στα σχολεία της Κίνας, μοιράζονται τις ιδέες τους με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες σχετίζονται με το αντικείμενο της διδασκαλίας του καθηγητή και έχουν ως στόχο τη βελτίωση του μαθήματός του. Το ίδιο συμβαίνει και στην Κύπρο, όπου σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ο μέντορας σε μεγάλο βαθμό

ανταλλάσσει συχνά απόψεις και προτάσεις με τον εκπαιδευτικό για τη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας του και της αποτελεσματικότητάς του.

Στην Κύπρο η βοήθεια του μέντορα και η υποστήριξή του προς τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη, όπου θα προάγονται οι παιδαγωγικές αξίες, όπως ο αλληλοσεβασμός, η άμιλλα, η αλληλοβοήθεια κ.λπ. έρχεται σε σύγκλιση με τα σχολεία της Κίνας, όπου και εκεί ο μέντορας μοιράζεται τις ιδέες του με τον εκπαιδευτικό και τον υποστηρίζει για τη δημιουργία καλών συνθηκών μάθησης στην τάξη. Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, η επιτυχία των εκπαιδευτικών καθορίζει την επιτυχία των μαθητών και τη βελτίωση των επιδόσεών τους, αφού ο αποτελεσματικός δάσκαλος, παράγει βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός ο οποίος λειτουργεί σε ένα ασφαλές υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον με καλές συνθήκες εργασίας και διαθέτει τα κατάλληλα υλικά με τα οποία μπορεί να διδάσκει, γίνεται καλύτερος δάσκαλος. Με καθοδήγηση και υποστήριξη από έναν ικανό ηγέτη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και σταδιοδρομία αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί και γίνονται αποτελεσματικοί δάσκαλοι.

Παράλληλα, στα σχολεία της Κίνας, παρατηρείται ότι οι μέντορες και οι εκπαιδευτικοί συχνά γίνονται φίλοι, συνομιλούν και ανταλλάσσουν απόψεις όχι μόνο για θέματα διδασκαλίας αλλά και για καθημερινά ζητήματα και κοινωνικο- πολιτικά θέματα. Έχουν στενές σχέσεις και συζητούν για τα προβλήματά τους. Αντίθετα, στα σχολεία της Κύπρου, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στο ερωτηματολόγιο, ότι ο μέντορας θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους καθοδηγούμενους ισότιμα. Να τους θεωρεί συνάδελφους, χωρίς να προβάλλει ο ίδιος τον εαυτό τους ως αυθεντία. Μπορούμε λοιπόν να διαπιστώσουμε ότι, μπορεί ο μέντορας να ήταν πρόθυμος να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό σε θέματα διδασκαλίας, όμως δεν παρατηρήθηκε η καλλιέργεια φιλίας μεταξύ τους. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η σχέση τους ήταν περισσότερο συνεργατική παρά φιλική, αφού οι εκπαιδευτικοί ζητούν ισότητα από τη μεριά των μεντόρων.

Βέβαια, μερικές φορές το στυλ της καθοδήγησης ενδέχεται να βλάψει τη σχέση του μέντορα και του καθοδηγούμενου, όπως συνέβηκε και σε ένα σχολείο στην Κίνα, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν κακές σχέσεις και δυσκολία στην επικοινωνία. Αυτό ίσως να οφείλεται στην κακή διαχείριση και οργάνωση της καθοδήγησης από τη μεριά του μέντορα ή στο ότι ο εκπαιδευτικός είναι απρόθυμος

να συνεργαστεί με κάποιον μέντορα. Οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο, στις απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο, θέλουν περισσότερη ηθική υποστήριξη και επικοινωνία με το μέντορά τους, για βελτίωση της διδασκαλίας τους και της αποτελεσματικότητάς τους.

Ανάμεσα στα σχολεία της Κίνας και της Κύπρου υπάρχει διαφορά στη συχνότητα των συναντήσεων του μέντορα και του εκπαιδευτικού. Στην Κίνα, παρατηρείται ότι υπάρχει σχετικά χαμηλός φόρτος εργασίας, με αποτέλεσμα να υπάρχει χρόνος για συχνές συναντήσεις μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού και αμοιβαία παρακολούθηση μαθημάτων. Αντίθετα, οι απαντήσεις των Κύπριων εκπαιδευτικών, μπορεί να δείχνουν ότι οι μέντορες παρακολουθούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό το μάθημά τους, παρόλα αυτά όμως δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό ότι θέλουν να γίνονται περισσότερες συναντήσεις και πιο ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους για συζήτηση και ανατροφοδότηση του παιδαγωγικού τους έργου. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι η διαθεσιμότητα παρέχει ευκαιρίες για υποστήριξη και καθοδήγηση.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο μέντορας είναι ένας καλός σύμβουλος ο οποίος μπορεί πραγματικά να βοηθήσει ένα νέο καθηγητή και να του προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη. Όταν ο μέντορας και ο εκπαιδευτικός συναντιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα και συνομιλούν για θέματα δουλειάς αλλά και για άλλα καθημερινά θέματα, τότε μπορούν να χτίσουν μία καλή επαγγελματική και φιλική σχέση.

Ο θετικός και βοηθητικός ρόλος του μέντορα σε ότι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού στην Κύπρο, έρχεται σε σύγκλιση με την έρευνα στην Κίνα, όπου και εκεί ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό στη γνώση του περιεχομένου και των εννοιών της διδασκαλίας του. Ακόμη ο μέντορας, βοηθά τον εκπαιδευτικό να εστιάσει και να τονίσει τα σημαντικά σημεία της διδασκαλίας του, προσφέροντάς του επαγγελματική ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική ανασκόπηση, ο μέντορας ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο για τον προστατευόμενο και ως σύμβουλος, βοηθά ξεχωριστά τον κάθε νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να λύσει τα προβλήματά του, αφού κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετικές ανάγκες και τρόπους μάθησης. Ρόλος του μέντορα είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να γνωρίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του,

να αισθάνεται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να θέτει στόχους για τη μελλοντική επαγγελματική του ανάπτυξη. Ο μέντορας ωθεί τον εκπαιδευτικό σε νέες ιδέες, σε μελέτη και πείραμα, όπου αυτά είναι βασικά στοιχεία για την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Μία πολύ σημαντική ομοιότητα μεταξύ των ερευνών στα σχολεία της Κύπρου και της Κίνας, είναι η ενίσχυση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην κατανόηση των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου δηλώνουν ότι οι μέντορές τους, τους βοηθούν αρκετά να δοκιμάζουν σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και να προσπαθούν να βοηθήσουν τους μαθητές συνδέοντας την προηγούμενη με τη νέα γνώση. Το ίδιο συμβαίνει και με την Κίνα, όπου ο μέντορας γνωρίζει καλά τη συσχέτιση μεταξύ προηγούμενης και νέας γνώσης και βοηθά τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει και αυτός το συγκεκριμένο τρόπο στο μάθημά του.

Παρατηρείται επίσης ότι οι δύο έρευνες καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα, σχετικά με τη βοήθεια του μέντορα, στη σύνδεση του μαθήματος με τις ανάγκες των μαθητών. Στα σχολεία των τεσσάρων πόλεων της Κύπρου, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο μέντορας τους προτρέπει και τους καθοδηγεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό για το πώς να συνδέουν το θέμα του μαθήματός τους με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Το ίδιο συμβαίνει και στην Κίνα όπου ο μέντορας, βοηθά τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί διάφορα ενδιαφέροντα ερωτήματα στους μαθητές του, τα οποία θα τους προκαλέσουν ενδιαφέρον για μάθηση και για συμμετοχή.

Πολύ σημαντική είναι η στήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον τομέα της διαχείρισης της τάξης. Στην Κύπρο, ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη και εφαρμογή κανόνων σχετικά με την καλύτερη διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας των μαθητών. Είναι πολύ σημαντική η βοήθεια του μέντορα σε αυτόν τον τομέα και αυτό το βλέπουμε από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι η δυσκολία διαχείρισης της τάξης και πειθαρχίας των μαθητών συμβάλλει στη μη ικανοποιητική διεκπεραίωση του καθημερινού διδακτικού τους έργου. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ο μέντορας δεν τους βοήθησε καθόλου σε αυτόν τον τομέα. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με την Κίνα, όπου οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, έδειξαν ότι έλαβαν βοήθεια από το μέντορά τους

που αφορούσε την πειθαρχία των μαθητών και με αυτήν τη βοήθεια βελτίωσαν τη μορφή του μαθήματός τους.

Η βοήθεια του μέντορα στην Κύπρο, να δοκιμάζει ο εκπαιδευτικός σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης, παρουσιάζει σημαντική ομοιότητα με την έρευνα στην Κίνα. Στα σχολεία της Κύπρου, ο μέντορας δεν προωθεί την παθητική μεταφορά τη γνώσης. Βοηθά τον εκπαιδευτικό, να δημιουργήσει διάφορες δραστηριότητες των μαθητών, έτσι ώστε να διερευνήσουν οι ίδιοι οι μαθητές το μάθημα, χωρίς να είναι απλά παρατηρητές. Στα σχολεία της Κίνας επίσης, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από το μέντορά τους ότι θα πρέπει να επιτρέπουν στους μαθητές τους να σκεφτούν και να ανακαλύψουν οι ίδιοι τη γνώση, να καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών τους. Και στις δύο έρευνες ο μέντορας υποστηρίζει παιδαγωγικά τον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει νέες εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία του, όπως είναι το παιχνίδι ρόλων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και οι δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών.

Στην Κίνα, όταν ο μέντορας καταλάβει ότι ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει βελτίωση στη διδασκαλία του, τότε χρησιμοποιεί έπαινο και τον αξιολογεί θετικά. Αυτό μπορούμε να πούμε ότι δίνει θάρρος στον εκπαιδευτικό να συνεχίσει το παιδαγωγικό του έργο. Σε αυτό το ερευνητικό αποτέλεσμα υπάρχει ομοιότητα και με την Κύπρο, αφού οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στα ερωτηματολόγια, ότι ο μέντορας τους ενθαρρύνει και τους εμπνέει μέσω της εποικοδομητικής κριτικής και αυτό τους βοηθά στη βελτίωση της διδασκαλίας τους και στην ικανοποιητική διεκπεραίωση του μαθήματός τους.

Η μελέτη στην Κίνα, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μέντορες που είχαν το ίδιο αντικείμενο διδασκαλίας, είχαν καλύτερη συνεργασία και συνεννόηση από άλλους που είχαν διαφορετικό αντικείμενο διδασκαλίας. Το ίδιο συμπεραίνουμε και από την έρευνα της Κύπρου, αφού οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό αναφέρουν ότι οι μέντορες θα πρέπει να συνεργάζονται και να καθοδηγούν εκπαιδευτικούς μόνο της ειδικότητάς τους, γιατί κάθε ειδικότητα έχει τις δικές της παιδαγωγικές πρακτικές.

Τέλος, το ερευνητικό αποτέλεσμα της Κίνας που αναφέρει ότι η καθοδήγηση συχνά δεν θεωρείται ως μια επαγγελματική δραστηριότητα και οι μέντορες δεν αναγνωρίζονται και δεν έχουν όση υποστήριξη πρέπει για να μπορέσουν να

βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, έρχεται σε σύγκλιση με την έρευνα στην Κύπρο. Αυτό το συμπεραίνουμε από τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, που μας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι θα πρέπει να αναγνωρίζεται περισσότερο η σημασία του ρόλου του μέντορα από την εκπαιδευτική κοινότητα και να ενισχυθεί περισσότερο ο παιδαγωγικός και υποστηρικτικός τους ρόλος, στο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο. Εδώ παρατηρούμε την ανάγκη για υποστήριξη των μεντόρων με προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό να γίνονται περισσότερα σεμινάρια εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των μεντόρων. Η ίδια ανάγκη υπάρχει και στην Κίνα. Όταν οι ίδιοι οι μέντορες πάρουν υποστήριξη, τότε θα προσφέρουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν να βοηθήσουν και να στηρίξουν παιδαγωγικά.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, επισημαίνεται η ανάγκη για κατάλληλα διαμορφωμένη κατάρτιση των μεντόρων. Η προετοιμασία του συμβούλου, είναι απαραίτητη και πολύ σημαντική για την ποιότητα της καθοδήγησης που θα παρέχει στον εκπαιδευτικό. Θα πρέπει να υπάρξει προβληματισμός γύρω από τη σημασία της κατάρτισης των μεντόρων και να εξασφαλιστεί με διάφορα προγράμματα κατάρτισης, η απαραίτητη εκπαίδευση και προετοιμασία του μέντορα και η ενίσχυση της επαγγελματικής του εξέλιξης, η οποία θα έχει θετικές συνέπειες στη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Η κατάρτιση αυτή θα πρέπει να αφορά τις πρακτικές, τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των μεντόρων.

Πρέπει να τονίσουμε ότι, δεν αρκεί απλώς οι σύμβουλοι να ενημερωθούν σχετικά με τα καθήκοντά τους, αλλά πρέπει να εκπαιδεύονται για να εκτελέσουν με επιτυχία τους ρόλους τους. Αυτή η εκπαίδευση, πρέπει να βασίζεται στη βιωματική μάθηση. Οι μέντορες να έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν ενεργά, να αναπτύξουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για τη σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, να συμμετέχουν σε συνεδριάσεις, να ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες με τους συνομηλίκους τους και τέλος να γίνουν ικανοί μέντορες, για τη στήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Υπάρχουν πολλά προγράμματα εκπαίδευσης μεντόρων, τα οποία οργανώνονται από πανεπιστήμια, καθώς επίσης και από άλλους εκπαιδευτικούς φορείς ειδικότερα σε χώρες όπου η καθοδήγηση είναι μία ευρέως διαδεδομένη μέθοδος. Ο μέντορας, οφείλει να γνωρίζει τους στόχους του προγράμματος στο οποίο συμμετέχει, το κοινωνικό περιεχόμενό του και το πλαίσιο εφαρμογής του. Η συστηματική εκπαίδευση των μεντόρων για τη διαδικασία της καθοδήγησης, αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της καθοδήγησης στα σχολεία.

Στη συνέχεια, παρατηρούμε τις ομοιότητες και τις διαφορές των ερευνητικών αποτελεσμάτων της Κύπρου (2011) και της Αμερικής (Bullough, 2005). Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται μία σημαντική ομοιότητα, που αφορά τη σημαντικότητα και την αξία του ρόλου του μέντορα και την αναγνώρισή του από τον εκπαιδευτικό. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική, κάποιοι εκπαιδευτικοί σέβονταν και εκτιμούσαν το μέντορα για την αφοσίωση που είχε σε αυτούς. Αναφέρουν ότι ήταν ένας υποδειγματικός μέντορας, που τους φρόντιζε και τους φερόταν σαν γονέας και τους έκανε να νιώθουν καλοί δάσκαλοι. Εκτιμούν τις θυσίες που κάνει για αυτούς και τη βοήθεια που τους προσφέρει. Το ίδιο μπορούμε να παρατηρήσουμε και από την έρευνα στην Κύπρο, όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό ότι η συχνή συνεργασία τους με το μέντορα, τους βοηθά να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κύριο μέλημά του μέντορα είναι να βοηθήσει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στη βελτίωση της διδασκαλία του, στην προώθηση συνεργατικών σχέσεων, διαλόγου και ισότητας των συναδέλφων, η οποία θα βοηθήσει στην επίλυση διαφόρων προβλημάτων και στην ανταλλαγή εμπειριών. Να προσφέρει πρόθυμα συμβουλές και να βοηθά τον εκπαιδευτικό να γίνει καλύτερος δάσκαλος. Ο μέντορας θα πρέπει να επικεντρώνεται στο να στηρίζει τον εκπαιδευτικό να αισθάνεται άνετα και να έχει μια επιτυχημένη πρώτη χρονιά διδασκαλίας. Σε αυτόν τον απαιτητικό ρόλο που έχει αναλάβει, χρησιμεύει ως ένα δίκτυο ασφαλείας για το νέο εκπαιδευτικό.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική, ο μέντορας δίνει προσοχή στη συναισθηματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Βλέπει τον εκπαιδευτικό σαν δικό του παιδί και την καθοδήγηση σαν μητρότητα. Δίνει θάρρος στον εκπαιδευτικό

να συνεχίσει και θυσιάζει ελεύθερες ώρες για να συζητήσουν τα προβλήματα του εκπαιδευτικού τα οποία σχετίζονται με τους μαθητές του. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο μέντορας, τους εμπνυχώνει και τους βοηθά να ελέγχουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το άγχος τους και να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες με τους μαθητές τους. Δεν παρατηρείται όμως η μητρική αυτή σχέση που υπάρχει στην έρευνα της Αμερικής, αλλά περισσότερο μία συνεργατική σχέση όπου μέντορας και εκπαιδευτικός συμπεριφέρονται περισσότερο ως συνεργάτες.

Επίσης, όσον αφορά τη βοήθεια του μέντορα στην προετοιμασία του μαθήματος του εκπαιδευτικού, οι δύο έρευνες καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα της Αμερικής φανερώνουν ότι ο μέντορας βοηθά στην προετοιμασία του μαθήματος του εκπαιδευτικού και αυτό έρχεται σε σύγκλιση με τα ερευνητικά αποτελέσματα της Κύπρου που φανερώνουν τη βοήθεια του μέντορα στην οργάνωση και στο σχεδιασμό του μαθήματος του εκπαιδευτικού.

Επιπρόσθετα, στην Αμερική παρατηρούμε ότι ο ρόλος του μέντορα, δεν αναγνωρίζεται όσο θα έπρεπε από τους άλλους συναδέλφους και γνωρίζουν ελάχιστα για τις απαιτήσεις της καθοδήγησης πιστεύοντας ότι είναι εύκολο να αναλάβει κάποιος το ρόλο του μέντορα. Σύμφωνα με συνέντευξη που έδωσε ένας μέντορας, εκφράζει τη λύπη του που οι άλλοι εκπαιδευτικοί δεν τον σέβονταν και δεν αναγνώριζαν το ρόλο του ως μέντορα. Μπορούμε να δούμε την ομοιότητα στην έρευνα της Κύπρου, όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν στα ερωτηματολόγια, ότι η σημασία του παιδαγωγικού και υποστηρικτικού ρόλου του μέντορα θα πρέπει να αναγνωρίζεται περισσότερο από την εκπαιδευτική κοινότητα και να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο ο παιδαγωγικός και υποστηρικτικός του ρόλος, στο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο.

Η επόμενη σύγκριση αποτελεσμάτων αναφέρεται στην Κύπρο (2011) και στην Αμερική και συγκεκριμένα στην Καλιφόρνια (Strong & Baron, 2004). Στις δύο έρευνες, παρατηρούνται δύο ομοιότητες που αφορούν την παροχή βοήθειας του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό για βελτίωση της διδασκαλίας του τελευταίου.

Ο μέντορας στην Κύπρο, βοηθά στην υιοθέτηση νέων εναλλακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδασκαλία. Στην Καλιφόρνια αντίστοιχα, ο μέντορας

βοηθά τον εκπαιδευτικό προσφέροντάς του νέες ιδέες και εναλλακτικές λύσεις που θα μπορεί να χρησιμοποιήσει στο μάθημά του.

Επιπρόσθετα, στην Κύπρο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ο μέντορας βοηθά στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού και της εκμάθησης βιωματικών τεχνικών επικοινωνίας. Επίσης προσπαθεί να μη δίνει στους εκπαιδευτικούς έτοιμες λύσεις, αλλά τους βοηθά να ανακαλύπτουν οι ίδιοι τη λύση που τους ταιριάζει καλύτερα. Το ίδιο συμβαίνει και στην Καλιφόρνια, όπου οι μέντορες προσπαθούν να αποφύγουν να δώσουν άμεση παροχή συμβουλών. Προσπαθούν να δημιουργήσουν δυνατότητες, έτσι ώστε να προωθείται η ανεξάρτητη σκέψη.

Η τελευταία σύγκριση γίνεται μεταξύ της Κύπρου (2011) και της Σλοβενίας (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007) και παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες.

Η πρώτη ομοιότητα αφορά τη βοήθεια που παρέχει ο μέντορας για βελτίωση του καθημερινού διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού. Τόσο στην Κύπρο όσο και στη Σλοβενία, ο μέντορας επισημαίνει τα λάθη του εκπαιδευτικού και του προσφέρει πρακτικές συμβουλές για βελτίωση του μαθήματός του.

Στη συνέχεια οι δύο έρευνες καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα που αφορά τη βοήθεια του μέντορα στο σχεδιασμό του μαθήματος του εκπαιδευτικού. Στην Κύπρο οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο μέντορας τους βοηθά αρκετά στον προγραμματισμό και στην οργάνωση του μαθήματός τους και παράλληλα στη Σλοβενία, η προσδοκία αυτή που είχαν οι εκπαιδευτικοί για βοήθεια στο σχεδιασμό του μαθήματός τους, επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό.

Επίσης, στα σχολεία της Κύπρου, ο μέντορας ενθαρρύνει και εμπνέει τον εκπαιδευτικό και τον καθοδηγεί μέσω της εποικοδομητικής κριτικής. Το ίδιο συμβαίνει και στη Σλοβενία, όπου οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για έπαινο, σχόλια και εποικοδομητική κριτική επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό.

Το ερευνητικό αποτέλεσμα της Σλοβενίας που αφορά τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη έρχεται σε σύγκλιση με την έρευνα της Κύπρου, όπου φαίνεται ότι οι μέντορες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς σε αυτόν τον τομέα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στη Σλοβενία αναφέρουν ότι λαμβάνουν πολλή ή αρκετή βοήθεια στον

τομέα της διαχείρισης της τάξης και στην πειθαρχία των μαθητών. Το ίδιο ισχυρίζονται και οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο.

Η τελευταία ομοιότητα αναφέρεται στη βοήθεια του μέντορα για διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος στην τάξη. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην έρευνα που έγινε στη Σλοβενία, αναφέρουν ότι ο μέντορας τους βοήθησε πολύ στη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος στην τάξη και στη διατήρηση μια συνεργατικής ατμόσφαιρας στην τάξη. Στην Κύπρο, επίσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο μέντορας συμβάλλει ουσιαστικά, μέσω της συστηματικής υποστήριξης και της επικοινωνίας του, να επιτύχει ο εκπαιδευτικός τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη, όπου να προάγονται οι παιδαγωγικές αξίες, όπως ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοβοήθεια, η άμιλλα, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα κ.ά.

Η μεντορική σχέση δεν είναι μία μονομερής σχέση, αφού και τα δύο άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία, επενδύουν και επωφελούνται από τη σχέση αυτή. Η συνεργασία αυτή είναι πολύ σημαντική, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μέντορες αφού μέσω αυτής μπορούν και οι δύο να οδηγηθούν στην επίτευξη των στόχων τους. Η επιτυχία αυτής της σχέσης και η ομαλή συνεργασία μέντορα και εκπαιδευτικού, οφείλεται στην αποδοχή και επίγνωση των ευθυνών και των ρόλων του καθενός, στην ισότητα, τη συζήτηση και τη συνεργασία.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι, το βασικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αυτής, που αφορούσε κατά πόσο ο μέντορας στην Κύπρο βοηθά το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να διεκπεραιώσει ικανοποιητικά το καθημερινό διδακτικό του έργο, έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό. Ο μέντορας βοηθά σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της διδασκαλίας του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Παρέχει βοήθεια στο σχεδιασμό του μαθήματος του εκπαιδευτικού, ανταλλάσσει απόψεις και προτάσεις σε θέματα διδασκαλίας, υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό στη δημιουργία καλών συνθηκών εργασίας, τον συμβουλεύει να συνδέει το μάθημά του με τις ανάγκες των μαθητών του και βοηθά στη διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας των μαθητών.

Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μέντορες να τους αντιμετωπίζουν ως συνάδελφους και θέλουν περισσότερη ισότητα. Επίσης, χρειάζονται περισσότερη ηθική υποστήριξη από το μέντορα και

περισσότερες συναντήσεις μαζί του για πιο ουσιαστική επικοινωνία και συζήτηση σε θέματα διδασκαλίας. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο, θέλουν να συνεργάζονται με μέντορες μόνο της ειδικότητάς τους, γιατί κάθε ειδικότητα έχει τις δικές της παιδαγωγικές πρακτικές. Τέλος, ζητούν περισσότερα σεμινάρια επιμόρφωσης και κατάρτισης των μεντόρων και αναφέρουν ότι θα πρέπει να αναγνωρίζεται περισσότερο η σημασία του ρόλου του μέντορα από την εκπαιδευτική κοινότητα και να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο ο παιδαγωγικός και υποστηρικτικός του ρόλος, στο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο.

2.Προτάσεις

Σε αυτό το τελευταίο μέρος της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά και τα ερευνητικά αποτελέσματα, καταγράφουμε κάποιες διαπιστωτικές προτάσεις που θα μπορούσαν να βελτιώσουν το ρόλο του θεσμού του μέντορα στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Ειδικότερα:

- ✚ Είναι πολύ σημαντική η διαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των μεντόρων. Θα πρέπει να δημιουργηθούν προγράμματα εκπαίδευσης, τα οποία να οργανώνονται από πανεπιστήμια και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς. Τα προγράμματα αυτά θα έχουν στόχο τη συστηματική εκπαίδευση των μεντόρων και την ανάπτυξη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Εκτός από την ενίσχυση που αφορά το γνωστικό υπόβαθρο, ο μέντορας θα μάθει νέες εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές, τις οποίες θα μεταφέρει στο νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό.
- ✚ Είναι πολύ σημαντικό να αναγνωριστεί ο ρόλος του μέντορα και να υπάρξει υποστήριξη και περισσότερη ενίσχυση στο δύσκολο έργο που αναλαμβάνει. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να γίνει με σεμινάρια εκπαίδευσης, τα οποία θα βοηθούν το μέντορα να γίνει πιο αποτελεσματικός στο έργο του.

- ✚ Παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εφαρμογή και αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στην τάξη, όπως ηλεκτρονικού υπολογιστή, power point κ.λπ. καθώς επίσης και στην εφαρμογή σύγχρονων μοντέλων αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, όπως portfolio, δραστηριότητες μαθητών κ.ά.
- ✚ Είναι απαραίτητη η χρήση ποικίλων εποπτικών μέσων στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές στο μάθημά τους, πέραν της διάλεξης και της παθητικής μεταφοράς γνώσεων, που θα δώσει κίνητρα στους μαθητές να σκεφτούν, να συνθέσουν, να εστιάσουν στο σημαντικό σημείο της διδασκαλίας και να βγάλουν τα δικά τους συμπεράσματα.
- ✚ Περισσότερες συναντήσεις και πιο ουσιαστική επικοινωνία μέντορα και εκπαιδευτικού για συζήτηση και ανατροφοδότηση του παιδαγωγικού έργου του εκπαιδευτικού.
- ✚ Προώθηση συνεργασίας συναδέλφων, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μεντόρων, ανταλλαγή ιδεών και συζήτησης για θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τους μαθητές. Καλλιέργεια φιλίας και καλών διαπροσωπικών σχέσεων.
- ✚ Απαραίτητη η διδακτική εμπειρία του μέντορα, έτσι ώστε να μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Ο μέντορας, θα πρέπει να διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα (εμπειρία, γνώσεις, επικοινωνιακές δεξιότητες κ.α.) για να μπορέσει να βοηθήσει ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Achinstein, B., Athanases, S.Z. (2005). Focusing new teachers on diversity equity: Toward a Knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(7), 843-862
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 45-56
- Bullough, R.V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143-155
- Carroll, T.G. (2005). *Induction Into Learning Communities*. Washington: National Commission on Teaching and America's future
- Carroll, T.G. (2007). *The High Cost of Teacher Turnover*. Policy Brief, Washington: National Commission on Teaching and America's future
- Evertson, C.M., Smithey, M.W. (2000). Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice: An Experimental Field Study. *The Journal of Educational Research*, 39(5), 294-304
- Feiman-Nemser, S., Parker, M.B. (1992). *Mentoring in Context: A Comparison of Two U.S. Programs for Beginning Teachers*. National Centre for Research on Teacher Learning: Special Report. East Lansing: Michigan State University, NCRTL
- Futernick, K. (2007). *A Possible dream: Retaining California teachers so all students learn*. Sacramento: California State University
- Ganser, T. (1996). What Do Mentors Say about Mentoring? *Journal of Staff Development*, 17(3), 36-39
- Ganser, T. (2008). *Connecting Wisconsin Mentors with the Wisconsin Teacher Standards: Importance, Ease, and Preparation*. Wisconsin Research seminar

Harrison, J., Dymoke, S., Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055-1067

Ingersoll, R., Kralik, J.M. (February 2004). The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says. *ECS Research Review*, Denver: Education Commision, 1-23

Ingersoll, R., Kralik, J.M. (March 2004). *Do Teacher Induction and Mentoring Matter?* NASSP Bulletin, 88(638), 28-40

Johnson, S.M., Birkeland, S.E. (2003). Pursuing a “Sense of Success”: New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617

Kilburg, G.M., Hancock, T. (2006). Addressing Sources of Collateral Damage in Four Mentoring Programs. *Teachers College Record*, 108(7), 1321-1338

Knobloch, N.A., Whittington, M.S. (2002). Novice Teachers’ Perceptions of Support, Teacher Preparation Quality, and Student Teaching Experience Related to Teacher Efficacy. *Journal of Vocational Education Research*, 27(3), 331-341

Lee, J.C., Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 243-262

Μαστοράκη, Ε. (2008). Ενεργή Εμπλοκή και Ενδυνάμωση των Ευαίσθητων Κοινωνικά Ομάδων. Εισήγηση στο Β’ μέρος του θεματικού εργαστηρίου-ομάδα εργασίας ΙΙ-με θέμα: «Ο θεσμός του mentoring στον εργασιακό χώρο: Μέθοδος ενδυνάμωσης». Εθνικό θεματικό δίκτυο, καινοτόμες διαδικασίες προώθησης στην απασχόληση, θεματικό εργαστήριο, Αθήνα

Phillips, N., Fragoulis, I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, Canadian Center of Science and Education, 2 (2), 201-213

- Raffel, J.A., Curtis, K.A., Holbert, R.R., Middlebrooks, A., Noble, A., O'Malley, F. (2007). *Delaware's New Teacher Mentoring/Induction Program: Initiation, Implementation, and Integration*. Delaware Department of Education
- Riebschleger, J., Cross, S. (2011). Loss and Grief Experiences of Mentors in Social Work Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(1), 65-82
- Rockoff, J. (2008). *Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees?* Evidence from Teachers in New York City. National Bureau of Economic Research
- Schlager, M., Fusco, J., Koch, M., Crawford, V., Phillips, M. (2003). *Designing Equity and Diversity into Online Strategies to Support New Teachers*. National Educational Computing Conference
- Shields, P.M., Esch, C.E., Humphrey, D.C., Wechsler, M.E., Chang-Ross, C.M., Gallagher, H.A.G.R., Tiffany-Morales, L.D., Woodworth, K.R. (2003). *Teaching and California's Future*. The Status of the Teaching Profession 2003, Research Findings and Policy Recommendations. Santa Cruz, CA: The Centre for the Future of Teaching and Learning
- Smith, T.M., Ingersoll, R.M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714
- Stanulis, R.N. (1995). Classroom teachers as mentors: Possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 331-344
- Strong, M., Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47-57
- Strong, M. (2005). Mentoring New Teachers To Increase Retention, *Research Brief* (No 05-01)

Tang, S.Y.F., Choi, P.L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383-401

Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, 33(4), 373-384

Villar, A., Strong, M. (2007). Is Mentoring Worth the Money? A Benefit-Cost Analysis and Five-Year Rate of Return of a Comprehensive Mentoring Program for Beginning Teachers. *Educational Research Service Spectrum*, 25(3), 1-17

Washburn-Moses, L. (2010). Rethinking Mentoring: Comparing Policy and Practice in Special and General Education. Miami University, *Education Policy Analysis Archives*, 18 (32), 1-25

Wong, H.K. (2007). *The Single Greatest Effect on Student Achievement Is The Effectiveness of The Teacher*. North Carolina Principal's Executive Program

Wong, H.K. (2004). Producing Educational Leaders through Induction Programs. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), 106-111

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

<http://www.europevocation.eu>

<http://www.standards.dcsf.gov.uk/NationalStrategies>

<http://www.pi.ac.cy>

<http://www.opengov.gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

Πίνακας 1: Φύλο

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ	Γυναίκα	183	58,5	58,5
λητές	Αντρας	130	41,5	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 2: Ηλικιακή ομάδα

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ	21-25 ετών	4	1,3	1,3
λητές	26-35 ετών	103	32,9	34,2
	36-45 ετών	66	21,1	55,3
	46-55 ετών	109	34,8	90,1
	Άνω των 56 ετών	31	9,9	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 3: Χρόνια υπηρεσίας

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ	1-5 έτη	87	27,8	27,8
λητές	6-10 έτη	71	22,7	50,5
	11-15 έτη	67	21,4	71,9
	16-20 έτη	36	11,5	83,4
	Πάνω από 20 έτη	52	16,6	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 4: Ειδικότητα

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Θεολόγος	15	4,8	4,8
	Φιλολόγος	95	30,4	35,1
	Μαθηματικός	46	14,7	49,8
	Φυσικός-Χημικός	18	5,8	55,6
	Βιολόγος-Γεωλόγος	13	4,2	59,7
	Καθηγητής Ξένων Γλωσσών	34	10,9	70,6
	Κοινωνιολόγος-Οικονομολόγος	11	3,5	74,1
	Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας	12	3,8	78,0
	Καθηγητής Πληροφορικής	10	3,2	81,2
	Καθηγητής Μουσικής- Καλλιτεχνικών	8	2,6	83,7
	Καθηγητής Φυσικής Αγωγής	12	3,8	87,5
	Άλλο	39	12,5	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 5: Άλλο πτυχίο

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Τίποτα	201	64,2	64,2
	Δεύτερο πτυχίο	41	13,1	77,3
	Μεταπτυχιακό	65	20,8	98,1
	Διδακτορικό	6	1,9	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 6: Επαρχία

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Λευκωσία	59	18,8	18,8
	Λεμεσός	176	56,2	75,1
	Λάρνακα	50	16,0	91,1
	Πάφος	28	8,9	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 7: Είστε μέντορας;

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Όχι	290	92,7	92,7
	Ναι	23	7,3	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 8: Ενδιαφέρεστε να γίνετε μέντορας;

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Όχι	169	54,0	54,0
	Ναι	144	46,0	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 9: Διαθέτετε τα απαιτούμενα προσόντα για να γίνετε μέντορας;

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Όχι	105	33,5	33,5
	Ναι	208	66,5	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 10: Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	6	1,9	1,9
	Λίγο	54	17,3	19,2
	Αρκετά	118	37,7	56,9
	Πολύ	88	28,1	85,0
	Πάρα πολύ	47	15,0	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 11: Ανεπαρκή αναλυτικά προγράμματα

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	13	4,2	4,2
	Λίγο	63	20,1	24,3
	Αρκετά	124	39,6	63,9
	Πολύ	85	27,2	91,1
	Πάρα πολύ	28	8,9	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 12: Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνώση των νέων τεχνολογιών

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	9	2,9	2,9
	Λίγο	94	30,0	32,9
	Αρκετά	122	39,0	71,9
	Πολύ	61	19,5	91,4
	Πάρα πολύ	27	8,6	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 13: Το επαγγελματικό άγχος του εκπαιδευτικού

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	7	2,2	2,2
	Λίγο	87	27,8	30,0
	Αρκετά	120	38,3	68,4
	Πολύ	77	24,6	93,0
	Πάρα πολύ	22	7,0	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 14: Μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	10	3,2	3,2
	Λίγο	61	19,5	22,7
	Αρκετά	125	39,9	62,6
	Πολύ	82	26,2	88,8
	Πάρα πολύ	35	11,2	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 15: Έλλειψη αυτοπεποίθησης νέων εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	28	8,9	8,9
	Λίγο	109	34,8	43,8
	Αρκετά	98	31,3	75,1
	Πολύ	56	17,9	93,0
	Πάρα πολύ	22	7,0	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 16: Έλλειψη συνεργασίας με άλλους συναδέλφους

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	23	7,3	7,3
	Λίγο	100	31,9	39,3
	Αρκετά	94	30,0	69,3
	Πολύ	72	23,0	92,3
	Πάρα πολύ	24	7,7	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 17: Δυσκολία στην πειθαρχία των μαθητών

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	7	2,2	2,2
	Λίγο	33	10,5	12,8
	Αρκετά	91	29,1	41,9
	Πολύ	94	30,0	71,9
	Πάρα πολύ	88	28,1	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 18: Μη αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	4	1,3	1,3
	Λίγο	49	15,7	16,9
	Αρκετά	119	38,0	55,0
	Πολύ	95	30,4	85,3
	Πάρα πολύ	46	14,7	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 19: Ανεπαρκής επικοινωνία εκπαιδευτικών με τους γονείς

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	4	1,3	1,3
	Λίγο	57	18,2	19,5
	Αρκετά	136	43,5	62,9
	Πολύ	82	26,2	89,1
	Πάρα πολύ	34	10,9	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 20: Ανεπαρκής υποστήριξη από το μέντορα προς τον εκπαιδευτικό

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	37	11,8	11,8
	Λίγο	114	36,4	48,2
	Αρκετά	99	31,6	79,9
	Πολύ	47	15,0	94,9
	Πάρα πολύ	16	5,1	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 21: Υποστήριξη του μέντορα για άμβλυνση του επαγγελματικού άγχους του εκπαιδευτικού

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	6	1,9	1,9
	Λίγο	46	14,7	16,6
	Μερικώς	100	31,9	48,6
	Πολύ	116	37,1	85,6
	Πάρα πολύ	45	14,4	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 22: Βοηθητικός ρόλος του μέντορα

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	6	1,9	1,9
	Λίγο	33	10,5	12,5
	Μερικώς	96	30,7	43,1
	Πολύ	130	41,5	84,7
	Πάρα πολύ	48	15,3	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 23: Ο μέντορας υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό σε νέες/εναλλακτικές τεχνικές

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	4	1,3	1,3
	Λίγο	33	10,5	11,8
	Μερικώς	104	33,2	45,0
	Πολύ	134	42,8	87,9
	Πάρα πολύ	38	12,1	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 24: Ο μέντορας βοηθά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	6	1,9	1,9
	Λίγο	38	12,1	14,1
	Μερικώς	113	36,1	50,2
	Πολύ	111	35,5	85,6
	Πάρα πολύ	45	14,4	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 25: Ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να δοκιμάζει σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	6	1,9	1,9
	Λίγο	36	11,5	13,4
	Μερικώς	111	35,5	48,9
	Πολύ	120	38,3	87,2
	Πάρα πολύ	40	12,8	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 26: Ο μέντορας είναι επιεικής και διαλλακτικός με τον εκπαιδευτικό

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	5	1,6	1,6
	Λίγο	16	5,1	6,7
	Μερικώς	99	31,6	38,3
	Πολύ	152	48,6	86,9
	Πάρα πολύ	41	13,1	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 27: Υποστήριξη του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό για ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	6	1,9	1,9
	Λίγο	33	10,5	12,5
	Μερικώς	111	35,5	47,9
	Πολύ	128	40,9	88,8
	Πάρα πολύ	35	11,2	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 28: Ο μέντορας δε δίνει έτοιμες λύσεις

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	11	3,5	3,5
	Λίγο	43	13,7	17,3
	Μερικώς	123	39,3	56,5
	Πολύ	113	36,1	92,7
	Πάρα πολύ	23	7,3	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 29: Βοήθεια μέντορα μέσω της ενεργητικής ακρόασης

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	8	2,6	2,6
	Λίγο	38	12,1	14,7
	Μερικώς	105	33,5	48,2
	Πολύ	135	43,1	91,4
	Πάρα πολύ	27	8,6	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 30: Ο μέντορας προωθεί τη συνεργασία των
συναδέλφων

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	13	4,2	4,2
	Λίγο	46	14,7	18,8
	Μερικώς	123	39,3	58,1
	Πολύ	102	32,6	90,7
	Πάρα πολύ	29	9,3	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 31: Ο μέντορας «επιπλήττει» τον εκπαιδευτικό εάν χρειαστεί

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	73	23,3	23,3
	Λίγο	118	37,7	61,0
	Μερικώς	93	29,7	90,7
	Πολύ	26	8,3	99,0
	Πάρα πολύ	3	1,0	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 32: Ο μέντορας βοηθά στη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	3	1,0	1,0
	Σπάνια	33	10,5	11,5
	Μερικές φορές	82	26,2	37,7
	Συχνά	155	49,5	87,2
	Πολύ συχνά	40	12,8	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 33: Ο μέντορας επισημαίνει τα λάθη του εκπαιδευτικού

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	5	1,6	1,6
	Σπάνια	26	8,3	9,9
	Μερικές φορές	95	30,4	40,3
	Συχνά	140	44,7	85,0
	Πολύ συχνά	47	15,0	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 34: Ο μέντορας βοηθά στην οργάνωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	11	3,5	3,5
	Σπάνια	41	13,1	16,6
	Μερικές φορές	79	25,2	41,9
	Συχνά	137	43,8	85,6
	Πολύ συχνά	45	14,4	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 35: Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει το δικό του στυλ διδασκαλίας

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	12	3,8	3,8
	Σπάνια	33	10,5	14,4
	Μερικές φορές	81	25,9	40,3
	Συχνά	145	46,3	86,6
	Πολύ συχνά	42	13,4	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 36: Ο μέντορας προτείνει σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	8	2,6	2,6
	Σπάνια	25	8,0	10,5
	Μερικές φορές	91	29,1	39,6
	Συχνά	150	47,9	87,5
	Πολύ συχνά	39	12,5	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 37: Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό να συνδέει το μάθημα με τις ανάγκες των μαθητών

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	6	1,9	1,9
	Σπάνια	39	12,5	14,4
	Μερικές φορές	92	29,4	43,8
	Συχνά	138	44,1	87,9
	Πολύ συχνά	38	12,1	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 38: Καθοδήγηση μέντορα για καλύτερη οργάνωση του μαθήματος

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	10	3,2	3,2
	Σπάνια	26	8,3	11,5
	Μερικές φορές	89	28,4	39,9
	Συχνά	144	46,0	85,9
	Πολύ συχνά	44	14,1	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 39: Βοήθεια μέντορα στην εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	10	3,2	3,2
	Σπάνια	41	13,1	16,3
	Μερικές φορές	89	28,4	44,7
	Συχνά	129	41,2	85,9
	Πολύ συχνά	44	14,1	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 40: Ενθάρρυνση και εμπύχωση του εκπαιδευτικού από το μέντορα

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	10	3,2	3,2
	Σπάνια	26	8,3	11,5
	Μερικές φορές	88	28,1	39,6
	Συχνά	132	42,2	81,8
	Πολύ συχνά	57	18,2	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 41: Ο μέντορας βοηθά στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους γονείς

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	17	5,4	5,4
	Σπάνια	50	16,0	21,4
	Μερικές φορές	90	28,8	50,2
	Συχνά	122	39,0	89,1
	Πολύ συχνά	34	10,9	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 42: Βοήθεια μέντορα στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	15	4,8	4,8
	Σπάνια	38	12,1	16,9
	Μερικές φορές	89	28,4	45,4
	Συχνά	127	40,6	85,9
	Πολύ συχνά	44	14,1	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 43: Ο μέντορας ενθαρρύνει την επικοινωνία των συναδέλφων

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	15	4,8	4,8
	Σπάνια	53	16,9	21,7
	Μερικές φορές	99	31,6	53,4
	Συχνά	117	37,4	90,7
	Πολύ συχνά	29	9,3	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 44: Ο εκπαιδευτικός γίνεται καλύτερος δάσκαλος με τη βοήθεια του μέντορα

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Καθόλου	11	3,5	3,5
	Σπάνια	20	6,4	9,9
	Μερικές φορές	87	27,8	37,7
	Συχνά	130	41,5	79,2
	Πολύ συχνά	65	20,8	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 45: Περισσότερα σεμινάρια επιμόρφωσης των μεντόρων

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Δε συμφωνώ καθόλου	4	1,3	1,3
	Συμφωνώ λίγο	29	9,3	10,5
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	37	11,8	22,4
	Συμφωνώ πολύ	152	48,6	70,9
	Συμφωνώ απόλυτα	91	29,1	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 46: Πιο δημοκρατικές και προοδευτικές στάσεις των μεντόρων

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβλητές	Δε συμφωνώ καθόλου	5	1,6	1,6
	Συμφωνώ λίγο	23	7,3	8,9
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	49	15,7	24,6
	Συμφωνώ πολύ	160	51,1	75,7
	Συμφωνώ απόλυτα	76	24,3	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 47: Ο μέντορας να αντιμετωπίζει ισότιμα τους εκπαιδευτικούς

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβλητές	Δε συμφωνώ καθόλου	3	1,0	1,0
	Συμφωνώ λίγο	12	3,8	4,8
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	6,7	11,5
	Συμφωνώ πολύ	140	44,7	56,2
	Συμφωνώ απόλυτα	137	43,8	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 48: Περισσότερη διδακτική εμπειρία μεντόρων

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβλητές	Δε συμφωνώ καθόλου	6	1,9	1,9
	Συμφωνώ λίγο	16	5,1	7,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	47	15,0	22,0
	Συμφωνώ πολύ	128	40,9	62,9
	Συμφωνώ απόλυτα	116	37,1	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 49: Οι μέντορες να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς μόνο της ειδικότητάς τους

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Δε συμφωνώ καθόλου	28	8,9	8,9
	Συμφωνώ λίγο	23	7,3	16,3
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	40	12,8	29,1
	Συμφωνώ πολύ	99	31,6	60,7
	Συμφωνώ απόλυτα	123	39,3	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 50: Οι μέντορες να διαθέτουν περισσότερα προσόντα από τους εκπαιδευτικούς

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Δε συμφωνώ καθόλου	4	1,3	1,3
	Συμφωνώ λίγο	6	1,9	3,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	5,4	8,6
	Συμφωνώ πολύ	167	53,4	62,0
	Συμφωνώ απόλυτα	119	38,0	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 51: Επιλογή μεντόρων από εξειδικευμένους επιστήμονες-παιδαγωγούς

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Δε συμφωνώ καθόλου	9	2,9	2,9
	Συμφωνώ λίγο	11	3,5	6,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	33	10,5	16,9
	Συμφωνώ πολύ	148	47,3	64,2
	Συμφωνώ απόλυτα	112	35,8	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 52: Τακτικός έλεγχος μεντόρων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Δε συμφωνώ καθόλου	12	3,8	3,8
	Συμφωνώ λίγο	23	7,3	11,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	43	13,7	24,9
	Συμφωνώ πολύ	144	46,0	70,9
	Συμφωνώ απόλυτα	91	29,1	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 53: Περισσότερες συναντήσεις μέντορα και εκπαιδευτικού

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Δε συμφωνώ καθόλου	7	2,2	2,2
	Συμφωνώ λίγο	22	7,0	9,3
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	29	9,3	18,5
	Συμφωνώ πολύ	163	52,1	70,6
	Συμφωνώ απόλυτα	92	29,4	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 54: Περισσότερη υποστήριξη του μέντορα προς το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Δε συμφωνώ καθόλου	1	,3	,3
	Συμφωνώ λίγο	9	2,9	3,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	5,4	8,6
	Συμφωνώ πολύ	151	48,2	56,9
	Συμφωνώ απόλυτα	135	43,1	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 55: Αξιολόγηση μέντορα από τον εκπαιδευτικό

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Δε συμφωνώ καθόλου	15	4,8	4,8
	Συμφωνώ λίγο	23	7,3	12,1
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	58	18,5	30,7
	Συμφωνώ πολύ	123	39,3	70,0
	Συμφωνώ απόλυτα	94	30,0	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 56: Αναγνώριση του ρόλου του μέντορα από την εκπαιδευτική κοινότητα

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Δε συμφωνώ καθόλου	3	1,0	1,0
	Συμφωνώ λίγο	11	3,5	4,5
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	49	15,7	20,1
	Συμφωνώ πολύ	166	53,0	73,2
	Συμφωνώ απόλυτα	84	26,8	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

Πίνακας 57: Κατάργηση του θεσμού του μέντορα

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Αθροιστική Συχνότητα
Μεταβ λητές	Δε συμφωνώ καθόλου	166	53,0	53,0
	Συμφωνώ λίγο	36	11,5	64,5
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	70	22,4	86,9
	Συμφωνώ πολύ	27	8,6	95,5
	Συμφωνώ απόλυτα	14	4,5	100,0
	Σύνολο	313	100,0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΠΙΝΑΚΕΣ Χ²

Πίνακας 1

SEX * Q19 Crosstabulation								
			Q19					Total
			1	2	3	4	5	
SEX	0	Count	3	27	85	54	14	183
		% within SEX	1,6%	14,8%	46,4%	29,5%	7,7%	100,0%
		% within Q19	75,0%	47,4%	62,5%	65,9%	41,2%	58,5%
	1	Count	1	30	51	28	20	130
		% within SEX	,8%	23,1%	39,2%	21,5%	15,4%	100,0%
		% within Q19	25,0%	52,6%	37,5%	34,1%	58,8%	41,5%
Total	Count		4	57	136	82	34	313
	% within SEX		1,3%	18,2%	43,5%	26,2%	10,9%	100,0%
	% within Q19		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,281 ^a	4	,036
Likelihood Ratio	10,230	4	,037
Linear-by-Linear Association	,007	1	,931
N of Valid Cases	313		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,66.

Πίνακας 2

Q10 * Q18 Crosstabulation								
			Q18					Total
			1	2	3	4	5	
Q10	1	Count	1	2	2	0	1	6
		% within Q10	16,7%	33,3%	33,3%	,0%	16,7%	100,0%
		% within Q18	25,0%	4,1%	1,7%	,0%	2,2%	1,9%
	2	Count	2	19	20	7	6	54
		% within Q10	3,7%	35,2%	37,0%	13,0%	11,1%	100,0%
		% within Q18	50,0%	38,8%	16,8%	7,4%	13,0%	17,3%

3	Count	1	18	55	31	13	118
	% within Q10	,8%	15,3%	46,6%	26,3%	11,0%	100,0%
	% within Q18	25,0%	36,7%	46,2%	32,6%	28,3%	37,7%
	Count	0	5	35	34	14	88
	% within Q10	,0%	5,7%	39,8%	38,6%	15,9%	100,0%
	% within Q18	,0%	10,2%	29,4%	35,8%	30,4%	28,1%
	Count	0	5	7	23	12	47
	% within Q10	,0%	10,6%	14,9%	48,9%	25,5%	100,0%
	% within Q18	,0%	10,2%	5,9%	24,2%	26,1%	15,0%
Total	Count	4	49	119	95	46	313
	% within Q10	1,3%	15,7%	38,0%	30,4%	14,7%	100,0%
	% within Q18	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	65,840 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	60,711	16	,000
Linear-by-Linear Association	35,162	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 9 cells (36,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Πίνακας 3

Q12 * Q15 Crosstabulation

			Q15					Total
			1	2	3	4	5	
Q12	1	Count	3	5	0	0	1	9
		% within Q12	33,3%	55,6%	,0%	,0%	11,1%	100,0%
		% within Q15	10,7%	4,6%	,0%	,0%	4,5%	2,9%
	2	Count	12	47	19	13	3	94
		% within Q12	12,8%	50,0%	20,2%	13,8%	3,2%	100,0%
		% within Q15	42,9%	43,1%	19,4%	23,2%	13,6%	30,0%
	3	Count	10	41	50	17	4	122
		% within Q12	8,2%	33,6%	41,0%	13,9%	3,3%	100,0%
		% within Q15	35,7%	37,6%	51,0%	30,4%	18,2%	39,0%
	4	Count	2	11	23	15	10	61

	% within Q12	3,3%	18,0%	37,7%	24,6%	16,4%	100,0%
	% within Q15	7,1%	10,1%	23,5%	26,8%	45,5%	19,5%
	Count	1	5	6	11	4	27
	% within Q12	3,7%	18,5%	22,2%	40,7%	14,8%	100,0%
	% within Q15	3,6%	4,6%	6,1%	19,6%	18,2%	8,6%
Total	Count	28	109	98	56	22	313
	% within Q12	8,9%	34,8%	31,3%	17,9%	7,0%	100,0%
	% within Q15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	64,180 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	64,020	16	,000
Linear-by-Linear Association	39,007	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 9 cells (36,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,63.

Πίνακας 4

Q13 * Q17 Crosstabulation

			Q17					Total
			1	2	3	4	5	
Q13	1	Count	1	1	3	1	1	7
		% within Q13	14,3%	14,3%	42,9%	14,3%	14,3%	100,0%
		% within Q17	14,3%	3,0%	3,3%	1,1%	1,1%	2,2%
	2	Count	4	18	37	18	10	87
		% within Q13	4,6%	20,7%	42,5%	20,7%	11,5%	100,0%
		% within Q17	57,1%	54,5%	40,7%	19,1%	11,4%	27,8%
	3	Count	1	11	39	35	34	120
		% within Q13	,8%	9,2%	32,5%	29,2%	28,3%	100,0%
		% within Q17	14,3%	33,3%	42,9%	37,2%	38,6%	38,3%
	4	Count	0	2	10	35	30	77
		% within Q13	,0%	2,6%	13,0%	45,5%	39,0%	100,0%
		% within Q17	,0%	6,1%	11,0%	37,2%	34,1%	24,6%
	5	Count	1	1	2	5	13	22
		% within Q13	4,5%	4,5%	9,1%	22,7%	59,1%	100,0%

	% within Q17	14,3%	3,0%	2,2%	5,3%	14,8%	7,0%
Total	Count	7	33	91	94	88	313
	% within Q13	2,2%	10,5%	29,1%	30,0%	28,1%	100,0%
	% within Q17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	69,799 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	71,276	16	,000
Linear-by-Linear Association	48,451	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 10 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

Πίνακας 5

Q14 * Q17 Crosstabulation

			Q17					Total
			1	2	3	4	5	
Q14	1	Count	3	3	1	3	0	10
		% within Q14	30,0%	30,0%	10,0%	30,0%	,0%	100,0%
		% within Q17	42,9%	9,1%	1,1%	3,2%	,0%	3,2%
	2	Count	2	16	23	9	11	61
		% within Q14	3,3%	26,2%	37,7%	14,8%	18,0%	100,0%
		% within Q17	28,6%	48,5%	25,3%	9,6%	12,5%	19,5%
	3	Count	2	11	47	42	23	125
		% within Q14	1,6%	8,8%	37,6%	33,6%	18,4%	100,0%
		% within Q17	28,6%	33,3%	51,6%	44,7%	26,1%	39,9%
	4	Count	0	3	16	31	32	82
		% within Q14	,0%	3,7%	19,5%	37,8%	39,0%	100,0%
		% within Q17	,0%	9,1%	17,6%	33,0%	36,4%	26,2%
	5	Count	0	0	4	9	22	35
		% within Q14	,0%	,0%	11,4%	25,7%	62,9%	100,0%
		% within Q17	,0%	,0%	4,4%	9,6%	25,0%	11,2%
Total	Count	7	33	91	94	88	313	
	% within Q14	2,2%	10,5%	29,1%	30,0%	28,1%	100,0%	
	% within Q17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,103E2 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	89,870	16	,000
Linear-by-Linear Association	64,327	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 10 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

Πίνακας 6

Q14 * Q15 Crosstabulation

			Q15					Total
			1	2	3	4	5	
Q14	1	Count	7	2	1	0	0	10
		% within Q14	70,0%	20,0%	10,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q15	25,0%	1,8%	1,0%	,0%	,0%	3,2%
	2	Count	10	39	9	2	1	61
		% within Q14	16,4%	63,9%	14,8%	3,3%	1,6%	100,0%
		% within Q15	35,7%	35,8%	9,2%	3,6%	4,5%	19,5%
	3	Count	5	45	52	19	4	125
		% within Q14	4,0%	36,0%	41,6%	15,2%	3,2%	100,0%
		% within Q15	17,9%	41,3%	53,1%	33,9%	18,2%	39,9%
	4	Count	4	23	24	25	6	82
		% within Q14	4,9%	28,0%	29,3%	30,5%	7,3%	100,0%
		% within Q15	14,3%	21,1%	24,5%	44,6%	27,3%	26,2%
	5	Count	2	0	12	10	11	35
		% within Q14	5,7%	,0%	34,3%	28,6%	31,4%	100,0%
		% within Q15	7,1%	,0%	12,2%	17,9%	50,0%	11,2%
Total	Count	28	109	98	56	22	313	
	% within Q14	8,9%	34,8%	31,3%	17,9%	7,0%	100,0%	
	% within Q15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,454E2 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	124,354	16	,000
Linear-by-Linear Association	77,548	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 8 cells (32,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,70.

Πίνακας 7

Q15 * Q19 Crosstabulation

			Q19					Total
			1	2	3	4	5	
Q15	1	Count	1	7	11	4	5	28
		% within Q15	3,6%	25,0%	39,3%	14,3%	17,9%	100,0%
		% within Q19	25,0%	12,3%	8,1%	4,9%	14,7%	8,9%
	2	Count	3	32	39	27	8	109
		% within Q15	2,8%	29,4%	35,8%	24,8%	7,3%	100,0%
		% within Q19	75,0%	56,1%	28,7%	32,9%	23,5%	34,8%
	3	Count	0	13	57	22	6	98
		% within Q15	,0%	13,3%	58,2%	22,4%	6,1%	100,0%
		% within Q19	,0%	22,8%	41,9%	26,8%	17,6%	31,3%
	4	Count	0	5	20	23	8	56
		% within Q15	,0%	8,9%	35,7%	41,1%	14,3%	100,0%
		% within Q19	,0%	8,8%	14,7%	28,0%	23,5%	17,9%
	5	Count	0	0	9	6	7	22
		% within Q15	,0%	,0%	40,9%	27,3%	31,8%	100,0%
		% within Q19	,0%	,0%	6,6%	7,3%	20,6%	7,0%
Total	Count	4	57	136	82	34	313	
	% within Q15	1,3%	18,2%	43,5%	26,2%	10,9%	100,0%	
	% within Q19	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,545 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	50,981	16	,000
Linear-by-Linear Association	19,466	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 8 cells (32,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.

Πίνακας 8

Q15 * Q20 Crosstabulation

			Q20					Total
			1	2	3	4	5	
Q15	1	Count	9	6	9	4	0	28
		% within Q15	32,1%	21,4%	32,1%	14,3%	,0%	100,0%
		% within Q20	24,3%	5,3%	9,1%	8,5%	,0%	8,9%
	2	Count	18	60	23	5	3	109
		% within Q15	16,5%	55,0%	21,1%	4,6%	2,8%	100,0%
		% within Q20	48,6%	52,6%	23,2%	10,6%	18,8%	34,8%
	3	Count	8	34	41	13	2	98
		% within Q15	8,2%	34,7%	41,8%	13,3%	2,0%	100,0%
		% within Q20	21,6%	29,8%	41,4%	27,7%	12,5%	31,3%
	4	Count	1	10	18	20	7	56
		% within Q15	1,8%	17,9%	32,1%	35,7%	12,5%	100,0%
		% within Q20	2,7%	8,8%	18,2%	42,6%	43,8%	17,9%
	5	Count	1	4	8	5	4	22
		% within Q15	4,5%	18,2%	36,4%	22,7%	18,2%	100,0%
		% within Q20	2,7%	3,5%	8,1%	10,6%	25,0%	7,0%
Total	Count	37	114	99	47	16	313	
	% within Q15	11,8%	36,4%	31,6%	15,0%	5,1%	100,0%	
	% within Q20	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	88,098 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	84,522	16	,000
Linear-by-Linear Association	50,720	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 7 cells (28,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,12.

Πίνακας 9

Q16 * Q17 Crosstabulation

			Q17					Total
			1	2	3	4	5	
Q16	1	Count	4	4	8	4	3	23
		% within Q16	17,4%	17,4%	34,8%	17,4%	13,0%	100,0%
		% within Q17	57,1%	12,1%	8,8%	4,3%	3,4%	7,3%
	2	Count	2	20	37	25	16	100
		% within Q16	2,0%	20,0%	37,0%	25,0%	16,0%	100,0%
		% within Q17	28,6%	60,6%	40,7%	26,6%	18,2%	31,9%
	3	Count	1	8	30	38	17	94
		% within Q16	1,1%	8,5%	31,9%	40,4%	18,1%	100,0%
		% within Q17	14,3%	24,2%	33,0%	40,4%	19,3%	30,0%
	4	Count	0	1	14	21	36	72
		% within Q16	,0%	1,4%	19,4%	29,2%	50,0%	100,0%
		% within Q17	,0%	3,0%	15,4%	22,3%	40,9%	23,0%
	5	Count	0	0	2	6	16	24
		% within Q16	,0%	,0%	8,3%	25,0%	66,7%	100,0%
		% within Q17	,0%	,0%	2,2%	6,4%	18,2%	7,7%
Total	Count	7	33	91	94	88	313	
	% within Q16	2,2%	10,5%	29,1%	30,0%	28,1%	100,0%	
	% within Q17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	94,087 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	83,704	16	,000
Linear-by-Linear Association	62,148	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 7 cells (28,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,51.

Πίνακας 10

Q19 * Q20 Crosstabulation

			Q20					Total
			1	2	3	4	5	
Q19	1	Count	3	0	1	0	0	4
		% within Q19	75,0%	,0%	25,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q20	8,1%	,0%	1,0%	,0%	,0%	1,3%
	2	Count	14	28	12	3	0	57
		% within Q19	24,6%	49,1%	21,1%	5,3%	,0%	100,0%
		% within Q20	37,8%	24,6%	12,1%	6,4%	,0%	18,2%
	3	Count	10	54	53	15	4	136
		% within Q19	7,4%	39,7%	39,0%	11,0%	2,9%	100,0%
		% within Q20	27,0%	47,4%	53,5%	31,9%	25,0%	43,5%
	4	Count	9	22	20	26	5	82
		% within Q19	11,0%	26,8%	24,4%	31,7%	6,1%	100,0%
		% within Q20	24,3%	19,3%	20,2%	55,3%	31,2%	26,2%
	5	Count	1	10	13	3	7	34
		% within Q19	2,9%	29,4%	38,2%	8,8%	20,6%	100,0%
		% within Q20	2,7%	8,8%	13,1%	6,4%	43,8%	10,9%
Total	Count	37	114	99	47	16	313	
	% within Q19	11,8%	36,4%	31,6%	15,0%	5,1%	100,0%	
	% within Q20	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	81,270 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	69,695	16	,000
Linear-by-Linear Association	35,177	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 9 cells (36,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,20.

Πίνακας 11

Q21 * Q25 Crosstabulation

			Q25					Total
			1	2	3	4	5	
Q21	1	Count	3	1	2	0	0	6
		% within Q21	50,0%	16,7%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q25	50,0%	2,8%	1,8%	,0%	,0%	1,9%
	2	Count	2	18	21	4	1	46
		% within Q21	4,3%	39,1%	45,7%	8,7%	2,2%	100,0%
		% within Q25	33,3%	50,0%	18,9%	3,3%	2,5%	14,7%
	3	Count	0	12	58	26	4	100
		% within Q21	,0%	12,0%	58,0%	26,0%	4,0%	100,0%
		% within Q25	,0%	33,3%	52,3%	21,7%	10,0%	31,9%
	4	Count	1	4	27	72	12	116
		% within Q21	,9%	3,4%	23,3%	62,1%	10,3%	100,0%
		% within Q25	16,7%	11,1%	24,3%	60,0%	30,0%	37,1%
	5	Count	0	1	3	18	23	45
		% within Q21	,0%	2,2%	6,7%	40,0%	51,1%	100,0%
		% within Q25	,0%	2,8%	2,7%	15,0%	57,5%	14,4%
Total	Count	6	36	111	120	40	313	
	% within Q21	1,9%	11,5%	35,5%	38,3%	12,8%	100,0%	
	% within Q25	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,459E2 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	173,514	16	,000
Linear-by-Linear Association	120,057	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 9 cells (36,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

Πίνακας 12

Q23 * Q41 Crosstabulation

			Q41					Total
			1	2	3	4	5	
Q23	1	Count	1	3	0	0	0	4
		% within Q23	25,0%	75,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q41	5,9%	6,0%	,0%	,0%	,0%	1,3%
	2	Count	3	13	6	10	1	33
		% within Q23	9,1%	39,4%	18,2%	30,3%	3,0%	100,0%
		% within Q41	17,6%	26,0%	6,7%	8,2%	2,9%	10,5%
	3	Count	9	26	35	31	3	104
		% within Q23	8,7%	25,0%	33,7%	29,8%	2,9%	100,0%
		% within Q41	52,9%	52,0%	38,9%	25,4%	8,8%	33,2%
	4	Count	3	7	43	69	12	134
		% within Q23	2,2%	5,2%	32,1%	51,5%	9,0%	100,0%
		% within Q41	17,6%	14,0%	47,8%	56,6%	35,3%	42,8%
	5	Count	1	1	6	12	18	38
		% within Q23	2,6%	2,6%	15,8%	31,6%	47,4%	100,0%
		% within Q41	5,9%	2,0%	6,7%	9,8%	52,9%	12,1%
Total	Count	17	50	90	122	34	313	
	% within Q23	5,4%	16,0%	28,8%	39,0%	10,9%	100,0%	
	% within Q41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,198E2 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	101,885	16	,000
Linear-by-Linear Association	63,376	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 9 cells (36,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

Πίνακας 13

Q30 * Q44 Crosstabulation

			Q44					Total
			1	2	3	4	5	
Q30	1	Count	3	3	6	1	0	13
		% within Q30	23,1%	23,1%	46,2%	7,7%	,0%	100,0%
		% within Q44	27,3%	15,0%	6,9%	,8%	,0%	4,2%
	2	Count	3	5	21	15	2	46
		% within Q30	6,5%	10,9%	45,7%	32,6%	4,3%	100,0%
		% within Q44	27,3%	25,0%	24,1%	11,5%	3,1%	14,7%
	3	Count	1	10	45	53	14	123
		% within Q30	,8%	8,1%	36,6%	43,1%	11,4%	100,0%
		% within Q44	9,1%	50,0%	51,7%	40,8%	21,5%	39,3%
	4	Count	3	2	14	51	32	102
		% within Q30	2,9%	2,0%	13,7%	50,0%	31,4%	100,0%
		% within Q44	27,3%	10,0%	16,1%	39,2%	49,2%	32,6%
	5	Count	1	0	1	10	17	29
		% within Q30	3,4%	,0%	3,4%	34,5%	58,6%	100,0%
		% within Q44	9,1%	,0%	1,1%	7,7%	26,2%	9,3%
Total	Count	11	20	87	130	65	313	
	% within Q30	3,5%	6,4%	27,8%	41,5%	20,8%	100,0%	
	% within Q44	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,005E2 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	98,867	16	,000
Linear-by-Linear Association	67,229	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 10 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,46.

Πίνακας 14

Q33 * Q42 Crosstabulation

			Q42					Total
			1	2	3	4	5	
Q33	1	Count	4	1	0	0	0	5
		% within Q33	80,0%	20,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q42	26,7%	2,6%	,0%	,0%	,0%	1,6%
	2	Count	5	8	4	9	0	26
		% within Q33	19,2%	30,8%	15,4%	34,6%	,0%	100,0%
		% within Q42	33,3%	21,1%	4,5%	7,1%	,0%	8,3%
	3	Count	6	22	44	22	1	95
		% within Q33	6,3%	23,2%	46,3%	23,2%	1,1%	100,0%
		% within Q42	40,0%	57,9%	49,4%	17,3%	2,3%	30,4%
	4	Count	0	7	38	79	16	140
		% within Q33	,0%	5,0%	27,1%	56,4%	11,4%	100,0%
		% within Q42	,0%	18,4%	42,7%	62,2%	36,4%	44,7%
	5	Count	0	0	3	17	27	47
		% within Q33	,0%	,0%	6,4%	36,2%	57,4%	100,0%
		% within Q42	,0%	,0%	3,4%	13,4%	61,4%	15,0%
Total	Count	15	38	89	127	44	313	
	% within Q33	4,8%	12,1%	28,4%	40,6%	14,1%	100,0%	
	% within Q42	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,280E2 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	181,999	16	,000
Linear-by-Linear Association	122,433	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 10 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,24.

Πίνακας 15

Q34 * Q36 Crosstabulation

			Q36					Total
			1	2	3	4	5	
Q34	1	Count	6	4	1	0	0	11
		% within Q34	54,5%	36,4%	9,1%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q36	75,0%	16,0%	1,1%	,0%	,0%	3,5%
	2	Count	1	11	17	12	0	41
		% within Q34	2,4%	26,8%	41,5%	29,3%	,0%	100,0%
		% within Q36	12,5%	44,0%	18,7%	8,0%	,0%	13,1%
	3	Count	0	6	43	27	3	79
		% within Q34	,0%	7,6%	54,4%	34,2%	3,8%	100,0%
		% within Q36	,0%	24,0%	47,3%	18,0%	7,7%	25,2%
	4	Count	1	4	26	90	16	137
		% within Q34	,7%	2,9%	19,0%	65,7%	11,7%	100,0%
		% within Q36	12,5%	16,0%	28,6%	60,0%	41,0%	43,8%
	5	Count	0	0	4	21	20	45
		% within Q34	,0%	,0%	8,9%	46,7%	44,4%	100,0%
		% within Q36	,0%	,0%	4,4%	14,0%	51,3%	14,4%
Total	Count	8	25	91	150	39	313	
	% within Q34	2,6%	8,0%	29,1%	47,9%	12,5%	100,0%	
	% within Q36	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,595E2 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	163,503	16	,000
Linear-by-Linear Association	117,599	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 10 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.

Πίνακας 16

Q35 * Q42 Crosstabulation

			Q42					Total
			1	2	3	4	5	
Q35	1	Count	10	1	1	0	0	12
		% within Q35	83,3%	8,3%	8,3%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q42	66,7%	2,6%	1,1%	,0%	,0%	3,8%
	2	Count	4	15	7	6	1	33
		% within Q35	12,1%	45,5%	21,2%	18,2%	3,0%	100,0%
		% within Q42	26,7%	39,5%	7,9%	4,7%	2,3%	10,5%
	3	Count	1	14	40	24	2	81
		% within Q35	1,2%	17,3%	49,4%	29,6%	2,5%	100,0%
		% within Q42	6,7%	36,8%	44,9%	18,9%	4,5%	25,9%
	4	Count	0	8	34	88	15	145
		% within Q35	,0%	5,5%	23,4%	60,7%	10,3%	100,0%
		% within Q42	,0%	21,1%	38,2%	69,3%	34,1%	46,3%
	5	Count	0	0	7	9	26	42
		% within Q35	,0%	,0%	16,7%	21,4%	61,9%	100,0%
		% within Q42	,0%	,0%	7,9%	7,1%	59,1%	13,4%
Total	Count	15	38	89	127	44	313	
	% within Q35	4,8%	12,1%	28,4%	40,6%	14,1%	100,0%	
	% within Q42	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,415E2 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	207,471	16	,000
Linear-by-Linear Association	136,064	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 10 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Πίνακας 17

Q37 * Q39 Crosstabulation

			Q39					Total
			1	2	3	4	5	
Q37	1	Count	5	1	0	0	0	6
		% within Q37	83,3%	16,7%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q39	50,0%	2,4%	,0%	,0%	,0%	1,9%
	2	Count	5	19	8	6	1	39
		% within Q37	12,8%	48,7%	20,5%	15,4%	2,6%	100,0%
		% within Q39	50,0%	46,3%	9,0%	4,7%	2,3%	12,5%
	3	Count	0	13	47	28	4	92
		% within Q37	,0%	14,1%	51,1%	30,4%	4,3%	100,0%
		% within Q39	,0%	31,7%	52,8%	21,7%	9,1%	29,4%
	4	Count	0	6	30	83	19	138
		% within Q37	,0%	4,3%	21,7%	60,1%	13,8%	100,0%
		% within Q39	,0%	14,6%	33,7%	64,3%	43,2%	44,1%
	5	Count	0	2	4	12	20	38
		% within Q37	,0%	5,3%	10,5%	31,6%	52,6%	100,0%
		% within Q39	,0%	4,9%	4,5%	9,3%	45,5%	12,1%
Total	Count		10	41	89	129	44	313
	% within Q37		3,2%	13,1%	28,4%	41,2%	14,1%	100,0%
	% within Q39		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,890E2 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	174,560	16	,000
Linear-by-Linear Association	117,951	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 10 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Πίνακας 18

Q41 * Q43 Crosstabulation

			Q43					Total
			1	2	3	4	5	
Q41	1	Count	10	4	3	0	0	17
		% within Q41	58,8%	23,5%	17,6%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q43	66,7%	7,5%	3,0%	,0%	,0%	5,4%
	2	Count	5	25	16	4	0	50
		% within Q41	10,0%	50,0%	32,0%	8,0%	,0%	100,0%
		% within Q43	33,3%	47,2%	16,2%	3,4%	,0%	16,0%
	3	Count	0	15	49	25	1	90
		% within Q41	,0%	16,7%	54,4%	27,8%	1,1%	100,0%
		% within Q43	,0%	28,3%	49,5%	21,4%	3,4%	28,8%
	4	Count	0	9	30	72	11	122
		% within Q41	,0%	7,4%	24,6%	59,0%	9,0%	100,0%
		% within Q43	,0%	17,0%	30,3%	61,5%	37,9%	39,0%
	5	Count	0	0	1	16	17	34
		% within Q41	,0%	,0%	2,9%	47,1%	50,0%	100,0%
		% within Q43	,0%	,0%	1,0%	13,7%	58,6%	10,9%
Total	Count	15	53	99	117	29	313	
	% within Q41	4,8%	16,9%	31,6%	37,4%	9,3%	100,0%	
	% within Q43	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,997E2 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	227,511	16	,000
Linear-by-Linear Association	155,933	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 8 cells (32,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

Πίνακας 19

Q41 * Q49 Crosstabulation

			Q49					Total
			1	2	3	4	5	
Q41	1	Count	3	0	0	3	11	17
		% within Q41	17,6%	,0%	,0%	17,6%	64,7%	100,0%
		% within Q49	10,7%	,0%	,0%	3,0%	8,9%	5,4%
	2	Count	5	8	6	16	15	50
		% within Q41	10,0%	16,0%	12,0%	32,0%	30,0%	100,0%
		% within Q49	17,9%	34,8%	15,0%	16,2%	12,2%	16,0%
	3	Count	6	5	14	25	40	90
		% within Q41	6,7%	5,6%	15,6%	27,8%	44,4%	100,0%
		% within Q49	21,4%	21,7%	35,0%	25,3%	32,5%	28,8%
	4	Count	8	8	19	51	36	122
		% within Q41	6,6%	6,6%	15,6%	41,8%	29,5%	100,0%
		% within Q49	28,6%	34,8%	47,5%	51,5%	29,3%	39,0%
	5	Count	6	2	1	4	21	34
		% within Q41	17,6%	5,9%	2,9%	11,8%	61,8%	100,0%
		% within Q49	21,4%	8,7%	2,5%	4,0%	17,1%	10,9%
Total	Count	28	23	40	99	123	313	
	% within Q41	8,9%	7,3%	12,8%	31,6%	39,3%	100,0%	
	% within Q49	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,229 ^a	16	,001
Likelihood Ratio	43,110	16	,000
Linear-by-Linear Association	,088	1	,767
N of Valid Cases	313		

a. 8 cells (32,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,25.

Πίνακας 20

Q42 * Q43 Crosstabulation

			Q43					Total
			1	2	3	4	5	
Q42	1	Count	10	3	2	0	0	15
		% within Q42	66,7%	20,0%	13,3%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q43	66,7%	5,7%	2,0%	,0%	,0%	4,8%
	2	Count	4	22	10	2	0	38
		% within Q42	10,5%	57,9%	26,3%	5,3%	,0%	100,0%
		% within Q43	26,7%	41,5%	10,1%	1,7%	,0%	12,1%
	3	Count	1	16	48	23	1	89
		% within Q42	1,1%	18,0%	53,9%	25,8%	1,1%	100,0%
		% within Q43	6,7%	30,2%	48,5%	19,7%	3,4%	28,4%
	4	Count	0	11	33	79	4	127
		% within Q42	,0%	8,7%	26,0%	62,2%	3,1%	100,0%
		% within Q43	,0%	20,8%	33,3%	67,5%	13,8%	40,6%
	5	Count	0	1	6	13	24	44
		% within Q42	,0%	2,3%	13,6%	29,5%	54,5%	100,0%
		% within Q43	,0%	1,9%	6,1%	11,1%	82,8%	14,1%
Total	Count	15	53	99	117	29	313	
	% within Q42	4,8%	16,9%	31,6%	37,4%	9,3%	100,0%	
	% within Q43	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,580E2 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	237,088	16	,000
Linear-by-Linear Association	151,562	1	,000
N of Valid Cases	313		

a. 9 cells (36,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,72.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΠΙΝΑΚΕΣ Factor Analysis

Πίνακας 1

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,918
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9,213E3
	Df	1128
	Sig.	,000

Πίνακας 2

Rotated Component Matrix ^a									
	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Q29	,828	,271	-,030	,051	-,046	,100	-,026	-,073	-,077
Q31	,816	,160	,010	-,021	,040	-,056	,029	-,078	,119
Q26	,815	,164	,039	-,041	,095	-,116	,010	-,154	,088
Q35	,805	,257	,032	,037	,026	-,116	-,075	-,083	,037
Q32	,799	,249	,024	-,043	,061	-,037	,151	,115	,091
Q27	,793	,177	,072	,030	-,039	,023	,040	-,120	-,062
Q33	,789	,234	-,084	-,072	,002	,003	,080	,000	,066
Q30	,788	,249	-,007	-,018	-,048	-,051	-,044	-,022	,045
Q24	,761	,253	,045	-,003	-,030	,015	-,066	,032	-,069
Q28	,761	,259	-,047	-,030	,055	,119	,094	,074	,008
Q34	,731	,187	-,038	-,035	,188	,040	,186	,050	,074
Q25	,708	,277	,026	,085	-,040	,118	-,165	-,028	-,257
Q23	,687	,408	,009	-,081	,014	,011	-,148	-,016	-,157
Q16	,323	,801	,048	,159	,030	,077	,043	-,019	-,029
Q14	,336	,785	,075	,096	,077	,038	,016	-,105	-,109
Q15	,346	,781	,095	,096	,041	-,041	,045	-,100	,007
Q18	,430	,743	,012	,064	,054	-,074	,042	,026	,118
Q13	,316	,719	-,002	,018	,092	-,015	-,173	-,168	-,037
Q12	,373	,683	,038	-,097	,132	,019	-,097	-,060	-,149
Q17	,293	,667	,058	,028	,079	-,007	-,066	,053	,091
Q20	,414	,649	-,020	-,055	,170	,015	,242	,046	,148
Q19	,388	,602	,012	-,002	,072	-,009	,238	-,030	,244
Q21	,430	,567	,004	-,093	,131	-,075	,291	,088	,067
Q8	,056	,074	,760	-,011	,069	,072	-,135	,125	,102
Q7	,034	-,020	,737	,129	,047	,051	,143	-,248	-,072
Q10	-,012	,087	,711	,069	,148	,025	-,081	,256	-,264

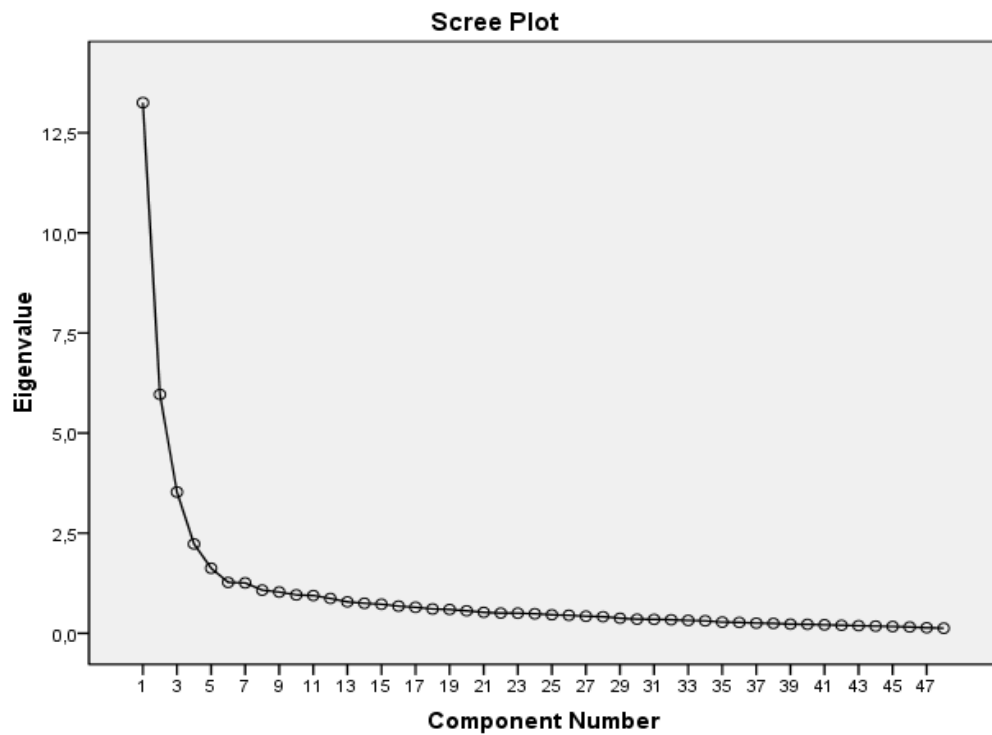
Q9	,080	,013	,710	-,055	,202	,169	-,070	,042	,117
Q6	-,138	,057	,605	,070	-,061	,168	,296	-,410	,058
Q11	-,027	-,020	,592	,152	,081	,027	,439	-,005	-,119
Q5	-,067	,064	,573	,116	,008	,435	-,007	-,094	,304
Q4	,005	,087	,466	,027	-,099	,347	-,009	,285	,343
Q3	-,040	,059	,464	,145	-,065	,363	-,029	-,087	,416
Q43	-,084	,058	,095	,782	,063	,001	,047	-,112	,025
Q44	-,003	-,005	,043	,769	,165	-,025	-,033	-,056	,052
Q42	-,049	-,012	,048	,726	,117	,042	,001	,080	-,098
Q39	-,012	,055	,013	,696	,135	,079	,131	,187	-,015
Q46	-,043	-,031	,049	,666	,138	-,061	,151	-,058	,164
Q45	,078	,073	,026	,639	,301	,064	-,113	,005	,015
Q37	,011	,122	,000	,341	,660	,211	,138	-,102	-,249
Q38	,010	,150	,145	,168	,632	-,032	,058	-,028	,033
Q41	,037	,175	,119	,345	,600	,031	-,122	,007	,002
Q36	,031	,095	,048	,316	,599	,156	-,010	-,035	,115
Q40	,069	-,060	,105	,173	,420	,066	-,310	,318	,042
Q1	,009	-,022	,229	-,016	,094	,803	,060	,011	-,055
Q2	,001	-,059	,297	,063	,201	,731	,047	-,059	,057
Q22	,119	,078	,047	,145	-,053	,090	,755	,079	-,004
Q48	-,298	-,207	,013	,012	-,114	-,064	,164	,715	-,066
Q47	,132	,162	,128	,317	,424	,010	-,080	-,122	,490

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

Διάγραμμα 1



Πίνακας 3

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	13,251	27,606	27,606	13,251	27,606	27,606	9,376	19,534	19,534
2	5,964	12,425	40,031	5,964	12,425	40,031	5,969	12,435	31,968
3	3,526	7,346	47,377	3,526	7,346	47,377	3,879	8,082	40,050
4	2,230	4,645	52,022	2,230	4,645	52,022	3,773	7,860	47,911
5	1,623	3,381	55,404	1,623	3,381	55,404	2,400	4,999	52,910
6	1,270	2,646	58,050	1,270	2,646	58,050	1,885	3,927	56,837
7	1,257	2,619	60,670	1,257	2,619	60,670	1,516	3,159	59,996
8	1,077	2,245	62,914	1,077	2,245	62,914	1,267	2,640	62,636
9	1,029	2,143	65,057	1,029	2,143	65,057	1,162	2,421	65,057
10	,957	1,994	67,052						
11	,943	1,964	69,015						
12	,869	1,810	70,825						
13	,783	1,632	72,457						
14	,749	1,560	74,017						

15	,725	1,510	75,527						
16	,677	1,411	76,938						
17	,649	1,352	78,291						
18	,606	1,263	79,553						
19	,593	1,236	80,790						
20	,559	1,166	81,955						
21	,524	1,091	83,046						
22	,504	1,051	84,097						
23	,501	1,044	85,141						
24	,487	1,014	86,155						
25	,461	,960	87,115						
26	,449	,935	88,051						
27	,425	,885	88,936						
28	,414	,862	89,798						
29	,374	,779	90,577						
30	,352	,734	91,311						
31	,347	,723	92,033						
32	,338	,704	92,737						
33	,320	,666	93,404						
34	,310	,646	94,050						
35	,277	,577	94,627						
36	,269	,561	95,187						
37	,253	,527	95,714						
38	,246	,512	96,226						
39	,227	,472	96,698						
40	,224	,467	97,165						
41	,211	,439	97,605						
42	,198	,412	98,017						
43	,188	,392	98,408						
44	,177	,370	98,778						
45	,169	,351	99,129						
46	,155	,322	99,452						
47	,138	,288	99,740						
48	,125	,260	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Συνεντεύξεις μεντόρων και εκπαιδευτικών σε σχολεία
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο

Α) Συνέντευξη από Μέντορα

Σχολείο: Λύκειο Λανιτείου Α, Λεμεσός

Μέντορας: Οικονομολόγος

1) Ποια προσόντα διαθέτουν οι μέντορες;

Οι μέντορες θα πρέπει να έχουν πάνω από 5 χρόνια προϋπηρεσίας. Το ιδανικότερο είναι 10 έως 11 χρόνια προϋπηρεσίας. Δηλαδή ο αρχαιότερος. Δεν έχει καμία σημασία η ηλικία του εκπαιδευτικού. Δηλαδή μέντορες δεν γίνονται μόνο οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε μεγάλη ηλικία. Εάν για παράδειγμα μια εκπαιδευτικός, μπήκε στην εκπαίδευση 23 ετών και τώρα είναι 30 ετών, θα μπορούσε να γίνει μέντορας λόγω του ότι είναι 7 χρόνια στην εκπαίδευση και έχει την απαραίτητη πείρα για να καθοδηγήσει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση σε θέματα καινούργιων τεχνικών όπως για παράδειγμα ηλεκτρονικών υπολογιστών καθώς επίσης και γνώση του επαγγέλματος.

2) Ποιες διαδικασίες επιμόρφωσης έχετε περάσει;

Έχω πάει στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπου και με ενημέρωσαν για τα καθήκοντά μου καθώς επίσης έγιναν και κάποια σεμινάρια από επιθεωρητές του κλάδου, τα οποία περιλάμβαναν μεθόδους διδασκαλίας, διαχείριση της τάξης, καινούργιους τρόπους εφαρμογής της τεχνολογίας.

3)Αξιολογούνται οι μέντορες; Από ποιους;

Οι μέντορες αξιολογούνται από καθηγητές κάθε ειδικότητας που είναι αποσπασμένοι από το Πανεπιστήμιο Κύπρου. Οι αποσπασμένοι αυτοί καθηγητές έρχονται στο σχολείο και παρακολουθούν τον μέντορα, αν κάνει καλά τη δουλειά του. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν διάφορα έντυπα για το αν είναι ευχαριστημένοι από τον μέντορά τους και τα δίνουν στους καθηγητές αυτούς.

4)Ποιος είναι ο ρόλος του μέντορα;

Ο ρόλος του μέντορα είναι να εντάξει το νεοεισερχόμενο συνάδελφο στην εκπαίδευση. Τον καθοδηγεί, τον ενημερώνει, τον ωθεί και τον στηρίζει με διάφορα σχέδια μαθημάτων. Πολύ σημαντική είναι η ενθάρρυνση και η ψυχολογική εμπύχωση που του προσφέρει. Ο ρόλος του μέντορα είναι καθαρά καθοδηγητικός. Βέβαια, υπάρχει και ο σχετικός έλεγχος. Δηλαδή, θα παρατηρήσω αν κάνει το μάθημά του σωστά και αν υπάρχει τήρηση του προγράμματος.

5)Με ποιους συνεργάζονται οι μέντορες;

Με τον διευθυντή, τον οποίο ενημερώνω για την κατάσταση. Επίσης, με διάφορους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας, με τον υπεύθυνο βοηθό, συντονιστή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που έχει αναλάβει το πρόγραμμα για τους μέντορες.

6)Αξιολογεί ο μέντορας τον εκπαιδευτικό; Εάν ναι, με ποιους άλλους;

Εάν όχι, ποιοι αξιολογούν τον εκπαιδευτικό;

Όπως είπα και πριν ο ρόλος του μέντορα είναι καθαρά καθοδηγητικός. Δηλαδή η σχέση μέντορα και εκπαιδευτικού είναι φιλική, αφού ο μέντορας υποστηρίζει και συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό. Επομένως ο μέντορας δεν αξιολογεί τον εκπαιδευτικό. Παρόλα αυτά, υπάρχει ο σχετικός έλεγχος που πρέπει να κάνει ο ίδιος ο μέντορας για την πρόοδο του εκπαιδευτικού, για την τήρηση του προγράμματος, για

τη διαχείριση της τάξης κ.λπ. Αυτός που αξιολογεί τον εκπαιδευτικό είναι ο επιθεωρητής.

7) Προτάσεις για βελτίωση του θεσμού του μέντορα στην Κύπρο

Θα πρέπει να υπάρξουν περισσότερες ώρες για απόκτηση της σχολικής εμπειρίας. Επίσης, δεν υπάρχει η απαραίτητη υποδομή, όπως για παράδειγμα computer. Επιπλέον, μέσα σε μια τάξη υπάρχουν 25 μαθητές και πρέπει ο εκπαιδευτικός να βγάλει όλη την ύλη και να καλύψει όλα τα κεφάλαια του μαθήματος. Δηλαδή υπάρχει πίεση ύλης και δεν δίδεται αρκετός χρόνος για το μάθημα. Ενώ, εάν κάναμε τα 5 από τα 10 κεφάλαια θα ήμασταν πιο χαλαροί και οι ίδιοι οι μαθητές θα ήταν περισσότερο ευχαριστημένοι.

B) Συνέντευξη από Μέντορα

Σχολείο: Λύκειο Πέτρου και Παύλου, Λεμεσός

Μέντορας: Φιλολόγος

1) Ποια προσόντα διαθέτουν οι μέντορες;

Οι μέντορες είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, με διδακτική εμπειρία τουλάχιστον πέντε χρόνων. Έχουν τα τυπικά προσόντα, παιδαγωγική κατάρτιση, επάρκεια στη χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

2) Ποιες διαδικασίες επιμόρφωσης έχετε περάσει;

Έχω παρακολουθήσει ένα ταχύρυθμο σεμινάριο δύο ημερών, στο οποίο μας αναφέρθηκαν σε γενικές γραμμές ο ρόλος και τα καθήκοντά μας.

3)Αξιολογούνται οι μέντορες; Από ποιους;

Ναι αξιολογούνται οι μέντορες από καθηγητές οι οποίοι τους παρακολουθούν κάποιες μέρες στα σχολεία στα οποία βρίσκονται. Εγώ βέβαια, δεν έχω ακόμη αξιολογηθεί από κάποιον καθηγητή.

4)Ποιος είναι ο ρόλος του μέντορα;

Ο ρόλος ενός μέντορα είναι να βοηθήσει ουσιαστικά ένα νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να ενταχθεί ομαλά σε μια σχολική κοινότητα. Να βοηθήσει τον εκπαιδευτή να οργανώσει το μάθημά του (σχέδιο μαθήματος, υλικό κ.λπ.), να γνωρίσει τις ειδικές αίθουσες και τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Αλλά πέρα από τα τυπικά που αφορούν στη διοργάνωση ενός μαθήματος θα πρέπει να τον βοηθήσει να γνωρίσει και την κουλτούρα του σχολείου και να έρθει σε επαφή και με όλες τις δραστηριότητες-εκδηλώσεις του σχολείου, π.χ. καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, συνέδρια, εκδρομές, ομίλους κ.λπ.

5)Με ποιους συνεργάζονται οι μέντορες;

Ο μέντορας συνεργάζεται κυρίως με ένα προϊστάμενο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ο οποίος έχει υπό την ευθύνη του, όλους τους μέντορες αλλά και τους εκπαιδευτές.

6)Αξιολογεί ο μέντορας τον εκπαιδευτικό; Εάν ναι, με ποιους άλλους;

Εάν όχι, ποιοι αξιολογούν τον εκπαιδευτικό;

Όχι ο μέντορας δεν αξιολογεί τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός και υποστηρικτικός. Υπεύθυνος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι ο προϊστάμενος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ή ο επιθεωρητής.

7)Προτάσεις για βελτίωση του θεσμού του μέντορα στην Κύπρο

Ο θεσμός του μέντορα στις περιπτώσεις που λειτουργεί σωστά είναι πολύ χρήσιμος για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό. Και επειδή ακριβώς στηρίζεται στην ανθρώπινη σχέση μεταξύ των δύο θα πρέπει να έχει το δικαίωμα ο εκπαιδευτής να επιλέγει το μέντορά του. Επίσης, καλό θα ήταν να γίνονται μεγαλύτερης διάρκειας σεμινάρια στους μέντορες και οπωσδήποτε η μείωση μια διδακτικής περιόδου που δίδεται στους μέντορες ως κίνητρο είναι πολύ λίγος χρόνος.

Γ) Συνέντευξη από Εκπαιδευτικό

Σχολείο: Λύκειο Αγίου Γεωργίου, Λάρνακα

Εκπαιδευτικός: Φιλολόγος

1)Ποια προσόντα πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να γίνει μέντορας;

Τα προσόντα που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να γίνει μέντορας είναι τουλάχιστον πέντε χρόνια διδακτική εμπειρία στο αντικείμενο. Ο Βοηθός διευθυντής της σχολικής μονάδας που είναι και ο συντονιστής (αφού τύχει σχετικής επιμόρφωσης) είναι υπεύθυνος για την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος. Με γραπτή έκθεση στο διευθυντή του σχολείου θα αναφέρεται στην υλοποίηση του προγράμματος. Είναι επίσης, υποχρεωμένος να ετοιμάσει μια γραπτή έκθεση για τον κάθε εκπαιδευόμενο. Θα πρέπει να επιλέξει και να προτείνει τους μέντορες στην επιτροπή Σχολικής Εμπειρίας για έγκριση. Οι μέντορες που θα επιλεγούν θα πρέπει να παρακολουθήσουν το Πρόγραμμα επιμόρφωσης μεντόρων. Νοείται ότι ο κάθε μέντορας πιστώνεται με μια διδακτική περίοδο για κάθε νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, η οποία θα του παραχωρηθεί την ερχόμενη σχολική χρονιά.

2) Ποιος ο ρόλος ενός μέντορα στο σχολείο; Τι κάνει ο μέντορας; Πως συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό; Σας βοηθάει ουσιαστικά ο μέντορας και σε τι;

Ο ρόλος του μέντορα είναι να βοηθήσει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να ενταχθεί όσο το δυνατό πιο ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Θα πρέπει επίσης, να τον βοηθήσει να μάθει και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές μεθοδολογίας της διδασκαλίας και να διαχειρίζεται με άνεση τους μαθητές μιας τάξης. Να του εξασφαλίσει μέσα και υλικά για τη διδασκαλία του καθώς επίσης να τον βοηθήσει στην οργάνωση του μαθήματός του και στη χρήση των καινούργιων τεχνολογιών. Να παρακολουθεί τη διδασκαλία του εκπαιδευόμενου και να του υποβάλλει εισηγήσεις για βελτίωση. Οφείλει τέλος, να τον βοηθάει, να τον συμβουλεύει, να είναι δίπλα του.

3) Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του μέντορα;

Πιστεύω ότι ο ρόλος του θα πρέπει να είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός. Οφείλει να είναι πιο κοντά στο νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό. Να του παρέχει βοηθητικό υλικό σχετικά με τη διδασκαλία, να τον συμβουλεύει σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές και τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζονται οι μαθητές. Αξίζει να αναφέρουμε πως η περίοδος αυτή (της παρακολούθησης του προγράμματος της προϋπηρεσιακής κατάρτισης) είναι πολύ δύσκολη. Ο νεοεισερχόμενος περνά μια περίοδο όλο άγχος και στρες, γι' αυτό θα ήταν καλό, αν οι μέντορες ασκούσαν σε δεξιότητες διαχείρισης του άγχους των νεοεισερχομένων συναδέλφων.

4) Προτάσεις βελτίωσης για τον μέντορα

Ο μέντορας οφείλει να στηρίζει όχι μόνο υλικά αλλά ψυχολογικά κυρίως τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να τον βοηθήσει να ενταχθεί φυσιολογικά στο σχολικό σύστημα. Θα πρέπει επίσης, να τον βοηθήσει να γνωρίσει τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής μονάδας.

5) Πιστεύετε ότι πρέπει να αξιολογείται ο μέντορας και από ποιους;

Βεβαίως και θα πρέπει να αξιολογείται ο μέντορας γιατί έτσι θα καταβάλλει περισσότερη προσπάθεια για να βοηθήσει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μέντορες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα έχουν ήδη παρακολουθήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης μεντόρων.

6) Πιστεύετε ότι ο μέντορας πρέπει να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό που μεντοράρει ή όχι; Γιατί;

Ο ρόλος του μέντορα είναι κυρίως συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Ο μέντορας ενθαρρύνει τον νεοεισερχόμενο να κάνει ανασκόπηση και να αξιοποιεί την ανατροφοδότηση για θέματα που έχει κατακτήσει. Η σχέση αυτή θα πρέπει να στηρίζεται στον αλληλοσεβασμό, στην κατανόηση, τη σωστή επικοινωνία και δεν πρέπει να είναι μια σχέση εξεταστή προς εξεταζόμενο.

Δ) Συνέντευξη από Εκπαιδευτικό

Σχολείο: Γυμνάσιο Ύψωνα, Λεμεσός

Εκπαιδευτικός: Φιλόλογος

1) Ποια προσόντα πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να γίνει μέντορας;

Ένας εκπαιδευτικός για να γίνει μέντορας πρέπει να έχει τα προσόντα ενός καλού εκπαιδευτικού, δηλαδή να έχει μεταδοτικότητα, ζωντάνια, επικοινωνία με τους μαθητές, καλή προσέγγιση, μεθοδικότητα, ευχάριστη προσωπικότητα και οπωσδήποτε πείρα για να μπορέσει να είναι σωστός καθοδηγητής. Ο μέντορας, θα πρέπει επίσης να έχει παιδαγωγική κατάρτιση, συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα, επάρκεια στη χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και σίγουρα χρόνο και διάθεση για να μπορέσει να βοηθήσει ουσιαστικά τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό.

2) Ποιος ο ρόλος ενός μέντορα στο σχολείο; Τι κάνει ο μέντορας; Πως συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό; Σας βοηθάει ουσιαστικά ο μέντορας και σε τι;

Ο ρόλος ενός μέντορα είναι όπως ο ρόλος ενός δραστήριου και πολύπλευρου εκπαιδευτικού που δεν ασχολείται μόνο με το μάθημά του. Ο μέντορας καθοδηγεί και συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό. Συνεργάζονται για την οργάνωση των μαθημάτων που θα κάνει ο νέος εκπαιδευτικός και του κάνει έπειτα τις αναγκαίες παρατηρήσεις για βελτίωση.

3) Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του μέντορα;

Οποσδήποτε δεν πρέπει να ποδηγετεί το έργο του εκπαιδευτή αλλά να τον ενθαρρύνει και να τον στηρίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Να τον βοηθά να οργανωθεί και να θέσει στόχους, να του ενισχύει την αυτοπεποίθηση και να συζητά μαζί του για διάφορα θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία π.χ. η διόρθωση μια έκθεσης, η οργάνωση ενός διαγωνίσματος, η πειθαρχία στην τάξη, η τιμωρία των μαθητών κ.λπ. Η όλη του στάση και συμπεριφορά να είναι παράδειγμα προς μίμηση ώστε να πάρει ο νέος εκπαιδευτικός τα σωστά στοιχεία.

4) Προτάσεις βελτίωσης για τον μέντορα

Θα πρέπει να επιλέγονται οι κατάλληλοι μέντορες και όχι τα κριτήρια να είναι ο γνωστός.

5) Πιστεύετε ότι πρέπει να αξιολογείται ο μέντορας και από ποιους;

Πιστεύω πως πρέπει να αξιολογείται πριν γίνει μέντορας, για το αν είναι πραγματικά ο κατάλληλος.

6)Πιστεύετε ότι ό μέντορας πρέπει να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό που μεντοράρει ή όχι; Γιατί;

Πιστεύω ότι δεν πρέπει να τον αξιολογεί αριθμητικά. Να τον αξιολογεί με τρόπο που να μπορέσει ο νέος εκπαιδευτικός να πάρει τα σωστά μηνύματα, να γνωρίζει τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που επέδειξε κατά τη διάρκεια της μαθητείας του για να προσπαθήσει να βελτιωθεί και να γίνει ένας καλός εκπαιδευτικός. Η αξιολόγηση που θα πάρει ο νέος εκπαιδευτικός από τον μέντορά του να είναι γραπτή, περιγραφική και να τη διαβάσει μόνο ο ίδιος ο νέος εκπαιδευτικός.

Ε) Πληροφορίες από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Οι μέντορες στην Κύπρο είναι καθηγητές οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί για να καθοδηγούν τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Το πρόγραμμα καθοδήγησης εφαρμόζεται εδώ και 3 χρόνια. Υπάρχουν περίπου 50 μέντορες στα Δημοτικά και 100 μέντορες σε Γυμνάσια και Λύκεια. Ένας μέντορας μπορεί να αναλάβει περισσότερους από έναν εκπαιδευτικούς, είτε φιλόλογο είτε μαθηματικό κ.λπ. Αναλαμβάνει δηλαδή εκπαιδευτικούς με διαφορετική ειδικότητα από αυτούς. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι οι μέντορες είναι λίγοι και δεν υπάρχει η δυνατότητα ο κάθε μέντορας να αναλάβει εκπαιδευτικό που να έχει την ίδια ειδικότητα με αυτόν. Στόχος μας όμως είναι, ο κάθε μέντορας να αναλαμβάνει εκπαιδευτικούς που έχουν την ίδια ειδικότητα με αυτούς. Για παράδειγμα ο μέντορας ο οποίος είναι φιλόλογος να αναλαμβάνει μόνο φιλόλογους εκπαιδευτικούς, εφόσον γνωρίζει το αντικείμενό του και θα μπορέσει καλύτερα να τον καθοδηγήσει και να τον συμβουλευσει.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Π.Μ.Σ.: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

Αγαπητέ Συνάδελφε,

Σκοπός του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις στάσεις, τις απόψεις και τις προτάσεις σας σχετικά με το ρόλο του θεσμού του Μέντορα στην Κύπρο. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί το βασικό ερευνητικό μου εργαλείο για τη διεξαγωγή της έρευνας που εκπονώ στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, στο Π.Μ.Σ.: «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, με τίτλο: «Διερεύνηση των στάσεων, των απόψεων και των προτάσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του θεσμού του Μέντορα στην Κύπρο». Εποπτεύουσα καθηγήτριά μου είναι η κυρία Κων/να Κουτρούμπα, Επικ. καθηγήτρια.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αυτού από την πλευρά σας θα συμβάλει καίρια στην υλοποίηση της έρευνάς μου, γι' αυτό σας παρακαλώ θερμά να το συμπληρώσετε, απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις κλειστού τύπου που υπάρχουν σε αυτό. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν από την πλευρά μου **αποκλειστικά** για την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων & προτάσεων.

Αγαπητέ Συνάδελφε, σας ευχαριστώ πολύ, εκ των προτέρων, για τη συμμετοχή σας στην εκπόνηση της έρευνας αυτής.

Με εκτίμηση,

Στυλιανού Βικτώρια (Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας)

Επαρχία.....

Δήμος/Κοινότητα.....

Σχολείο.....

Συμπληρώθηκε πλήρως: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

ΜΕΡΟΣ Ι: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Γυναίκα ☐₀ Άντρας ☐₁

2. Ηλικιακή ομάδα:

21-25 ετών ☐₁ 36-45 ετών ☐₃ άνω των 56 ετών ☐₅

26-35 ετών ☐₂ 46-55 ετών ☐₄

3. Χρόνια υπηρεσίας:

1-5 έτη ☐₁

6-10 έτη ☐₂

11-15 έτη ☐₃

16-20 έτη ☐₄

πάνω από 20 έτη ☐₅

4. Ειδικότητα:

Θεολόγος	☐ ₁	Κοινωνιολόγος-Οικονομολόγος	☐ ₇
Φιλολόγος	☐ ₂	Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας	☐ ₈
Μαθηματικός	☐ ₃	Καθηγητής Πληροφορικής	☐ ₉
Φυσικός-Χημικός	☐ ₄	Καθηγητής Μουσικής-Καλλιτεχνικών	☐ ₁₀
Βιολόγος-Γεωλόγος	☐ ₅	Καθηγητής Φυσικής Αγωγής	☐ ₁₁
Καθηγητής Ξένων Γλωσσών	☐ ₆	Άλλο:	☐ ₁₂

5. Σημειώστε αν διαθέτετε:

Δεύτερο πτυχίο ☐₀ OXI ☐₀ ☐₁ ΝΑΙ

Μεταπτυχιακό (στις επιστήμες της Αγωγής) ☐₀ OXI ☐₀ ☐₁ ΝΑΙ

Διδακτορικό (στις επιστήμες της Αγωγής) ☐₀ OXI ☐₀ ☐₁ ΝΑΙ

6. Είστε μέντορας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά; OXI ☐₀ ☐₁ ΝΑΙ

7. Ενδιαφέρεστε να γίνεται (ή να ξαναγίνετε) μέντορας στο εγγύς μέλλον;

OXI ☐₀ ☐₁ ΝΑΙ

8. Θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαιτούμενα τυπικά (επαρκή επιμόρφωση, master, διδακτορικό) και ουσιαστικά προσόντα (π.χ. διδακτική εμπειρία, υπομονή, επικοινωνιακές δεξιότητες, επαγγελματική όρεξη κ.ά.), ώστε να αναλάβετε το ρόλο του μέντορα; OXI ☐₀ ☐₁ ΝΑΙ

ΜΕΡΟΣ II: ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Α. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στη δυσκολία ορισμένων εκπαιδευτικών να διεκπεραιώσουν ικανοποιητικά το καθημερινό διδακτικό τους έργο;

(Σημειώστε 1 μόνο Χ κάτω από την απάντηση της επιλογής σας)

9. Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

10. Ανεπαρκή αναλυτικά προγράμματα (π.χ. μη σαφής ή ευέλικτη στοχοθεσία, μη επικαιροποιημένες προτεινόμενες δραστηριότητες, περιορισμένες προτεινόμενες εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές και μορφές αξιολόγησης)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

11. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή γνώση των νέων τεχνολογιών (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, power point, χρήση διαδραστικού πίνακα κ.λπ.)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

12. Το επαγγελματικό άγχος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

13. Η μη επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (π.χ. αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, διαχείριση κρίσεων και παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

14. Έλλειψη αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

15. Έλλειψη στήριξης και συνεργασίας με άλλους συναδέλφους της ίδια ή άλλης ειδικότητας

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

16. Η δυσκολία διαχείρισης της τάξης και πειθαρχίας των μαθητών (αδιάφοροι μαθητές στην τάξη, μη συμμετοχικοί-απρόθυμοι μαθητές, προβληματικές συμπεριφορές μαθητών, αυθάδεια κ.λπ.)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

17. Γενικότερα, μη αποτελεσματικό και υποστηρικτικό για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή μαθησιακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

18. Ανεπαρκής ή και μη ουσιαστική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών τους

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

19. Ανεπαρκής παιδαγωγική υποστήριξη από το μέντορα προς τον εκπαιδευτικό (συγκρούσεις, αντίθετες απόψεις, ανταγωνιστικές τάσεις, ανησυχία εκπαιδευτικού ότι κάποιος τον κρίνει) και αποτελεσματικής συνεργασίας μαζί του

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Β. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ισχύουν τα παρακάτω σχετικά με τη βοήθεια που προσφέρει ο θεσμός του μέντορα στο διδακτικό έργο του σύγχρονου εκπαιδευτικού στην Κύπρο;

(Σημειώστε 1 μόνο Χ κάτω από την απάντηση της επιλογής σας)

20. Ο μέντορας δουλεύει συστηματικά για την άμβλυνση του επαγγελματικού άγχους, ιδιαίτερα του νέου εκπαιδευτικού, μέσω της παιδαγωγικής και ηθικής υποστήριξης που παρέχει στον τελευταίο

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

- 21.** Ο μέντορας διαδραματίζει ένα ιδιαίτερα θετικό & βοηθητικό ρόλο σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

- 22.** Ο μέντορας υποστηρίζει παιδαγωγικά τον εκπαιδευτικό στο να υιοθετεί και σταδιακά να εφαρμόζει νέες/εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία του (π.χ. καταιγισμό ιδεών [brainstorming], ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης κ.ά.)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

- 23.** Ο μέντορας βοηθά στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού μέσω της συστηματικής καθοδήγησης, και της εκμάθησης βιωματικών τεχνικών επικοινωνίας

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

- 24.** Ο μέντορας ενημερώνει και βοηθά τον εκπαιδευτικό ώστε να δοκιμάζει πιο σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης (διερευνητική αξιολόγηση, σύνδεση της προηγούμενης με τη νέα γνώση, ενδιάμεση αξιολόγηση/ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, τήρηση portfolio, δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών κ.ά)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

- 25.** Ο μέντορας αν και γνωρίζει τι είναι υποχρεωμένος να κάνει ο εκπαιδευτικός ώστε να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας του, ταυτόχρονα όμως κατανοεί το πόσο δύσκολο είναι να το επιτύχει ένας νέος κυρίως εκπαιδευτικός τους προκαθορισμένους παιδαγωγικούς στόχους σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, γι' αυτό είναι επιεικής και διαλλακτικός με τον εκπαιδευτικό που «μεντοράρει» και ιδιαίτερα το νέο

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

- 26.** Ο μέντορας συμβάλλει ουσιαστικά, μέσω της συστηματικής υποστήριξης και επικοινωνίας του με τον εκπαιδευτικό, στο να επιτύχει ο τελευταίος τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη του, όπου να προάγονται οι παιδαγωγικές αξίες (π.χ. αλληλοσεβασμός, αλληλοβοήθεια, άμιλλα, σεβασμός στη διαφορετικότητα κ.ά)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

27. Ο μέντορας προσπαθεί να **μη δίνει** έτοιμες λύσεις στους εκπαιδευτικούς που επιβλέπει, αλλά τους βοηθά, με ειδικές τεχνικές, στο να ανακαλύπτουν οι ίδιοι τις ανάγκες ή τις αδυναμίες τους και στη συνέχεια να προσπαθούν να βρίσκουν τη λύση που τους ταιριάζει καλύτερα, φυσικά με την καθοδήγηση (στο βαθμό που το χρειάζονται) από το μέντορά τους

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

28. Ο μέντορας βοηθά, μέσω της ενεργητικής ακρόασης τον εκπαιδευτικό να λεκτικοποιεί (να εκφράζει δυνατά), να αναθεωρεί και να επαναξιολογεί την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (ανατροφοδότηση, δυνατότητα αναστοχασμού της δουλειάς του)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

29. Ο μέντορας προωθεί τη συλλογική δράση, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων ενός σχολείου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

30. Ο μέντορας «επιπλήττει», εάν χρειασθεί, τον εκπαιδευτικό σε περίπτωση μη συμμόρφωσής του σε τιθέμενες παιδαγωγικές προτάσεις/παρααινέσεις από τη μεριά του πρώτου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Γ. Πόσο συχνά –σύμφωνα με τη μέχρι τώρα εμπειρία σας- χρησιμοποιεί ο μέντορας τις παρακάτω πρακτικές για να βοηθήσει στο καθημερινό εκπαιδευτικό σας έργο;

(Σημειώστε 1 μόνο Χ κάτω από την απάντηση της επιλογής σας)

31. Παρακολουθεί συστηματικά την πορεία της διδασκαλίας μου και ανταλλάσει συχνά μαζί μου απόψεις και προτάσεις για τη βελτιστοποίησή του

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΣΕ ΣΤΑΘΕΡΗ ΒΑΣΗ)	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

32. Επισημαίνει τα λάθη μου με «παιδαγωγικό τακτ» και μου προσφέρει πρακτικές συμβουλές με στόχο τη βελτίωση του καθημερινού διδακτικού μου έργου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΣΕ ΣΤΑΘΕΡΗ ΒΑΣΗ)	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

33. Με βοηθά στο σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την οργάνωση του μαθήματός μου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΣΕ ΣΤΑΘΕΡΗ ΒΑΣΗ)	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

34. Με ενθαρρύνει ηθικά και με ωθεί, ώστε σταδιακά να αναπτύξω το δικό μου στυλ διδασκαλίας με βάση την προσωπικότητα και το παιδαγωγικό μου προφίλ

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΣΕ ΣΤΑΘΕΡΗ ΒΑΣΗ)	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

35. Παρακολουθεί το μάθημά μου και μου προτείνει βελτιωτικές προτάσεις σχετικά με την εφαρμογή πιο σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνικών, πέραν της διάλεξης, με στόχο τον παιδαγωγικό εκσυγχρονισμό του διδακτικού μου έργου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΣΕ ΣΤΑΘΕΡΗ ΒΑΣΗ)	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

36. Με προτρέπει και με καθοδηγεί πώς να συνδέω το θέμα του μαθήματός μου με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΣΕ ΣΤΑΘΕΡΗ ΒΑΣΗ)	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

37. Με καθοδηγεί στον σχεδιασμό της διδασκαλίας μου, στη διαμόρφωση των κατάλληλων στόχων και γενικότερα στην καλύτερη οργάνωση του μαθήματός μου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΣΕ ΣΤΑΘΕΡΗ ΒΑΣΗ)	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

38. Με βοηθά στην ανάπτυξη και εφαρμογή κανόνων σχετικών με την καλύτερη διαχείριση της τάξης και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του σχετικά με θέματα που αφορούν στη διατήρηση της πειθαρχίας των μαθητών μου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΣΕ ΣΤΑΘΕΡΗ ΒΑΣΗ)	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

39. Με ενθαρρύνει, με εμπνέει και με καθοδηγεί μέσω της εποικοδομητικής κριτικής

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΣΕ ΣΤΑΘΕΡΗ ΒΑΣΗ)	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

40. Με βοηθά στο να καλλιεργήσω τις επικοινωνιακές μου δεξιότητες με τους μαθητές μου και τους γονείς τους

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΣΕ ΣΤΑΘΕΡΗ ΒΑΣΗ)	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

41. Με βοηθά στο να ελέγχω και να διαχειρίζομαι αποτελεσματικά το επαγγελματικό μου άγχος

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΣΕ ΣΤΑΘΕΡΗ ΒΑΣΗ)	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

42. Με ενθαρρύνει και με βοηθά στο να επικοινωνώ και να ανταλλάσω παιδαγωγικές απόψεις με τους συναδέλφους μου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΣΕ ΣΤΑΘΕΡΗ ΒΑΣΗ)	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

--	--	--	--	--

43. Γενικά η συχνή συνεργασία του μαζί μου με βοηθά να γίνω καλύτερος δάσκαλος

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΣΕ ΣΤΑΘΕΡΗ ΒΑΣΗ)	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

Δ. Σε τι βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τη βελτίωση και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην Κύπρο;

(Σημειώστε 1 μόνο Χ κάτω από την απάντηση της επιλογής σας)

44. Περισσότερα σεμινάρια εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των μεντόρων, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους και την βοήθεια που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν να υποστηρίξουν παιδαγωγικά

ΔΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

45. Πιο δημοκρατικές και προοδευτικές στάσεις και πεποιθήσεις των μεντόρων ως προς την παιδαγωγική τους σχέση και την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς

ΔΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

46. Ο μέντορας να αντιμετωπίζει τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που «μεντοράρει» ισότιμα χωρίς να προβάλλει ο ίδιος τον εαυτό του ως «αυθεντία»

ΔΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

47. Περισσότερη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών που επιλέγονται ως μέντορες

ΔΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

- 48.** Να «μεντοράρουν» και να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς ΜΟΝΟ της ειδικότητάς τους, γιατί κάθε ειδικότητα έχει τις δικές της παιδαγωγικές και διδακτικές

ΔΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

- 49.** Να διαθέτουν περισσότερα τυπικά αλλά και ουσιαστικά (π.χ. επικοινωνιακές δεξιότητες, χιούμορ, «ανθρώπινο πρόσωπο» κ.ά.) προσόντα σε σχέση με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που «μεντοράρουν»

ΔΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

- 50.** Να γίνεται πιο αξιοκρατικά η επιλογή των μεντόρων από εξειδικευμένους επιστήμονες-παιδαγωγούς, αφού λαμβάνονται υπ' όψιν και οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών που έχουν συνεργασθεί μαζί τους

ΔΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

- 51.** Να ελέγχεται και να αξιολογείται πιο συστηματικά και τακτικά η αποτελεσματικότητα του έργου τους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΔΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

- 52.** Να γίνονται περισσότερες συναντήσεις και πιο ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μέντορα για συζήτηση και ανατροφοδότηση του παιδαγωγικού έργου του τελευταίου

ΔΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

53. Να υποστηρίζουν ηθικά και παιδαγωγικά περισσότερο τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιώσουν την διδακτική τους αποτελεσματικότητα

ΔΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

54. Να αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς που «μεντοράρουν», μετά την ολοκλήρωση της συνεργασίας μαζί τους και σε περίπτωση συχνών αρνητικών αξιολογήσεων να παύουν να ασκούν το έργο του μέντορα

ΔΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

55. Να «αναγνωρίζεται» περισσότερο από την εκπαιδευτική κοινότητα η σημασία του ρόλου του μέντορα στην εκπαίδευση και να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο ο παιδαγωγικός και υποστηρικτικός του ρόλος, στο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου

ΔΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

56. Να καταργηθεί ο θεσμός του μέντορα διότι δεν λειτουργεί αποτελεσματικά υπό τις παρούσες συνθήκες και δεν φαίνεται να ενισχύει ουσιαστικά το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του σύγχρονου εκπαιδευτικού

ΔΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!