

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ
ΚΛΑΔΟΥ ΠΕ 70, ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΗΓΕΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/-ΝΤΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ
ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΜΕΝΤΟΡΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ
ΤΟΥΣ**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΓΡΑΜΜΕΝΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

ΒΟΛΟΣ, 2023

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Μαρία Γραμμένου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διερεύνηση απόψεων νεοδιόριστων στο σχολείο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης του κλάδου ΠΕ 70, αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και του σχολικού κλίματος στη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Περίληψη

Η μεντορική υποστήριξη, η οποία εφαρμόζεται σε αρκετές χώρες, είτε θεσμοθετημένα είτε άτυπα, έχει σκοπό να εντάξει ομαλότερα τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα μπορεί να διευκολύνει την αποτελεσματική μεντορική σχέση και να ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ενώ η ηγεσία του σχολείου μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να προάγει και να υποστηρίζει τη μεντορική σχέση. Στον ελλαδικό χώρο, ο θεσμός του μέντορα, λαμβάνει ξανά χώρα στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης σε νέα πλέον βάση, με το σχέδιο νόμου 4823/2021, παράλληλα με μόνιμους διορισμούς εκπαιδευτικών, έπειτα από δέκα και παραπάνω έτη αδράνειας. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των νεοδιόριστων στο σχολείο εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης του κλάδου ΠΕ 70, για το σχολικό έτος 2021-2022, αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και του σχολικού κλίματος στη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους. Αναφορικά με τη μέθοδο, η παρούσα μελέτη ανήκει στις ποσοτικές έρευνες και γι' αυτό το λόγο επιλέχθηκε η συσχετιστική – προβλεπτική επισκόπηση, με τη χρήση ηλεκτρονικά διανεμόμενου ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το δείγμα αποτελούνταν από 121 νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, του κλάδου ΠΕ 70, από διάφορες σχολικές μονάδες της Ελλάδας. Ακολουθήθηκε μη πιθανοθεωρητικός δειγματοληπτικός σχεδιασμός, και πιο συγκεκριμένα, η βολική – σκόπιμη δειγματοληψία. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η κλίμακα μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης, η κλίμακα σχολικού κλίματος και η κλίμακα ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν πως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν, τα έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο μόνιμου διορισμού, η περιοχή και ο τύπος του σχολείου επιδρούν στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ή σε διαστάσεις αυτής. Επιπλέον, τόσο το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και το σχολικό κλίμα, όσο και οι επιμέρους διαστάσεις αυτών σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και τις διαστάσεις αυτής. Τέλος, από τις βηματικές αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης, προέκυψε ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών και οι σχολικοί πόροι, όσον αφορά στο σχολικό κλίμα, και τα θετικά αποτελέσματα της ηγεσίας και η απουσία παθητικού – αδιάφορου στυλ

ηγεσίας, όσον αφορά στο ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας, προβλέπουν την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Λέξεις – Κλειδιά: μεντορική υποστήριξη, καθοδήγηση, νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, ηγετικό προφίλ, σχολικό κλίμα.

Abstract

Mentoring, which is implemented in several countries, either institutionalized or informal, aims to integrate novice teachers more smoothly into schools. A positive and supportive school climate can facilitate an effective mentoring relationship and enhance the professional development of novice teachers, while school leadership can create an environment that promotes and supports the mentoring relationship. In Greece, the mentor as statute takes place again in the institutional framework of education on a new basis, with the law 4823/2021, alongside with recruitment of permanent teachers, after ten or more years of inactivity. The purpose of this thesis was to investigate the views of novice general education primary teachers, for the school year 2021-2022, regarding the contribution of the principal's leadership profile and the school climate in their mentoring and coaching. Regarding the method, the present study belongs to the quantitative research and for this reason it was chosen the correlative-predictive overview, using an electronically distributed questionnaire with closed-type questions. The sample consisted of 121 novice general education primary teachers from various school units in Greece. A non-probability sampling design, more specifically, convenience-purposive sampling, was followed. The research tools used were the mentoring and coaching scale, the school climate scale and the principal's leadership profile scale. The findings of the present research show that gender, age, marital status, the highest academic qualification, the years of service in the school of permanent recruitment, the region and the type of school affect the mentoring of novice teachers. In addition, both the principal's leadership profile and the school climate, as well as their individual dimensions, are statistically significantly related to the mentoring and coaching of novice teachers and its dimensions. Finally, by the stepwise multiple regression analyses, it emerged, that the teacher collaboration and the school resources, regarding the school climate, so as the positive outcomes of leadership and the absence of passive – avoidant leadership style, regarding the principal's leadership profile, predict novice teachers' mentoring and coaching.

Key words: mentoring, coaching, novice teachers, leadership style, school climate

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν στην υλοποίησή της. Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Βασίλειο Σταυρόπουλο για την πολύτιμη συνεισφορά του σε όλα τα στάδια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους/-ες εκείνους/-ες τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς οι οποίοι/-ες ανταποκρίθηκαν στην έρευνα και που χωρίς αυτούς/-ες δεν θα είχε έρθει εις πέρας η συγκεκριμένη μελέτη. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ψυχολογική υποστήριξη, και ιδιαιτέρως την κόρη που περιμένουμε για την υπομονή που έκανε κατά το διάστημα συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Περιεχόμενα

Περίληψη	iii
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	1
1.1 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας.....	1
1.2 Δομή της εργασίας	3
Κεφάλαιο 2: Εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας.....	5
2.1 Εισαγωγή στον θεσμό του μέντορα – Μεντορική υποστήριξη.....	5
2.1.1 Ορισμός της μεντορικής υποστήριξης (mentoring).....	6
2.1.2 Τύποι μεντορικής υποστήριξης	7
2.1.3 Στάδια μεντορικής υποστήριξης.....	9
2.1.4 Αποσαφήνιση του όρου καθοδήγηση (coaching).....	10
2.1.5 Λειτουργικός ορισμός μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης για την παρούσα έρευνα.....	11
2.2 Η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση στο επάγγελμα του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού	11
2.2.1 Η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση διεθνώς.....	13
2.2.2 Η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	16
2.3 Προφίλ του μέντορα ή Προσόντα – χαρακτηριστικά μέντορα.....	19
2.4 Οφέλη και αδυναμίες της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης για τους εμπλεκόμενους.....	20
2.4.1 Οφέλη για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς.....	20
2.4.2 Οφέλη για τους μέντορες	21
2.4.3 Οφέλη για τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα	22
2.4.4 Αδυναμίες της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης για τους εμπλεκόμενους	22

2.5 Ο ρόλος του σχολικού κλίματος στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.....	23
2.5.1 Ορισμός του σχολικού κλίματος.....	24
2.5.2 Είδη σχολικού κλίματος.....	25
2.6 Ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού	25
2.6.1 Ορισμός της ηγεσίας.....	28
2.6.2 Στυλ ηγεσίας.....	28
Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών.....	31
3.1 Η επίδραση της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.....	31
3.2 Ο παράγοντας του σχολικού κλίματος	33
3.3 Ο παράγοντας της ηγεσίας.....	34
3.4 Σημασία - Αναγκαιότητα της έρευνας.....	35
3.5 Σκοπός και στόχοι έρευνας.....	36
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας	38
4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	38
4.2 Διαδικασία δειγματοληψίας.....	38
4.3 Δείγμα.....	39
4.4 Ερευνητικά εργαλεία	42
4.5 Ανάλυση δεδομένων.....	44
Κεφάλαιο 5: Ανάλυση αποτελεσμάτων	45
5.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας: Απόψεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση, το σχολικό κλίμα, το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και τις επιμέρους διαστάσεις τους	45
5.1.1 Απόψεις νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση που λαμβάνουν στο σχολείο μόνιμου διορισμού τους	46

5.1.2 Απόψεις νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα και τις επιμέρους διαστάσεις του στο σχολείο μόνιμου διορισμού τους.....	47
5.1.3 Απόψεις νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-τριας και των επιμέρους διαστάσεων αυτού στο σχολείο μόνιμου διορισμού τους.....	49
5.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας: Επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους	50
5.2.1 Επίδραση του φύλου των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους.....	50
5.2.2 Επίδραση της ηλικίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους.....	52
5.2.3 Επίδραση της οικογενειακής κατάστασης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους	53
5.2.4 Επίδραση του αριθμού των παιδιών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους	55
5.2.5 Επίδραση του ανώτερου ακαδημαϊκού προσόντος που κατέχουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους	55
5.2.6 Επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με οποιαδήποτε σχέση εργασίας στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους.....	59
5.2.7 Επίδραση του αριθμού των διαφορετικών σχολείων υπηρετήσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μέχρι το μόνιμο διορισμό τους στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους.....	59
5.2.8 Επίδραση των ετών προϋπηρεσίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως αναπληρωτές/-τριες στο σχολείο μόνιμου διορισμού στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους.....	60
5.2.9 Επίδραση της περιοχής του σχολείου που υπηρετούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους.....	62
5.2.10 Επίδραση του τύπου του σχολείου που υπηρετούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους.....	64

5.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας: Συσχέτιση του ηγετικού προφίλ του/ της διευθυντή/-ντριας του σχολείου με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	70
5.4 Επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας: Συσχέτιση του σχολικού κλίματος με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	72
5.5 Επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας: Προβλεψιμότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και το σχολικό κλίμα.....	75
5.5.1 Προβλεψιμότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας.....	75
5.5.2 Προβλεψιμότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος	77
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση αποτελεσμάτων	79
6.1 Περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις	79
6.2 Επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους.....	82
6.3 Συσχέτιση του ηγετικού προφίλ του/ της διευθυντή/-ντριας του σχολείου με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	87
6.4 Συσχέτιση του σχολικού κλίματος με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	90
6.5 Προβλεψιμότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και το σχολικό κλίμα.....	91
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις	93
7.1 Συμπεράσματα	93
7.2 Περιορισμοί έρευνας	94
7.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	95

Βιβλιογραφικές Αναφορές	96
Παράρτημα Α.....	102
Παράρτημα Β.....	119
Παράρτημα Γ	128

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=121).....	39
Πίνακας 2. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=121).....	41
Πίνακας 3. Βαθμός μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης από συναδέλφους.....	47
Πίνακας 4. Διαστάσεις του σχολικού κλίματος στο σχολείο μόνιμου διορισμού.....	48
Πίνακας 5. Διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-τριας στο σχολείο μόνιμου διορισμού.....	49
Πίνακας 6. Έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων t της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης και των διαστάσεων της ως προς το φύλο.....	51
Πίνακας 7. Διαφορά στην προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη μεταξύ ανδρών και γυναικών.....	51
Πίνακας 8. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς την ηλικιακή ομάδα.....	52
Πίνακας 9. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της βοήθειας με τους πόρους και τον εξοπλισμό ως προς την ηλικιακή ομάδα.....	53
Πίνακας 10. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση.....	54
Πίνακας 11. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B των πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες ως προς την οικογενειακή κατάσταση.....	54
Πίνακας 12. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τον αριθμό των παιδιών.....	55
Πίνακας 13. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς το ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν.....	56

Πίνακας 14. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς το ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν.....	57
Πίνακας 15. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B των πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες ως προς το ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν.....	58
Πίνακας 16. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της βοήθειας με τη διαχείριση της τάξης ως προς το ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν.....	58
Πίνακας 17. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση.....	59
Πίνακας 18. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τον αριθμό των διαφορετικών σχολείων υπηρετήσης μέχρι τον μόνιμο διορισμό.....	60
Πίνακας 19. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές/-τριες στο σχολείο μόνιμου διορισμού.....	61
Πίνακας 20. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές/-τριες στο σχολείο μόνιμου διορισμού.....	62
Πίνακας 21. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της βοήθειας με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές/-τριες στο σχολείο μόνιμου διορισμού.....	62
Πίνακας 22. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς την περιοχή του σχολείου.....	63
Πίνακας 23. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B των πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες ως προς την περιοχή του σχολείου.....	64
Πίνακας 24. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τον τύπο του σχολείου (οργανικότητα).....	65

Πίνακας 25. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τον τύπο του σχολείου (οργανικότητα).....	66
Πίνακας 26. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της βοήθειας με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα ως προς τον τύπο του σχολείου (οργανικότητα).....	67
Πίνακας 27. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B των πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες ως προς τον τύπο του σχολείου (οργανικότητα).....	68
Πίνακας 28. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της προσωπικής και συναισθηματικής υποστήριξης ως προς τον τύπο του σχολείου (οργανικότητα).....	69
Πίνακας 29. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της βοήθειας με τη διαχείριση της τάξης ως προς τον τύπο του σχολείου (οργανικότητα).....	69
Πίνακας 30. Συσχετίσεις του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης.....	71
Πίνακας 31. Συσχετίσεις του σχολικού κλίματος και της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης.....	74
Πίνακας 32. Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών 1.....	76
Πίνακας 33. Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών 2.....	77

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί να εισάγει τον/την αναγνώστη/-στρια στο θέμα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα και παράλληλα να τον/την πληροφορήσει για την αναγκαιότητα και τον σκοπό της. Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζεται συνοπτικά η δομή που ακολουθεί η συγκεκριμένη εργασία.

1.1 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας

Κάθε χρόνο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις, για τις οποίες είτε δεν είχαν προετοιμαστεί κατά την περίοδο των σπουδών και της πρακτικής τους άσκησης, είτε είχε γίνει εισαγωγή τους σε θεωρητικό κατά βάση επίπεδο. Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί έρχονται κάθε χρόνο αντιμέτωποι με νέα εργασιακά περιβάλλοντα και συναδέλφους, τη διαχείριση της τάξης τους και μια πληθώρα μαθησιακών αναγκών, την προσαρμογή τους στο πρόγραμμα του σχολείου, καθώς και τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Έχει παρατηρηθεί, μάλιστα, πως οι εκπαιδευτικοί, ήδη από τον πρώτο χρόνο εργασίας τους σε συνθήκες τάξης, τείνουν να βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση (Gavish & Friedman, 2010) και πολλοί είναι εκείνοι που εγκαταλείπουν τελικά το συγκεκριμένο επάγγελμα (Koki, 1997; Parker, Ndoye & Imig, 2009). Ως εκ τούτου, για την ομαλότερη μετάβαση του εκπαιδευτικού από τα έδρανα του πανεπιστημίου στη σχολική τάξη, σε αρκετές χώρες εφαρμόζεται η μεντορική υποστήριξη (mentoring), με στόχο την παρακίνηση και την υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών (OECD, 2019). Ήδη από τη δεκαετία του '80, εφαρμόζονται ευρέως προγράμματα μεντορικής υποστήριξης (Clark & Byrnes, 2012; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Τέτοιου είδους προγράμματα έχουν γενικό σκοπό τους να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση και την αποτελεσματικότητα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, μειώνοντας παράλληλα τα ποσοστά διαρροής από το επάγγελμα (Ingersoll & Kralik, 2004; Lambeth, 2012). Αναλόγως τη χώρα, μπορεί να συναντώνται ως υποχρεωτικά ή να εναποθέτονται στην ευχέρεια των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων.

Η μεντορική υποστήριξη παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς αφενός αναγνωρίζονται αρκετά οφέλη για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση και αφετέρου οφέλη αποκομίζουν και οι ίδιοι οι μέντορες, οι σχολικές μονάδες, αλλά και τα εκπαιδευτικά

συστήματα (Hobson et al., 2009; Green-Powell, 2012). Βέβαια, υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που επηρεάζουν την μεντορική υποστήριξη. Δύο εξ αυτών, που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και με τους οποίους θα ασχοληθούμε στην παρούσα έρευνα, είναι το σχολικό κλίμα (Wynn et al., 2007) και η ηγεσία του σχολείου (Pogodzinski, 2015; Wynn et al., 2007). Ως αναφορά, ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα μπορεί να διευκολύνει την αποτελεσματική μεντορική σχέση και να ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η ηγεσία του σχολείου μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που προάγει και υποστηρίζει τη μεντορική σχέση, καθώς και να διασφαλίσει την αποτελεσματική λειτουργία του μεντορικού προγράμματος.

Στον ελλαδικό χώρο, ο θεσμός του μέντορα παρόλο που είναι θεσμοθετημένος με τον νόμο 3848/2010 (άρθρο 4, παρ. 6) δεν υλοποιείται επισήμως στο σχολικό πλαίσιο. Έπειτα από μία δεκαετία, με το σχέδιο νόμου 4823/2021, ο θεσμός του μέντορα λαμβάνει ξανά χώρα στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης σε νέα πλέον βάση. Τον Αύγουστο του 2021 πραγματοποιούνται 11.700 μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών στην γενική αγωγή, οι οποίοι ακολούθησαν τους 3.445 μόνιμους διορισμούς εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής του Αυγούστου του 2020. Το συγκεκριμένο γεγονός θεωρείται αξιοσημείωτο καθώς οι τελευταίοι μαζικοί μόνιμοι διορισμοί στην Ελλάδα είχαν προκηρυχθεί το 2009, με την είσοδο της χώρας στην οικονομική κρίση.

Το νέο θεσμικό πλαίσιο του μέντορα και οι τελευταίοι μαζικοί διορισμοί εκπαιδευτικών, έπειτα από μια μεγάλη περίοδο λιτότητας, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι από το εγχώριο σώμα των ερευνών δεν είχε διερευνηθεί το κομμάτι της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς για μια δεκαετία, αποτέλεσαν το έναυσμα για την παρούσα μελέτη. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε έρευνα προκαθορισμένου σχεδίου (Robson, 2010). Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων που επιλέχθηκε ήταν αυτή του δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά. Ο σκοπός της ήταν να μελετηθούν οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, του κλάδου ΠΕ70, δημόσιων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, για την συμβολή του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και του σχολικού κλίματος στην μεντορική τους υποστήριξη και καθοδήγησή τους. Διερευνήθηκε αν το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών επιδρά στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους. Επιπλέον, διερευνήθηκε αν το

ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-τριας και το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Τέλος, διερευνήθηκε ακόμη αν οι προαναφερόμενοι δύο παράγοντες μπορούν να προβλέψουν την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

1.2 Δομή της εργασίας

Η παρούσα μελέτη απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, αναπτύσσεται το θεωρητικό της πλαίσιο. Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή και περιλαμβάνει την αναγκαιότητα και το σκοπό της έρευνας, καθώς και τη δομή της παρούσας εργασίας. Στο δεύτερο γίνεται αναφορά στο εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας, στο οποίο επιχειρείται η αποσαφήνιση βασικών εννοιών, όπως η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση, το σχολικό κλίμα και η ηγεσία. Στο τρίτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η ανασκόπηση ερευνών, μέσω της παράθεσης αποτελεσμάτων άλλων μελετών και της υπόδειξης του ερευνητικού κενού, το οποίο οδηγεί στην επισήμανση της αναγκαιότητας της συγκεκριμένης έρευνας. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αποτελεί το τελευταίο κομμάτι του πρώτου μέρους της εργασίας, κλείνοντας με την παρουσίαση του σκοπού και των στόχων της έρευνας.

Στη συνέχεια, έπεται το δεύτερο μέρος, το οποίο είναι αφιερωμένο στην εμπειρική προσέγγιση της συγκεκριμένης μελέτης. Ειδικότερα, στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας. Περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, ο τρόπος που πραγματοποιήθηκε η δειγματοληψία, τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ποια εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας και πως έγινε η ανάλυση δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί η περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο, έπεται η συζήτηση των παραπάνω αποτελεσμάτων, επιχειρείται η κριτική αποτίμηση και η σύγκριση με προηγούμενες έρευνες. Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους, καταγράφονται τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης και διατυπώνονται προτάσεις για διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών.

Τέλος, παρατίθενται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και τα παραρτήματα με το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και τους στατιστικούς πίνακες.

Κεφάλαιο 2: Εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο δομούνται οι έννοιες που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη. Αρχικά, γίνεται μια εισαγωγή στην παλαιότητα του θεσμού του μέντορα και στην μεντορική υποστήριξη στα διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Στη συνέχεια, αποσαφηνίζεται ο όρος μεντορική υποστήριξη και γίνεται παρουσίαση των τύπων και των σταδίων της μεντορικής υποστήριξης. Επιπλέον, αποσαφηνίζεται ο όρος της καθοδήγησης και η διαφορά που έχει με τον όρο της μεντορικής υποστήριξης και δίνεται ο λειτουργικός ορισμός της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης για την παρούσα έρευνα. Έπειτα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Γίνεται αναφορά στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση σε διεθνές επίπεδο (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, Ευρώπη, Ωκεανία, Ασία), αλλά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα, παρουσιάζονται τα προσόντα – χαρακτηριστικά γνώρισμα του μέντορα, και τα οφέλη και οι αδυναμίες της μεντορικής υποστήριξης. Στην προτελευταία ενότητα τονίζεται η σχέση της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης με το σχολικό κλίμα. Παράλληλα ορίζεται το σχολικό κλίμα ως έννοια και γίνεται μια αναφορά στα είδη του. Στην τελευταία ενότητα, τονίζεται η σχέση της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης και της ηγεσίας του σχολείου (ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-τριας), εν συνεχεία ορίζεται ως έννοια η ηγεσία και γίνεται αναφορά στα τρία στυλ ηγεσίας που θα μας απασχολήσουν στην έρευνά μας.

2.1 Εισαγωγή στον θεσμό του μέντορα – Μεντορική υποστήριξη

Ο όρος του μέντορα φαίνεται να έχει αρχαίες ρίζες και συνδέεται με την αρχαία ελληνική φιλοσοφία και τη μυθολογία. Η πρώτη και πιο γνωστή αναφορά στον όρο του μέντορα προέρχεται από το έπος του Ομήρου, την Οδύσσεια, γύρω στον 8ο αιώνα π.Χ.. Στην Οδύσσεια, ο Οδυσσέας φεύγοντας για τον τρωικό πόλεμο, αναθέτει στον έμπιστο φίλο του, Μέντωρ, την ευθύνη να αναθρέψει, να εκπαιδεύσει, να φροντίσει και να καθοδηγήσει τον γιο του Τηλέμαχο μέχρι εκείνος να επιστρέψει πίσω (Green-Powell, 2012). Ο Όμηρος, με τη χρήση αυτού του όρου, απεικονίζει τον μέντορα ως έναν σοφό, έμπειρο και αξιόπιστο σύμβουλο, ο οποίος παρέχει καθοδήγηση και στήριξη στον νεότερο, γενικά, με βάση τη δική του εμπειρία και γνώση. Εκτός από

την Οδύσσεια, ο όρος μέντορας αναφέρεται και σε άλλα αρχαία έργα της φιλοσοφίας και της λογοτεχνίας. Για παράδειγμα, ο Πλάτωνας αναφέρεται στον μέντορα ως έναν σοφό και αξιόπιστο σύμβουλο στα έργα του. Αργότερα, κατά την περίοδο της αναγέννησης πρακτικές μεντορικής υποστήριξης χρησιμοποιούνταν και από αριστοκράτες και επιστημονικές κοινότητες με στόχο την εκπαίδευση πολλά υποσχόμενων νέων (Wickman & Sjodin, 1997, όπως αναφέρεται στο Koorman, R., Englis, P. D., Ehgrenhard, M. L., & Groen, A., 2021). Ο Μπαμπινιώτης (2002) ορίζει τον μέντορα ως «το πρόσωπο που καθοδηγεί και συμβουλεύει κάποιον, ώστε να κάνει σωστές επιλογές» (σελ. 1072).

Εδώ και αρκετές δεκαετίες ο θεσμός του μέντορα, ή αλλιώς η μεντορική υποστήριξη, έχει καθιερωθεί σε πολλές θέσεις εργασίας, όπως σε πολυεθνικές εταιρείες και μεγάλους οργανισμούς, σε νεοσύστατες εταιρείες (start-ups), στην ιατρική κοινότητα, στο χώρο των τεχνών και του αθλητισμού, στην εκπαίδευση και σε άλλες ακαδημαϊκές θέσεις. Αποτελεί έναν τρόπο υποστήριξης και καθοδήγησης των νέων εργαζομένων που εισέρχονται σε μια καινούρια θέση εργασίας, και ο οποίος κρίνεται σημαντικός για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιτυχία. Μπορεί να αφορά σε πληθώρα σκοπών και στόχων, να συμπεριλαμβάνει ποικιλία πρακτικών και στρατηγικών για την ικανοποίησή τους και να λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευόμενων, με διαφορετική χρονική διάρκεια κάθε φορά (Hobson, et al., 2009). Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε εκτενέστερα με τον θεσμό του μέντορα και την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση στο χώρο της εκπαίδευσης, εστιάζοντας πιο συγκεκριμένα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και δη του νεοδιόριστου.

2.1.1 Ορισμός της μεντορικής υποστήριξης (mentoring)

Παρατηρείται πως δεν υπάρχει συμφωνία ως προς έναν κοινά αποδεκτό ορισμό για την μεντορική υποστήριξη μεταξύ των ερευνητών. Έχουν σημειωθεί αρκετοί ορισμοί, οι οποίοι φαίνονται κάθε φορά να εξυπηρετούν τις ανάγκες της κάθε έρευνας. Παρακάτω δίνονται τέσσερις ορισμοί, οι οποίοι θεωρούνται από την ερευνήτρια ως οι πιο περιεκτικοί.

Η Αμερικανική Ένωση Ψυχολόγων (American Psychological Association, 2006) περιγράφει τη μεντορική υποστήριξη ως «μια σχέση στην οποία ένα έμπειρο

άτομο μεταφέρει γνώσεις, δεξιότητες και αξίες σε ένα άτομο με λιγότερη εμπειρία, προκειμένου να βοηθήσει στην επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη».

Στην εκπαίδευση, η μεντορική υποστήριξη θεωρείται μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία καθοδήγησης, διδασκαλίας, επιρροής και υποστήριξης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού (Koki, 1997).

Η Green-Powell (2012), κάνοντας αναδρομή στην ιστορικότητα της μεντορικής υποστήριξης, την ορίζει ως μια δυναμική συναισθηματική αλληλεπίδραση μεταξύ ενός μεγαλύτερου και έμπειρου ατόμου κι ενός μικρότερου μαθητευόμενου, όπου το πιο έμπειρο άτομο αφιερώνει χρόνο, ενέργεια και την προσωπική του εμπειρία για να υποστηρίξει την ανάπτυξη και την ικανότητα του μαθητευόμενου-καθοδηγούμενου.

Τέλος, οι Haggard, Dougherty, Turban και Wilbanks (2011) ορίζουν την μεντορική υποστήριξη ως έναν τύπο αναπτυξιακής σχέσης, ο οποίος μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά με άλλες διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο της εργασίας, αναπτυξιακές ή μη, απαιτεί μια *αμοιβαία σχέση (reciprocity)*, η οποία μπορεί να λάβει αρκετές μορφές (π.χ. επίσημη/ανεπίσημη, συναδελφική, εποπτική) και τρόπους αλληλεπίδρασης (π.χ. δια ζώσης, τηλεφωνική, εικονική), δημιουργεί *αναπτυξιακά οφέλη (developmental benefits)* τόσο προς τους εκπαιδευόμενους, όσο και στους μέντορες και τέλος, παρόλο που μπορεί να διαφέρει σε βαθμό δέσμευσης, διάρκειας και έντασης, περιλαμβάνει μια *τακτική/σταθερή αλληλεπίδραση (regular/consistent interaction)* μεταξύ μέντορα και εκπαιδευόμενου, η οποία έχει μεγαλύτερη διάρκεια από ότι οι σχέσεις καθοδήγησης ή συμβουλευτικής. (Haggard et al., 2011).

2.1.2 Τύποι μεντορικής υποστήριξης

Σύμφωνα με την Green-Powell (2012), υποστηρίζεται πως υπάρχουν δύο τύποι μεντορικής υποστήριξης, ως προς τον προγραμματισμό της, η *άτυπη/ελεύθερη (natural)* και η *προγραμματισμένη (planned)*. Η προγραμματισμένη αφορά ένα δομημένο περιβάλλον ή πρόγραμμα, στο οποίο η συμμετοχή είναι εθελοντική και η επιλογή των συμμετεχόντων γίνεται μέσω επίσημης διαδικασίας και έπειτα από αίτησή τους, ενώ η άτυπη/ελεύθερη πραγματοποιείται αυθόρμητα (American Psychological Association, 2006), μέσω από διαδικασίες προσωπικής επιλογής, όπως η φιλία, η συναδελφικότητα, η συμβουλευτική κ.ά. (Green-Powell, 2012). Η άτυπη

μεντορική υποστήριξη δεν ορίζεται από δομημένους κανόνες, ενώ αντίθετα η προγραμματισμένη (planned) ή επίσημη (formal), μπορεί να περιλαμβάνει περιορισμούς όπως το πόσο συχνά θα γίνονται οι συναντήσεις μεταξύ μέντορα και εκπαιδευόμενου, τι ακριβώς θα συζητείται, ποιοι θα είναι οι στόχοι, σε ποιους τομείς θα πραγματοποιηθεί η μεντορική υποστήριξη και για πόσο χρονικό διάστημα (Wanberg, et al., 2003).

Οι Kemmis, Heikkinen, Franson, Aspfors & Edward-Groves (2014) σε μετα-ανάλυσή τους διακρίνουν, επίσης, τρία αρχέτυπα (archetypes) της μεντορικής υποστήριξης, όπως τα κατονομάζουν, την *μεντορική υποστήριξη ως εποπτεία* (mentoring as supervision), την *μεντορική υποστήριξη ως υποστήριξη* (mentoring as support) και την *μεντορική υποστήριξη ως συνεργατική αυτό-ανάπτυξη* (mentoring as collaborative self-development). Η μεντορική υποστήριξη ως εποπτεία, αφορά στην μεντορική υποστήριξη κατά τη διάρκεια μιας δοκιμαστικής περιόδου των εκπαιδευτικών έως ότου εκείνοι κριθούν πλήρως καταρτισμένα, κατάλληλα και αυτόνομα μέλη του επαγγέλματος (Kemmis et al., 2014). Η μεντορική υποστήριξη ως υποστήριξη, αφορά στην επαγγελματική υποστήριξη και καθοδήγηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, όπου ο μέντορας, χωρίς να έχει εποπτικό χαρακτήρα, βοηθά τον εκπαιδευόμενο στην ανάπτυξή του και στην επαγγελματική πρακτική του (Kemmis et al., 2014). Η μεντορική υποστήριξη ως συνεργατική αυτό-ανάπτυξη, αφορά στη βοήθεια του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού να γίνει μέλος μιας επαγγελματικής κοινότητας, στην οποία τα μέλη συμμετέχουν ως ισότιμα μέλη στον επαγγελματικό διάλογο με στόχο την ατομική και συλλογική αυτό-ανάπτυξη (Kemmis et al., 2014). Στον τελευταίο τύπο συναντάμε τη συνεργατική μεντορική υποστήριξη (co-mentoring), την οποία υιοθετεί και το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, όπου οι νεοδιόριστοι συναντώνται και συζητούν μαζί για τη διδασκαλία και την εργασία τους λειτουργώντας ως συν-μέντορες (co-mentors) και συν-εκπαιδευόμενοι (co-mentees) ο ένας προς τον άλλον (Kemmis et al., 2014).

Η μεντορική υποστήριξη μπορεί να διαχωριστεί επίσης, και σε άλλους τύπους, αναλόγως με το πόσοι συμμετέχουν σε αυτή και στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται. Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένοι τύποι που συναντήθηκαν συχνότερα κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας μελέτης. Η *μεντορική υποστήριξη «έναν προς έναν»* (one-to-one mentoring) θεωρείται ο πιο παραδοσιακός και πιο διαδεδομένος τύπος μεντορικής υποστήριξης σε πολλά

εκπαιδευτικά συστήματα. Ο συγκεκριμένος τύπος δίνει έμφαση στη δυναμική της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του μέντορα και του εκπαιδευόμενου (Κουτσούκος, 2021). Ο μέντορας είναι συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας και πιο έμπειρος και υποστηρίζει τον καθοδηγούμενο πρακτικά και ψυχολογικά μέσω της παρατήρησης και της συνεχούς ανατροφοδότησης (Κουτσούκος, 2021). Η *ομαδική μεντορική υποστήριξη (group mentoring)*, είναι άλλος ένας δημοφιλής τύπος, στον οποίο τρεις με τέσσερις εκπαιδευόμενοι, από το ίδιο ή διαφορετικό σχολείο, οι οποίοι καθοδηγούνται από έναν μέντορα και μοιράζονται τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους (Κουτσούκος, 2021). Αντίστοιχα η *μεντορική υποστήριξη μεταξύ ομοτίμων (peer mentoring)*, αποτελείται πάλι από ομάδα ατόμων, οι οποίοι όμως έχουν περίπου την ίδια ηλικία και παρόμοια εμπειρία και λειτουργούν ταυτόχρονα ως μέντορας και εκπαιδευόμενος μαζί (Κουτσούκος, 2021). Τέλος, η *ηλεκτρονική μεντορική υποστήριξη (e-mentoring)*, είναι ακόμα ένας τύπος που συναντήσαμε σαν αναφορά στην βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών. Στον συγκεκριμένο τύπο, ο οποίος έχει θετικά, αλλά και αρνητικά στοιχεία, δίνεται η ευελιξία στον εκπαιδευόμενο να ρυθμίσει ο ίδιος τον χρόνο και τον τόπο της μεντορικής υποστήριξής του, η οποία μπορεί να πραγματοποιείται είτε σύγχρονα, είτε ασύγχρονα (Κουτσούκος, 2021).

2.1.3 Στάδια μεντορικής υποστήριξης

Τα στάδια μεντορικής υποστήριξης σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ένωση Ψυχολόγων (American Psychological Association, 2006) είναι τέσσερα, τα οποία περιγράφονται παρακάτω.

Στάδιο έναρξης: Το συγκεκριμένο στάδιο είναι το στάδιο της αναζήτησης μέντορα και εκπαιδευόμενου. Στην άτυπη μεντορική υποστήριξη εκπαιδευόμενος και μέντορας αναζητούν ο καθένας το ζευγάρι που του ταιριάζει καλύτερα, ενώ στην επίσημη η επιλογή ζευγαριού γίνεται μόνο από τον μέντορα ή γίνεται ανάθεση από τον διαχειριστή του προγράμματος μεντορικής υποστήριξης.

Στάδιο καλλιέργειας: Στο συγκεκριμένο στάδιο ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει από τον μέντορα. Ο μέντορας υιοθετεί μια διττή λειτουργία για τον εκπαιδευόμενο. Στην πρώτη λειτουργία, η οποία αφορά την καριέρα, ο μέντορας γίνεται καθοδηγητής ο οποίος παρέχει συμβουλές με στόχο τη βελτίωση της επαγγελματικής επίδοσης και

ανάπτυξης του εκπαιδευόμενου, ενώ στη δεύτερη, την ψυχοκοινωνική, ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο και σύστημα υποστήριξης για τον εκπαιδευόμενο. Η δεύτερη λειτουργία ξεκινά όταν έχει εδραιωθεί ένας διαπροσωπικός δεσμός μεταξύ των δύο μελών. Από το συγκεκριμένο στάδιο μπορούν να επωφεληθούν και να μάθουν από κάτι και τα δύο μέλη της σχέσης.

Στάδιο αποχωρισμού: Σε αυτό το στάδιο ουσιαστικά λήγει η μεντορική σχέση, είτε αμοιβαία, είτε από το ένα από τα δύο μέλη. Το τελευταίο ενδεχομένως να δημιουργήσει περαιτέρω προβλήματα. Από τη μία ο εκπαιδευόμενος μπορεί να νιώσει εγκαταλελειμμένος και απροετοίμαστος και από την άλλη ο μέντορας προδομένος ή εκμεταλλευμένος.

Στάδιο επαναπροσδιορισμού: Στο συγκεκριμένο στάδιο τα δύο μέλη αποφασίζουν πως η σχέση τους μπορεί να συνεχιστεί, αλλά δεν θα είναι ίδια όπως η μεντορική σχέση τους. Αν στο προηγούμενο στάδιο η μεντορική σχέση τους έχει λήξει αμοιβαία, τότε η νέα σχέση γίνεται συναδελφική ή κοινωνικής φιλίας και δεν εστιάζει πλέον στην εξέλιξη του εκπαιδευόμενου.

2.1.4 Αποσαφήνιση του όρου καθοδήγηση (coaching)

Ένας όρος, ο οποίος συναντάται συχνά μαζί με τον όρο της μεντορικής υποστήριξης (mentoring) είναι και η καθοδήγηση (coaching). Η μεντορική υποστήριξη θεωρείται ένας πιο περιεκτικός και γενικός όρος, ενώ η καθοδήγηση θεωρείται πως εμπεριέχεται στον όρο της πρώτης και χαρακτηρίζεται από μικρότερου βαθμού εμπλοκή (Crow, 2012; Koki, 1997; Vikaraman, Mansor, & Hamzah, 2017).

Κατά τους Vikaraman et al. (2017), η μεντορική υποστήριξη είναι προσανατολισμένη στις σχέσεις, παρέχοντας επαγγελματική και προσωπική κατάρτιση, ενώ η καθοδήγηση είναι προσανατολισμένη στο έργο, παρέχοντας εστιασμένη βοήθεια σχετική με την προσωπική γνώση, την συμπεριφορική αλλαγή, την επαγγελματική ανάπτυξη και γενικότερα την καριέρα του εκπαιδευόμενου.

Κατά τον Koki (1997), η καθοδήγηση στα πλαίσια της διδασκαλίας πολύ συχνά ερμηνεύεται ως η βοήθεια ενός εκπαιδευτικού προς έναν άλλον κατά την ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας, στρατηγικών ή τεχνικών γενικότερα μέσα από μια τριμερή δομή σύσκεψης των συναδέλφων – παρατήρησης της διδασκαλίας – επανασύσκεψης.

Σύμφωνα με την μελέτη των Koorman et al. (2021), η οποία εστίαζε περισσότερο στον τομέα των επιχειρήσεων, φαίνεται πως και οι δύο όροι συναντιόνταν ήδη πολύ πριν το 1900, είχαν ως στόχο την υποστήριξη των ατόμων, όμως ενώ η μεντορική υποστήριξη ήταν συνδεδεμένη με τη γνώση, η καθοδήγηση ήταν περισσότερο συνδεδεμένη με φυσικές – σωματικές πτυχές. Οι ίδιοι αναφέρουν πως από το 1970 και έπειτα οι δύο αυτοί όροι ξεκίνησαν να ταυτίζονται όλο και περισσότερο, με αποτέλεσμα τελικά οι διαφορές τους να έγκεινται στον τίτλο και όχι τόσο στην πράξη (Koorman et al., 2021).

2.1.5 Λειτουργικός ορισμός μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης για την παρούσα έρευνα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στην παρούσα έρευνα, για μια πιο σφαιρική προσέγγιση μαζί με τον όρο μεντορική υποστήριξη, θα συμπεριλάβουμε και τον όρο καθοδήγηση, καθώς πολλές φορές οι δύο όροι είναι αλληλένδετοι και όχι τόσο διακριτοί μεταξύ τους. Έτσι, στην εργασία μας, η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση ορίζεται ως η ένας προς έναν, δια ζώσης υποστήριξη ενός άπειρου ή με ελάχιστη εμπειρία νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό – συνάδελφο (μέντορα).

2.2 Η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση στο επάγγελμα του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού

Τα πρώτα χρόνια στο επάγγελμα ενός εκπαιδευτικού θεωρούνται τα πιο κρίσιμα για εκείνον, όσον αφορά στην παραμονή του στο επάγγελμα (Whitaker, 2000; Zembytska, 2015). Ένας λόγος εγκατάλειψης του επαγγέλματος είναι το γεγονός πως κατά την είσοδό του στο επάγγελμα ο νεοδιοριστός εκπαιδευτικός αναμένεται να αποδίδει στο επίπεδο ενός έμπειρου εκπαιδευτικού (Zembytska, 2015). Ένας νέος εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με πολλά πράγματα που χρειάζεται να μάθει, όπως η εργασία με τους μαθητές, η συνεργασία με τους γονείς, η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης, αλλά και η κατανόηση της κουλτούρας του σχολείου του (Clark & Byrnes, 2011). Για αυτόν τον λόγο και ο ρόλος ενός νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού παρομοιάζεται με εκείνον του μαθητή (Clark &

Byrnes, 2011). Σύμφωνα με τους Clark & Byrnes (2011), όπως ένας μαθητής έχει ανάγκη έναν εκπαιδευτικό για να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί, έτσι κι ένας νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός έχει ανάγκη από έναν μέντορα, ο οποίος έχει να μοιραστεί γνώση και εμπειρία. Μάλιστα, η ανάγκη των νεοδιοριζόμενων για μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση έχει υποστηριχθεί από αρκετές έρευνες για τον τρόπο που αναπτύσσουν τα άτομα την επαγγελματική τους γνώση και που μαθαίνουν οι ενήλικες (Clark & Byrnes, 2011).

Η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση είναι σημαντική για τους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς, καθώς μπορούν σε ελάχιστο χρόνο να δεχτούν γνώσεις από κάποιον πιο έμπειρο εκπαιδευτικό και να μειωθεί ο χρόνος ο οποίος χρειάζεται να αποκτήσουν σημαντικές πληροφορίες για εκείνους, κάτι για το οποίο πολλές φορές δεν έχει χρόνο ο διευθυντής τους σχολείου τουλάχιστον στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Bowman, 2014). Μια αποτελεσματική μεντορική υποστήριξη των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών περιλαμβάνει κατάρτιση σε τομείς επαγγελματικής (καριέρας, ικανοτήτων, εξειδίκευσης), προσωπικής (ισορροπίας εργασίας – ζωής, αυτοπεποίθησης, αυτοαντίληψης, προσωπικών επιρροών) ανάπτυξης (Vikaraman et al., 2017). Αντιλαμβανόμενοι τη σημαντικότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης, πολλές φορές οι ιθύνοντες διαφόρων χωρών περιλαμβάνουν προγράμματα μεντορικής υποστήριξης στην πολιτική τους ατζέντα, τα οποία όμως διαφέρουν σε ένταση, διάρκεια, περιεχόμενο, στον τρόπο επιλογής και εκπαίδευσης των μεντόρων, στην παροχή κινήτρων (οικονομικών, εργασιακών) και στο ποσοστό απαλλαγής των μεντόρων και των εκπαιδευόμενων από τις διδακτικές υποχρεώσεις (Smith & Ingersoll, 2004).

Για την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών τον πρώτο χρόνο κρίνεται απαραίτητη τόσο η ψυχολογική υποστήριξή τους, αλλά και η στήριξη που σχετίζεται με τη διδασκαλία όπως ο προγραμματισμός μαθημάτων, οι κανόνες και η διαχείριση της τάξης (Wynn et al., 2007). Ακόμη, πρέπει να εστιάζει στην προσωπική τους ανάπτυξη και διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Wynn et al., 2007), καθώς οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να υποστηριχθούν στο να αφομοιώσουν νέους ρόλους ή υποχρεώσεις, αλλά και να αναπτύξουν εργασιακές δεξιότητες (Kutsyuruba & Godden, 2019). Σύμφωνα με τους Shanks, Attard Tonna, Frede, Annette Paaske, Robson & Bjerkholt (2020), για να είναι πετυχημένη η μεντορική υποστήριξη των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών θα πρέπει οι

μέντορες να αφιερώνουν επαρκή χρόνο στις συναντήσεις τους με τους εκπαιδευόμενους, να παρατηρούν οι ίδιοι τη διδασκαλία τους δίνοντας τους ανατροφοδότηση, αλλά να παρέχουν τη δυνατότητα και στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν και τη δική τους διδασκαλία τακτικά. Επίσης, θα πρέπει να παρέχεται από τον/την διευθυντή/-ντρια του σχολείου ελευθερία χρόνου στους μέντορες και στους νεοδιόριστους, απαλλάσσοντάς τους από τα άλλα καθήκοντά τους, ώστε να μπορέσουν να επενδύσουν στην μεντορική σχέση και να υιοθετηθεί κατ' αυτόν τον τρόπο μια κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο (Shanks et al., 2020).

2.2.1 Η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση διεθνώς

Η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών είναι ένα φαινόμενο που εφαρμόζεται σε μια πληθώρα χωρών, που όμως μπορεί να διαφέρει σε όρους πρακτικών, πολιτικών και προγραμμάτων. Σε ορισμένες χώρες μπορεί υφίστανται επίσημα προγράμματα μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης για τους εκπαιδευτικούς, ενώ σε άλλες η μεντορική σχέση μπορεί να αναπτύσσεται ανεπίσημα, μέσω ατομικών συνεργασιών. Σε αρκετές χώρες ή κρατίδια, εάν έχουν ένα πιο αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενδεχομένως η μεντορική υποστήριξη να διαφοροποιείται σε περιεχόμενο, διάρκεια και χρηματοδότηση (Ingersoll & Strong, 2011). Επιπλέον, αρκετές φορές στη βιβλιογραφία τα προγράμματα μεντορικής υποστήριξης (mentoring programs) θεωρούνται ταυτόσημα με τα προγράμματα ένταξης (induction programs). Ενώ άλλες φορές, η μεντορική υποστήριξη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των προγραμμάτων ένταξης (Ingersoll & Kralik, 2004; Smith & Ingersoll, 2004). Όπως και να χαρακτηρίζονται όμως τα συγκεκριμένα προγράμματα, τονίζεται πως η ποιότητά τους είναι εκείνη που έχει άμεση επίδραση στην ανάπτυξη και την επίδοση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού (Lambeth. 2012). Παρακάτω, αναφέρονται ορισμένα παραδείγματα που αφορούν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, σε διάφορες χώρες της Ευρώπης (Ηνωμένο Βασίλειο, Εσθονία, Μάλτα, Φινλανδία, Δανία) της Ωκεανίας (Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία) και της Ασίας (Μαλαισία).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΗΠΑ), η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση για εκπαιδευτικούς συνήθως παρέχεται στο πλαίσιο προγραμμάτων

επαγγελματικής ανάπτυξης ή ειδικών προγραμμάτων μεντορικής υποστήριξης. Τα συγκεκριμένα προγράμματα εισάγονται από τους περιφερειακούς διευθυντές με σκοπό να υποστηρίξουν και να κρατήσουν στο επάγγελμα τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Pogodzinski, 2015; Shakrami, 2008, όπως αναφέρεται στο Parker et al., 2009). Έτσι, οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί συνδέονται με έμπειρους εκπαιδευτικούς που λειτουργούν ως μέντορες για να τους παρέχουν καθοδήγηση, υποστήριξη και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Parker et al., 2009). Οι μέντορες, μάλιστα είναι πιστοποιημένοι, τις περισσότερες φορές, από την Εθνική Επιτροπή για τη Διδασκαλία και το Μέλλον της Αμερικής (National Commission on Teaching and America's Future - NCTAF) (Zembytska, 2015). Ορισμένες φορές, η σχολική περιφέρεια μπορεί να ορίσει ως μέντορες συνταξιούχους εκπαιδευτικούς (άνω των 59 ετών), οι οποίοι θέλουν ακόμη να προσφέρουν στην εκπαίδευση (Zembytska, 2015). Επιπλέον, καθώς οι μέντορες επιλέγονται εθελοντικά, τους παρέχονται οικονομικά και εργασιακά κίνητρα. Εάν μάλιστα οι μέντορες εργάζονται με ομάδα εκπαιδευόμενων ή με πολλούς εκπαιδευόμενους χωριστά απαλλάσσονται από την εργασία τους. Για αυτό το λόγο, γίνεται η επιλογή των καταλληλότερων ατόμων ως μεντόρων, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, από κάθε κρατίδιο και πραγματοποιείται προσεκτική ανάθεση μέντορα σε κάθε νεοδιόριστο (Zembytska, 2015). Το 2010, πάνω από 30 κρατίδια προσέφεραν προγράμματα ένταξης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, των οποίων βασικό ρόλο είχε και η μεντορική υποστήριξη (Pogodzinski, 2015). Εκτός από τους νεοεισερχόμενους, όμως, τα προγράμματα μεντορικής υποστήριξης στις ΗΠΑ μπορούν να αφορούν και τελειόφοιτους παιδαγωγικών σχολών, εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται για πρώτη φορά σε συγκεκριμένο σχολείο και προέρχονται από άλλο κρατίδιο ή από διαφορετική σχολική περιφέρεια και εκπαιδευτικούς οι οποίοι απουσίαζαν από την εργασία τους για πάνω από τρία χρόνια (Zembytska, 2015).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο ρόλος του μέντορα συνδέεται συχνά με την επαγγελματική ανάπτυξη και την προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των εκπαιδευτικών. Οι μέντορες παρέχουν υποστήριξη και καθοδήγηση σε νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της πρώτης τους χρονιάς στο επάγγελμα. Ήδη από το 1990, έχουν εισαχθεί από το υπουργείο του Ηνωμένου Βασιλείου υποχρεωτικά προγράμματα μεντορικής υποστήριξης των νέων

εκπαιδευτικών από το πανεπιστήμιο, τα οποία αργότερα επεκτάθηκαν και στα πρώτα χρόνια εργασίας τους (Hobson, et al., 2009).

Στην Εσθονία, επίσης, εφαρμόζονται προγράμματα μεντορικής υποστήριξης, όμως σημειώνεται πως η επιτυχία τους εξαρτάται τόσο από το σχολικό πλαίσιο, όσο και από την στάση των διευθυντών των σχολείων απέναντι στη μεντορική υποστήριξη (Meristo & Eisenschmidt, 2014).

Στη Μάλτα, στα δύο πρώτα χρόνια εργασίας του, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός παρακολουθεί υποχρεωτικά πρόγραμμα μεντορικής υποστήριξης, το οποίο προσφέρεται από το υπουργείο Παιδείας (Shanks, Attard Tonna, Frede, Annette Paaske, Robson & Bjerkholt, 2020). Από το 2016, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να συμμετέχουν ως μέντορες στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, πρέπει να λάβουν μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης στην μεντορική υποστήριξη στην εκπαίδευση (Postgraduate Certificate in Educational Mentoring) (Shanks et al., 2020).

Στη Φινλανδία, όπως αναφέρουν οι Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen (2016), εφαρμόζεται το μοντέλο PGM, το οποίο χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της χώρας. Αρχικά, το συγκεκριμένο πρόγραμμα μεντορικής υποστήριξης, ξεκίνησε πιλοτικά ως δυαδικό, αλλά στη συνέχεια προχώρησε ως ομαδικό, λόγω της μεγάλης συμμετοχής (Pennanen et al., 2016). Κάθε ομάδα αποτελούταν ιδανικά από τέσσερα με οκτώ μέλη νεοδιόριστων και έμπειρων εκπαιδευτικών, οργάνωνε και εφάρμοζε το δικό της πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες της για ένα ακαδημαϊκό έτος, συνεδρίαζε τα απογεύματα σε καθημερινή βάση, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν εθελοντικά, ενώ ο μέντορας αμειβόταν για την εργασία τους (Pennanen et al., 2016).

Στη Δανία, δεν υπάρχει κάποιο επίσημο πρόγραμμα μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης και έτσι η υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών έγκειται στη βούληση της κάθε περιφέρειας ή του σχολείου (Danmarks Evalueringsinstitut 2011, Frederiksen, Krøjgaard & Paaske, 2017, όπως αναφέρεται στο Shanks et al., 2020). Μόνο το 40% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών λαμβάνει μεντορική υποστήριξη στο σχολείο του, ενώ κάποιοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μπορεί είτε να έχουν μειωμένο χρόνο διδασκαλίας, είτε να διδάσκουν άλλο αντικείμενο από αυτό στο οποίο έχουν εξειδικευτεί (Danmarks Evalueringsinstitut 2011, Frederiksen et al., 2017, όπως αναφέρεται στο Shanks et al., 2020). Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι

μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών εγκαταλείπει το επάγγελμα έπειτα από τα πρώτα ένα με δύο χρόνια εργασίας του (Frederiksen et al., 2017, όπως αναφέρεται στο Shanks et al., 2020).

Στην Αυστραλία, η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση αποτελεί σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί συνδέονται με έμπειρους εκπαιδευτικούς που τους παρέχουν καθοδήγηση, υποστήριξη και αξιολόγηση της διδακτικής τους πρακτικής. Το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στην Νέα Νότια Ουαλία έχει υιοθετήσει μια επίσημη μορφή μεντορικής υποστήριξης «έναν προς έναν», η οποία παρέχει στήριξη στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να φτάσουν σε επίπεδο επαρκούς εκπαιδευτικού για να καταστούν ικανοί να εργαστούν με συνεχή απασχόληση (Pennanen et al., 2016).

Στη Νέα Ζηλανδία εφαρμόζεται, επίσης, πρόγραμμα εισαγωγής των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών στα πρώτα δύο χρόνια της καριέρας τους, στο οποίο δραστηριότητα κλειδί αποτελεί η παρατήρηση της διδασκαλίας (Wong, Britton, & Ganser, 2005). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ελαφρύνονται κατά 20% του ωραρίου τους, ώστε να μπορέσουν να το παρακολουθήσουν (Wong et al., 2005).

Τέλος, στη Μαλαισία, το υπουργείο Παιδείας παρέχει ένα καλά δομημένο πρόγραμμα μεντορικής υποστήριξης για νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς στα πρώτα τρία χρόνια εργασίας τους, στο οποίο σε κάθε νεοδιοριστο εκπαιδευτικό ανατίθεται ένας μέντορας, ο οποίος πρέπει να παρέχει γνώσεις αναφορικά με την κουλτούρα του σχολείου, το σχολικό κλίμα, το εκπαιδευτικό σύστημα και τους στόχους (Vikaraman et al., 2017). Παρόλα αυτά, υποστηρίζεται πως οι μέντορες δε λαμβάνουν την απαραίτητη κατάρτιση και κρίνονται ανεπαρκείς στο ρόλο τους (Vikaraman et al., 2017).

2.2.2 Η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Παρά την ελληνική προέλευση του όρου του «μέντορας», στην Ελλάδα ως θεσμός φαίνεται να βρίσκεται σχετικά σε πρώιμο στάδιο. Στη χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί, και ειδικότερα οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί, στα χρόνια προετοιμασίας τους στο πανεπιστήμιο βιώνουν ένα κλίμα καθοδήγησης και

υποστήριξης τόσο από τους συμφοιτητές τους, όσο και από τους υπεύθυνους της πρακτικής τους άσκησης. Σύντομα, όμως, συνειδητοποιούν ως νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί, πως αυτό δεν είναι πλέον εφικτό και πως η επαφή με τους συναδέλφους τους περιορίζεται σε λίγα λεπτά εντός του σχολικού ωραρίου. Μάλιστα, αρκετοί ερευνητές χαρακτηρίζουν τα πρώτα χρόνια επαφής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών ως το «σοκ της πραγματικότητας» (reality shock) (Hobson et. al., 2009; Veenman, 1984, όπως αναφέρεται στο Whitaker, 2000).

Σύμφωνα με τους Clark & Byrnes (2011), η παραπάνω εικόνα, όπως περιγράφεται, συναντώταν και στο εξωτερικό. Για να περιοριστεί το συγκεκριμένο πρόβλημα διεθνώς, εισήχθησαν από το 1980 προγράμματα ένταξης και μεντορικής υποστήριξης, τα οποία πολλές φορές ήταν μάλιστα υποχρεωτικά (Hobson et. al., 2009). Στην Ελλάδα, βέβαια, δεν υπάρχει θεσμοθετημένο κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης εκπαιδευτικών εντός σχολικού πλαισίου. Παλαιότερα, για την ομαλότερη ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών υλοποιούνταν εισαγωγικές επιμορφώσεις από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), οι οποίες ήταν θεσμοθετημένες με το νόμο 1566/1985 (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016), αλλά γινόντουσαν εκτός σχολικού πλαισίου.

Στην παρούσα φάση, έπειτα από αρκετά χρόνια, μόλις τον Απρίλιο του 2021, το υπουργείο Παιδείας, παράλληλα με την επαναφορά του θεσμού μέντορα, σε μια προσπάθεια υποστήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών εκτός σχολικού πλαισίου, προκήρυξε μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), την εκκίνηση του εξ αποστάσεως προγράμματος «Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών», το οποίο θα απευθυνόταν στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που διορίστηκαν τα σχολικά έτη 2020-2021 και 2021-2022, αλλά και σε εκπαιδευτικούς που δεν είχαν παρακολουθήσει παλαιότερα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2023, για ορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών, όταν οι νεοδιόριστοι βρισκόντουσαν ήδη ενάμισι ή δύομισι χρόνια στα σχολεία μόνιμου διορισμού τους. Παρατηρείται λοιπόν, πως τέτοιου είδους επιμορφώσεις είναι ευκαιριακές, μεμονωμένες και ασυνεχείς και δεν υποστηρίζουν στο έπακρο τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Το γεγονός αυτό, επιβεβαιώνει η επιστολή του Υπουργείου Παιδείας 160330/Ε3/08-12-2021 προς τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, στην οποία γίνεται αντιληπτό πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί, που είτε είχαν διοριστεί μέσω επετηρίδας ή ΑΣΕΠ από το

1999 έως και το Σεπτέμβριο του 2012, είτε μέσω δικαστικής ή υπουργικής απόφασης αφού τέθηκε σε ισχύ ο νόμος 4547/2018, και οι οποίοι δεν είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης. Αποτέλεσμα του προαναφερθέντος είναι η παρεμπόδιση προαγωγής τους από δόκιμο σε μόνιμο εκπαιδευτικό (160330/E3/08-12-2021). Έτσι, τονίζεται ακόμα περισσότερο η ανάγκη ύπαρξης ενός μέντορα εντός του σχολικού πλαισίου, θεσμοθετημένου ή άτυπου, ο οποίος θα μπορεί να βοηθήσει, να υποστηρίξει και να καθοδηγήσει τους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς στα πρώτα τους βήματα στο νέο καθεστώς εργασίας τους και με τον οποίο θα έχουν μια ένας προς έναν, δια ζώσης επικοινωνία.

Το 2010 τέθηκε σε ισχύ με τον νόμο 3848/2010, άρθρο 4, παρ. 6, η εφαρμογή μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Μάλιστα, αναφερόταν πως ο σχολικός σύμβουλος σε συνεργασία με τον διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας θα όριζε τον μέντορα του νεοδιοριζόμενου, με γνώμονα εκείνος να είναι αρκετά έμπειρος, όσον αφορά στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία, και να υπηρετεί στην ίδια σχολική μονάδα ή ομάδα σχολείων με τον νεοδιοριζόμενο (Νόμος 3848/2010, άρθρο 4, παρ. 6). Παρόλα αυτά, ο συγκεκριμένος νόμος, φαίνεται πως παρέμεινε τελικά ανενεργός.

Πρόσφατα, με το νέο σχέδιο νόμου 4823/2021, άρθρο 93, παρ. 1, φαίνεται να ανασύρεται ξανά ο θεσμός του μέντορα για τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό. Μάλιστα, στον συγκεκριμένο νόμο αναφέρεται πως ο διευθυντής ή ο προϊστάμενος της εκάστοτε σχολικής μονάδας θα ορίζει κάποιον εκπαιδευτικό με υψηλή βαθμολογία στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών ως μέντορα των νεοδιοριζόμενων ή των αναπληρωτών με λιγότερο από πέντε χρόνια διδακτικής εμπειρίας (Νόμος 4823/2021, άρθρο 93, παρ. 1). Αξιοσημείωτη θα λέγαμε πως είναι η διεύρυνση της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης στον παρόντα νόμο, καθώς πλέον συμπεριλαμβάνονται και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Μολονότι, όμως, η θέσπιση του συγκεκριμένου νόμου κρίνεται θετική και σημαντική, κατά την περίοδο συγγραφής της παρούσας μελέτης, δεν έχει τεθεί σε ισχύ, αλλά εφαρμόζεται στα σχολεία με πρωτοβουλία του/της εκάστοτε διευθυντή/-τριας.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιοριζόμενων στην Ελλάδα έγκειται στην προσωπική θέληση και ευχέρεια των έμπειρων συναδέλφων ή του/της διευθυντή/-τριας της σχολικής μονάδας, ενώ η όποια πρωτοβουλία πραγματοποιείται είναι άτυπη.

2.3 Προφίλ του μέντορα ή Προσόντα – χαρακτηριστικά μέντορα

Οι έρευνες αναδεικνύουν τη σημαντική επιρροή που ασκούν οι μέντορες στη διαμόρφωση τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευόμενων (Green-Powell, 2012). Η επιλογή του κατάλληλου προσώπου ως μέντορα κρίνεται κομβικής σημασίας (Hobson et al., 2009; Whitaker, 2000). Για την διασφάλιση της ποιότητας του μεντορικού έργου λοιπόν, πρέπει να ληφθούν υπόψη διάφορες συνιστώσες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ευέλικτου σχεδίου των Μακροπούλου και Ιορδανίδη (2016), κρίνεται απαραίτητη η αυστηρή επιλογή και η εκπαίδευση των μεντόρων.

Ο μέντορας πρέπει να κατέχει ένα εύρος δεξιοτήτων, τόσο γνωστικών, όσο διαπροσωπικών και επικοινωνιακών (Μπαραλός, 2012). Ουσιώδες είναι να προσαρμόζεται στις εκάστοτε γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού, αλλά και στις διάφορες καταστάσεις (Μπαραλός, 2012). Για την Villani (2002, όπως αναφέρεται στο Vikaraman et al.) ο μέντορας μπορεί να υποστηρίξει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς παρέχοντάς τους συναισθηματική στήριξη και ενθάρρυνση, πληροφορίες σχετικά με την κουλτούρα και τον τρόπο εργασίας του σχολείου, προωθώντας κατανόηση ως προς την κουλτούρα των μαθητών και των οικογενειών τους και παρέχοντάς τους γνωστική καθοδήγηση.

Ο μέντορας οφείλει ακόμη, να είναι έμπειρος, να γνωρίζει αρκετές διδακτικές μεθόδους, να χρησιμοποιεί εναλλακτικές μορφές μάθησης οι οποίες να ικανοποιούν τα διαφορετικά στυλ μάθησης και διδασκαλίας (Μπαραλός, 2012). Να είναι ένα άτομο που να είναι προσανατολισμένο στον άνθρωπο (people-oriented), ανοιχτόμυαλο, ευέλικτο, συμπονετικό και συνεργατικό (Koki, 1997). Θα πρέπει να παρέχει σοφία, συμβουλευτική, καθοδήγηση, ηθική υποστήριξη, αποδοχή, εμπύχωση, φροντίδα, προστασία (American Psychological Association, 2006) και να υποστηρίζει την ευημερία των εκπαιδευόμενων (Kutsyuruba & Godden, 2019). Δεν θα πρέπει να υιοθετεί το ρόλο του αξιολογητή ή του επόπτη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, αλλά του βοηθού και του μοντέλου μίμησης (Μπαραλός, 2012).

Ο μέντορας θα πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς σε ζητήματα αποτελεσματικής διδασκαλίας, επίβλεψης και καθοδήγησης, επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης, σχέσεων, επίλυσης προβλήματος και συγκρούσεων (Μπαραλός, 2012; Koki, 1997). Ακόμη, θετική κρίνεται η γνώση και εξοικείωσή του

σε ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα στάδια ανάπτυξης και μάθησης, ενώ απαραίτητη κρίνεται η ύπαρξη κινήτρων, όπως η μείωση ωραρίου, το επίδομα απασχόλησης ή η μοριοδότηση για όποιον επιλέξει να αφοσιωθεί στο ρόλο του μέντορα (Μπαραλός, 2012). Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως η σχέση μέντορα και νεοδιόριστου εκπαιδευτικού θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη και πίστη (Koki, 1997), ενώ τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη να επιλεγεί προσεκτικά το ζεύγος μέντορα – εκπαιδευόμενου, με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους, ώστε να βγει και το αρτιότερο αποτέλεσμα για όλους (Hobson, et al., 2009).

2.4 Οφέλη και αδυναμίες της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης για τους εμπλεκόμενους

Ελάχιστες έρευνες υπάρχουν πριν την δεκαετία του '90 που να αφορούν την μεντορική υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και τις συνέπειές της (Little, 1990, όπως αναφέρεται στο Hobson et. al., 2009). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Hobson et al. (2009), από ορισμένες απόψεις οι έρευνες παραμένουν ελάχιστες μέχρι και σήμερα, καθώς εντοπίζονται δυσκολίες στο να υπάρξει πλήρης διαχωρισμός των επιπτώσεων που οφείλονται καθαρά στη μεντορική υποστήριξη από τα άλλα είδη βοήθειας που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της μεντορικής τους υποστήριξης. Η μεντορική υποστήριξη μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια αλληλεπιδραστική, δυναμική διαδικασία επαγγελματικής μάθησης (Carter, & Francis, 2001), η οποία ευνοεί όλους τους συμμετέχοντες σε αυτήν, τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, τους μέντορες, αλλά και ολόκληρο σχολείο (Μπαραλός, 2012). Παρακάτω περιγράφονται τα οφέλη που παρουσιάζει η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση για τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους σε αυτήν, καθώς και οι αδυναμίες που πιθανόν να προκύπτουν.

2.4.1 Οφέλη για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς

Συστηματικές έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μεντορική υποστήριξη είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους, σε σχέση με εκείνους που δεν λαμβάνουν (Wanberg, Welsh, & Hezlett, 2003). Η μεντορική υποστήριξη μπορεί να βελτιώσει την

αποτελεσματικότητα των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, να μειώσει την πίεση που βιώνουν (Bowman, 2014; Nevins Stanulis & Floden, 2009; Pogodzinski, 2015) και να αποτελέσει βασικό παράγοντα ώστε να παραμείνουν στο επάγγελμα (Bowman, 2014). Έρευνες έχουν αναδείξει πως οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την μεντορική υποστήριξη που δέχονται ως θετική και προσοδοφόρα (Hobson et al., 2009). Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται γρήγορα στο σχολικό περιβάλλον, οικοδομώντας επαγγελματικές ικανότητες και βιώνοντας τη διδασκαλία ως μια δια βίου ανάπτυξη (Μπαραλός, 2012). Κοινωνικοποιούνται και προσαρμόζονται στις νόρμες τους εκάστοτε σχολείου (Hobson, et al., 2009). Ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και λαμβάνουν υπόψη τους να εμπλακούν σε πιο δύσκολες για εκείνους εμπειρίες (Hobson, et al., 2009). Σε εγχώρια έρευνα ευέλικτου σχεδίου, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ως προσδοκόμενα οφέλη της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης, την οικονομία χρόνου, την αποφυγή του ψυχικού κόστους μέσω της δοκιμής και του λάθους, την έγκαιρη αναγνώριση εμποδίων και την ενδυνάμωση του αισθήματος της ασφάλειας και της αυτοπεποίθησης (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016).

2.4.2 Οφέλη για τους μέντορες

Οι μέντορες έχουν την ευκαιρία να μεταδώσουν την γνώση και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει στα πολλά έτη εμπειρίας τους. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται να αντλούν ευχαρίστηση, καθώς αναγνωρίζονται οι γνώσεις και η εμπειρία τους (Krupp, 1984 όπως αναφέρεται στο Μπαραλός, 2012; Wanberg et al, 2003). Έχουν την ευκαιρία να αναλογιστούν τις διδακτικές γνώσεις τους, τις πρακτικές τους, αλλά και να διευρύνουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις (Hobson, et al., 2009; Mitchell, Murray, & Dobbins, 1997, όπως αναφέρεται στο Carter & Francis, 2001). Δίνεται η ευκαιρία στους ίδιους να αναδειχθούν ως ηγέτες στο επάγγελμά τους και να βελτιώσουν την αξιοπιστία τους με τους συναδέλφους τους (HM Inspectorate of Education, 2008, όπως αναφέρεται στο Bowman, 2014). Μέσω της τριβής που έχουν ο μέντορας και ο εκπαιδευόμενος προκύπτουν νέες οπτικές από τις νεοφερμένες ακαδημαϊκές τάσεις, αλλά και τις καινούριες ιδέες που φέρει μαζί του ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016). Έτσι, ο μέντορας έχει την ευκαιρία να αναστοχαστεί, να ανανεώσει τις πρακτικές του, ενώ

ταυτόχρονα ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016) και νιώθει αναζωογονημένος στην καριέρα του (Bowman, 2014).

2.4.3 Οφέλη για τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα

Μέσα από την μεντορική υποστήριξη (συμβουλευτική καθοδήγηση – mentoring) των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, το σχολείο στελεχώνεται με κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο βρίσκεται σε ετοιμότητα (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016). Περιορίζεται η διαρροή ανθρώπινου δυναμικού από το σχολείο (Hobson, et al., 2009) και παράλληλα βελτιώνονται οι σχέσεις, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016; Bowman, 2014; Green-Powell, 2012; Hobson, et al., 2009). Η σχέση που δημιουργείται μεταξύ μέντορα και νεοδιοριζόμενου φαίνεται να ωφελεί εκτός από την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στις επιδόσεις των μαθητών (Μπαράλός, 2012). Η Bowman (2014), επίσης, αναφέρει πως όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ανήκουν σε μία ομάδα είναι πιθανότερο να επενδύσουν στη μάθηση όλων των μαθητών του σχολείου και όχι μόνο της τάξης τους. Ακόμη, η σχολική μονάδα μπορεί να αποκτήσει καλύτερη φήμη όσον αφορά στο ανθρώπινο δυναμικό της, έχοντας ως αποτέλεσμα να έλκει περισσότερους μαθητές (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016). Τέλος, η μεντορική υποστήριξη φαίνεται να συμβάλει σε ένα θετικό οργανωσιακό κλίμα (Bowman, 2014; Green-Powell, 2012; Nevins Stanulis & Floden, 2009).

2.4.4 Αδυναμίες της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης για τους εμπλεκόμενους

Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης των μεντόρων, αλλά και των απαραίτητων γνωστικών, επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση στους νέους εκπαιδευτικούς, αλλά και να παρακωλύσει το έργο ολόκληρου του σχολείου. Όσον αφορά στους μέντορες, μπορεί να αυξηθεί ο φόρτος εργασίας τους, πέραν της διδασκαλίας τους, με αποτέλεσμα να τους δημιουργηθεί στρες, ενώ πολλές φορές μπορεί να νιώσουν ανασφαλείς και αγχωμένοι, καθώς παρακολουθείται το μάθημά τους από τους εκπαιδευόμενους (Hobson, et al., 2009). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να μη λάβουν την υποστήριξη που χρειάζονται, να λάβουν μεγάλο φόρτο εργασίας από τους μέντορές τους, να μην τους

δοθεί αρκετή αυτονομία (Hobson, et al., 2009). Τέλος, λόγω της ελλιπούς κοινωνικής και ψυχολογικής στήριξής τους από τους μέντορες, μπορεί να οδηγηθούν σε εγκατάλειψη του επαγγέλματος, κάτι το οποίο θα επηρεάζει ολόκληρη τη σχολική μονάδα και κατ' επέκταση και το εκπαιδευτικό σύστημα (Hobson, et al., 2009).

2.5 Ο ρόλος του σχολικού κλίματος στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού

Η έκταση, η ένταση, το περιεχόμενο καθώς και τα αποτελέσματα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ενδεχομένως να διαφοροποιούνται αναλόγως το σχολικό πλαίσιο. Το σχολικό κλίμα φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε αυτό (Wynn, Carboni & Patell, 2007). Οι νεοδιόριστοι πρέπει να νιώσουν ενσωματωμένοι στο σχολικό πλαίσιο, να είναι ενήμεροι για τους γραπτούς αλλά και άγραφους κανόνες και για τη λειτουργία του σχολείου γενικότερα (Gavish & Friedman, 2010). Πολλές φορές μάλιστα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στο ξεκίνημά τους, ενώ μπορεί να νιώθουν σίγουροι για τη διδασκαλία τους στην τάξη, είναι αβέβαιοι για την ικανότητα τους να διαχειριστούν το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις τους με τον διευθυντή, τους συναδέλφους και τους γονείς (Gavish & Friedman, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί πως το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν βασικό παράγοντα στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Trendall, 1989, όπως αναφέρεται στο Gavish & Friedman, 2010), με τους νεοδιοριζόμενους να αποτελούν την πιο ευάλωτη ομάδα από την πρώτη ημέρα εργασίας τους (Gavish & Friedman, 2010). Μάλιστα, οι νεοδιοριζόμενοι μπορούν να οδηγηθούν σε πνευματική εξουθένωση, αν παρεμποδιστούν να αναπτύξουν μια αίσθηση ασφάλειας και επαγγελματικής σιγουριάς, λόγω του σχολικού κλίματος (Gavish & Friedman, 2010). Ακόμη, όταν υπάρχει διαρροή εκπαιδευτικών από το σχολείο, με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να αποτελούν ευάλωτη ομάδα, όπως έχει προαναφερθεί, δημιουργούνται και σημαντικές αλλαγές στο σχολικό κλίμα (Bowman, 2014). Ένα θετικό σχολικό κλίμα, επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών (Meristo & Eisenschmidt, 2014). Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε, το σχολικό κλίμα επηρεάζει και επηρεάζεται από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και πολλοί είναι εκείνοι οι ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν πως η

μεντορική υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός θετικού οργανωσιακού κλίματος (Bowman, 2014; Green-Powell, 2012; Meristo & Eisenschmidt, 2014; Nevins Stanulis & Floden, 2009), αλλά και αντιστρόφως, πως ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα μπορεί να συμβάλει στην επιτυχή μεντορική υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Bickmore & Bickmore, 2010).

Το σχολικό κλίμα θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας του αποτελεσματικού σχολείου, καθώς επιδρά τόσο στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, όσο και βελτιωτικά στη μάθηση των μαθητών (Πασιαρδή, 2001). Επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τον ενθουσιασμό τους για διδασκαλία, την επίτευξη των στόχων τους και την απόδοσή τους στο εκπαιδευτικό έργο (Πασιαρδή, 2001). Για τους Rouche & Baker (1986, όπως αναφέρεται στο Πασιαρδή, 2001) το σχολικό κλίμα για το σχολείο, είναι ότι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο. Είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα, σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτήν και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων (Sergiovanni & Starratt, 1998, όπως αναφέρεται στο Πασιαρδή, 2001), ενώ από πολλούς ερευνητές ορίζεται ως ένα υποσύνολο της σχολικής κουλτούρας (Πασιαρδή, 2001). Σε ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα υπάρχει συνεργασία και συναδελφικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και του διευθυντή του σχολείου και η λήψη αποφάσεων γίνεται από όλα τα μέλη του (Πασιαρδή, 2001). Τέλος, σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001), οι τέσσερις βασικοί παράμετροι που καθορίζουν το θετικό σχολικό κλίμα είναι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και οι μαθητές του.

2.5.1 Ορισμός του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που υπάρχει σε κάθε σχολείο και έχει άμεση σχέση με όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με την Bowman (2014) αναφέρεται στην ποιότητα και τον χαρακτήρα των σχολείων, ενώ για τον Van Houtte (2005) στα κοινά πιστεύω και τις εμπειρίες που μοιράζονται οι συνάδελφοι και οι διευθυντές. Για τους Cohen, McCabe, Michelli, & Nicholas (2009, όπως αναφέρεται στο Bowman, 2014) βασίζεται στις

εμπειρίες, τους στόχους, τις διδακτικές πρακτικές, τις σχέσεις, αλλά και τις οργανωσιακές ιεραρχίες στα σχολεία. Ο Moos (1979, όπως αναφέρεται στο Wynn et al., 2007) ορίζει το σχολικό κλίμα ως κοινωνική ατμόσφαιρα και διακρίνει το περιβάλλον σε τρεις κατηγορίες: α) σχέσεις, β) προσωπική ανάπτυξη και στοχοθεσία και γ) τήρηση συστημάτων στην οποία συμπεριλαμβάνονται και οι συνθήκες εργασίας. Η Καβούρη (1998, όπως αναφέρεται στο Πασιαρδή, 2001) αναφέρει πως το σχολικό κλίμα καθορίζεται από το περιβάλλον και τις συνθήκες (τύπος σχολείου, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μαθητών ή περιοχής που εδρεύει το σχολείο), αλλά και από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών του σχολείου. Τέλος, ο Hayes (1994, όπως αναφέρεται στο Πασιαρδή, 2001) ορίζει το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος.

2.5.2 Είδη σχολικού κλίματος

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), υπάρχουν τρία είδη σχολικού κλίματος, το τυπικό-απρόσωπο, το άτονο και το τυπικό-προσωπικό, τα οποία σχετίζονται με την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου. Το τυπικό-απρόσωπο σχολικό κλίμα αφορά περισσότερο σε αυστηρά οργανωμένους γραφειοκρατικούς οργανισμούς, όπου η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών υποσκάπτεται και οι όποιες σχέσεις εμφανίζονται, είναι τυπικές. Το άτονο κλίμα αφορά σε ένα αποδυναμωμένο οργανισμό εξωτερικά, όπου τα μέλη του δεν γνωρίζουν τις αρμοδιότητες και τους ρόλους τους και η σχολική μάθηση και δραστηριότητα παραμελούνται, κάτι το οποίο αντικατοπτρίζεται στα αποτελέσματα που φέρουν οι μαθητές. Τέλος, το τυπικό-προσωπικό κλίμα, το οποίο είναι το θεμιτό, αφορά σε δημοκρατικά οργανωμένους οργανισμούς, όπου προάγεται η συνεργασία των μελών και η ανάδειξη των ηγετικών προσώπων.

2.6 Ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού

Άλλος ένας παράγοντας που φαίνεται να σχετίζεται με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση είναι και η ηγεσία του σχολείου (Pogodzinski, 2015; Vikaraman, et al., 2017; Wynn et al., 2007). Ο διευθυντής είναι η πρώτη

επαγγελματική φιγούρα που συναντά ο νεοδιόριστος στο σχολείο, έτσι ο πρώτος οφείλει να εξασφαλίσει μια ομαλή προσαρμογή στον δεύτερο (Gavish & Friedman, 2010). Θεωρείται, λοιπόν, σημαντικός παράγοντας της επιτυχίας των νεοδιοριστών (Roberson & Roberson, 2009). Μάλιστα, η απόφαση για το αν θα παραμείνει ή όχι ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στο σχολείο ή/και γενικότερα στη σχολική περιφέρεια σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό τόσο από το σχολικό κλίμα, όσο και από την ηγεσία του διευθυντή (Wynn et al., 2007).

Η επάρκεια υποστήριξης από τον διευθυντή προς το πρόσωπο του νεοδιοριστού κρίνεται, λοιπόν, ζωτικής σημασίας (Ingersoll & Strong, 2011). Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει τα ζητήματα που μπορεί να έρθει αντιμέτωπος ένας νεοδιόριστος κατά την αφομοίωσή του στο σχολείο, τις προσδοκίες που ενδεχομένως να έχει για τον διευθυντή και τους συναδέλφους του και να αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές για να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του νεοδιοριζόμενου δασκάλου, εξασφαλίζοντάς του έτσι την επιτυχία (Roberson & Roberson, 2009). Οι νεοδιοριζόμενοι στρέφονται στο διευθυντή ως το πρόσωπο κλειδί για την υποστήριξη και ενθάρρυνσή τους, καθώς είναι ο αναγνωρισμένος ηγέτης του σχολείου (Roberson & Roberson, 2009). Η Αθανασούλα- Ρέππα (2008), επίσης, πιστεύει πως ο διευθυντής συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, καθώς ο παιδαγωγικός του ρόλος είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η έλλειψη προσωπικής επικοινωνίας του διευθυντή με τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, μπορεί να οδηγήσει τον δεύτερο στην πεποίθηση πως δεν έχει αξία ως επαγγελματίας στο σχολείο (Tillman, 2005, όπως αναφέρεται στο Bickmore & Bickmore, 2010).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ο διευθυντής του σχολείου θεωρείται ως το βασικότερο και κυριότερο συστατικό του σχολικού οργανισμού για την υλοποίηση της αμφίδρομης επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα. Οι σχέσεις που εκείνος διατηρεί με τους άλλους εκπαιδευτικούς, ασχέτως αν διατηρεί θετικές σχέσεις με τους νεοδιόριστους, είναι ικανές να επηρεάσουν τον τρόπο που επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μεταξύ τους, έχοντας ως αποτέλεσμα να επηρεάσουν τελικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί το σχολικό τους περιβάλλον (Pogodzinski, 2015). Ο ίδιος έχει την ευθύνη να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, οι οποίες θα συμβάλλουν στην ομαλή και

επιτυχή ένταξη των νεοδιοριστών (Πασιαρδής, 2004) και οι οποίες μπορούν να διαμορφώσουν έντονα τις εμπειρίες των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών (Youngs, 2007).

Η απόδοση και η συνοχή των εκπαιδευτικών φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον διευθυντή, ο οποίος αποτελεί επίσης, καθοριστικό παράγοντα για τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας (Bickmore & Bickmore, 2010; Πασιαρδή, 2000; Hoy & Miskel, 2008). Οι πεποιθήσεις, οι δράσεις, η συμπεριφορά, η στάση και οι πολιτικές που εφαρμόζει ο διευθυντής, μπορούν να διαμορφώσουν το εργασιακό περιβάλλον, να επηρεάσουν άμεσα ή έμμεσα τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Πασιαρδής, 2004; Pogodzinski, 2015). Επιπλέον, οι πεποιθήσεις του διευθυντή για την περιφερειακή και κρατική πολιτική μπορούν να επηρεάσουν άμεσα την υποστήριξη που παρέχουν οι ίδιοι στους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς (Youngs, 2007).

Παρά το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές η πολιτική της μεντορικής υποστήριξης καθορίζεται από το ίδιο το κράτος, ο διευθυντής κατέχει βασικό ρόλο και επιρροή στην επιλογή του μέντορα, στην εκπαίδευση και υποστήριξή του, στην επίβλεψη του προγράμματος και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του (Pogodzinski, 2015). Μάλιστα, η επιλογή του σωστού μέντορα έχει σημαντικό αντίκτυπο στην επιτυχία του προγράμματος μεντορικής υποστήριξης (Pogodzinski, 2015). Σύμφωνα με τους Roberson & Roberson (2009), ένας σχολικός ηγέτης έχει, λοιπόν, τους πόρους και την μεγάλη εικόνα, ώστε να δημιουργήσει τις κατάλληλες σχολικές δομές, οι οποίες θα υποστηρίξουν την εργασία των ομάδων μέντορα – νεοδιοριζόμενου. Ο ρόλος του ηγέτη του σχολείου είναι πολύ σημαντικός, τόσο στο να εξασφαλίσει τον απαραίτητο χρόνο αλληλεπίδρασης μεταξύ μέντορα και νεοδιοριζόμενου, όσο και να διαμορφώσει την κατάλληλη οργανωσιακή δομή, ώστε να μπορέσει να γίνει εφικτή η παρακολούθηση της διδασκαλίας ενός έμπειρου συναδέλφου από τον νεοδιοριζόμενο, στα πλαίσια της μεντορικής υποστήριξης (Roberson & Roberson, 2009). Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου οφείλουν να εργαστούν μαζί, ώστε να υποστηρίξουν τους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς (Pogodzinski, 2015).

2.6.1 Ορισμός της ηγεσίας

Η ηγεσία θεωρείται μία από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ενός κοινωνικού οργανισμού (Κατσαρός, 2008), ο οποίος στην περίπτωση μας είναι το σχολείο. Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί για την ηγεσία, όπως αναφέρθηκε σε έρευνα μάλιστα ξεπερνούν τους 350 (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα οι περισσότεροι ορισμοί που αφορούν στην ηγεσία συμφωνούν στο ότι πρώτον, είναι μια ομαδική λειτουργία, η οποία «εμφανίζεται μόνο στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους», και δεύτερον «οι ηγέτες προσπαθούν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων». Ο Κατσαρός (2008) παρατήρησε πως κοινό σημείο των περισσότερων ορισμών, που έχουν προκύψει για τον όρο της ηγεσίας, είναι η θεώρησή της ως μια διαδικασία άσκησης επιρροής, με την επιρροή να ερμηνεύεται ως η ικανότητα επίδρασης στη συμπεριφορά των άλλων.

2.6.2 Στυλ ηγεσίας

Αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να ομαδοποιήσουν τα διάφορα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ηγεσίας σε μοντέλα και μορφές – στυλ ηγεσίας (π.χ. μετασχηματιστική, χαρισματική, συναλλακτική, υπηρετική, υποστηρικτική, καθοδηγητική, περιοριστική, αυθεντική, φιλελεύθερη – μη-παρεμβατική – παθητική-αδιάφορη, κ.ά.). Για τον σκοπό της παρούσας μελέτης, παρακάτω περιγράφονται τα στυλ ηγεσίας σύμφωνα με το μοντέλο πλήρους ηγεσίας (full-range leadership theory), το οποίο είχε προταθεί από τους Avolio & Bass (1991, όπως αναφέρεται στο Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003) και θεωρείται πιο περιεκτικό έναντι των άλλων μοντέλων (Sosik & Godshalk, 2000). Ο Bass και οι συνεργάτες του προσπάθησαν να τοποθετήσουν τρία στυλ ηγεσίας σε ένα συνεχές φάσμα ηγεσίας από τη μεγαλύτερη έως την μικρότερη ή καμία εμπλοκή (Northouse, 2019). Το πρώτο στυλ ηγεσίας, με την μεγαλύτερη εμπλοκή, είναι το μετασχηματιστικό, το δεύτερο, το συναλλακτικό και το τελευταίο με την μικρότερη ή καμία εμπλοκή είναι το παθητικό – αδιάφορο ή μη-παρεμβατικό (Northouse, 2019). Το συγκεκριμένο μοντέλο προτείνει πως κάθε ηγέτης μπορεί να εμφανίζει σε κάποιο βαθμό παθητικό – αδιάφορο, συναλλακτικό και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας (Sosik & Godshalk, 2000).

Μετασχηματιστικό (transformational) στυλ ηγεσίας

Στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας το άτομο δεσμεύεται από κοινού με άλλους, δημιουργώντας έναν σύνδεσμο μαζί τους, παροτρύνοντας έτσι αμοιβαία το ηθικό τους, εμπνέοντας εμπιστοσύνη (Northouse, 2019). Αυτό το στυλ ηγέτη διαθέτει ένα όραμα, φροντίζει για την εκπλήρωση των αναγκών, εστιάζει στα συναισθήματα, τις αξίες και την ηθική, τα πρότυπα και τους μακροπρόθεσμους στόχους και δείχνει ενδιαφέρον στο να παρακινήσει τους υφισταμένους του και προσπαθεί να βοηθήσει να εκμεταλλευτούν στο έπακρο τις δυνατότητές τους (Northouse, 2019). Τέτοιοι ηγέτες μπορούν να πυροδοτήσουν, να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν σημαντικές αλλαγές στους οργανισμούς τους (Northouse, 2019). Στο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας οι ηγέτες πρέπει να είναι καλά συνειδητοποιημένοι στο πως η συμπεριφορά τους σχετίζεται με τις ανάγκες των υφισταμένων τους (Northouse, 2019).

Συναλλακτικό (transactional) στυλ ηγεσίας

Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας εστιάζει στις επικοινωνιακές ανταλλαγές οι οποίες λαμβάνουν χώρα μεταξύ του ηγέτη και των υφιστάμενων του (Northouse, 2019). Ο συναλλακτικός ηγέτης δεν εξατομικεύει τις ανάγκες των υφισταμένων του και δεν εστιάζει στην προσωπική τους εξέλιξη, αλλά προσφέρει σημαντικά ανταλλάγματα για να προωθήσει τόσο τα προσωπικά του σχέδια όσο και των υφισταμένων του (Northouse, 2019). Βασίζεται στην εκπλήρωση των συμβατικών υποχρεώσεων και καθορίζει τυπικά στόχους, παρακολουθεί και ελέγχει τα αποτελέσματα (Antonakis et al., 2003).

Παθητικό – Αδιάφορο (passive – avoidant) ή Μη-παρεμβατικό στυλ (laissez-faire) ηγεσίας

Στο παθητικό – αδιάφορο ή μη-παρεμβατικό στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης δεν χρησιμοποιεί την εξουσία του, αποποιείται τις ευθύνες, καθυστερεί ή αποφεύγει τις αποφάσεις, δεν δίνει ανατροφοδότηση, προσπαθεί ελάχιστα να βοηθήσει του υφιστάμενούς του να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, ενώ φαίνεται να μην υπάρχει επικοινωνιακή ανταλλαγή με αυτούς ή κάποια προσπάθεια να τους βοηθήσει να εξελιχθούν

(Antonakis et al., 2003; Northouse, 2019). Θεωρείται ενεργό στυλ ηγεσίας στο βαθμό που ο ηγέτης «επιλέγει» να αποφύγει να αναλάβει δράση, ενώ είναι η πιο παθητική και αναποτελεσματική μορφή ηγεσίας (Antonakis et al., 2003; Sosik & Godshalk, 2000).

Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ερευνών, που πραγματοποιήθηκε για τους σκοπούς της συγκεκριμένης μελέτης, τα οποία αφορούν αφενός, στην επίδραση της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και αφετέρου, στην σύνδεση που έχουν με αυτή ο παράγοντας του σχολικού κλίματος και της ηγεσίας του σχολείου. Κλείνοντας, τονίζεται η σημασία και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας και παρουσιάζονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της.

3.1 Η επίδραση της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς

Παρατηρείται πως τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια ραγδαία αύξηση του ενδιαφέροντος για την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση, κάτι που αποτυπώνεται μέσα από την πληθώρα των μεντορικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στον κόσμο (Green-Powell, 2012).

Οι Ingersoll & Strong (2011) υποστηρίζουν πως η συμμετοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε κάποιο πρόγραμμα ένταξης και μεντορικής υποστήριξης έχει θετική επίδραση. Οι έρευνες δείχνουν πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι λαμβάνουν κάποιο είδος μεντορικής υποστήριξης την χαρακτηρίζουν βοηθητική (Clark & Byrnes, 2012), θετική και ωφέλιμη (Hobson et al., 2009). Σε έρευνα του Frazier (2006, όπως αναφέρεται στο Vikaraman, Mansor, & Hamzah, 2017) υποστηρίζεται πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί βρήκαν πως η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση ήταν ωφέλιμη για εκείνους στα πρώτα χρόνια διδασκαλίας τους, παρέχοντας τους επαρκώς υποστήριξη, κίνητρα, θετικές συζητήσεις, συνεχή καθοδήγηση και έναν σωστά ανατιθέμενο σε αυτούς μέντορα (well-matched). Φαίνεται, επίσης, πως οι νεοδιόριστοι θεωρούν πως η μεντορική υποστήριξη είναι πιο βοηθητική για εκείνους, όταν ο μέντορας ο οποίος τους ανατίθεται χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, φιλικότητα, εχεμύθεια, τους παρέχει κοινωνική υποστήριξη στο σχολικό πλαίσιο, είναι υποστηρικτικός κ.ά. (Clark & Byrnes, 2012).

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έλαβαν αρκετή μεντορική υποστήριξη είναι πιθανότερο να συνεχίσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, από αυτούς που έλαβαν λίγη (Nevins Stanulis & Floden, 2009; Parker et. Al., 2009). Οι Smith & Ingersoll (2004) παρατήρησαν πως όταν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είχαν έναν βοηθητικό μέντορα, ο οποίος ήταν της ίδια ειδικότητας με εκείνους και συμμετείχε σε συλλογικές ενταξιακές πρακτικές, όπως ο σχεδιασμός μαθημάτων και η συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς, είχαν μικρότερη πιθανότητα να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σε παρόμοια αποτελέσματα είχε καταλήξει παλαιότερα και η Whitaker (2000), σε έρευνα που είχε διεξάγει σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής στην Νότια Καρολίνα, όπου βρήκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας της μεντορικής υποστήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των σχεδίων τους να παραμείνουν στο επάγγελμα. Μάλιστα φαίνεται πως η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων μεντόρων και νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ασκεί επίδραση τόσο στη μείωση της διαρροής, όσο και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των νεοδιόριστων (Pogodzinski, 2015). Οι Ingersoll & Strong (2011) παρατήρησαν πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε πρόγραμμα ένταξης είχαν υψηλότερα σκορ ικανοποίησης, δέσμευσης και παραμονής στο επάγγελμα, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές τους αποδίδαν καλύτερα συγκρινόμενοι με τους μαθητές εκείνων που δεν είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα ένταξης. Παρόλα αυτά οι Wynn et al. (2007) σε έρευνά τους δεν βρήκαν να υπάρχει σχέση μεταξύ της μεντορικής υποστήριξης με την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα.

Φαίνεται πως όταν υιοθετείται μια ολική προσέγγιση στην μεντορική υποστήριξη, στην οποία να δημιουργούνται δυνατές σχέσεις, στηριζόμενες στην εμπιστοσύνη, μεταξύ μέντορα και νεοδιοριζόμενου, τότε παρέχεται κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη στους νεοδιόριστους, γεγονός που προάγει και την ευημερία τους (Kutsyuruba & Godden, 2019). Ο Κουτσούκος (2021), σε έρευνά του για την μεντορική υποστήριξη των εκπαιδευτών ενηλίκων, βρήκε πως οι συμμετέχοντες σε αυτήν θεωρούσαν ωφέλιμη την μεντορική υποστήριξη τόσο για τους εκπαιδευόμενους, όσο και για τους μέντορες, αλλά και πως η ίδια μπορεί να συμβάλλει στην ενδυνάμωση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανεξαρτήτως της εμπειρία που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι. Τέλος, σε έρευνα του Pogodzinski (2015),

βρέθηκε πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούσαν περισσότερο με τον μέντορά τους για ζητήματα της διδακτέας ύλης και του αναλυτικού προγράμματος.

3.2 Ο παράγοντας του σχολικού κλίματος

Ένας βασικός παράγοντας για την ενσωμάτωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι το σχολικό κλίμα. Μάλιστα ένα μεγάλο μέρος της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν, μπορεί να αποδοθεί σε αυτό (Gavish & Friedman, 2010), ενώ φαίνεται να επηρεάζει και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Pogodzinski, 2015). Όταν υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας και συναδελφικότητας, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοστηρίζονται, τότε σημειώνονται χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Σαΐτη, Γκούμας & Σταυρόπουλος, 2017). Οι Carter & Francis (2001) σε έρευνα που έκαναν σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία, επίσης βρήκαν πως υπήρχε σημαντική σχέση μεταξύ της ύπαρξης ενός μέντορα και των αξιολογήσεων που κάναν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί για το σχολικό κλίμα. Μάλιστα τα αποτελέσματά τους συμφωνούσαν με τα αποτελέσματα του Tellez (1992, όπως αναφέρεται στο Carter & Francis, 2001), πως οι καλύτερες μεντορικές σχέσεις προέκυψαν από ένα θετικό σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με τους ίδιους, η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος μπορεί να συμβάλει στην μεντορική υποστήριξη, αλλά και οι σχέσεις μεντορικής υποστήριξης μπορούν να συμβάλουν στην ύπαρξη ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος. Η ύπαρξη ενός μέντορα, συμβάλει θετικά στην προσαρμογή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το εργασιακό και σχολικό τους περιβάλλον (Carter & Francis, 2001).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Μάλτα από την Michelle Attard-Tonna (Kutsyuruba & Godden, 2019) παρατηρήθηκε πως το σχολείο και το σχολικό περιβάλλον έπαιξε σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό των προκλήσεων από τους νεοδιόριστους και στις αλληλεπιδράσεις που είχαν με τους μέντορές τους. Οι Kapadia, Coca, & Easton (2007, όπως αναφέρεται στο Pogodzinski, 2015) σε έρευνα που πραγματοποίησαν στο Σικάγο, βρήκαν πως εκπαιδευτικοί του ίδιου γνωστικού αντικείμενου, οι οποίοι συνεργάζονταν μεταξύ, ήταν περισσότερο πιθανό να παραμείνουν στο επάγγελμα.

3.3 Ο παράγοντας της ηγεσίας

Σημαντικός παράγοντας, επίσης, στην ενσωμάτωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, η επιρροή του οποίου δεν έχει ερευνηθεί αρκετά, είναι η σχολική ηγεσία (Pogodzinski, 2015). Οι Bickmore & Bickmore (2010), ανέδειξαν την σημαντικότητα αυτή σε έρευνα ποιοτικής προσέγγισης που πραγματοποίησαν στις νοτιοανατολικές Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Επίσης, η Κωτή (2020) σε έρευνά της παρατήρησε πως ο διευθυντής του σχολείου σχετίζεται με την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γενικότερα, ενώ παράλληλα σχετίζεται θετικά με τον θεσμό του μέντορα. Σε έρευνα των Πέτρου, Κουτούζη & Μιχαηλίδου (2009) στην Κύπρο, το 51,1% των ερευνώμενων εκπαιδευτικών υποστήριξε πως ο διευθυντής είναι το πρόσωπο το οποίο πρέπει να έχει ενεργό ρόλο στη στήριξή τους, καθώς είναι γνώστης της λειτουργίας του σχολείου και μπορεί να συμβάλλει στην ενθάρρυνση του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου με σκοπό αυτό να στηρίζει του νεοδιόριστους.

Ο Youngs (2007), σε έρευνά του διαπίστωσε πως οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων μπορούν να προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης μαζί τους, αλλά και της καθοδήγησης και διευκόλυνσης της εργασίας τους με τους μέντορες και τους άλλους συναδέλφους τους, γεγονός το οποίο επιβεβαίωσε και παλαιότερες έρευνες άλλων μελετητών.

Ο Pogodzinski (2015), σε έρευνά του για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί ο διευθυντής να επηρεάσει έμμεσα τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μέντορα και νεοδιόριστου, βρήκε πως ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί τις ενέργειες του διευθυντή (σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή και διοικητικές υποχρεώσεις), επηρεάζει τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων που έχουν οι ίδιοι με τον μέντορά τους, όσον αφορά θέματα που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών και τη διδακτέα ύλη.

Σε πρόσφατη εγχώρια έρευνα που διεξήχθη από τους Michopoulou, Stavropoulos & Xafakos (2020), κατά την οποία διερευνήθηκε η ύπαρξη μεντορικής υποστήριξης στους νεοεισερχόμενους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, εντοπίστηκε πως οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν έστω και άτυπα μεντορική υποστήριξη από τους συναδέλφους τους και τον διευθυντή του σχολείου. Μάλιστα η μεντορική υποστήριξη από τους συναδέλφους υπερτερούσε σε ποσοστό από αυτή των διευθυντών, ενώ η

μεντορική υποστήριξη φάνηκε να σχετίζεται θετικά με την υποστηρικτική ηγεσία και να την προβλέπει σε ποσοστό 43,2% (Michoroulou et al., 2020). Παρόλα αυτά, όπως οι ίδιοι σημειώνουν, η άτυπη μεντορική υποστήριξη που έλαβαν τελικά οι νεοεισερχόμενοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, τόσο από τους συναδέλφους, όσο και από τον διευθυντή του σχολείου δεν ήταν υψηλή και δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες τους, ενώ υπήρχε μια ουδέτερη συμπεριφορά από μέρους του διευθυντή και των συναδέλφων προς εκείνους (Michoroulou et al., 2020). Παράλληλα, οι ίδιοι ανέδειξαν πως όταν η συμπεριφορά του διευθυντή ήταν υποστηρικτική, υπήρχε θετική επίδραση στην μεντορική υποστήριξη των νεοεισερχόμενων αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ενώ όταν η συμπεριφορά του ήταν αρνητική, υπήρχε αρνητική επίδραση (Michoroulou et al., 2020).

Όπως έχει παρατηρηθεί και από έρευνες, ο ίδιος ο διευθυντής μπορεί να υιοθετήσει τον ρόλο του μέντορα για τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Sosik & Godshalk (2000) σε μεταπτυχιακούς εργαζόμενους φοιτητές στο χώρο της διοίκησης, βρήκαν πως μια μετασχηματιστική ή μια συναλλακτική ηγετική συμπεριφορά, από πλευράς του μέντορα, συσχετιζόταν θετικά με την μεντορική υποστήριξη που λάμβαναν οι εκπαιδευόμενοι, με την μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά να έχει μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης. Αντιθέτως, μια παθητική – αδιάφορη ή μη-παρεμβατική ηγετική συμπεριφορά συσχετιζόταν αρνητικά με την μεντορική υποστήριξή τους.

3.4 Σημασία - Αναγκαιότητα της έρευνας

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν αρχίσει να καταγράφονται εδώ και δεκαετίες ερευνητικά δεδομένα για την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Μάλιστα, σημειώνεται ραγδαία αύξηση, γεγονός το οποίο μπορεί να αποτυπωθεί στα διάφορα προγράμματα ένταξης και μεντορικής υποστήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Green-Powell, 2012). Στην Ελλάδα, μέχρι πρότινος, παρόλο που υπήρχε θεσμοθετημένη μορφή μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης με τον Ν.3848/2010, άρθρο 4, παρ. 6, δεν είχε εφαρμοστεί. Τον Αύγουστο του 2021, με τον Ν.4823/2021, άρθρο 93, παρ. 1, επανέρχεται η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Παρόλα αυτά, μέχρι την στιγμή περάτωσης της συγκεκριμένης μελέτης δεν είχε εφαρμοστεί επισήμως, ενώ η

όποια ενέργεια γινόταν έγκειτο στην πρωτοβουλία και καλή θέληση των διευθυντών της κάθε σχολικής μονάδας.

Σε διεθνείς έρευνες έχει επισημανθεί αρκετά η συμβολή του σχολικού κλίματος και της ηγεσίας του/της διευθυντή/-ντριας στην μεντορική στήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, όπως αναφέρουν ο Youngs (2007) και ο Pogodzinski (2015) ελάχιστες έρευνες έχουν εξετάσει άμεσα την επίδραση της ηγεσίας του διευθυντή σε σχέση με την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Στον Ελλαδικό χώρο υπάρχει πρόσφατο και αναδυόμενο ενδιαφέρον σε θέματα μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης. Διαπιστώνεται όμως, πως υπάρχουν λίγες έρευνες που να αφορούν στη συμβολή της ηγεσίας του διευθυντή στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ενώ σχεδόν ανύπαρκτες είναι οι έρευνες που να αφορούν στη συμβολή του σχολικού κλίματος στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους. Επιπλέον, η όποια πρόσφατη έρευνα είχε πραγματοποιηθεί στο ελληνικό συγκείμενο αφορούσε κυρίως σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και όχι σε νεοδιοριζόμενους, καθώς οι πιο πρόσφατοι μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών είχαν λάβει χώρα το 2009.

Με βάση τα παραπάνω, και δεδομένων των πρόσφατων μαζικών διορισμών στην εκπαίδευση, αναδεικνύεται ένα ερευνητικό κενό, στο οποίο η παρούσα έρευνα θεωρείται πως θα συμβάλει σημαντικά, προσθέτοντας αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία για το υπό εξέταση θέμα, στο ερευνητικό κοινό, όπως για παράδειγμα αν εφαρμόζεται η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και η πιθανή σχέση της με τους παράγοντες του σχολικού κλίματος και της ηγεσίας του/της διευθυντή/-ντριας.

3.5 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, του κλάδου ΠΕ70, δημόσιων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, αναφορικά με την συμβολή του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και του σχολικού κλίματος στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους.

Πιο συγκεκριμένα ερευνάται:

- Σε ποιο βαθμό επιδρά το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους.
- Αν το ηγετικό προφίλ του του/της διευθυντή/-ντριας σχετίζεται με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.
- Αν το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.
- Αν το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και το σχολικό κλίμα αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, στη διαδικασία της δειγματοληψίας, στην περιγραφή των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος, στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Εξαιτίας της διερεύνησης ύπαρξης σχέσεων μεταξύ αντιλήψεων των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών για διαφορετικές έννοιες (μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση, σχολικό κλίμα, ηγεσία), η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποσοτική προσέγγιση με συσχετιστική/προβλεπτική επισκόπηση.

4.2 Διαδικασία δειγματοληψίας

Η έρευνα αφορούσε σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ70 δημοσίων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, για το σχολικό έτος 2021-2022, και διεξήχθη στο διάστημα Ιανουαρίου-Ιουνίου 2022. Ακολουθήθηκε μη πιθανοθεωρητικός δειγματοληπτικός σχεδιασμός και πραγματοποιήθηκε βολική δειγματοληψία, με την μέθοδο της χιονοστιβάδας. Έγινε χρήση αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή, με τη χρήση του εργαλείου Google forms. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις βασικών δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων και τρία εργαλεία για τη μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους, το σχολικό κλίμα και το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας του σχολείου μόνιμου διορισμού τους.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Όμως, λόγω της μη υψηλής απόκρισης των ερευνώμενων, που εν μέρη οφείλεται στο περιορισμένο κοινό-στόχο, έγινε η αποστολή του ερωτηματολογίου, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε όλα τα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι αρχικές προσωρινές τοποθετήσεις των νεοδιόριστων για το σχολικό έτος 2021-2022. Κατά αυτόν τον τρόπο, λοιπόν,

έγινε προσπάθεια να εκπροσωπηθούν στο δείγμα εκπαιδευτικοί σχολείων από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, αστικές και μη.

4.3 Δείγμα

Το τελικό δείγμα της έρευνας ανήλθε στα 121 άτομα, εκ των οποίων το 27,3% ήταν άντρες και το 72,7% γυναίκες. Το 83,5% των συμμετεχόντων άνηκε στην ηλικιακή ομάδα των 31 έως 40 ετών, το 9,9% στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών, το 5% στην ηλικιακή ομάδα των μέχρι 30 ετών και το 1,7% στην ηλικιακή ομάδα των άνω των 51 ετών. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, το 59,5% δήλωσε έγγαμο ή πως είχε συνάψει σύμφωνο συμβίωσης, το 38,8% άγαμο, το 1,7% διαζευγμένο, ενώ κανείς δεν υπήρξε χήρος/α. Ως προς τον αριθμό των τέκνων, το 61,2% ήταν άτεκνο, το 24,8 είχε 2 τέκνα, το 8,3% 1 τέκνο, το 5% 3 τέκνα και το 0,8% 4 τέκνα.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=121)

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Φύλο</i>		
Άνδρες	33	27,3
Γυναίκες	88	72,7
<i>Ηλικία</i>		
μέχρι 30 ετών	6	5
από 31 έως 40 ετών	101	83,5
από 41 έως 50 ετών	12	9,9
πάνω από 51 ετών	2	1,7
<i>Οικογενειακή κατάσταση</i>		
Άγαμος/η	47	38,8

Έγγαμος/η ή Σύμφωνο συμβίωσης	72	59,5
Διαζευγμένος/η	2	1,7
Χήρος/α	0	0
<i>Αριθμός τέκνων</i>		
0	74	61,2
1	10	8,3
2	30	24,8
3	6	5
4	1	0,8

Όσον αφορά στα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών, το 73,6% κατείχε μεταπτυχιακό, το 11,6% δεν διέθετε κάποιο πρόσθετο προσόν, το 9,1% κατείχε σεμινάριο ετήσιας διάρκειας ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 3,3% δεύτερο πτυχίο και το 2,5% διδακτορικό. Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση με οποιαδήποτε σχέση εργασίας, το 52,9% μετρούσε 11 – 15 έτη προϋπηρεσίας, το 33,9% 6 – 10 έτη, το 9,9% 0 – 5 έτη και το 3,3% 16 και άνω έτη. Αναφορικά με τον αριθμό των διαφορετικών σχολείων που είχαν υπηρετήσει οι εκπαιδευτικοί μέχρι το μόνιμο διορισμό τους, το 52,1% είχε υπηρετήσει σε 6 – 10 σχολεία, το 27,3% σε 11 – 15 σχολεία, το 17,4% σε 0 – 5 σχολεία και το 3,3% σε περισσότερα από 16 σχολεία. Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας που είχαν οι εκπαιδευτικοί ως αναπληρωτές στο συγκεκριμένο σχολείο που διορίστηκαν ως μόνιμοι, το 83,5% είχε από 0 – 2 έτη προϋπηρεσίας, το 8,3% 3 – 5 έτη, το 6,6% 9 και άνω έτη και το 1,7% 6 – 8 έτη. Το 43% των εκπαιδευτικών προσλήφθηκε σε αγροτική περιοχή (μέχρι 2.000 κατοίκους), το 31,4% σε ημιαστική (από 2.001 έως 10.000 κατοίκους) και το 25,6% σε αστική (πάνω από 10.001 κατοίκους). Τέλος, αναφορικά με την οργανικότητα του σχολείου, το 30,6% των συμμετεχόντων διορίστηκε σε 4/θέσιο – 6/θέσιο σχολείο, το 30,6% σε 10/θέσιο – 12/θέσιο, το 18,2% σε ολιγοθέσιο (1/θέσιο – 3/θέσιο), το 11,6% σε 7/θέσιο – 9/θέσιο και το 9,1% σε πολυθέσιο (13/θέσιο και άνω).

Πίνακας 2. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=121)

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν</i>		
Κανένα πρόσθετο προσόν	14	11,6
Σεμινάριο ετήσιας διάρκειας ΑΕΙ	11	9,1
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	4	3,3
Μεταπτυχιακό	89	73,6
Διδακτορικό	3	2,5
<i>Έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση με οποιαδήποτε σχέση εργασίας</i>		
0 – 5 έτη	12	9,9
6 – 10 έτη	41	33,9
11 – 15 έτη	64	52,9
16 και άνω έτη	4	3,3
<i>Αριθμός διαφορετικών σχολείων υπηρετήσης μέχρι το μόνιμο διορισμό</i>		
0 – 5 σχολεία	21	17,4
6 – 10 σχολεία	63	52,1
11 – 15 σχολεία	33	27,3
16 και άνω σχολεία	4	3,3
<i>Έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές στο σχολείο μόνιμου διορισμού</i>		
0 – 2 έτη	101	83,5

3 – 5 έτη	10	8,3
6 – 8 έτη	2	1,7
9 και άνω έτη	8	6,6
<i>Περιοχή σχολείου</i>		
Αγροτική (μέχρι 2.000 κατοίκους)	52	43
Ημιαστική (από 2.001 έως 10.000 κατοίκους)	38	31,4
Αστική (πάνω από 10.001 κατοίκους)	31	25,6
<i>Τύπος σχολείου</i>		
Ολιγοθέσιο (1/θέσιο – 3/θέσιο)	22	18,2
4/θέσιο – 6/θέσιο	37	30,6
7/θέσιο – 9/θέσιο	14	11,6
10/θέσιο – 12/θέσιο	37	30,6
13/θέσιο και άνω	11	9,1

4.4 Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από τρεις κλίμακες, οι οποίες μεταφράστηκαν από τα αγγλικά στα ελληνικά με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation) και έχουν ως εξής:

- Κλίμακα μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης (Andrews & Quinn, 2005).

Για τη μέτρηση της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης χρησιμοποιήθηκαν 20 προτάσεις – δηλώσεις σε 6-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3=Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ

αρκετά, 6=Συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία της κλίμακας για το δείγμα σύμφωνα με τον συντελεστή α του Cronbach ήταν 0,862. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελούνταν από πέντε διαστάσεις, τη βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα (assistance with instruction and curriculum) ($\alpha=0,560$), την προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη (personal and emotional support) ($\alpha=0,743$), τη βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό (assistance with resources and supplies) ($\alpha=0,534$), τις πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες (information about policies and procedures) ($\alpha=0,553$) και τη βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης (help with classroom management) ($\alpha=0,659$). Στην διάσταση της βοήθειας με τους πόρους και τον εξοπλισμό, δεν συμπεριλήφθηκε η δήλωση «Έχω δεχτεί λίγη βοήθεια στο να αποκτήσω βιβλία ή άλλα υλικά απαραίτητα, ώστε να διδάξω επαρκώς.», έπειτα από αντίστροφη κωδικοποίησή της, καθώς μείωνε την εσωτερική αξιοπιστία της συγκεκριμένης διάστασης σε μη αποδεκτό όριο, κάτω του 0,5. Η κλίμακα με τις μέσες τιμές (Μ.Τ.) και τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των συμμετεχόντων, ανά ερώτηση – δήλωση, παρατίθεται στον Πίνακα 1 στο Παράρτημα Β.

- Κλίμακα σχολικού κλίματος (Revised School Level Environment Questionnaire των Johnson, Stevens & Zvoch, 2007).

Για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος χρησιμοποιήθηκαν 21 προτάσεις – δηλώσεις σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία της κλίμακας για το δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν $\alpha=0,870$. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελούνταν από πέντε διαστάσεις, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών (collaboration) ($\alpha=0,763$), τις σχέσεις των μαθητών (student relations) ($\alpha=0,884$), τους σχολικούς πόρους (school resources) ($\alpha=0,767$), τη λήψη αποφάσεων (decision making) ($\alpha=0,504$) και την καινοτομία στη διδασκαλία (instructional innovation) ($\alpha=0,772$). Η κλίμακα με τις μέσες τιμές (Μ.Τ.) και τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των συμμετεχόντων, ανά ερώτηση – δήλωση, παρατίθεται στον Πίνακα 2 στο Παράρτημα Β.

- Κλίμακα ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας [Multifactor Leadership Questionnaire (Form 5X-Short), Avolio & Bass, 2004].

Για τη μέτρηση του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας χρησιμοποιήθηκαν 45 προτάσεις – δηλώσεις σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (0=Ποτέ, 1=Σπάνια,

2=Μερικές φορές, 3=Αρκετά συχνά, 4=Σχεδόν πάντα). Η αξιοπιστία της κλίμακας για το δείγμα ήταν $\alpha=0,934$. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελούνταν από τέσσερις διαστάσεις, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ($\alpha=0,930$), το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας ($\alpha=0,690$), το παθητικό-αδιάφορο στυλ ηγεσίας ($\alpha=0,887$) και τα αποτελέσματα της ηγεσίας (outcomes of leadership) ($\alpha=0,966$). Στα αποτελέσματα της ηγεσίας περιλαμβάνονταν 9 στοιχεία που αφορούσαν στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του διευθυντή, την ικανότητά του να αυξήσει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία του. Η κλίμακα με τις μέσες τιμές (Μ.Τ.) και τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των συμμετεχόντων, ανά ερώτηση – δήλωση, παρατίθεται στον Πίνακα 3 στο Παράρτημα Β.

4.5 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν στατιστικά με το πακέτο IBM SPSS Statistics 25.0. for Windows. Δεν υπήρξε καμία κενή απάντηση, επομένως δεν υπήρχε περίπτωση στατιστικού λάθους. Έπειτα από όλες τις απαραίτητες ομαδοποιήσεις των μεταβλητών και τις αντιστροφές των αρνητικών μεταβλητών στις κλίμακες, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής των επιμέρους εργαλείων, αλλά και των επιμέρους διαστάσεων τους με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Στη συνέχεια, ακολούθησε η χρήση μεθόδων περιγραφικής στατιστικής με στόχο την παρουσίαση και την περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων, καθώς και μεθόδων επαγωγικής στατιστικής.

Οι μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) των μεταβλητών, ενώ οι μέθοδοι επαγωγικής στατιστικής στον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, την Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One-way ANOVA), τον εκ των υστέρων έλεγχο (post hoc – tukey's b), τον υπολογισμό συσχετίσεων με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r), καθώς και την βηματική (stepwise) ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης.

Κεφάλαιο 5: Ανάλυση αποτελεσμάτων

Το παρόν κεφάλαιο αποτελείται από πέντε μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας για τις τρεις ποσοτικές μεταβλητές και τις επιμέρους διαστάσεις τους. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για το δείγμα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση και τις διαστάσεις της, στις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και στο σχολικό κλίμα και τις διαστάσεις του.

Στα υπόλοιπα τέσσερα μέρη παρουσιάζεται η επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Συγκεκριμένα, στο δεύτερο μέρος εξετάζεται η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους και τις διαστάσεις αυτής. Στο τρίτο μέρος εξετάζεται η ύπαρξη συσχέτισης των διαστάσεων του ηγετικού προφίλ του/ της διευθυντή/-ντριας του σχολείου με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των διαστάσεων αυτής. Στο τέταρτο μέρος εξετάζεται η ύπαρξη συσχέτισης του σχολικού κλίματος και των διαστάσεων του με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των διαστάσεων αυτής. Και τέλος, στο πέμπτο μέρος εξετάζεται η προβλεψιμότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος.

5.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας: Απόψεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση, το σχολικό κλίμα, το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και τις επιμέρους διαστάσεις τους

Στο παρόν εδάφιο, παρουσιάζονται οι μέσες τιμές του δείγματος των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις τρεις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση, το σχολικό κλίμα, και το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/ντριας. Επίσης, παρατίθενται οι μέσες τιμές του δείγματος και για τις επιμέρους διαστάσεις της κάθε μεταβλητής.

5.1.1 Απόψεις νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση που λαμβάνουν στο σχολείο μόνιμου διορισμού τους

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν παραμέτρους της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης με τη βοήθεια κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3=Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ αρκετά, 6=Συμφωνώ απόλυτα). Για την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των δεδομένων της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης, σε πέντε διαστάσεις, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Αυτές ήταν η βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα, η προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη, η βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό, οι πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες και η βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης.

Η μέση τιμή της μεταβλητής της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ήταν 3,89 και η τυπική απόκλιση 0,81. Για τις επιμέρους διαστάσεις οι αντίστοιχες τιμές είχαν ως εξής: 3,31 (Μ.Τ.) και 0,95 (Τ.Α.) για την βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα, 4,26 (Μ.Τ.) και 1,12 (Τ.Α.) για την προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη, 3,77 (Μ.Τ.) και 1,21 (Τ.Α.) για τη βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό, 4,61 (Μ.Τ.) και 1,03 (Τ.Α.) για τις πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες και αντίστοιχα 3,81 (Μ.Τ.) και 1,08 (Τ.Α.) για τη βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης. Παρακάτω, στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται η ελάχιστη και μέγιστη τιμή, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής, αλλά και των διαστάσεών της, ενώ στο παράρτημα Β, στον πίνακα 1, παρουσιάζονται τα προαναφερθέντα, αναλυτικά για καθεμιά από τις 20 παραμέτρους της μεταβλητής ομαδοποιημένες στις επιμέρους διαστάσεις της. Αντίστοιχα, στο παράρτημα Γ, στον πίνακα 1, παρατίθενται οι συχνότητες εμφάνισης των τιμών της κλίμακας Likert για καθεμία από τις 20 παραμέτρους, σε μορφή ποσοστών.

Πίνακας 3. Βαθμός μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης από συναδέλφους

	<i>Ελάχιστη τιμή (Ελ.)</i>	<i>Μέγιστη τιμή (Μεγ.)</i>	<i>Μέση τιμή (Μ.Τ.)</i>	<i>Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)</i>
<i>Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση (συνολικά)</i>	1,75	5,65	3,8864	0,81117
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	1	5,40	3,3058	0,94906
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	1	6	4,2603	1,12147
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>	1	6	3,7658	1,20542
<i>Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>	1	6	4,6061	1,03190
<i>Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης</i>	1	6	3,8099	1,07675

5.1.2 Απόψεις νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα και τις επιμέρους διαστάσεις του στο σχολείο μόνιμου διορισμού τους

Στην παρούσα έρευνα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τις παραμέτρους του σχολικού κλίματος της μονάδας στην οποία πραγματοποιήθηκε ο μόνιμος διορισμός τους, όπως εκείνοι το αντιλαμβάνονται, με τη βοήθεια κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Για την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των δεδομένων του σχολικού κλίματος σε πέντε διαστάσεις, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Αυτές ήταν η συνεργασία εκπαιδευτικών, οι σχέσεις μαθητών, οι σχολικοί πόροι, η λήψη αποφάσεων και η καινοτομία στη διδασκαλία.

Η μέση τιμή των παρατηρήσεων της μεταβλητής του σχολικού κλίματος ήταν 3,39 και η τυπική απόκλιση 0,59. Για τις επιμέρους διαστάσεις οι αντίστοιχες τιμές είχαν ως εξής: 3,54 (Μ.Τ.) και 0,77 (Τ.Α.) για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, 3,54 (Μ.Τ.) και 0,89 (Τ.Α.) για τη διάσταση των σχέσεων των μαθητών, 3,21 (Μ.Τ.) και 0,94 (Τ.Α.) για τη διάσταση των σχολικών πόρων, 3,28 (Μ.Τ.) και 0,82 (Τ.Α.) για τη λήψη αποφάσεων και αντίστοιχα, 3,29 (Μ.Τ.) και 0,82 (Τ.Α.) για την καινοτομία της διδασκαλίας. Παρακάτω, στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται η ελάχιστη και μέγιστη τιμή, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής του σχολικού κλίματος καθώς και των πέντε διαστάσεών της. Για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα, στο παράρτημα Β, στον πίνακα 2, παρουσιάζονται τα προαναφερθέντα, αναλυτικά για καθεμιά από τις 21 παρατηρήσεις. Αντίστοιχα, στο παράρτημα Γ, στον πίνακα 2, παρατίθενται οι συχνότητες εμφάνισης των τιμών της κλίμακας Likert για καθεμία από τις 21 παραμέτρους, σε μορφή ποσοστών.

Πίνακας 4. Διαστάσεις του σχολικού κλίματος στο σχολείο μόνιμου διορισμού

	<i>Ελάχιστη τιμή (Ελ.)</i>	<i>Μέγιστη τιμή (Μεγ.)</i>	<i>Μέση τιμή (Μ.Τ.)</i>	<i>Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)</i>
<i>Σχολικό κλίμα (συνολικά)</i>	1,19	4,81	3,3904	0,59332
<i>Συνεργασία εκπαιδευτικών</i>	1,67	5	3,5372	0,76874
<i>Σχέσεις μαθητών</i>	1	5	3,5351	0,89402
<i>Σχολικοί πόροι</i>	1	5	3,2107	0,93764
<i>Λήψη αποφάσεων</i>	1	5	3,2810	0,81990
<i>Καινοτομία στη διδασκαλία</i>	1	5	3,2872	0,81628

5.1.3 Απόψεις νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και των επιμέρους διαστάσεων αυτού στο σχολείο μόνιμου διορισμού τους

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν παραμέτρους του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας του σχολείου μόνιμου διορισμού τους, με τη βοήθεια κλίμακας Likert (0=Ποτέ, 1=Σπάνια, 2=Μερικές φορές, 3=Αρκετά συχνά, 4=Σχεδόν πάντα). Για την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των δεδομένων του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας σε τέσσερις διαστάσεις, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Αυτές ήταν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, το παθητικό – αδιάφορο στυλ ηγεσίας και τα αποτελέσματα της ηγεσίας. Για τις ανάγκες των στατιστικών αναλύσεών μας, λαμβάνονται υπόψη μόνο οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και όχι ολόκληρη η μεταβλητή.

Η μέση τιμή των παρατηρήσεων για το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ήταν 2,46 (Μ.Τ.) και η τυπική απόκλιση 0,81 (Τ.Α.). Αντίστοιχα για το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας 2,26 (Μ.Τ.) και 0,66 (Τ.Α.), για το παθητικό – αδιάφορο στυλ ηγεσίας 1,22 (Μ.Τ.) και 0,94 (Τ.Α.) και για τα αποτελέσματα της ηγεσίας 2,58 (Μ.Τ.) και 1,08 (Τ.Α.). Παρακάτω, στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται η ελάχιστη και μέγιστη τιμή, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των τεσσάρων διαστάσεων του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας. Για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα, στο παράρτημα Β, στον πίνακα 3, παρουσιάζονται τα προαναφερθέντα, αναλυτικά για καθεμία από τις 45 παρατηρήσεις. Αντίστοιχα, στο παράρτημα Γ, στον πίνακα 3, παρατίθενται οι συχνότητες εμφάνισης των τιμών της κλίμακας Likert για καθεμία από τις 45 παραμέτρους, σε μορφή ποσοστών.

Πίνακας 5. Διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας στο σχολείο μόνιμου διορισμού

	<i>Ελάχιστη τιμή (Ελ.)</i>	<i>Μέγιστη τιμή (Μεγ.)</i>	<i>Μέση τιμή (Μ.Τ.)</i>	<i>Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)</i>
<i>Μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας</i>	0,60	4	2,4620	0,80749

<i>Συναλλακτικό στυλ ηγεσίας</i>	0,63	4	2,2572	0,65715
<i>Παθητικό – Αδιάφορο στυλ ηγεσίας</i>	0	4	1,2221	0,93604
<i>Αποτελέσματα της ηγεσίας</i>	0	4	2,5758	1,08450

5.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας: Επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους

Στην συγκεκριμένη υποενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας έρευνας, συγκεκριμένα για τον βαθμό επίδρασης του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους.

5.2.1 Επίδραση του φύλου των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους

Η επίδραση του φύλου των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους εξετάστηκε με t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση που λαμβάνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μεταξύ ανδρών και γυναικών ($p > 0.05$), μετά από έλεγχο t για άνισες διακυμάνσεις. Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της μεντορικής υποστήριξης, ομοίως δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα, τη βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό, τις πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες και της βοήθειας με τη διαχείριση μεταξύ ανδρών και γυναικών, μετά από έλεγχο t για ίσες διακυμάνσεις ($p > 0.05$). Αντίθετα, μετά από έλεγχο t για άνισες διακυμάνσεις, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών στην προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη [$t(74,766) = -2,252, p = 0.027$].

Συγκεκριμένα, οι γυναίκες (Μ.Τ. 4,44) δήλωσαν πως λάμβαναν περισσότερη προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη σε σχέση με τους άντρες (Μ.Τ. 3,93).

Παρακάτω, στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι τιμές των κριτηρίων *t*, οι βαθμοί ελευθερίας και οι δείκτες στατιστικής σημαντικότητας για τις συγκεκριμένες μεταβλητές ως προς το φύλο και στον πίνακα 7 οι μέσες τιμές, και η τυπική απόκλιση ανδρών και γυναικών ως προς τη διάσταση της προσωπικής και συναισθηματικής υποστήριξης.

Πίνακας 6. Έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων *t* της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης και των διαστάσεων της ως προς το φύλο

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> [Sig. (2-tailed)]
<i>Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση</i>	-1,822	72,83	0,072
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	-0,019	119	0,984
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	-2,252	74,766	0,027
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>	-1,930	119	0,056
<i>Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>	-1,056	119	0,293
<i>Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης</i>	-1,424	119	0,157

Πίνακας 7. Διαφορά στην προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη μεταξύ ανδρών και γυναικών

	<i>Φύλο</i>	<i>N</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	Άνδρας	33	3,9318	0,89981
	Γυναίκα	88	4,43835	1,17502

5.2.2 Επίδραση της ηλικίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους

Η επίδραση της ηλικίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους εξετάστηκε με τον έλεγχο Ανάλυσης Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Από την ανάλυση, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 8, προέκυψε πως δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης που λαμβάνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ($p>0,05$). Ομοίως, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά της βοήθειας με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα, της προσωπικής και συναισθηματικής υποστήριξης, των πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες και της διαχείρισης της τάξης μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ($p>0,05$). Αντίθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό μεταξύ των ηλικιακών ομάδων [$F(3,117)=2,825$, $p=0.042$].

Πίνακας 8. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς την ηλικιακή ομάδα

	$F_{3,117}$	p (Sig.)
<i>Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση</i>	1,623	0,188
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	0,362	0,780
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	0,828	0,481
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>	2,825	0,042
<i>Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>	2,125	0,101
<i>Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης</i>	1,347	0,262

Για την συγκεκριμένη μεταβλητή προέκυψε μια υποομάδα στον εκ των υστέρων έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's-b, έπειτα από αποδοχή της περίπτωσης των ίσων διακυμάνσεων στις ομάδες. Όπως παρατηρείται και στον πίνακα 9 οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 51 λαμβάνουν περισσότερη βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό (M.T. 4). Ακολουθούν οι νεοδιόριστοι

εκπαιδευτικοί ηλικίας 31 έως 40 (Μ.Τ. 3,89), έπειτα εκείνοι που είναι κάτω των 30 (Μ.Τ. 3,28) και τελευταίοι αυτοί που έχουν ηλικία από 41 έως 50 έτη (Μ.Τ. 2,92).

Πίνακας 9. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της βοήθειας με τους πόρους και τον εξοπλισμό ως προς την ηλικιακή ομάδα

	<i>N</i>	<i>Subset for alpha = 0.05</i>
		<i>1</i>
<i>από 41 έως 50 ετών</i>	12	2,9167
<i>μέχρι 30 ετών</i>	6	3,2778
<i>από 31 έως 40 ετών</i>	101	3,8911
<i>πάνω από 51 ετών</i>	2	4

5.2.3 Επίδραση της οικογενειακής κατάστασης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους

Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους εξετάστηκε με τον έλεγχο Ανάλυσης Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Από την ανάλυση, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 10, προέκυψε πως δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση ως γενικό μέτρο, τη βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα, την προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη, τη βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό και τη βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης ($p>0,05$). Αντίθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης και των πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες [$F(2,118)=3,776$, $p=0,026$].

Πίνακας 10. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση

	<i>F_{2,118}</i>	<i>p (Sig.)</i>
<i>Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση</i>	2,134	0,123
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	1,393	0,252
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	1,682	0,190
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>	0,734	0,482
<i>Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>	3,776	0,026
<i>Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης</i>	1,531	0,221

Για την συγκεκριμένη μεταβλητή προέκυψαν δύο υποομάδες στον εκ των υστέρων έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's-b, έπειτα από αποδοχή της περίπτωσης των ίσων διακυμάνσεων στις ομάδες. Όπως παρατηρείται και στον πίνακα 11, στην πρώτη υποομάδα βρίσκονται οι διαζευγμένοι και στην δεύτερη οι άγαμοι και οι έγγαμοι ή οι έχοντες σύμφωνο συμβίωσης. Η διαφορά εντοπίζεται στους διαζευγμένους και στις υπόλοιπες δύο ομάδες. Επομένως, οι διαζευγμένοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (M.T. 2,67) υποστήριξαν πως έλαβαν τις λιγότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου στο οποίο διορίστηκαν ως μόνιμοι σε σχέση με τους υπόλοιπους. Επίσης, συγκρινόμενοι μεταξύ τους, οι έγγαμοι έλαβαν τις περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες (M.T. 4,65) σε σύγκριση με τους άγαμους (M.T. 4,62).

Πίνακας 11. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B των πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες ως προς την οικογενειακή κατάσταση

	<i>N</i>	<i>Subset for alpha = 0.05</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Διαζευγμένος/-η</i>	2	2,6667	
<i>Άγαμος/-η</i>	47		4,6170

<i>Έγγραμος/-η ή Σύμφωνο συμβίωσης</i>	72	4,6528
--	----	--------

5.2.4 Επίδραση του αριθμού των παιδιών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους

Η επίδραση του αριθμού των παιδιών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους εξετάστηκε με τον έλεγχο Ανάλυσης Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Από την ανάλυση, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 12, προέκυψε πως δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του αριθμού των παιδιών που έχουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση και τις διαστάσεις της ($p>0,05$).

Πίνακας 12. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τον αριθμό των παιδιών

	<i>F_{2,118}</i>	<i>p (Sig.)</i>
<i>Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση</i>	0,911	0,460
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	1,528	0,199
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	0,685	0,604
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>	0,678	0,608
<i>Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>	0,494	0,740
<i>Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης</i>	0,909	0,461

5.2.5 Επίδραση του ανώτερου ακαδημαϊκού προσόντος που κατέχουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους

Η επίδραση του ανώτερου ακαδημαϊκού προσόντος που κατέχουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους

εξετάστηκε με τον έλεγχο Ανάλυσης Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Από την ανάλυση, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 13, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του ανώτερου ακαδημαϊκού προσόντος και της βοήθειας με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα, της προσωπικής και συναισθηματικής υποστήριξης και της βοήθειας με τους πόρους και τον εξοπλισμό. Αντίθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του ανώτερου ακαδημαϊκού προσόντος που κατέχουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως γενικό μέτρο [$F(4,116)=2,935$, $p=0,024$], των πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες [$F(4,116)=2,589$, $p=0,040$] και της διαχείρισης της τάξης [$F(4,116)=3,197$, $p=0,016$].

Πίνακας 13. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς το ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν

	$F_{4,116}$	p (Sig.)
<i>Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση</i>	2,935	0,024
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	2,195	0,074
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	1,572	0,186
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>	1,361	0,252
<i>Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>	2,589	0,040
<i>Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης</i>	3,197	0,016

Και για τις τρεις μεταβλητές προέκυψαν δύο υποομάδες στον εκ των υστέρων έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's-b, έπειτα από αποδοχή της περίπτωσης των ίσων διακυμάνσεων στις ομάδες. Και στους τρεις ελέγχους όπως παρατηρείται και στους πίνακα 14, 15 και 16, στην πρώτη υποομάδα βρίσκονται οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος και στην δεύτερη οι κάτοχοι μεταπτυχιακού, δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ, σεμιναρίου ετήσιας διάρκειας ΑΕΙ και οι μη κατέχοντες κάποιου πρόσθετου προσόντος. Η διαφορά εντοπίζεται πάντα στους κατόχους διδακτορικού διπλώματος και στις υπόλοιπες τέσσερις ομάδες.

Έτσι, οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (Μ.Τ. 2,5) υποστήριξαν πως έλαβαν τη λιγότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση σε σχέση με τους υπόλοιπους. Οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ (Μ.Τ. 4,48), οι μη έχοντες κάποιο πρόσθετο προσόν με (Μ.Τ. 3,97), οι κάτοχοι σεμιναρίου ετήσιας διάρκειας ΑΕΙ (Μ.Τ. 3,9) και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος με (Μ.Τ. 3,89) συμφωνούσαν πως έλαβαν την περισσότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση.

Επίσης, οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (Μ.Τ. 2,89) υποστήριξαν πως έλαβαν τις λιγότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου. Οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ (Μ.Τ. 5), οι κάτοχοι σεμιναρίου ετήσιας διάρκειας ΑΕΙ (Μ.Τ. 4,85), οι μη έχοντες κάποιο πρόσθετο προσόν με (Μ.Τ. 4,76) και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος με (Μ.Τ. 4,59) συμφωνούσαν πως έλαβαν τις περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες.

Τέλος, οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (Μ.Τ. 2,08) υποστήριξαν πως έλαβαν τη λιγότερη βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης, ενώ οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ (Μ.Τ. 4,88), οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος με (Μ.Τ. 3,85), οι κάτοχοι σεμιναρίου ετήσιας διάρκειας ΑΕΙ (Μ.Τ. 3,75) και οι μη έχοντες κάποιο πρόσθετο προσόν με (Μ.Τ. 3,70) την περισσότερη.

Πίνακας 14. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς το ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν

	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
<i>Διδακτορικό</i>	3	2,5000	
<i>Μεταπτυχιακό</i>	89		3,8916
<i>Σεμινάριο ετήσιας διάρκειας ΑΕΙ</i>	11		3,9000
<i>Κανένα πρόσθετο προσόν</i>	14		3,9714
<i>Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ</i>	4		4,4750

Πίνακας 15. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B των πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες ως προς το ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν

	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
<i>Διδακτορικό</i>	3	2,8889	
<i>Μεταπτυχιακό</i>	89		4,5918
<i>Κανένα πρόσθετο προσόν</i>	14		4,7619
<i>Σεμινάριο ετήσιας διάρκειας AEI</i>	11		4,8485
<i>Δεύτερο πτυχίο AEI/TEI</i>	4		5

Πίνακας 16. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της βοήθειας με τη διαχείριση της τάξης ως προς το ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν

	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
<i>Διδακτορικό</i>	3	2,0833	
<i>Κανένα πρόσθετο προσόν</i>	14		3,6964
<i>Σεμινάριο ετήσιας διάρκειας AEI</i>	11		3,7500
<i>Μεταπτυχιακό</i>	89		3,8455
<i>Δεύτερο πτυχίο AEI/TEI</i>	4		4,8750

5.2.6 Επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με οποιαδήποτε σχέση εργασίας στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους

Η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση με οποιαδήποτε σχέση εργασίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους εξετάστηκε με τον έλεγχο Ανάλυσης Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Από την ανάλυση, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 17, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ετών της προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση και τις διαστάσεις της ($p>0,05$).

Πίνακας 17. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση

	$F_{3,117}$	p (Sig.)
<i>Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση</i>	0,812	0,489
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	1,226	0,303
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	1,624	0,188
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>	0,420	0,739
<i>Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>	0,835	0,478
<i>Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης</i>	0,256	0,857

5.2.7 Επίδραση του αριθμού των διαφορετικών σχολείων υπηρετήσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μέχρι το μόνιμο διορισμό τους στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους

Η επίδραση του αριθμού των διαφορετικών σχολείων υπηρετήσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μέχρι το μόνιμο διορισμό τους στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους εξετάστηκε με τον έλεγχο Ανάλυσης Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Από την ανάλυση, όπως παρουσιάζεται και

στον πίνακα 18, προέκυψε πως δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της μεταξύ του αριθμού των διαφορετικών σχολείων υπηρετήσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μέχρι το μόνιμο διορισμό τους με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση και τις διαστάσεις της ($p>0,05$).

Πίνακας 18. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τον αριθμό των διαφορετικών σχολείων υπηρετήσης μέχρι τον μόνιμο διορισμό

	$F_{3,117}$	p (Sig.)
<i>Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση</i>	1,220	0,306
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	2,662	0,051
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	0,041	0,989
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>	2,311	0,080
<i>Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>	0,690	0,560
<i>Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης</i>	1,140	0,336

5.2.8 Επίδραση των ετών προϋπηρεσίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως αναπληρωτές/-τριες στο σχολείο μόνιμου διορισμού στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους

Η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως αναπληρωτές/-τριες στο σχολείο μόνιμου διορισμού στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους εξετάστηκε με τον έλεγχο Ανάλυσης Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Από την ανάλυση, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 19, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως αναπληρωτές/-τριες στο σχολείο μόνιμου διορισμού και της προσωπικής και συναισθηματικής βοήθειας, της βοήθειας με τους πόρους και τον εξοπλισμό, των πληροφοριών σχετικά με τις διαδικασίες και τις πολιτικές και της βοήθειας με τη διαχείριση της τάξης. Αντίθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας τους ως αναπληρωτές/-τριες στο

σχολείο μόνιμου διορισμού τους και της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως γενικό μέτρο [$F(3,117)=3,420$, $p=0,020$], αλλά και της βοήθειας με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα [$F(3,117)=3,420$, $p<0,001$].

Πίνακας 19. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές/-τριες στο σχολείο μόνιμου διορισμού

	$F_{3,117}$	p (Sig.)
<i>Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση</i>	3,420	0,020
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	6,416	0,000
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	0,975	0,407
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>	1,505	0,217
<i>Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>	0,628	0,598
<i>Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης</i>	2,601	0,055

Όπως παρατηρείται στους πίνακες 20 και 21 και για τις δυο μεταβλητές προέκυψε μια υποομάδα στον εκ των υστέρων έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's-b, έπειτα από αποδοχή της περίπτωσης των ίσων διακυμάνσεων στις ομάδες. Οι νεοδιοριστοι εκπαιδευτικοί που είχαν 3 έως 5 έτη προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο δήλωσαν πως έλαβαν την περισσότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση (Μ.Τ. 4,47). Ακολουθούν, οι έχοντες τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, 9 και άνω, έτη (Μ.Τ. 4,38), οι έχοντες 6 έως 8 έτη (Μ.Τ. 3,98) και οι έχοντες 0 έως 2 έτη (Μ.Τ. 3,79). Τη περισσότερη βοήθεια σχετικά με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα δήλωσαν πως έλαβαν οι νεοδιοριστοι εκπαιδευτικοί που είχαν 9 και άνω έτη προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο (Μ.Τ. 4,25). Ακολουθούν οι έχοντες 3 έως 5 έτη (Μ.Τ. 4,06), οι έχοντες 6 έως 8 έτη (Μ.Τ. 3,5) και τελευταίοι πάλι οι έχοντες 0 έως 2 έτη (Μ.Τ. 3,15).

Πίνακας 20. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές/-τριες στο σχολείο μόνιμου διορισμού

	<i>N</i>	<i>Subset for alpha = 0.05</i> <i>1</i>
0 – 2 έτη	101	3,7876
6 – 8 έτη	2	3,9750
9 και άνω έτη	8	4,3813
3 – 5 έτη	10	4,4700

Πίνακας 21. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της βοήθειας με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές/-τριες στο σχολείο μόνιμου διορισμού

	<i>N</i>	<i>Subset for alpha = 0.05</i> <i>1</i>
0 – 2 έτη	101	3,1525
6 – 8 έτη	2	3,5000
3 – 5 έτη	10	4,0600
9 και άνω έτη	8	4,2500

5.2.9 Επίδραση της περιοχής του σχολείου που υπηρετούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους

Η επίδραση της περιοχής του σχολείου που υπηρετούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους εξετάστηκε με τον έλεγχο Ανάλυσης Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Από την ανάλυση, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 22, προέκυψε πως δεν βρέθηκε

στατιστικά σημαντική διαφορά στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση ως γενικό μέτρο, στην βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα, στην προσωπική και συναισθηματική καθοδήγηση, στην βοήθεια με τους πόρους και το υλικό και στη βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης μεταξύ των ομάδων (αγροτική, ημιαστική, αστική περιοχή) ($p>0,05$). Αντίθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου μεταξύ των ομάδων [$F(2,118)=4,074$, $p=0,019$].

Πίνακας 22. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς την περιοχή του σχολείου

	$F_{2,118}$	p (Sig.)
<i>Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση</i>	2,483	0,088
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	1,456	2,237
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	2,539	0,083
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>	0,126	0,882
<i>Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>	4,074	0,019
<i>Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης</i>	2,208	0,114

Για την συγκεκριμένη μεταβλητή προέκυψαν δύο υποομάδες στον εκ των υστέρων έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's-b, έπειτα από αποδοχή της περίπτωσης των ίσων διακυμάνσεων στις ομάδες. Όπως παρατηρείται και στον πίνακα 23, στην πρώτη υποομάδα βρίσκονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που είχαν διοριστεί σε αγροτική ή ημιαστική περιοχή και στην δεύτερη οι νεοδιόριστοι που είχαν διοριστεί σε ημιαστική και αστική περιοχή. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που είχαν διοριστεί σε αγροτική περιοχή δήλωσαν πως λάμβαναν λιγότερες πληροφορίες σχετικά με τις διαδικασίες και τις πολιτικές του σχολείου τους (M.T. 4,36) σε σχέση με αυτούς που είχαν διοριστεί σε ημιαστική περιοχή (M.T. 4,61). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν διοριστεί σε ημιαστική περιοχή δήλωσαν πως λάμβαναν λιγότερες πληροφορίες σχετικά με τις διαδικασίες του σχολείου σε σχέση με εκείνους που είχαν διοριστεί σε αστική περιοχή (M.T. 5,01).

Πίνακας 23. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B των πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες ως προς την περιοχή του σχολείου

	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Αγροτική (μέχρι 2000 κατοίκους)	52	4,3590	
Ημιαστική (από 2001 έως 10000 κατοίκους)	38	4,6140	4,6140
Αστική (πάνω από 10000 κατοίκους)	31		5,0108

5.2.10 Επίδραση του τύπου του σχολείου που υπηρετούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους

Η επίδραση του τύπου του σχολείου (οργανικότητα) που υπηρετούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους εξετάστηκε με τον έλεγχο Ανάλυσης Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 24, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του τύπου του σχολείου που υπηρετούσαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και της βοήθειας με τους πόρους και τον εξοπλισμό ($p > 0,05$). Αντίθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του τύπου του σχολείου που υπηρετούσαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως γενικό μέτρο [$F(4,116)=3,243$, $p=0,015$], της βοήθειας με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα [$F(4,116)=2,631$, $p=0,038$], της προσωπικής και συναισθηματικής υποστήριξης [$F(4,116)=3,231$, $p=0,015$], των πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές [$F(4,116)=3,964$, $p=0,005$] και τις διαδικασίες και της βοήθειας με τη διαχείριση της τάξης [$F(4,116)=2,479$, $p=0,048$].

Πίνακας 24. Έλεγχος ANOVA της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τον τύπο του σχολείου (οργανικότητα)

	<i>F_{4,116}</i>	<i>p (Sig.)</i>
<i>Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση</i>	3,243	0,015
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	2,631	0,038
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	3,231	0,015
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>	0,766	0,549
<i>Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>	3,964	0,005
<i>Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης</i>	2,479	0,048

Για τις συγκεκριμένες μεταβλητές προέκυψαν δύο υποομάδες στον εκ των υστέρων έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's-b, έπειτα από αποδοχή της περίπτωσης των ίσων διακυμάνσεων στις ομάδες.

Όσον αφορά στην μεταβλητή της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως γενικό μέτρο, όπως παρατηρείται και στον πίνακα 25, στην πρώτη υποομάδα συγκρίνονταν μεταξύ τους οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 10/θέσια έως 12/θέσια, σε 13/θέσια και άνω, σε 4/θέσια έως 6/θέσια και σε ολιγοθέσια σχολεία, ενώ στην δεύτερη οι εκείνοι που υπηρετούσαν σε 7/θέσια έως 9/θέσια, σε 10/θέσια έως 12/θέσια, σε 13/θέσια και άνω και σε 4/θέσια έως 6/θέσια σχολεία. Συγκεκριμένα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 10/θέσια έως 12/θέσια σχολεία δήλωσαν πως έλαβαν την περισσότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση (Μ.Τ. 3,93) από εκείνους που υπηρετούσαν σε 13/θέσια και άνω (Μ.Τ. 3,89), σε 4/θέσια έως 6/θέσια (Μ.Τ. 3,84) και σε ολιγοθέσια (Μ.Τ. 3,53). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 7/θέσια έως 9/θέσια σχολεία δήλωσαν πως έλαβαν την περισσότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση (Μ.Τ. 4,48), σε σχέση με εκείνους που υπηρετούσαν σε 10/θέσια έως 12/θέσια (Μ.Τ. 3,93), σε 13/θέσια και άνω (Μ.Τ. 3,89) και σε 4/θέσια έως 6/θέσια (Μ.Τ. 3,84).

Πίνακας 25. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως προς τον τύπο του σχολείου (οργανικότητα)

	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Ολιγοθέσιο (1/θέσιο έως 3/θέσιο)	22	3,5250	
4/θέσιο έως 6/θέσιο	37	3,8351	3,8351
13/θέσιο και άνω	11	3,8909	3,8909
10/θέσιο έως 12/θέσιο	37	3,9270	3,9270
7/θέσιο έως 9/θέσιο	14		4,4786

Αναφορικά με την βοήθεια στη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα, στην πρώτη υποομάδα συγκρίνονταν μεταξύ τους οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 4/θέσια έως 6/θέσια, σε ολιγοθέσια, σε 10/θέσια έως 12/θέσια και σε 13/θέσια και άνω σχολεία, ενώ στην δεύτερη οι εκείνοι που υπηρετούσαν σε 10/θέσια έως 12/θέσια, σε 13/θέσια και άνω και σε 7/θέσια έως 9/θέσια σχολεία (βλ. πίνακα 26). Συγκεκριμένα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 4/θέσια έως 6/θέσια σχολεία δήλωσαν πως έλαβαν την λιγότερη προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη (M.T. 3,09) από εκείνους που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια (M.T. 3,10), σε 10/θέσια έως 12/θέσια (M.T. 3,36) και σε 13/θέσια και άνω (M.T. 3,45). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 10/θέσια έως 12/θέσια σχολεία δήλωσαν πως έλαβαν την λιγότερη προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη (M.T. 3,36) σε σχέση με εκείνους που υπηρετούσαν σε 13/θέσια και άνω (M.T. 3,45) και σε 7/θέσια έως 9/θέσια (M.T. 3,96).

Πίνακας 26. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της της βοήθειας με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα ως προς τον τύπο του σχολείου (οργανικότητα)

	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
4/θέσιο έως 6/θέσιο	37	3,0865	
Ολιγοθέσιο (1/θέσιο έως 3/θέσιο)	22	3,1000	
10/θέσιο έως 12/θέσιο	37	3,3568	3,3568
13/θέσιο και άνω	11	3,4545	3,4545
7/θέσιο έως 9/θέσιο	14		3,9571

Όσον αφορά τις πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες, όπως παρατηρείται και στον πίνακα 27, στην πρώτη υποομάδα συγκρίνονταν μεταξύ τους οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια, σε 4/θέσια έως 6/θέσια και σε 13/θέσια και άνω σχολεία, ενώ στην δεύτερη οι εκείνοι που υπηρετούσαν σε 4/θέσια έως 6/θέσια, σε 13/θέσια και άνω, σε 10/θέσια έως 12/θέσια και σε 7/θέσια έως 9/θέσια. Συγκεκριμένα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία δήλωσαν πως έλαβαν τις λιγότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου (Μ.Τ. 3,95) από εκείνους που υπηρετούσαν σε 4/θέσια έως 6/θέσια (Μ.Τ. 4,54) και σε 13/θέσια και άνω (Μ.Τ. 4,67). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 4/θέσια έως 6/θέσια σχολεία δήλωσαν πως έλαβαν τις λιγότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες (Μ.Τ. 4,54), σε σχέση με εκείνους που υπηρετούσαν σε 13/θέσια και άνω (Μ.Τ. 4,67), σε 10/θέσια έως 12/θέσια (Μ.Τ. 4,85) και σε 7/θέσια έως 9/θέσια (Μ.Τ. 5,12).

Πίνακας 27. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B των πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες ως προς τον τύπο του σχολείου (οργανικότητα)

	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Ολιγοθέσιο (1/θέσιο έως 3/θέσιο)	22	3,9545	
4/θέσιο έως 6/θέσιο	37	4,5405	4,5405
13/θέσιο και άνω	11	4,6667	4,6667
10/θέσιο έως 12/θέσιο	37		4,8468
7/θέσιο έως 9/θέσιο	14		5,1190

Τέλος, αναφορικά με την προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη και τη βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης, όπως παρατηρείται και στους πίνακες 28 και 29, στην πρώτη υποομάδα συγκρίνονταν μεταξύ τους οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια, σε 10/θέσια έως 12/θέσια και σε 13/θέσια και άνω σχολεία και σε 4/θέσια έως 6/θέσια, ενώ στην δεύτερη οι εκείνοι που υπηρετούσαν σε 10/θέσια έως 12/θέσια, σε 13/θέσια και άνω, σε 4/θέσια έως 6/θέσια και σε 7/θέσια έως 9/θέσια. Συγκεκριμένα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία δήλωσαν πως έλαβαν τη λιγότερη συναισθηματική και προσωπική υποστήριξη (M.T. 3,76) και τη λιγότερη βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης (M.T. 3,34) από εκείνους που υπηρετούσαν σε 10/θέσια έως 12/θέσια (M.T. 4,19 και 3,76), σε 13/θέσια και άνω (M.T. 4,20 και 3,80) και σε 4/θέσια έως 6/θέσια (M.T. 4,34 και 3,91). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 10/θέσια έως 12/θέσια σχολεία δήλωσαν πως έλαβαν τη λιγότερη προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη (M.T. 4,19) και τη λιγότερη βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα (M.T. 3,76), σε σχέση με εκείνους που υπηρετούσαν σε 13/θέσια και άνω (M.T. 4,20 και 3,80), σε 4/θέσια έως 6/θέσια (M.T. 4,34 και 3,91) και σε 7/θέσια έως 9/θέσια (M.T. 5,07 και 4,45).

Πίνακας 28. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της προσωπικής και συναισθηματικής υποστήριξης ως προς τον τύπο του σχολείου (οργανικότητα)

	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Ολιγοθέσιο (1/θέσιο έως 3/θέσιο)	22	3,7614	
10/θέσιο έως 12/θέσιο	37	4,1892	4,1892
13/θέσιο και άνω	11	4,2045	4,2045
4/θέσιο έως 6/θέσιο	37	4,3378	4,3378
7/θέσιο έως 9/θέσιο	14		5,0714

Πίνακας 29. Εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's B της βοήθειας με τη διαχείριση της τάξης ως προς τον τύπο του σχολείου (οργανικότητα)

	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Ολιγοθέσιο (1/θέσιο έως 3/θέσιο)	22	3,3409	
10/θέσιο έως 12/θέσιο	37	3,7568	3,7568
13/θέσιο και άνω	11	3,7955	3,7955
4/θέσιο έως 6/θέσιο	37	3,9054	3,9054
7/θέσιο έως 9/θέσιο	14		4,4464

5.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας: Συσχέτιση του ηγετικού προφίλ του/ της διευθυντή/-ντριας του σχολείου με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Στην συγκεκριμένη υποενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας έρευνας, συγκεκριμένα για το αν υπάρχει συσχέτιση του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας του σχολείου που τοποθετήθηκαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους. Ο υπολογισμός της παραπάνω συσχέτισης πραγματοποιήθηκε με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r). Για την ερμηνεία του βαθμού των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε η βαθμονόμηση των Ρούσσου και Τσαούση (2011).

Όσον αφορά στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση ως γενικό μέτρο, όπως παρατηρείται και στον πίνακα 30, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική χαμηλή συσχέτιση με το μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας ($r=0,439$, $p<0,001$) και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ($r=0,479$ $p<0,001$), στατιστικά θετική ασθενής συσχέτιση αυτής και του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας ($r=0,218$ $p=0,016$), αλλά στατιστικά σημαντική αρνητική χαμηλή συσχέτιση αυτής και του παθητικού – αδιάφορου στυλ ηγεσίας ($r= - 0,385$ $p<0,001$).

Αναφορικά με την βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική χαμηλή συσχέτιση με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ($r=0,380$, $p<0,001$) και τα αποτελέσματα της ηγεσίας ($r=0,406$ $p<0,001$), στατιστικά θετική ασθενής συσχέτιση με το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας ($r=0,271$ $p=0,003$), αλλά στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση με το παθητικό – αδιάφορο στυλ ηγεσίας ($r= - 0,298$ $p<0,001$).

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική χαμηλή συσχέτιση της προσωπικής και συναισθηματικής υποστήριξης με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ($r=0,407$ $p<0,001$), και τα αποτελέσματα της ηγεσίας ($r=0,426$, $p<0,001$), στατιστικά σημαντική αρνητική χαμηλή συσχέτιση αυτής με το παθητικό – αδιάφορο στυλ ηγεσίας ($r= - 0,298$ $p<0,001$), ενώ δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση αυτής με το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας ($p>0,05$).

Ως προς τη βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική χαμηλή συσχέτιση με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ($r=0,352$ $p<0,001$), και τα αποτελέσματα της ηγεσίας ($r=0,376$, $p<0,001$), στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση αυτής με το παθητικό – αδιάφορο στυλ ηγεσίας ($r= - 0,190$ $p=0,037$), ενώ δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση αυτής με το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας ($p>0,05$).

Όσον αφορά στις πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση με τα αποτελέσματα της ηγεσίας ($r=0,204$ $p=0,025$), στατιστικά σημαντική χαμηλή συσχέτιση με το παθητικό – αδιάφορο στυλ ηγεσίας ($r= - 0,300$, $p<0,001$), ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας.

Τέλος, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική χαμηλή συσχέτιση της βοήθειας με τη διαχείριση της τάξης με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ($r=0,385$, $p<0,001$) και τα αποτελέσματα της ηγεσίας ($r=0,436$ $p<0,001$), στατιστικά θετική ασθενής συσχέτιση με το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας ($r=0,208$ $p=0,022$), αλλά στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση με το παθητικό – αδιάφορο στυλ ηγεσίας ($r= - 0,282$ $p<0,001$).

Πίνακας 30. Συσχετίσεις των διαστάσεων του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης

	Μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας	Συναλλακτικό στυλ ηγεσίας	Παθητικό – Αδιάφορο στυλ ηγεσίας	Αποτελέσματα της ηγεσίας
<i>Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση (γενικό μέτρο)</i>	0,439** <0,001	0,218* 0,016	- 0,385** <0,001	0,479** <0,001
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	0,380** <0,001	0,271** 0,003	- 0,298** <0,001	0,406** <0,001

<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	0,407**	0,159	- 0,408**	0,426**
	<0,001	0,082	<0,001	<0,001
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>	0,352**	0,163	- 0,190*	0,376**
	<0,001	0,073	0,037	<0,001
<i>Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>	0,167	0,030	- 0,300**	0,204*
	0,068	0,741	0,001	0,025
<i>Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης</i>	0,385**	0,208*	- 0,282**	0,436**
	<0,001	0,022	<0,001	<0,001

* p<0,05 **p<0,01

5.4 Επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας: Συσχέτιση του σχολικού κλίματος με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Στην συγκεκριμένη υποενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας έρευνας, συγκεκριμένα για το αν υπάρχει συσχέτιση του σχολικού κλίματος την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση που λαμβάνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Ο υπολογισμός της παραπάνω συσχέτισης πραγματοποιήθηκε με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r). Για την ερμηνεία του βαθμού των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε η βαθμονόμηση των Ρούσσου και Τσαούση (2011).

Όσον αφορά στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση ως γενικό μέτρο, όπως παρατηρείται και στον πίνακα 31, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση με το σχολικό κλίμα ως γενικό μέτρο ($r=0,572$, $p<0,001$) και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ($r=0,564$, $p<0,001$), στατιστικά σημαντική θετική χαμηλή συσχέτιση με τους σχολικούς πόρους ($r=0,355$ $p<0,001$), την καινοτομία στη διδασκαλία ($r=0,430$ $p<0,001$) και τη λήψη αποφάσεων ($r=0,346$ $p<0,001$) και στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση με τις σχέσεις των μαθητών ($r=0,263$ $p=0,004$).

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση της βοήθειας με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα με το σχολικό κλίμα ως γενικό μέτρο ($r=0,501$, $p<0,001$), στατιστικά σημαντική θετική χαμηλή συσχέτιση τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ($r=0,433$, $p<0,001$), τους σχολικούς πόρους ($r=0,354$ $p<0,001$) και την καινοτομία στη διδασκαλία ($r=0,415$ $p<0,001$) και στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση με τις σχέσεις των μαθητών ($r=0,266$ $p=0,003$) και τη λήψη αποφάσεων ($r=0,249$ $p=0,006$).

Αναφορικά με την προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη, βρέθηκε στατιστικά σημαντική μέτρια συσχέτιση με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ($r=0,544$, $p<0,001$), στατιστικά σημαντική θετική χαμηλή συσχέτιση με το σχολικό κλίμα ως γενικό μέτρο ($r=0,471$, $p<0,001$) και τη λήψη αποφάσεων ($r=0,368$ $p<0,001$) και στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση με τις σχέσεις των μαθητών ($r=0,228$ $p=0,012$), τους σχολικούς πόρους ($r=0,192$ $p=0,035$) και την καινοτομία στη διδασκαλία ($r=0,281$ $p=0,002$).

Ως προς την βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική χαμηλή συσχέτιση με το σχολικό κλίμα ως γενικό μέτρο ($r=0,416$, $p<0,001$), τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ($r=0,357$, $p<0,001$) και την καινοτομία στη διδασκαλία ($r=0,422$ $p<0,001$), στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση με τους σχολικούς πόρους ($r=0,258$ $p=0,002$) και τη λήψη αποφάσεων ($r=0,258$ $p=0,004$), ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις σχέσεις των μαθητών ($p>0,05$).

Όσον αφορά στις πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική χαμηλή συσχέτιση με το σχολικό κλίμα ως γενικό μέτρο ($r=0,381$, $p<0,001$) και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ($r=0,389$, $p<0,001$) και στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση με τις σχέσεις των μαθητών ($r=0,183$ $p=0,045$), τους σχολικούς πόρους ($r=0,268$ $p=0,003$), την καινοτομία στη διδασκαλία ($r=0,239$ $p=0,008$) και τη λήψη αποφάσεων ($r=0,207$ $p=0,022$).

Τέλος, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση της βοήθειας με τη διαχείριση της τάξης με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ($r=0,519$, $p<0,001$), στατιστικά σημαντική θετική χαμηλή συσχέτιση με το σχολικό κλίμα ως γενικό μέτρο ($r=0,494$, $p<0,001$), τους σχολικούς πόρους ($r=0,312$ $p<0,001$) και την καινοτομία στη

διδασκαλία ($r=0,351$ $p<0,001$) και στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση με τις σχέσεις των μαθητών ($r=0,240$ $p=0,008$) και τη λήψη αποφάσεων ($r=0,240$ $p=0,008$).

Πίνακας 31. Συσχετίσεις του σχολικού κλίματος και της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης

	Σχολικό κλίμα (γενικό μέτρο)	Συνεργασία εκπαιδευτικών	Σχέσεις μαθητών	Σχολικοί πόροι	Καινοτομία στη διδασκαλία	Λήψη αποφάσεων
<i>Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση (γενικό μέτρο)</i>	0,572**	0,564**	0,263**	0,355**	0,430**	0,346**
	<0,001	<0,001	0,004	<0,001	<0,001	<0,001
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	0,501**	0,433**	0,266**	0,354**	0,415**	0,249**
	<0,001	<0,001	0,003	<0,001	<0,001	0,006
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>	0,471**	0,544**	0,228*	0,192*	0,281**	0,368**
	<0,001	<0,001	0,012	0,035	0,002	<0,001
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>	0,416**	0,357**	0,128	0,258**	0,422**	0,258**
	<0,001	<0,001	0,161	0,002	<0,001	0,004
<i>Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>	0,381**	0,389**	0,183*	0,268**	0,239**	0,207*
	<0,001	<0,001	0,045	0,003	0,008	0,022
	0,494**	0,519**	0,240**	0,312**	0,351**	0,240**

Βοήθεια με τη

διαχείριση της

τάξης

<0,001

<0,001

0,008

<0,001

<0,001

0,008

* p<0,05 **p<0,01

5.5 Επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας: Προβλεψιμότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και το σχολικό κλίμα

Στην συγκεκριμένη υποενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την διερεύνηση του τέταρτου και τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας έρευνας, συγκεκριμένα για το αν το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και το σχολικό κλίμα αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης που λαμβάνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Για την πρόβλεψη της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους παράγοντες που βρέθηκαν να σχετίζονται με αυτήν χρησιμοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με βηματική διαδικασία (stepwise). Με την συγκεκριμένη μέθοδο το τελικό μοντέλο πρόβλεψης προκύπτει κατά βήματα. Στο πρώτο βήμα γίνεται εισαγωγή της μεταβλητής που έχει την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα και στα επόμενα βήματα προστίθενται στο μοντέλο διαδοχικά οι μεταβλητές οι οποίες προσθέτουν στατιστικά σημαντικά στη δυνατότητα πρόβλεψης. Κάθε φορά που εισάγεται μια νέα μεταβλητή στο μοντέλο, αφαιρούνται οι μεταβλητές που γίνονται στατιστικώς μη σημαντικές (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

5.5.1 Προβλεψιμότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας

Πραγματοποιήθηκε βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με παράγοντες πρόβλεψης τις επιμέρους τέσσερις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ

του/της διευθυντή/-ντριας, οι οποίες βρέθηκαν να σχετίζονται με τη μεταβλητή της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης προηγουμένως. Από το μοντέλο που προέκυψε στη συγκεκριμένη ανάλυση πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης, βρέθηκε πως τα θετικά αποτελέσματα της ηγεσίας αποτελούν, σε πρώτο βήμα, προβλεπτικό παράγοντα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κατά 22,3% (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2). Όταν προσθέσουμε σε αυτά και την απουσία του παθητικού – αδιάφορου στυλ ηγεσίας, τότε από κοινού προβλέπουν την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κατά 26,4% (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2). Παρατηρούμε, λοιπόν, πως ο πιο καθοριστικός προβλεπτικός παράγοντας της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι τα θετικά αποτελέσματα της ηγεσίας, ενώ η απουσία παθητικής – αδιάφορης ηγεσίας προσθέτει ελάχιστα σε αυτήν την πρόβλεψη κατά 4,1%. Παρακάτω, στον πίνακα 32 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική τους σημαντικότητα για τα μοντέλα που δημιουργήθηκαν σε κάθε βήμα.

Πίνακας 32. Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών 1

<i>Βήμα</i>		<i>Συντελεστές παλινδρόμησης</i>		<i>Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
		<i>b</i>	<i>Τυπικό σφάλμα</i>	<i>β</i>		
1	σταθερά	2,963	0,168		17,629	0,000
	Αποτελέσματα της ηγεσίας	0,358	0,060	0,479	5,955	0,000
2	Σταθερά	3,388	0,224		15,122	0,000
	Αποτελέσματα της ηγεσίας	0,290	0,063	0,388	4,573	0,000

Παθητικό –					
Αδιάφορο στυλ ηγεσίας	-0,204	0,074	-0,235	-2,773	0,006

5.5.2 Προβλεψιμότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος

Πραγματοποιήθηκε βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με παράγοντες πρόβλεψης τις πέντε επιμέρους διαστάσεις του σχολικού κλίματος, που βρέθηκαν να σχετίζονται με την μεταβλητή της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης προηγουμένως. Από το μοντέλο που προέκυψε στη συγκεκριμένη ανάλυση πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης, βρέθηκε πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί, σε πρώτο βήμα, προβλεπτικό παράγοντα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κατά 31,2% (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2). Όταν προσθέσουμε σε αυτή και την παροχή σχολικών πόρων, τότε από κοινού προβλέπουν την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κατά 33,5% (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2). Παρατηρούμε, λοιπόν, πως ο πιο καθοριστικός προβλεπτικός παράγοντας της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών, ενώ οι σχολικοί πόροι προσθέτουν ελάχιστα σε αυτήν την πρόβλεψη κατά 2,3%. Παρακάτω, στον πίνακα 33 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική τους σημαντικότητα για τα μοντέλα που δημιουργήθηκαν σε κάθε βήμα.

Πίνακας 33. Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών 2

Βήμα	Συντελεστές παλινδρόμησης	Τυποποιημένοι		
		Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.

		b	$Tυπικόσφάλμα$	β		
1	σταθερά	1,781	0,289		6,162	0,000
	Συνεργασία εκπαιδευτικών	0,595	0,080	0,564	7,450	0,000
2	σταθερά	1,516	0,307		4,932	0,000
	Συνεργασία εκπαιδευτικών	0,529	0,084	0,501	6,313	0,000
	Σχολικοί πόροι	0,155	0,069	0,180	2,262	0,026

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, ενώ παράλληλα γίνεται προσπάθεια σύγκρισης των αποτελεσμάτων μας με άλλες έρευνες που έχουν προηγηθεί στο παρελθόν.

6.1 Περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη συμμετείχαν 121 νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ70. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες, με μόνο το ένα τέταρτο να αποτελείται από άνδρες, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία άνηκε στην ηλικιακή βαθμίδα 31 έως 41 ετών. Οι περισσότεροι ήταν άγαμοι, δεν είχαν παιδιά στην οικογένειά τους, είχαν 11-15 έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση και είχαν υπηρετήσει σε 6 με 10 διαφορετικά σχολεία. Η συντριπτική πλειοψηφία κατείχε μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης και από κανένα έως 2 έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο μόνιμου διορισμού. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν διοριστεί ως μόνιμοι σε σχολεία αγροτικής περιοχής και ακολουθούσαν εκείνοι που είχαν διοριστεί σε σχολεία ημιαστικής περιοχής. Τέλος, η πλειοψηφία τοποθετήθηκε σε 4/θέσια έως 6/θέσια και 10/θέσια έως 12/θέσια σχολεία.

Στην έρευνά μας, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έτειναν να συμφωνούν στο ότι έλαβαν μια κάποια μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση κατά τον διορισμό τους. Τα αποτελέσματα αυτά είναι ενθαρρυντικά, καθώς όπως υποστηρίζουν και άλλες έρευνες εκπαιδευτικοί οι οποίοι λάμβαναν μεντορική υποστήριξη, είχαν μικρότερα ποσοστά διαρροής από το επάγγελμα (Nevins Stanulis & Floden, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Parker et al., 2009; Pogodzinski, 2015; Whitaker, 2000). Επίσης, στην έρευνά μας, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έτειναν να συμφωνούν στο ότι έλαβαν προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη, βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό καθώς και με τη διαχείριση της τάξης. Συμφωνούσαν αρκετά στο ότι έλαβαν πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου, αλλά διαφωνούσαν στο ότι έλαβαν βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι Andrews & Quinn (2005) σε έρευνά τους παρατήρησαν, επίσης, πως οι νεοδιόριστοι λάμβαναν τη λιγότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση στους τομείς του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτέας ύλης. Παρόλα αυτά, σε άλλες έρευνες παρατηρήθηκε πως οι νεοδιόριστοι είχαν αλληλεπιδράσεις με τους μέντορες

τους για ζητήματα διδακτέας ύλης και αναλυτικού προγράμματος, όπως και για ζητήματα διαχείρισης μαθητών (Pogodzinski, 2015). Οι Wynn et al. (2007), μαζί με την ανάγκη για ψυχολογική υποστήριξη, τονίζουν επίσης, την αναγκαιότητα της βοήθειας των νεοδιόριστων, ειδικά τον πρώτο χρόνο του διορισμού τους, σε θέματα που αφορούν στη διδασκαλία (π.χ. προγραμματισμός μαθημάτων), στη διαχείριση της τάξης και στους κανόνες της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Shanks et al. (2020), για να είναι πετυχημένη η μεντορική υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, οι μέντορες θα πρέπει να αφιερώνουν επαρκή χρόνο στις συναντήσεις τους με τους εκπαιδευόμενους, να παρατηρούν τη διδασκαλία τους δίνοντας τους ανατροφοδότηση, αλλά και να παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν κι εκείνοι τη δική τους διδασκαλία τακτικά. Οι Andrews & Quinn (2005), επίσης, τόνισαν πως χρειάζεται να δοθεί έμφαση στη σημαντικότητα αυτών των αλληλοπαρατηρήσεων. Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε, όμως, πως παρόλο που οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν πως κάποιος/-α έμπειρος/-η εκπαιδευτικός στο σχολείο τους είχε παρατηρήσει τη διδασκαλία τους, δίνοντάς τους ανατροφοδότηση, διαφωνούσαν αρκετά στο ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να παρατηρήσουν οι ίδιοι τη διδασκαλία ενός/μιας έμπειρου/-ης εκπαιδευτικού (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 1). Ίδια αποτελέσματα απέφερε και η έρευνα των Wynn et al. (2007). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνά τους, το 55% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών δήλωσε πως δεν είχε παρατηρήσει ποτέ τη διδασκαλία του μέντορά του, ενώ το 85% πως είχε παρατηρήσει από καμία έως τρεις ώρες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Wynn et al., 2007). Ομοίως, στη δική μας έρευνα μόλις το 17,4% των εκπαιδευτικών συμφωνούσε πως είχε παρατηρήσει τη διδασκαλία ενός άλλου/-ης έμπειρου/-ης συναδέλφου (βλ. Παράρτημα Γ, Πίνακα 1). Στην ίδια έρευνα επίσης, το 69% είχε δηλώσει πως ο μέντοράς του είχε παρακολουθήσει τη διδασκαλία του από καμία έως τρεις ώρες καθ' όλη τη σχολική χρονιά (Wynn et al., 2007). Ομοίως, στη δική μας έρευνα, το 54,5% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών συμφωνούσε στο ότι κάποιος/-α έμπειρος/-η συνάδελφος είχε παρακολουθήσει τη διδασκαλία του (βλ. Παράρτημα Γ, Πίνακα 1). Τέλος, όσον αφορά στον από κοινού προγραμματισμό των μαθημάτων με έναν/μία έμπειρο/-η συνάδελφο, στην έρευνά μας το 62,8% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών διαφωνούσε (βλ. Παράρτημα Γ, Πίνακας 1) και αντίστοιχα στην έρευνα των Wynn et al. (2007) το 67%.

Αναφορικά με το σχολικό κλίμα, στην έρευνά μας παρατηρήθηκε πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διέκριναν ένα ουδέτερο κλίμα στο σχολείο τους συνολικά, όπως και στις επιμέρους διαστάσεις του που αφορούσαν στους σχολικούς πόρους, στη λήψη αποφάσεων και στην καινοτομία στη διδασκαλία. Αντίθετα, ελαφρώς θετικότερο κλίμα αντιλαμβάνονταν στις διαστάσεις της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των σχέσεων των μαθητών. Είναι θετικό το γεγονός πως οι ερωτώμενοι χαρακτήρισαν το κλίμα του σχολείου θετικό ως προς την συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς όπως υποστηρίζει και ο Πασιαρδής (2004), η ύπαρξη συνεργασίας στο χώρο του σχολείου είναι μια από τις σημαντικότερες μεταβλητές, η οποία συμβάλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001), σε ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα η λήψη αποφάσεων πραγματοποιείται σε συνεργασία, τόσο από τους συναδέλφους, όσο και από τον διευθυντή, κάτι για το οποίο οι ερωτώμενοί μας δε φαίνεται ούτε να συμφωνούν, ούτε να διαφωνούν για το δικό τους σχολείο.

Όσον αφορά στο ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας, από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, φαίνεται πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν αρκετά συχνά τα αποτελέσματα της ηγεσίας των διευθυντών/-ντριών τους ως θετικά για εκείνους. Μερικές φορές χαρακτήριζαν πως το στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/-ντριας τους είναι μετασχηματιστικό ή συναλλακτικό και σπάνια παθητικό ή αδιάφορο, με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας να υπερτερεί σε μικρό βαθμό. Τα αποτελέσματα αυτά είναι ενθαρρυντικά καθώς, σύμφωνα και με τον Notgrass (2014, όπως αναφέρεται στο Northouse, 2019) οι εργαζόμενοι προτιμούν τους μετασχηματιστικούς ηγέτες, οι οποίοι ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, αναγνωρίζουν τα επιτεύγματα, εμπνέουν εμπιστοσύνη και συλλογικό όραμα, έναντι των συναλλακτικών, οι οποίοι συνάπτουν σχέσεις εμπιστοσύνης, αλλά όχι πάντα αμοιβαία επωφελείς. Από την άλλη αποφεύγουν τους παθητικούς-αδιάφορους ηγέτες καθώς, όπως αναφέρουν οι Antonakis et al. (2003) και οι Sosik & Godshalk (2000), είναι οι πιο αναποτελεσματικοί στην ηγεσία τους.

6.2 Επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους

Από τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, σχετικά με το αν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών επιδρούν στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους, προέκυψε πως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν, τα έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές/-τριες στο σχολείο διορισμού, η περιοχή και ο τύπος (οργανικότητα) του σχολείου φαίνεται να έχουν μια κάποια επίδραση με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ή με επιμέρους διαστάσεις αυτής. Αντίθετα, ο αριθμός των τέκνων, τα έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και ο αριθμός διαφορετικών σχολείων υπηρετήσης μέχρι τον μόνιμο διορισμό δεν φάνηκε να επιδρούν.

Αναφορικά με το φύλο, από την έρευνά μας προέκυψε πως οι γυναίκες δήλωναν πως έλαβαν περισσότερη προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη σε σχέση με τους άνδρες. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο στερεότυπο πως οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη ανάγκη σε συναισθηματική υποστήριξη και δεν νιώθουν τόση αυτοπεποίθηση στην εργασία τους σε σχέση με τους άνδρες. Η Μιχοπούλου (2018) σε έρευνά της, που αφορούσε σε νεοεισερχόμενους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, παρατήρησε πως το φύλο δεν επιδρούσε στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους, ενώ οι Wanberg et al. (2003), σε έρευνα ανασκόπησης άνω των 90 μελετών, παρατήρησαν διφορούμενα αποτελέσματα ως προς το φύλο, σε όλες τις έρευνες.

Όσον αφορά στην ηλικία, από την έρευνά μας φάνηκε πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί άνω των 51 ετών λάμβαναν περισσότερη βοήθεια σχετικά με τους πόρους και τον εξοπλισμό από τους 31 έως 40, τους έως και 30 και τους 41 έως 50 ετών. Μια πιθανή εξήγηση για τους εκπαιδευτικούς άνω των πενήντα ενός ετών, οι οποίοι φάνηκε να λαμβάνουν περισσότερη βοήθεια σχετικά με τους πόρους και τον εξοπλισμό είναι πως ενδεχομένως σε αυτή την ηλικία να δυσκολεύονται περισσότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους με την τεχνολογία και τη χρήση της. Οι Wanberg et al. (2003) εντόπισαν στις περισσότερες έρευνες να μην ασκείται επίδραση από την ηλικία στην μεντορική υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, με εξαίρεση ορισμένες

έρευνες, οι οποίες έδειχναν μεν μια κάποια επίδραση, όμως τα αποτελέσματά τους ήταν διφορούμενα.

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, στην έρευνά μας βρέθηκε πως οι διαζευγμένοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί λάμβαναν τις λιγότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου. Αντίστοιχα, οι έγγαμοι ή οι έχοντες σύμφωνο συμβίωσης εκπαιδευτικοί δήλωναν πως λάμβαναν την περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες σε σχέση με τους άγαμους. Από την ανασκόπηση άλλων ερευνών, δεν βρέθηκε παρόμοια έρευνα που να εξετάζει την επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση, ώστε να μπορέσει να υπάρξει σύγκριση και εμπεριστατωμένη αιτιολόγηση στα αποτελέσματά μας.

Ο αριθμός των παιδιών που είχαν οι νεοδιόριστοι στην οικογένειά τους δεν βρέθηκε να επιδρά στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους. Αντίστοιχες έρευνες για την συγκεκριμένη μεταβλητή δεν βρέθηκαν στον διεθνή ή τον ελλαδικό χώρο. Μια δική μας ερμηνεία θα μπορούσε να είναι πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση στην εργασία τους, ανεξαρτήτως των πόσων παιδιών έχουν στην οικογένειά τους.

Όσον αφορά στο ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν, στην έρευνά μας βρέθηκε πως οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος λάμβαναν τη λιγότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση, τη λιγότερη βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης και τις λιγότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου, από όλους τους υπόλοιπους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Μια πιθανή εξήγηση για το συγκεκριμένο γεγονός θα ήταν πως οι έμπειροι συνάδελφοί τους ενδεχομένως να έκριναν πως δεν χρειαζόνταν βοήθεια, λόγω του τίτλου που εκείνοι κατείχαν. Αντίστοιχα, οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου AEI/TEI λάμβαναν την περισσότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση, την περισσότερη βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης και τις περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου, σε σχέση με τους κατόχους μεταπτυχιακού, σεμιναρίου AEI ετήσιας διάρκειας και τους μη κατέχοντες κάποιου επιπρόσθετου προσόντος, οι οποίοι αμφιταλαντεύονταν μεταξύ τους στην ποσότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης, της βοήθειας με την διαχείριση της τάξης και των πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες που λάμβαναν. Μια πιθανή ερμηνεία για τους κατόχους δεύτερου πτυχίου AEI/TEI, θα ήταν πως το πτυχίο τους στα

παιδαγωγικά μπορεί να είχε ληφθεί πρόσφατα και σε μεταγενέστερο χρόνο από το πρώτο κι έτσι να μην είχαν προλάβει ακόμα να έχουν τη σχετική εμπειρία που χρειάζεται, οπότε οι πιο έμπειροι συνάδελφοί τους να ήταν περισσότερο πρόθυμοι να τους βοηθήσουν. Από την ανασκόπηση άλλων ερευνών, δεν βρέθηκε παρόμοια έρευνα που να εξετάζει την συγκεκριμένη μεταβλητή, ώστε να μπορέσει να υπάρξει σύγκριση με τα αποτελέσματά μας.

Τα έτη προϋπηρεσίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση με οποιαδήποτε σχέση εργασίας, δεν φάνηκαν να επιδρούν στην μεντορική τους υποστήριξη και καθοδήγηση και σε καμία από τις διαστάσεις της επίσης. Η Μιχοπούλου (2018) σε έρευνά της που αφορούσε σε νεοεισερχόμενους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς παρατήρησε, επίσης, πως οι μήνες προϋπηρεσίας των αναπληρωτών δεν επιδρούσαν στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους. Μια πιθανή δική μας ερμηνεία θα μπορούσε να είναι πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί προσλήφθηκαν με ένα νέο καθεστώς πλέον και ένιωθαν πως είχαν έναν νέο ρόλο στην εκπαίδευση. Άλλωστε, η ανάγκη μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης, ανεξαρτήτως εμπειρίας, καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής καριέρας των εκπαιδευτικών, έχει τονιστεί από αρκετές έρευνες (Green-Powell, 2012; Ντάβαρος, 2015). Ο Ντάβαρος (2015), παρατήρησε κι εκείνος, πως η ανάγκη για μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνταν ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

Αναφορικά με τη μη διαφοροποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό των διαφορετικών σχολείων που είχαν υπηρετήσει πριν τον διορισμό τους, μπορούμε να βρούμε μια πιθανή ερμηνεία από τα αποτελέσματα της έρευνας του Ντάβαρου (2015). Στην συγκεκριμένη έρευνα παρατηρήθηκε πως και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, μετά από υπηρεσιακές μεταβολές (μεταθέσεις, αποσπάσεις κ.λπ.) αντιμετωπίζονται όπως οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί και ανατίθενται σε αυτούς τάξεις, καθήκοντα και αρμοδιότητες με προκλήσεις (Ντάβαρος, 2015). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, υποστήριξαν πως είχαν ανάγκη από έναν μέντορα (Ντάβαρος, 2015). Έτσι, αναδεικνύεται και πάλι πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως νεοεισερχόμενοι στα σχολεία παρά την προϋπηρεσία, ή τον αριθμό των διαφορετικών σχολικών μονάδων που έχουν υπηρετήσει.

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως αναπληρωτές/-τριες στο σχολείο διορισμού, στην έρευνά μας βρέθηκε πως εκείνοι που

είχαν από κανένα έως 2 έτη λάμβαναν λιγότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση από αυτούς που είχαν 6 έως 8, 9 και άνω και 3 έως 5 έτη. Επίσης, οι ίδιοι λάμβαναν λιγότερη βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα σε σχέση με αυτούς που είχαν 6 έως 8, 3 έως 5 και 9 και άνω έτη. Μια πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν από κανένα έως 2 έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο δεν είχαν εδραιωθεί ακόμη σε επίπεδο επικοινωνίας με τους συναδέλφους τους σε σχέση με τους υπόλοιπους. Οι διακυμάνσεις στην ποσότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης, αλλά και της βοήθειας με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα μεταξύ των υπόλοιπων ομάδων, ίσως να ευθύνεται σε λόγους εργασιακών σχέσεων που πιθανώς να είχαν ή να μην είχαν αναπτυχθεί με τους συναδέλφους τους. Αξίζει να αναφερθεί πως καμία έρευνα, διεθνής ή εγχώρια, δεν εξέτασε την συγκεκριμένη μεταβλητή, επομένως δεν μπόρεσαν να υπάρξουν συγκρίσεις στα αποτελέσματά μας.

Στην έρευνά μας, βρέθηκε πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, των οποίων το σχολείο μόνιμου διορισμού τους βρισκόταν σε αγροτική περιοχή, λάμβαναν λιγότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου σε σχέση με αυτούς που το σχολείο τους βρισκόταν σε ημιαστική περιοχή. Επίσης, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί των οποίων το σχολείο βρισκόταν σε ημιαστική περιοχή, δήλωναν πως λάμβαναν λιγότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου από αυτούς που το σχολείο τους βρισκόταν σε αστική περιοχή. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι ρυθμοί στα σχολεία των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών μπορεί να είναι πιο χαλαροί και να μην δίνεται μεγάλη βαρύτητα στις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου. Επιπλέον, ενδεχομένως να είναι και σχολεία τα οποία αποτελούνται από λιγότερους εκπαιδευτικούς, λόγω πληθυσμού, και να μην υπάρχει δυνατότητα για μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση ως προς τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου. Στα σχολεία αστικών περιοχών υπάρχει μεγαλύτερη λογοδοσία ως προς τις πολιτικές και τις διαδικασίες που ακολουθεί ένα σχολείο και επομένως μεγαλύτερο αίσθημα ευθύνης που βαρύνει τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν αντίστοιχες έρευνες, ώστε να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν τα αποτελέσματά μας και να εμπλουτίσουν τις ερμηνείες μας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, ο τύπος του σχολείου που υπηρετούσαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί βρέθηκε να επιδρά τόσο στην μεντορική

υποστήριξη και καθοδήγησή τους ως γενικό μέτρο, όσο και στις τέσσερις εκ των πέντε διαστάσεων της. Όσον αφορά στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία φάνηκε πως λάμβαναν λιγότερη, σε σχέση με αυτούς που υπηρετούσαν σε 4/θέσια έως 6/θέσια, 13/θέσια και άνω και 10/θέσια έως 12/θέσια. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 4/θέσια έως 6/θέσια σχολεία φάνηκε πως λάμβαναν λιγότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση, σε σχέση με εκείνους που υπηρετούσαν σε 13/θέσια και άνω, 10/θέσια έως 12/θέσια και 7/θέσια έως 9/θέσια. Αναφορικά με την προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 4/θέσια έως 6/θέσια σχολεία βρέθηκε πως λάμβαναν λιγότερη, από εκείνους που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια, σε 10/θέσια έως 12/θέσια και σε 13/θέσια και άνω. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 10/θέσια έως 12/θέσια σχολεία λάμβαναν λιγότερη προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη, σε σχέση με εκείνους σε 13/θέσια και άνω και 7/θέσια έως 9/θέσια. Ως προς τις πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου, στην έρευνά μας φάνηκε πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία λάμβαναν λιγότερες από εκείνους που υπηρετούσαν σε 4/θέσια έως 6/θέσια και σε 13/θέσια και άνω. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 4/θέσια έως 6/θέσια σχολεία λάμβαναν λιγότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες, σε σχέση με εκείνους που υπηρετούσαν σε 13/θέσια και άνω, 10/θέσια έως 12/θέσια και σε 7/θέσια έως 9/θέσια. Τέλος, όσον αφορά στη συναισθηματική και προσωπική υποστήριξη, αλλά και στη βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία λάμβαναν λιγότερη από εκείνους που υπηρετούσαν σε 10/θέσια έως 12/θέσια, 13/θέσια και άνω και 4/θέσια έως 6/θέσια. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 10/θέσια έως 12/θέσια σχολεία λάμβαναν λιγότερη προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη και βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα, σε σχέση με εκείνους που υπηρετούσαν σε 13/θέσια και άνω, σε 4/θέσια έως 6/θέσια και σε 7/θέσια έως 9/θέσια. Παρατηρούμε σε μια κοινή εικόνα όσον αφορά στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση ως γενικό μέτρο και στις περισσότερες από τις επιμέρους διαστάσεις της, οι οποίες βρέθηκαν να επιδρούν με τον τύπο του σχολείου, πως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία λάμβαναν τη λιγότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 7/θέσια έως 9/θέσια σχολεία λάμβαναν την περισσότερη. Μια πιθανή εξήγηση παρατηρώντας τα συγκεκριμένα

αποτελέσματα θα ήταν πως στα ολιγοθέσια και ειδικά στα μονοθέσια σχολεία είναι δύσκολο να υπάρξει μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση μέσα από το προσωπικό του σχολείου, λόγω έλλειψής του. Επίσης, στα 7/θέσια έως 9/θέσια σχολεία, στα οποία οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δήλωναν την περισσότερη μεντορική υποστήριξη, ίσως υπήρχε ικανοποιητικός αριθμός έμπειρων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενδεχομένως είχαν περισσότερο χρόνο από τα άλλα καθήκοντά τους, ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν και να καθοδηγήσουν τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Τα 10/θέσια έως 12/θέσια και τα 13/θέσια και άνω σχολεία από τη μία ενδεχομένως να βρίσκοντουσαν στη μέση των συγκρίσεων λόγω του ότι έχοντας πολλούς εκπαιδευτικούς μπορεί να μην προλάβαιναν να δημιουργηθούν σχέσεις μεταξύ των νεοδιόριστων με τους παλαιότερους, και από την άλλη να βρίσκονταν στις υψηλότερες βαθμολογίες καθώς υπήρχε μεγαλύτερη πιθανότητα να υπάρξει κάποιος εκπαιδευτικός που να υποστηρίξει και να καθοδηγήσει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Ξεκάθαρη ερμηνεία για τα 4/θέσια έως 6/θέσια σχολεία δεν μπορεί να δοθεί, καθώς τότε αυτά βρίσκονταν υψηλά σε βαθμολογία και τότε χαμηλά στις συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων. Παρόλη την παραπάνω προσπάθεια για μια πιθανή από μέρους μας ερμηνεία, δεν εντοπίστηκαν παρόμοιες εγχώριες ή διεθνείς έρευνες, οι οποίες να εξετάζουν την σχέση του τύπου του σχολείου με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσει να υπάρξει σύγκριση των αποτελεσμάτων, αλλά και μια περισσότερο εμπεριστατωμένη αιτιολόγηση.

6.3 Συσχέτιση του ηγετικού προφίλ του/ της διευθυντή/-ντριας του σχολείου με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης αφορούσε στη διερεύνηση αναφορικά με την ύπαρξη συσχέτισης του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης που λάμβαναν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας φάνηκε πως υπήρχε θετική συσχέτιση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης τόσο ως γενικό μέτρο όσο και στις

τέσσερις από τις πέντε διαστάσεις της. Στην μόνη διάσταση στην οποία δεν βρέθηκε συσχέτιση με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ήταν σε αυτή των πληροφοριών σχετικά με τις διαδικασίες και τις πολιτικές του σχολείου. Όσον αφορά στο συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, βρέθηκε να υπάρχει θετική συσχέτιση με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση ως γενικό μέτρο, την βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα και την βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης. Με τις άλλες τρεις διαστάσεις της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης δεν βρέθηκε κάποια συσχέτιση. Ως προς το παθητικό – αδιάφορο στυλ ηγεσίας βρέθηκε πως υπήρχε αρνητική συσχέτιση με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση ως γενικό μέτρο, αλλά και με όλες τις διαστάσεις αυτής. Τέλος, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων της ηγεσίας και της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης ως γενικό μέτρο, καθώς και των πέντε διαστάσεων αυτής.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, παρατηρείται πως όσο περισσότερο μετασχηματιστική ή συναλλακτική ήταν η ηγεσία του διευθυντή/-ντριας του σχολείου που υπηρετούσαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ή όσο περισσότερα θετικά αποτελέσματα είχε εκείνη, τόσο περισσότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση, αλλά και βοήθεια με τη διδασκαλία, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διαχείριση της τάξης λάμβαναν οι νεοδιόριστοι. Αντιθέτως, όσο πιο αδιάφορη – παθητική ήταν η ηγεσία του/της, τόσο λιγότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση και βοήθεια με τη διδασκαλία, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διαχείριση της τάξης λάμβαναν. Ακόμη, όσο περισσότερα θετικά αποτελέσματα είχε η ηγεσία του/της διευθυντή/-ντριας και όσο περισσότερο μετασχηματιστικός/-ή ήταν, τόσο περισσότερη προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη και βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό λάμβαναν οι νεοδιόριστοι. Αντίθετα, όσο περισσότερο παθητικός/-ή ή αδιάφορος/-η ήταν, τόσο λιγότερη προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη και βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό λάμβαναν οι ίδιοι. Τέλος, όσο περισσότερα θετικά αποτελέσματα είχε η ηγεσία του/της, τόσο περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί, ενώ όσο περισσότερο παθητικό – αδιάφορο ήταν το στυλ ηγεσίας του/της, τόσο λιγότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου λάμβαναν εκείνοι.

Στην έρευνά τους οι Sosik & Godshalk (2000), παρατήρησαν, επίσης, πως το μετασχηματιστικό ή συναλλακτικό στυλ ηγεσίας του μέντορα συσχετιζόταν θετικά με

την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων, ενώ αντίθετα το παθητικό-αδιάφορο αρνητικά. Αν μάλιστα, δεχτούμε το γεγονός ότι ο/η διευθυντής/-ντρια του σχολείου αποτελεί πολλές φορές και μέντορα στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, τότε οι δύο αυτές έρευνες συγκλίνουν στο μέγιστο. Οι Sosik & Godshalk (2000), μέσω της έρευνάς τους, υποστήριξαν, επίσης, πως η μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της μεντορικής υποστήριξης οφειλόταν στην ψυχολογική υποστήριξη που παρείχαν οι μέντορες στους εκπαιδευόμενους τους. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές δεν εξέτασαν τη διάσταση των αποτελεσμάτων της ηγεσίας σε σχέση με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων. Επίσης, δεν εντοπίστηκαν άλλες παρόμοιες έρευνες που να διερευνούν τα συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας ή τις επιμέρους διαστάσεις της μεντορικής υποστήριξης. Αναφορικά με άλλα στυλ ηγεσίας, οι Michoroulou et al. (2020) σε έρευνά τους βρήκαν θετικές συσχετίσεις της μεντορικής υποστήριξης που λάμβαναν οι νεοεισερχόμενοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με την υποστηρικτική ηγεσία του διευθυντή και αρνητικές συσχετίσεις με την περιοριστική και κατευθυντική ηγεσία.

Οι Clark & Byrnes (2012) παρατήρησαν πως όταν δίνονταν χρόνος από τους διευθυντές στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας τους, καθώς και για την παρατήρηση της διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών, εκείνοι υποστήριξαν πως η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση που λάμβαναν ήταν σημαντικά πιο βοηθητική. Μάλιστα τόνισαν πως ιδιαίτερα ο κοινός προγραμματισμός της διδασκαλίας πρέπει να διευκολύνεται από τον ίδιο τον διευθυντή.

Ο διευθυντής του σχολείου, θεωρείται σημαντικό πρόσωπο στην ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Gavish & Friedman, 2010). Μάλιστα, είναι το πρώτο άτομο που έρχονται σε επαφή οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί κατά την είσοδό τους στο σχολείο και ο πρώτος στον οποίο στρέφονται για υποστήριξη και ενθάρρυνση (Roberson & Roberson, 2009). Η συμπεριφορά του μπορεί να επηρεάσει άμεσα ή έμμεσα τους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2004; Pogodzinski, 2015). Θεωρείται ως ο κύριος και βασικός παράγοντας για μια αμφίδρομη επικοινωνία μέσα στο σχολείο (Πασιαρδής, 2004). Επομένως, είναι το πρόσωπο το οποίο θα εξασφαλίσει και μία καλή μεντορική σχέση σε επίπεδο επικοινωνίας. Άλλωστε, έχει τονιστεί ο ρόλος του και η σημαντικότητά του στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

(Pogodzinski, 2015; Roberson & Roberson, 2009). Όπως παρατηρούμε, η αποτελεσματικότητά του ως ηγέτης φαίνεται να έχει άμεση επίδραση στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση που λαμβάνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, είτε από το ίδιο, είτε από τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους.

Συμπερασματικά, σε σχολεία όπου οι διευθυντές διακρίνονται για τα θετικά αποτελέσματα της ηγεσίας τους και είναι περισσότερο μετασχηματιστικοί, συναλλακτικοί ή υποστηρικτικοί, δίνεται η δυνατότητα στους νεοδιόριστους και γενικά νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να λάβουν περισσότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση.

6.4 Συσχέτιση του σχολικού κλίματος με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης μας αφορούσε στην διερεύνηση για την ύπαρξη συσχέτισης του σχολικού κλίματος και της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης που λάμβαναν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση προέκυψε πως υπήρχε θετική συσχέτιση του σχολικού κλίματος ως γενικό μέτρο, αλλά και όλων των διαστάσεων αυτού με την μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης που λάμβαναν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, καθώς και με τις επιμέρους διαστάσεις της. Δεν βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση μόνο μεταξύ των σχέσεων των μαθητών και της βοήθειας που λάμβαναν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί με τους πόρους και τον εξοπλισμό. Παρατηρήσαμε λοιπόν, πως όσο θετικότερο ήταν το κλίμα του σχολείου, τόσο περισσότερη ήταν και η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση που λάμβαναν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, όταν στο σχολείο των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών υπήρχε καλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, καινοτομία στη διδασκαλία τους, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, περισσότεροι σχολικοί πόροι και καλύτερες σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τόση περισσότερη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση λάμβαναν.

Σε θετικές συσχετίσεις όσον αφορά στη σχέση σχολικού κλίματος και μεντορικής υποστήριξης κατέληξαν και άλλες έρευνες όπως των Carter & Francis (2001), και του Tellez (1992, όπως αναφέρεται στους Carter & Francis, 2001). Η Μιχοπούλου (2018), σε έρευνα της διερεύνησε την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ του

σχολικού κλίματος και της μεντορικής υποστήριξης που λάμβαναν οι νεοεισερχόμενοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους τους και τον διευθυντή του σχολείου. Τα αποτελέσματά της είναι παρόμοια με της δικής μας έρευνας, καθώς παρατήρησε θετικές συσχετίσεις μεταξύ της συνεργατικότητας και της οικειότητας των μελών της σχολικής μονάδας με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση που λάμβαναν οι νεοεισερχόμενοι. Η Michelle Attard-Tonna (όπως αναφέρεται στο Kutsyuba & Godden, 2019) είχε παρατηρήσει επίσης πως το σχολείο και το σχολικό περιβάλλον είχε άμεση σχέση με τις αλληλεπιδράσεις που είχαν οι εκπαιδευτικοί με τους μέντορές τους. Όπως σημειώνεται από τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, ένα θετικό σχολικό κλίμα μόνο οφέλη έχει να προσφέρει στα μέλη της σχολικού οργανισμού (Bowman, 2014; Gavish & Friedman, 2010; Green-Powell, 2012; Meristo & Eisenschmidt, 2014; Nevis Stanulis & Floden; 2009; Πασιαρδή, 2001; Πασιαρδής, 2004; Wynn et al., 2007). Η Bowman (2012) και ο Dimatteo (2014) υποστηρίζουν πως όταν μια σχολική μονάδα εφαρμόζει ένα πρόγραμμα μεντορικής υποστήριξης για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, στην περίπτωση μας άτυπο ακόμη, αυτό έχει άμεση θετική επίδραση στο σχολικό κλίμα. Παρατηρείται, λοιπόν, και από την παρούσα έρευνα η αλληλεξάρτηση που έχουν αυτές οι δύο έννοιες και η σημαντικότητα καθεμιάς για την άλλη.

Συμπερασματικά, η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος βοηθάει στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

6.5 Προβλεψιμότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και το σχολικό κλίμα

Το τέταρτο και τελευταίο ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε στη διερεύνηση για το αν το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και το σχολικό κλίμα αποτελούσαν προβλεπτικούς παράγοντες της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης που λάμβαναν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί.

Από τα αποτελέσματα της έρευνά μας, όσον αφορά στο ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας, φάνηκε πως τα θετικά αποτελέσματα της ηγεσίας του/της

διευθυντή/-ντριας και η απουσία ενός παθητικού – αδιάφορου στυλ ηγεσίας από μέρος του/της, αποτελούσαν προβλεπτικούς παράγοντες της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Μια πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως ο/η διευθυντής/-ντρια του σχολείου ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες τους, τους κάνει να θέλουν να προσπαθήσουν περισσότερο στην εργασία τους και νιώθουν ικανοποίηση από τον τρόπο ηγεσίας του/της, τότε είναι περισσότερο πιθανό να προσπαθήσουν να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν κάποιον νεοδιόριστο συνάδελφό τους. Επιπλέον, ένα παθητικό – αδιάφορο στυλ ηγεσίας από πλευράς του/της διευθυντή/-ντριας της σχολικής μονάδας, θεωρείται αναποτελεσματικό και δημιουργεί προβλήματα στους εκπαιδευτικούς.

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, επίσης, όσον αφορά στο σχολικό κλίμα, φάνηκε πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η παροχή σχολικών πόρων αποτελούσαν προβλεπτικούς παράγοντες της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών έχει επισημανθεί από αρκετές έρευνες για τη συμβολή της στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), είναι μια από τις τέσσερις βασικές παραμέτρους που καθορίζουν το σχολικό κλίμα ως θετικό. Οι υπόλοιπες τρεις είναι η επικοινωνία, η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και οι μαθητές (Πασιαρδής, 2004). Όπως έχει προαναφερθεί, ο μέντορας οφείλει να είναι ένα συνεργατικό άτομο (Kokki, 1997), με διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Μπαραλός, 2012). Όσον αφορά στους σχολικούς πόρους, όταν μια σχολική μονάδα εξασφαλίζει αρκετούς σχολικούς πόρους για τη λειτουργία της, δίνεται μεγαλύτερη ευελιξία στους μέντορες να βοηθήσουν τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να βρουν όλα όσα χρειάζονται ώστε να φέρουν εις πέρας τις εργασίες τους επαρκώς. Μάλιστα, η ανάγκη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε περισσότερους πόρους είχε τονιστεί και από τον Pogodzinski (2015).

Συμπερασματικά, τα θετικά αποτελέσματα της ηγεσίας και η απουσία μιας παθητικής – αδιάφορης ηγεσίας, όπως αντίστοιχα, η ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και η παροχή σχολικών πόρων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, σημειώνονται τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης και παρουσιάζονται οι προτάσεις της ερευνήτριας για μελλοντικές έρευνες.

7.1 Συμπεράσματα

Η αναγκαιότητα και ωφελιμιστική παρουσία της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς έχει επισημανθεί σε μεγάλο εύρος ερευνών, ενώ τόσο το σχολικό κλίμα όσο και η ηγεσία του σχολείου έχουν φανεί να έχουν κάποια επίδραση σε αυτή. Στην παρούσα έρευνα, με αφορμή την πρόσφατη εκ νέου θεσμοθέτηση της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τους μόνιμους διορισμούς, μετά από μεγάλο διάστημα ανυπαρξίας τους, διερευνήθηκε η μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, καθώς και η επίδραση που έχουν σε αυτή το σχολικό κλίμα και το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας.

Η έρευνά μας αναδεικνύει πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί τείνουν να λαμβάνουν μια κάποια μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση στο σχολείο τους. Μάλιστα, τείνει να υπάρχει διαφορά στην ποσότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης που λαμβάνουν, ή των διαστάσεων αυτής, αναλόγως του φύλου, της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης, του ανώτερου ακαδημαϊκού προσόντος τους, της προϋπηρεσίας που είχαν στο σχολείο διορισμού τους πριν να μονιμοποιηθούν, της περιοχής και του τύπου (οργανικότητα) του σχολείου αυτού. Αντίθετα, φαίνεται να μην υπάρχει επίδραση στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση που λαμβάνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί από τον αριθμό των παιδιών τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους στη δημόσια εκπαίδευση ως αναπληρωτές και τον αριθμό των διαφορετικών σχολείων που είχαν υπηρετήσει.

Στην έρευνα μας, επίσης, βρέθηκε πως σημαντικοί αναδεικνύονται οι παράγοντες του σχολικού κλίματος και του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Μάλιστα, φάνηκε πως όσο πιο θετικό είναι το κλίμα του σχολείου, όσο πιο μετασχηματιστικός/-ή, συναλλακτικός/-ή του/της είναι ο/η διευθυντής/-ντρια και όσο θετικότερα αποτελέσματα έχει από την ηγεσία του/της, τόσο περισσότερη

μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση λαμβάνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, όσο πιο παθητικός/-ή ή αδιάφορος/-η είναι ο/η διευθυντής/-ντρια, τόσο λιγότερο υποστηρίζονται και καθοδηγούνται μεντορικά. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και για τις επιμέρους διαστάσεις της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης. Όσον αφορά στο σχολικό κλίμα μόνο η διάσταση των σχέσεων των μαθητών φάνηκε να μην συσχετίζεται με την βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό, ενώ όσον αφορά στο ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας φάνηκε να μην συσχετίζεται με την παροχή πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου και το συναλλακτικό με την προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη, τη βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό και την παροχή πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου.

Επιπροσθέτως, αναφορικά με το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας, διαπιστώθηκε πως τα θετικά αποτελέσματα της ηγεσίας του/της διευθυντή/-ντριας και η απουσία ενός παθητικού – αδιάφορου στυλ ηγεσίας αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Τέλος, όσον αφορά στο σχολικό κλίμα, διαπιστώθηκε πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η παροχή σχολικών πόρων αποτελούν, επίσης, προβλεπτικούς παράγοντες στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών σε Ελλάδα και εξωτερικό. Επιβεβαιώνεται πως τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, η ηγεσία και το σχολικό κλίμα τείνουν να επιδρούν στην μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους, ή/και σε επιμέρους διαστάσεις της. Ενώ παράλληλα, διαπιστώνεται η σημαντικότητα της ύπαρξης διευθυντών/-ντριών με θετικά αποτελέσματα ηγεσίας και απουσίας παθητικής – αδιάφορης ηγεσίας, αλλά και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και της παροχής περισσότερων σχολικών πόρων.

7.2 Περιορισμοί έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βασίστηκαν σε δείγμα 121 νεοδιόριστων εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ70, για το σχολικό έτος 2021-2022. Το

δείγμα δεν θεωρείται μικρό καθώς ο πληθυσμός τον οποίο αντιπροσώπευε ήταν κι αυτός περιορισμένος. Θα λέγαμε πως ένας περιορισμός στην έρευνά μας είναι το γεγονός πως έγινε χρήση μη πιθανοθεωρητικής δειγματοληψίας (βολικής δειγματοληψίας), παρόλο που έγινε προσπάθεια αντιπροσώπευσης του πληθυσμού μέσω του διαμοιρασμού του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας που είχαν πραγματοποιηθεί οι προσλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό με την παρούσα έρευνα, μπορούμε μόνο να διατυπώσουμε τάσεις, παρά γενικεύσεις. Ωστόσο, τα δεδομένα της έχουν εφαρμογή στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για ανάληψη αντίστοιχων μελλοντικών ερευνητικών πρωτοβουλιών.

7.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε συγκρίσεις μεταξύ διαφόρων κλάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, δεδομένου ότι κατά τα σχολικά έτη 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023, 2023-2024 πραγματοποιήθηκαν μόνιμοι διορισμοί στην εκπαίδευση, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί συγκριτική μελέτη για το αν με την πάροδο των ετών αυτών υπήρξε διαφορά ως προς την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση που λάμβαναν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, αναλόγως το έτος διορισμού τους. Ακόμη, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν διαχρονικές μελέτες, ώστε να καλυφθεί ολόκληρη η χρονική περίοδος που θεωρείται ένας εκπαιδευτικός νεοδιόριστος και νεοεισερχόμενος στη σχολική μονάδα.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να εμπλουτιστεί και με τον παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με την μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ο οποίος βρέθηκε να επισημαίνεται αρκετά σε διεθνής έρευνες, αλλά όχι σε εγχώριες. Επιπλέον, για μια ολιστική εικόνα του φαινομένου από την πλευρά των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, η συγκεκριμένη μελέτη θα μπορούσε να εμπλουτιστεί και με μια ποιοτική προσέγγιση. Κλείνοντας, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν, επίσης, και στις απόψεις και εμπειρίες των μεντόρων, στην υποστήριξη που λαμβάνουν οι ίδιοι από τον/τη διευθυντή/-ντρια, αλλά και στην κατάρτισή τους, ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν επαρκώς και με επιτυχία τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων – Έλλην.
- American Psychological Association. (2006). Introduction to mentoring: A guide for mentors and mentees. Washington, DC: APA. Ανακτήθηκε στις 31-8-2023 από: <https://www.apa.org/education-career/grad/intro-mentoring.pdf>
- Andrews, B. D. A., & Quinn, R. J. (2005). The effects of mentoring on first-year teachers' perceptions of support received. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 110-117.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The leadership quarterly*, 14(3), 261-295.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor leadership questionnaire (TM). *Mind Garden, Inc. Menlo Park, CA*.
- Bickmore, S. T., & Bickmore, D. L. (2010). Revealing the principal's role in the induction process: Novice teachers telling their stories. *Journal of School Leadership*, 20(4), 445-469.
- Bowman, M. (2014). Teacher Mentoring as a Means to Improve Schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 6(1), 47-51.
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249-262.
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43-54.
- Crow, G. M. (2012). A Critical-Constructivist Perspective on mentoring and coaching for leadership. In S. Fletcher & C. A. Mullen. (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (pp.228-242). Sage.
- Dimatteo, K. (2014). *The effects of a mentoring program on teacher retention rates at Tashkent International School*. Texas A&M University.
- Έγγραφο 160330/E3/08-12-2021, Παρεχόμενες διευκρινήσεις. Τμήμα Γ' Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 14-03-2022 από:

https://dide-new.flo.sch.gr/wp-content/uploads/2021/12/2021_160330_E3_%CE%95%CE%99%CE%A3%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%9C%CE%9F%CE%A1%CE%A6%CE%A9%CE%A3%CE%97_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D_%CE%94%CE%99%CE%95%CE%A5%CE%9A%CE%A1%CE%99%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3.pdf

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2^η έκδοση). Αθήνα: Κριτική.

Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social psychology of education*, 13(2), 141-167.

Green-Powell, P. (2012). The Rewards of Mentoring. *Online Submission*.

Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of management*, 37(1), 280-304.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.

Howitt, D., & Cramer, D. (2008). *Introduction to SPSS in psychology: For version 16 and earlier*. Pearson Education.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. 8th ed. (International edition). New York: McGraw-Hill.

Ingersoll, R., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver: Education Commission of the States.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.

Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and psychological measurement*, 67(5), 833-844. DOI: 10.30828/real/2020.3.5

- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.
- Koki, S. (1997). *The role of teacher mentoring in educational reform* (pp. 1-6). PREL Briefing Paper. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Koopman, R., Englis, P. D., Ehgrehard, M. L., & Groen, A. (2021). The Chronological Development of Coaching and Mentoring: Side by Side Disciplines. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 19(1).
- Κουτσούκος, Μ. (2021). *Η διδακτική καθοδήγηση/mentoring των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Kutsyuruba, B., & Godden, L. (2019). The role of mentoring and coaching as a means of supporting the well-being of educators and students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 229-234.
- Κωτή, Ε. (2020). *Μεντορισμός (Mentoring) & Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching) στην εκπαίδευση: Διασυνδέσεις με τον ρόλο του Διευθυντή στην ένταξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Lambeth, D. (2012). Effective practices and resources for support of beginning teachers. *Academic Leadership: The Online Journal*, 10(1), 2.
- Μακροπούλου, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2016). Ο θεσμός του Μέντορα: Απόψεις έμπειρων Εκπαιδευτικών για τις Προϋποθέσεις και τα Προσδοκώμενα Οφέλη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2016(2), 162-174.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Michopoulou, S., Stavropoulos, V., & Xafakos, E. (2020). Investigating the Existence of Mentoring Support to School's New-Entrant Substitute Teachers in the Greek Educational Context: The Role of School Leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(3), 753-784.
- Μιχοπούλου, Σ. (2018). *Οι απόψεις των νεοεισερχόμενων στο σχολείο αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και*

του οργανωτικού σχολικού κλίματος της σχολικής μονάδας στη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπαραλός, Γ. (2012). Ποιότητα στην εκπαίδευση και ο θεσμός του μέντορα. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές, Αθήνα 11 έως 13 Μαΐου 2012, Α' τόμος* (σσ. 123-133). Αθήνα. ISBN 978-960-466-112-1 (e-book/pdf).

Nevins Stanulis, R., & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of teacher education*, 60(2), 112-122.

Νόμος 3848/2010, άρθρο 4, παρ. 6, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010).

Νόμος 4823/2021, άρθρο 93, παρ.1, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021).

Northhouse, P. (2019). *Leadership: theory and practice*. Sage.

Ντάβαρος, Χ. (2015). *Το μετέωρο βήμα της καινοτομίας του μεντορισμού στην ελληνική εκπαίδευση: Απόψεις νεοδιόριστων και έμπειρων εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *Supporting and Guiding Novice Teachers: Evidence from TALIS 2018*. OECD Publishing.

Parker, M. A., Ndoeye, A., & Imig, S. R. (2009). Keeping our teachers! Investigating mentoring practices to support and retain novice educators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(4), 329-341.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27-53.

- Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαηλίδου, Α. (2009), Προβληματισμοί και ανάγκες νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, σσ. 59-74.
- Pogodzinski, B. (2015). Administrative context and novice teacher-mentor interactions. *Journal of Educational Administration*.
- Roberson, S., & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *The Clearing House: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 82(3), 113-118.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Sahaya, N. (2012). A learning organization as a mediator of leadership style and firms' financial performance. *International Journal of Business and Management*, 7(14), 96.
- Σαΐτη, Ε., Γκούμας, Ε., & Σταυρόπουλος, Β. (2017). Διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»*, Αθήνα 1 και 2 Απριλίου 2017 (σελ. 436-445). Αθήνα. ISBN: 978-618-82301-2-5 (e-book/pdf).
- Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette Paaske, K., Robson, D., & Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional development in education*, 48(5), 751-765.
- 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.
- Sosik, J. J., & Godshalk, V. M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: a conceptual model and preliminary study. *Journal of organizational behavior*, 21(4), 365-390.
- Vikaraman, S. S., Mansor, A. N., & Hamzah, M. I. M. (2017). Mentoring and coaching practices for beginner teachers — A need for mentor coaching skills training and principal's support. *Creative Education*, 8(1), 156-169.

- Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in personnel and human resources management*, 39-124.
- Wong, H. K., Britton, T., & Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi delta kappan*, 86(5), 379-384.
- Wynn, S. R., Carboni, L. W., & Patall, E. A. (2007). Beginning teachers' perceptions of mentoring, climate, and leadership: Promoting retention through a learning communities' perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6(3), 209-229.
- Whitaker, S. D. (2000). Mentoring Beginning Special Education Teachers and the Relationship to Attrition. *Exceptional Children*, 66(4), 546-566. DOI: 10.1177/001440290006600407
- Youngs, P. (2007). How elementary principals' beliefs and actions influence new teachers' experiences. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 101-137.
- Zembytska, M. (2015). Supporting novice teachers through mentoring and induction in the United States.

Παράρτημα Α

Στο παρόν παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο έρευνας, όπως διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms.

Διερεύνηση απόψεων νεοδιόριστων στο σχολείο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης του κλάδου ΠΕ70, αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και του σχολικού κλίματος στη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους.

Αγαπητοί/-ες συνάδελφοι/-ισσες,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγω στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης" της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με θέμα τη διερεύνηση απόψεων νεοδιόριστων στο σχολείο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης του κλάδου ΠΕ70, αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας και του σχολικού κλίματος στη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους/στις εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ70, οι οποίοι διορίστηκαν ως μόνιμοι/-ες εκπαιδευτικοί το ακαδημαϊκό έτος 2021-22.

Παρακαλείσθε να απαντήσετε με ακρίβεια και ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, επιλέγοντας τις απαντήσεις που σας αντιπροσωπεύουν περισσότερο. Το παρόν ερωτηματολόγιο παραμένει εμπιστευτικό και ανώνυμο και η συμμετοχή σας σε αυτό προαιρετική και πολύτιμη. Ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν ξεπερνά τα 5 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Με εκτίμηση,

Μαρία Γραμμένου

Εκπαιδευτικός Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης - Μεταπτυχιακή
φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Π.Θ.

** Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση*

Α' μέρος: Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Άνδρας

☐ Γυναίκα

2. Ηλικία *

3. Οικογενειακή κατάσταση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Άγαμος/-η

☐ Έγγαμος/-η ή Σύμφωνο συμβίωσης

☐ Διαζευγμένος/-η

☐ Χήρος/-α

4. Αριθμός τέκνων *

5. Ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Κανένα πρόσθετο προσόν
- ☐ Σεμινάριο ετήσιας διάρκειας ΑΕΙ
- ☐ Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

6. Έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση με οποιαδήποτε σχέση εργασίας *

7. Αριθμός διαφορετικών σχολείων που υπηρετήσατε μέχρι να μονιμοποιηθείτε *

8. Έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές/-τριες στο σχολείο που προσληφθήκατε ως μόνιμοι/-ες *

9. Περιοχή σχολείου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Αγροτική (μέχρι 2.000 κατοίκους)
- ☐ Ημιαστική (από 2.001 έως 10.000 κατοίκους)
- ☐ Αστική (πάνω από 10.000 κατοίκους)

10. Τύπος σχολείου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ 1/θέσιο

- ☐ 2/θέσιο
- ☐ 3/θέσιο
- ☐ 4/θέσιο
- ☐ 5/θέσιο
- ☐ 6/θέσιο
- ☐ 7/θέσιο
- ☐ 8/θέσιο
- ☐ 9/θέσιο
- ☐ 10/θέσιο
- ☐ 11/θέσιο
- ☐ 12/θέσιο
- ☐ 13/θέσιο και άνω

Β' μέρος: Μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση

11. Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν τη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή σας από κάποιον/-α έμπειρο/-η εκπαιδευτικό του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε. Παρακαλείσθε να επιλέξετε για την καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις τον βαθμό που αντιπροσωπεύει περισσότερο αυτό που αισθάνεσθε. (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3=Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ αρκετά, 6=Συμφωνώ απόλυτα).*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ (3)	Συμφωνώ (4)	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
(1)	(2)			(5)	(6)

Ένας/Μία έμπειρος/-η
εκπαιδευτικός στο
σχολείο μου με βοήθησε
να βρω τα βιβλία ή/και

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

τις προμήθειες που
χρησιμοποιούν, ώστε να
ξεκινήσω τη σχολική
χρονιά.

Δεν έχω ιδέα πως να
διαχειριστώ όλη την
απαιτούμενη γραφική
εργασία (παρουσίες,
διόρθωση γραπτών,
καταγραφή βαθμών,
παρακολούθηση της
προόδου των μαθητών).

☐☐☐☐☐☐

Έμαθα κάποιες χρήσιμες
στρατηγικές διαχείρισης
της τάξης από έναν/μία
έμπειρο/-η εκπαιδευτικό
του σχολείου μου.

☐☐☐☐☐☐

Νιώθω πως κανείς στο
σχολείο μου δεν είναι
πρόθυμος να ακούσει τα
προβλήματα μου.

☐☐☐☐☐☐

Είχα τη ευκαιρία να
προγραμματίσω τα
μαθήματα ή/και τις
ενότητες με έναν/μία
συνάδελφο στο σχολείο
μου.

☐☐☐☐☐☐

Δεν υπάρχει κανένας στο
σχολείο μου με τον οποίο
να μπορώ να συζητήσω
ανοιχτά τις διδακτικές
φιλοσοφίες μου ή/και

☐☐☐☐☐☐

νέες ιδέες για τη
διδασκαλία.

Έλαβα βοήθεια από
έναν/μία έμπειρο/-η
εκπαιδευτικό στο
σχολείο μου με
διεργασίες όπως για
παράδειγμα τη

δημιουργία φωτοτυπιών,
την απόκτηση
ηλεκτρονικού
εξοπλισμού (π.χ.
προτζέκτορα,
κασετόφωνο) και την
προετοιμασία για τις
συναντήσεις γονέων.

☐☐☐☐☐☐

Είχα την ευκαιρία να
παρατηρήσω κάποιον/-α
άλλο/-η έμπειρο/-η
εκπαιδευτικό στο
σχολείο μου όταν έκανε
μάθημα.

☐☐☐☐☐☐

Δεν έχω λάβει βοήθεια ή
καθοδήγηση για το
προγραμματισμό των
μαθημάτων, τα οποία θα
καλύψουν την ύλη που
είναι απαραίτητο να
καλυφθεί επαρκώς.

☐☐☐☐☐☐

Λαμβάνω υποστήριξη
και ενθάρρυνση από
τους/τις πιο έμπειρους/-

☐☐☐☐☐☐

ες συναδέλφους/-ισσές
μου.

Μπορώ να απευθυνθώ σε
έναν/μία έμπειρο/-η
εκπαιδευτικό του
σχολείου μου για να
συζητήσω ιδέες που έχω
για σχεδιασμό
καινοτόμων μαθημάτων
ή ενοτήτων.

☐☐☐☐☐☐

Έχω λάβει λίγη ή
καθόλου βοήθεια ως
προς την απόκτηση
υλικού και προμηθειών
για να χρησιμοποιήσω
στην τάξη μου.

☐☐☐☐☐☐

Εάν δεν κατανοώ πως
λειτουργεί ένας κανόνας
ή μια διαδικασία στο
σχολείο μου, μπορώ να
απευθυνθώ για
διευκρινήσεις σε
έναν/μία έμπειρο/-η
εκπαιδευτικό του
σχολείου μου.

☐☐☐☐☐☐

Κανείς δεν έχει
παρατηρήσει τη
διδασκαλία μου ή/και δεν
μου έχει δώσει
εποικοδομητική
ανατροφοδότηση εκτός
από τον/την διευθυντή/-

☐☐☐☐☐☐

ντρια ή τον/την
υποδιευθυντή/-ντρια του
σχολείου.

Δέχομαι ηθική
υποστήριξη από έναν/μία
έμπειρο/-η εκπαιδευτικό
του σχολείου μου.

☐☐☐☐☐☐

Έχω δεχτεί λίγη βοήθεια
στο να αποκτήσω βιβλία
ή άλλα υλικά
απαραίτητα, ώστε να
διδάξω επαρκώς.

☐☐☐☐☐☐

Μπορώ να λάβω
συμβουλές για την
προσαρμογή των πλάνων
διδασκαλίας μου ώστε να
ανταποκρίνονται στις
ανάγκες των μαθητών
μου, από τον μέντορα
που μου ανατέθηκε ή
έναν/μία συνάδελφό μου
στο σχολείο.

☐☐☐☐☐☐

Μπορώ να απευθυνθώ σε
έναν/μία έμπειρο/-η
συνάδελφο στο σχολείο
μου όταν χρειάζομαι να
μάθω πως να διαχειριστώ
συγκεκριμένα θέματα,
όπως εκδρομές,
συναντήσεις γονέων και
θέματα πειθαρχίας
μαθητών.

☐☐☐☐☐☐

Δεν υπάρχει κανένας
στον οποίο να μπορώ να
απευθυνθώ για
συμβουλές όταν τα
πράγματα πηγαίνουν
άσχημα σε ένα μάθημα ή
με τη διαχείριση της
τάξης.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Μπορώ ειλικρινά να
συζητήσω οποιαδήποτε
προβλήματα έχω στην
τάξη μου με έναν/μία
έμπειρο/-η εκπαιδευτικό
στο σχολείο μου.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Γ' μέρος: Σχολικό κλίμα

12. Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε και το
σχολικό κλίμα. Για καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις σημειώστε τον βαθμό που
αντιπροσωπεύει περισσότερο αυτό που αισθάνεσθε. (1=Διαφωνώ απόλυτα,
2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ
απόλυτα).*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

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

Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί
συνεργάζονται μεταξύ τους για τον
σχεδιασμό εκπαιδευτικών
δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες
έχουν καλή συμπεριφορά ή
σέβονται το προσωπικό του
σχολείου.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου ο απαραίτητος για
τη διδασκαλία εξοπλισμός δεν
είναι σταθερά προσβάσιμος.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί
καλούνται συχνά να συμμετέχουν
στη λήψη αποφάσεων.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου δοκιμάζονται
πάντα νέες και διαφορετικές ιδέες.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου υπάρχει καλή
επικοινωνία μεταξύ των
εκπαιδευτικών.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου οι περισσότεροι/-
ες μαθητές/-τριες είναι
βοηθητικοί/-ές και συνεργάσιμοι/-
ες με τους εκπαιδευτικούς.

☐☐☐☐☐

Η βιβλιοθήκη του σχολείου μου
διαθέτει επαρκείς πόρους και
υλικά.

☐☐☐☐☐

Οι αποφάσεις που αφορούν το
σχολείο μου λαμβάνονται από
τον/την διευθυντή/-ντρια.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου σπάνια
εφαρμόζονται νέα γνωστικά
αντικείμενα ή προγράμματα
σπουδών.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου έχω ευκαιρίες ανά
τακτά χρονικά διαστήματα να

☐☐☐☐☐

συνεργάζομαι με άλλους/-ες
εκπαιδευτικούς.

Οι μαθητές/-τριες σε αυτό το
σχολείο συμπεριφέρονται σωστά.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου επιμέρους
εξοπλισμός (συσκευές, υλικά)
είναι άμεσα προσβάσιμος.

☐☐☐☐☐

Έχω πολύ λίγα να πω αναφορικά
με τη λειτουργία του σχολείου
μου.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου είμαστε
πρόθυμοι/-ες να δοκιμάσουμε νέες
διδασκαλικές προσεγγίσεις.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου σπάνια συζητώ
τις ανάγκες μεμονωμένων
μαθητών με άλλους/-ες
εκπαιδευτικούς.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου οι περισσότεροι/-
ες μαθητές/-τριες έχουν κίνητρο
για μάθηση.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου η παροχή
εκπαιδευτικών μέσων και υλικών
διδασκαλίας δεν είναι επαρκής.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί
είναι καινοτόμοι/-ες.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί
των τμημάτων σπάνια
συντονίζονται μεταξύ τους στο
πλαίσιο της διδασκαλίας τους.

☐☐☐☐☐

Στο σχολείο μου δεν δίνεται
αρκετή έμφαση στην ορθή
ομαδική εργασία.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Δ' μέρος: Ηγετικό προφίλ διευθυντή/-ντριας

13. Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν το ηγετικό προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας του σχολείου σας. Για καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις σημειώστε το βαθμό με τον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. (0=Ποτέ, 1=Σπάνια, 2=Μερικές φορές, 3=Αρκετά συχνά, 4=Σχεδόν πάντα).*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Ποτέ (0)	Σπάνια (1)	Μερικές φορές (2)	Αρκετά συχνά (3)	Σχεδόν πάντα (4)
Ο/Η διευθυντής/-ντρια μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	☐	☐	☐	☐	☐
Ο/Η διευθυντής/-ντρια επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	☐	☐	☐	☐	☐
Ο/Η διευθυντής/-ντρια δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	☐	☐	☐	☐	☐
Ο/Η διευθυντής/-ντρια εστιάζει την προσοχή του/της σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.	☐	☐	☐	☐	☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια αποφεύγει
να εμπλακεί όταν ανακύπτουν
σημαντικά ζητήματα.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια αναφέρεται
στις δικές του/της σημαντικές
πεποιθήσεις και αξίες.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια είναι
απών/απούσα όταν τον/την έχουν
ανάγκη.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια αναζητά
διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά
την αντιμετώπιση των
προβλημάτων.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια μιλάει με
αισιοδοξία για το μέλλον.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια με κάνει να
νιώθω υπερήφανος/-η που
συνεργάζομαι μαζί του/της.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια δηλώνει με
σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος
για την επίτευξη συγκεκριμένων
στόχων.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια περιμένει
κάτι να πάει στραβά για να
επέμβει.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια μιλάει με
ενθουσιασμό για τις ανάγκες που
πρέπει να επιτευχθούν.

Ο/Η διευθυντής/-ντρια καθορίζει
τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή
αίσθηση του σκοπού.

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια αφιερώνει
χρόνο στο να διδάσκει και να
καθοδηγεί.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια κάνει
ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει
να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν
οι στόχοι.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια φαίνεται να
είναι σταθερός/-ή στην άποψη:
"Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το
φτιάξεις".

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια βάζει το
καλό της ομάδας πιο πάνω από το
προσωπικό του/της συμφέρον.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια με
αντιμετωπίζει περισσότερο ως
ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως
μέλος της ομάδας.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια ακολουθεί
την τακτική του ότι πρέπει τα
προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν
να αναλάβει δράση.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια λειτουργεί
κατά τρόπο που κερδίζει το
σεβασμό μου.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια
επικεντρώνει την προσοχή του/της

☐☐☐☐☐

αποκλειστικά στην αντιμετώπιση
λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.

Ο/Η διευθυντής/-ντρια σκέφτεται
τις ηθικές συνέπειες των
αποφάσεων.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια
παρακολουθεί κάθε λάθος που
γίνεται.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια επιδεικνύει
αίσθημα δύναμης και
αυτοπεποίθησης.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια προβάλλει
ένα συναρπαστικό όραμα για το
μέλλον.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια μου εφιστά
την προσοχή όταν δεν
ανταποκρίνομαι στα standards.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια αποφεύγει
να παίρνει αποφάσεις.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια με
αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με
τους άλλους, ως άτομο με
διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες
και φιλοδοξίες.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια με
παροτρύνει να βλέπω τα
προβλήματα από πολλές
διαφορετικές γωνίες.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια με βοηθά
να αναπτύσσω τις δυνατότητές
μου.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια προτείνει
νέους τρόπους προσέγγισης με
τους οποίους μπορούμε να
επιδιώξουμε την ολοκλήρωση του
έργου.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια καθυστερεί
να δώσει λύση σε επείγοντα
ζητήματα.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια δίνει
έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό
να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση
της αποστολής.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια εκφράζει
ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι
στις προσδοκίες του/της.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια εκφράζει
την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα
επιτευχθούν.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια
ανταποκρίνεται αποτελεσματικά
στις ανάγκες μου που σχετίζονται
με τη δουλειά.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια
χρησιμοποιεί ικανοποιητικές
μεθόδους ηγεσίας.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια καταφέρνει
να κάνω περισσότερα από ό,τι θα
περίμενα και εγώ ο/η ίδιος/-α.

Ο/Η διευθυντής/-ντρια με
αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά
σε υψηλότερα κλιμάκια.

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια
συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό
τρόπο.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια αυξάνει την
επιθυμία μου για επιτυχία.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια
ανταποκρίνεται αποτελεσματικά
στις απαιτήσεις του σχολείου.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια αυξάνει την
προθυμία μου να προσπαθώ
περισσότερο.

☐☐☐☐☐

Ο/Η διευθυντής/-ντρια ηγείται μιας
ομάδας που είναι αποτελεσματική.

☐☐☐☐☐

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Παράρτημα Β

Πίνακας 1. Βαθμός μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους τους (N=121)

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι ελάχιστες τιμές (Ελ.), οι μέγιστες τιμές (Μεγ.), οι μέσες τιμές (Μ.Τ.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) για καθεμία από τις 20 παραμέτρους της μεταβλητής της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους τους στο σχολείο μόνιμου διορισμού τους. Για την ευκολότερη ανάγνωση του πίνακα έχει γίνει ομαδοποίηση των παραμέτρων της μεταβλητής στις πέντε διαστάσεις της.

	Ελ.	Μεγ.	Μ.Τ.	Τ.Α.
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>				
5. Είχα τη ευκαιρία να προγραμματίσω τα μαθήματα ή/και τις ενότητες με έναν/μία συνάδελφο στο σχολείο μου.	1	6	2,98	1,49
8. Είχα την ευκαιρία να παρατηρήσω κάποιον/-α άλλο/-η έμπειρο/-η εκπαιδευτικό στο σχολείο μου όταν έκανε μάθημα.	1	6	2,22	1,44
9. Δεν έχω λάβει βοήθεια ή καθοδήγηση για το προγραμματισμό των μαθημάτων, τα οποία θα καλύψουν την ύλη που είναι απαραίτητο να καλυφθεί επαρκώς. (*)	1	6	3,73	1,66
11. Μπορώ να απευθυνθώ σε έναν/μία έμπειρο/-η εκπαιδευτικό του σχολείου μου για να συζητήσω ιδέες που έχω για σχεδιασμό καινοτόμων μαθημάτων ή ενοτήτων.	1	6	3,90	1,56
14. Κανείς δεν έχει παρατηρήσει τη διδασκαλία μου ή/και δεν μου έχει δώσει εποικοδομητική ανατροφοδότηση, εκτός από τον/την διευθυντή/-ντρια ή τον/την υποδιευθυντή/-ντρια του σχολείου. (*)	1	6	3,70	1,73
<i>Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη</i>				
4. Νιώθω πως κανείς στο σχολείο μου δεν είναι πρόθυμος να ακούσουν τα προβλήματά μου. (*)	1	6	4,75	1,45

6. Δεν υπάρχει κανένας στο σχολείο μου με τον οποίο να μπορώ να συζητήσω ανοιχτά τις διδακτικές φιλοσοφίες μου ή/και νέες ιδέες για τη διδασκαλία. (*)	1	6	4,72	1,42
10. Λαμβάνω υποστήριξη και ενθάρρυνση από τους/τις πιο έμπειρους/-ες συναδέλφους/-ισσές μου.	1	6	3,74	1,59
15. Δέχομαι ηθική υποστήριξη από έναν/μία έμπειρο/-η εκπαιδευτικό του σχολείου μου.	1	6	3,83	1,52
<i>Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό</i>				
1. Ένας/Μία έμπειρος/-η εκπαιδευτικός στο σχολείο μου με βοήθησε να βρω τα βιβλία ή/και τις προμήθειες που χρειαζόμουν, ώστε να ξεκινήσω τη σχολική χρονιά.	1	6	3,89	1,64
7. Έλαβα βοήθεια από έναν/μία έμπειρο/-η εκπαιδευτικό στο σχολείο μου με διεργασίες όπως για παράδειγμα τη δημιουργία φωτοτυπιών, την απόκτηση ηλεκτρονικού εξοπλισμού (π.χ. προτζέκτορα, κασετόφωνο) και την προετοιμασία για τις συναντήσεις γονέων.	1	6	3,49	1,66
12. Έχω λάβει λίγη ή καθόλου βοήθεια ως προς την απόκτηση υλικού και προμηθειών για να χρησιμοποιήσω στην τάξη μου. (*)	1	6	3,92	1,67
16. Έχω δεχτεί λίγη βοήθεια στο να αποκτήσω βιβλία ή άλλα υλικά απαραίτητα, ώστε να διδάξω επαρκώς. (*)	1	6	3,80	1,57
<i>Βοήθεια με τις πολιτικές και τις διαδικασίες</i>				
2. Δεν έχω ιδέα πως να διαχειριστώ όλη την απαιτούμενη γραφική εργασία (παρουσίες, διόρθωση γραπτών, καταγραφή βαθμών, παρακολούθηση της προόδου των μαθητών). (*)	1	6	5,07	1,27
13. Εάν δεν κατανοώ πως λειτουργεί ένας κανόνας ή μια διαδικασία στο σχολείο μου, μπορώ να απευθυνθώ για διευκρινήσεις σε έναν/μία έμπειρο/-η εκπαιδευτικό του σχολείου μου.	1	6	4,44	1,47
18. Μπορώ να απευθυνθώ σε έναν/μία έμπειρο/-η συνάδελφο στο σχολείο μου όταν χρειάζομαι να μάθω πως	1	6	4,31	1,51

να διαχειριστώ συγκεκριμένα θέματα, όπως εκδρομές, συναντήσεις γονέων και θέματα πειθαρχίας μαθητών.				
<i>Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης</i>				
3. Έμαθα κάποιες χρήσιμες στρατηγικές διαχείρισης της τάξης από έναν/μία έμπειρο/-η εκπαιδευτικό του σχολείου μου.	1	6	3,07	1,49
17. Μπορώ να λάβω συμβουλές για την προσαρμογή των πλάνων διδασκαλίας μου ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών μου, από τον μέντορα που μου ανατέθηκε ή έναν/μία συνάδελφό μου στο σχολείο.	1	6	3,31	1,59
19. Δεν υπάρχει κανένας στον οποίο να μπορώ να απευθυνθώ για συμβουλές όταν τα πράγματα πηγαίνουν άσχημα σε ένα μάθημα ή με τη διαχείριση της τάξης. (*)	1	6	4,59	1,52
20. Μπορώ ειλικρινά να συζητήσω οποιαδήποτε προβλήματα έχω στην τάξη μου με έναν/μία έμπειρο/-η εκπαιδευτικό στο σχολείο μου.	1	6	4,27	1,52

(*) Αντίστροφη κωδικοποίηση

Πίνακας 2. Διαστάσεις του σχολικού κλίματος της μονάδας μόνιμου διορισμού (N=121)

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι ελάχιστες τιμές (Ελ.), οι μέγιστες τιμές (Μεγ.), οι μέσες τιμές (Μ.Τ.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) για καθεμία από τις 21 παραμέτρους της μεταβλητής του σχολικού κλίματος, όπως το αντιλαμβάνονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, στη σχολική μονάδα μόνιμου διορισμού τους. Για την ευκολότερη ανάγνωση του πίνακα έχει γίνει ομαδοποίηση των παραμέτρων της μεταβλητής στις πέντε διαστάσεις της.

	Ελ.	Μεγ.	Μ.Τ.	Τ.Α.
<i>Συνεργασία εκπαιδευτικών</i>				
1. Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων.	1	5	3,60	1,11
6. Στο σχολείο μου υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	5	3,88	1,10
11. Στο σχολείο μου έχω ευκαιρίες ανά τακτά χρονικά διαστήματα να συνεργάζομαι με άλλους/-ες εκπαιδευτικούς.	1	5	3,44	1,11
16. Στο σχολείο μου σπάνια συζητώ τις ανάγκες μεμονωμένων μαθητών με άλλους/-ες εκπαιδευτικούς. (*)	1	5	3,79	1,21
20. Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων σπάνια συντονίζονται μεταξύ τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους. (*)	1	5	3,08	1,23
21. Στο σχολείο μου δεν δίνεται αρκετή έμφαση στην ορθή ομαδική εργασία. (*)	1	5	3,44	1,11
<i>Σχέσεις μαθητών</i>				
2. Οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες έχουν καλή συμπεριφορά ή σέβονται το προσωπικό του σχολείου.	1	5	3,63	1,10
7. Στο σχολείο μου οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες είναι βοηθητικοί/-ές και συνεργάσιμοι/-ες με τους εκπαιδευτικούς.	1	5	3,74	1

12. Οι μαθητές/-τριες σε αυτό το σχολείο συμπεριφέρονται σωστά.	1	5	3,55	1,02
17. Στο σχολείο μου οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες έχουν κίνητρο για μάθηση.	1	5	3,21	1,03
<i>Σχολικοί πόροι</i>				
3. Στο σχολείο μου ο απαραίτητος για τη διδασκαλία εξοπλισμός δεν είναι σταθερά προσβάσιμος. (*)	1	5	3,34	1,33
8. Η βιβλιοθήκη του σχολείου μου διαθέτει επαρκείς πόρους και υλικά.	1	5	2,83	1,21
13. Στο σχολείο μου επιμέρους εξοπλισμός (συσκευές, υλικά) είναι άμεσα προσβάσιμος.	1	5	3,67	1,14
18. Στο σχολείο μου η παροχή εκπαιδευτικών μέσων και υλικών διδασκαλίας δεν είναι επαρκής. (*)	1	5	3	1,20
<i>Λήψη αποφάσεων</i>				
4. Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.	1	5	3,75	1,15
9. Οι αποφάσεις που αφορούν το σχολείο μου λαμβάνονται από τον/την διευθυντή/-ντρια. (*)	1	5	2,93	1,17
14. Έχω πολύ λίγα να πω αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου μου. (*)	1	5	3,16	1,16
<i>Καινοτομία</i>				
5. Στο σχολείο μου δοκιμάζονται πάντα νέες και διαφορετικές ιδέες.	1	5	3,18	1,13
10. Στο σχολείο μου σπάνια εφαρμόζονται νέα γνωστικά αντικείμενα ή προγράμματα σπουδών. (*)	1	5	3,15	1,12
15. Στο σχολείο μου είμαστε πρόθυμοι/-ες να δοκιμάσουμε νέες διδακτικές προσεγγίσεις.	1	5	3,62	0,96
19. Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί είναι καινοτόμοι/-ες.	1	5	3,20	1,01

(*) Αντίστροφη κωδικοποίηση

Πίνακας 3. Διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας στο σχολείο μόνιμου διορισμού (N=121)

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι ελάχιστες τιμές (Ελ.), οι μέγιστες τιμές (Μεγ.), οι μέσες τιμές (Μ.Τ.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) για καθεμία από τις 45 παραμέτρους της μεταβλητής του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας, όπως το αντιλαμβάνονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, στη σχολική μονάδα μόνιμου διορισμού τους. Για την ευκολότερη ανάγνωση του πίνακα έχει γίνει ομαδοποίηση των παραμέτρων της μεταβλητής στις τέσσερις διαστάσεις της.

	Ελ.	Μεγ.	Μ.Τ.	Τ.Α.
<i>Μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας</i>				
2. Ο/Η διευθυντής/-ντρια επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	0	4	2,46	1,13
6. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές πεποιθήσεις και αξίες.	0	4	2,24	1,29
8. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	0	4	2,48	1,11
9. Ο/Η διευθυντής/-ντρια μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	0	4	2,64	1,15
10. Ο/Η διευθυντής/-ντρια με κάνει να νιώθω υπερήφανος/-η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	0	4	2,69	1,28
13. Ο/Η διευθυντής/-ντρια μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	0	4	2,36	1,07
14. Ο/Η διευθυντής/-ντρια καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	0	4	2,50	1,12
15. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	0	4	2,39	1,29
18. Ο/Η διευθυντής/-ντρια βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	0	4	2,75	1,22
19. Ο/Η διευθυντής/-ντρια με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	0	4	2,29	1,23

21. Ο/Η διευθυντής/-ντρια λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου.	0	4	2,81	1,22
23. Ο/Η διευθυντής/-ντρια σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	0	4	2,73	1,15
25. Ο/Η διευθυντής/-ντρια επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	0	4	2,68	1,16
26. Ο/Η διευθυντής/-ντρια προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	0	4	2,12	1,32
29. Ο/Η διευθυντής/-ντρια με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	0	4	1,79	1,37
30. Ο/Η διευθυντής/-ντρια με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	0	4	2,25	1,26
31. Ο/Η διευθυντής/-ντρια με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	0	4	2,31	1,33
32. Ο/Η διευθυντής/-ντρια προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση του έργου.	0	4	2,32	1,30
34. Ο/Η διευθυντής/-ντρια δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.	0	4	2,68	1,23
36. Ο/Η διευθυντής/-ντρια εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	0	4	2,78	1,04
<i>Συναλλακτικό στυλ ηγεσίας</i>				
1. Ο/Η διευθυντής/-ντρια μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	0	4	2,55	1,25
4. Ο/Η διευθυντής/-ντρια εστιάζει την προσοχή του/της σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.	0	4	1,98	1,23
11. Ο/Η διευθυντής/-ντρια δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	0	4	2,63	1,02

16. Ο/Η διευθυντής/-ντρια κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	0	4	2,34	1,23
22. Ο/Η διευθυντής/-ντρια επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	0	4	1,73	1,27
24. Ο/Η διευθυντής/-ντρια παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	0	4	2,26	1,09
27. Ο/Η διευθυντής/-ντρια μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards.	0	4	1,75	1,15
35. Ο/Η διευθυντής/-ντρια εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	0	4	2,82	1,13
<i>Παθητικό – Αδιάφορο στυλ ηγεσίας</i>				
3. Ο/Η διευθυντής/-ντρια δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	0	4	2,09	1,24
5. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	0	4	0,94	1,26
7. Ο/Η διευθυντής/-ντρια είναι απών/απούσα όταν τον/την έχουν ανάγκη.	0	4	0,76	1,13
12. Ο/Η διευθυντής/-ντρια περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	0	4	1,31	1,30
17. Ο/Η διευθυντής/-ντρια φαίνεται να είναι σταθερός/-ή στην άποψη: "Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις".	0	4	1,49	1,31
20. Ο/Η διευθυντής/-ντρια ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση.	0	4	0,89	1,18
28. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	0	4	1,02	1,25
33. Ο/Η διευθυντής/-ντρια καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	0	4	1,27	1,35
<i>Αποτελέσματα ηγετικής συμπεριφοράς</i>				

37. Ο/Η διευθυντής/-ντρια ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά.	0	4	2,73	1,15
38. Ο/Η διευθυντής/-ντρια χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	0	4	2,52	1,19
39. Ο/Η διευθυντής/-ντρια καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο/η ίδιος/-α.	0	4	2,21	1,29
40. Ο/Η διευθυντής/-ντρια με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια.	0	4	2,38	1,29
41. Ο/Η διευθυντής/-ντρια συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο.	0	4	2,89	1,09
42. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία.	0	4	2,41	1,34
43. Ο/Η διευθυντής/-ντρια ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου.	0	4	2,93	1,12
44. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο.	0	4	2,43	1,34
45. Ο/Η διευθυντής/-ντρια ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	0	4	2,67	1,19

Παράρτημα Γ

Πίνακας 1. Βαθμός μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους τους (N=121)

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συχνότητες εμφάνισης των τιμών της κλίμακας Likert [Διαφωνώ απόλυτα (1), Διαφωνώ αρκετά (2), Διαφωνώ (3), Συμφωνώ (4), Συμφωνώ αρκετά (5), Συμφωνώ απόλυτα (6)] σε ποσοστά (%), για καθεμία από τις 20 παραμέτρους της μεταβλητής της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους τους στο σχολείο μόνιμου διορισμού τους, ομαδοποιημένες στις πέντε διαστάσεις της, με στόχο την ευκολότερη ανάγνωσή του. Ακόμη, παρατίθενται τα συνολικά ποσοστά διαφωνίας ή συμφωνίας ύπαρξης μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης. Για την ευκολότερη ανάγνωση του πίνακα έχει γίνει ομαδοποίηση των παραμέτρων της μεταβλητής στις πέντε διαστάσεις της.

	%					
	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ αρκετά</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ αρκετά</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
<i>Βοήθεια με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα</i>						
5. Είχα τη ευκαιρία να προγραμματίσω τα μαθήματα ή/και τις ενότητες με έναν/μία συνάδελφο στο σχολείο μου.	23,1	14	25,6	23,1	7,4	6,6
	62,8			37,2		
8. Είχα την ευκαιρία να παρατηρήσω κάποιον/-α άλλο/-η έμπειρο/-η εκπαιδευτικό στο σχολείο μου όταν έκανε μάθημα.	47,1	13,2	22,3	9,1	4,1	4,1
	82,6			17,4		

9. Δεν έχω λάβει βοήθεια ή καθοδήγηση για το προγραμματισμό των μαθημάτων, τα οποία θα καλύψουν την ύλη που είναι απαραίτητο να καλυφθεί επαρκώς. (*)	14,9	9,1	19	21,5	16,5	19
	43			57		
11. Μπορώ να απευθυνθώ σε έναν/μία έμπειρο/-η εκπαιδευτικό του σχολείου μου για να συζητήσω ιδέες που έχω για σχεδιασμό καινοτόμων μαθημάτων ή ενοτήτων.	9,1	14	9,9	30,6	17,4	19
	33,1			66,9		
14. Κανείς δεν έχει παρατηρήσει τη διδασκαλία μου ή/και δεν μου έχει δώσει εποικοδομητική ανατροφοδότηση, εκτός από τον/την διευθυντή/-ντρια ή τον/την υποδιευθυντή/-ντρια του σχολείου. (*)	14	14,9	16,5	17,4	15,7	21,5
	45,5			54,5		
Προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη						
4. Νιώθω πως κανείς στο σχολείο μου δεν είναι πρόθυμος να ακούσει τα προβλήματά μου. (*)	4,1	5,8	6,6	23,1	14,9	45,5
	16,5			83,5		
6. Δεν υπάρχει κανένας στο σχολείο μου με τον οποίο να μπορώ να συζητήσω ανοιχτά τις διδακτικές φιλοσοφίες μου ή/και νέες ιδέες για τη διδασκαλία. (*)	5	4,1	6,6	23,1	20,7	40,5
	15,7			84,3		
10. Λαμβάνω υποστήριξη και ενθάρρυνση από τους/τις πιο έμπειρους/-ες συναδέλφους/-ισσές μου.	9,1	18,2	13,2	28,1	12,4	19
	4,5			59,5		
15. Δέχομαι ηθική υποστήριξη από έναν/μία έμπειρο/-η εκπαιδευτικό του σχολείου μου.	11,6	5,8	20,7	28,1	17,4	16,5
	38			62		
Βοήθεια με τους πόρους και τον εξοπλισμό						

1. Ένας/Μία έμπειρος/-η εκπαιδευτικός στο σχολείο μου με βοήθησε να βρω τα βιβλία ή/και τις προμήθειες που χρειαζόμουν, ώστε να ξεκινήσω τη σχολική χρονιά.	13,2	8,3	13,2	28,1	15,7	21,5
	34,7			65,3		
7. Έλαβα βοήθεια από έναν/μία έμπειρο/-η εκπαιδευτικό στο σχολείο μου με διεργασίες όπως για παράδειγμα τη δημιουργία φωτοτυπιών, την απόκτηση ηλεκτρονικού εξοπλισμού (π.χ. προτζέκτορα, κασετόφωνο) και την προετοιμασία για τις συναντήσεις γονέων.	21,5	9,1	14,9	23,1	16,5	14,9
	45,5			54,5		
12. Έχω λάβει λίγη ή καθόλου βοήθεια ως προς την απόκτηση υλικού και προμηθειών για να χρησιμοποιήσω στην τάξη μου. (*)	9,9	13,2	17,4	19,8	14	25,6
	40,5			59,5		
16. Έχω δεχτεί λίγη βοήθεια στο να αποκτήσω βιβλία ή άλλα υλικά απαραίτητα, ώστε να διδάξω επαρκώς. (*)	10,7	6,6	29,8	16,5	17,4	19
	47,1			52,9		
Πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες						
2. Δεν έχω ιδέα πως να διαχειριστώ όλη την απαιτούμενη γραφική εργασία (παρουσίες, διόρθωση γραπτών, καταγραφή βαθμών, παρακολούθηση της προόδου των μαθητών). (*)	3,3	1,7	4,1	21,5	14	55,4
	9,1			90,9		
13. Εάν δεν κατανοώ πως λειτουργεί ένας κανόνας ή μια διαδικασία στο σχολείο μου, μπορώ να απευθυνθώ για διευκρινήσεις σε έναν/μία έμπειρο/-η εκπαιδευτικό του σχολείου μου.	7,4	5	4,1	33,9	19	30,6
	16,5			83,5		

18. Μπορώ να απευθυνθώ σε έναν/μία έμπειρο/-η συνάδελφο στο σχολείο μου όταν χρειάζομαι να μάθω πως να διαχειριστώ συγκεκριμένα θέματα, όπως εκδρομές, συναντήσεις γονέων και θέματα πειθαρχίας μαθητών.	7,4	7,4	7,4	30,6	19	28,1
	22,3			77,7		
Βοήθεια με τη διαχείριση της τάξης						
3. Έμαθα κάποιες χρήσιμες στρατηγικές διαχείρισης της τάξης από έναν/μία έμπειρο/-η εκπαιδευτικό του σχολείου μου.	23,1	11,6	22,3	24	15,7	3,3
	57			43		
17. Μπορώ να λάβω συμβουλές για την προσαρμογή των πλάνων διδασκαλίας μου ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών μου, από τον μέντορα που μου ανατέθηκε ή έναν/μία συνάδελφό μου στο σχολείο.	19	12,4	21,5	24,8	10,7	11,6
	52,9			47,1		
19. Δεν υπάρχει κανένας στον οποίο να μπορώ να απευθυνθώ για συμβουλές όταν τα πράγματα πηγαίνουν άσχημα σε ένα μάθημα ή με τη διαχείριση της τάξης. (*)	5	8,3	7,4	22,3	16,5	40,5
	20,7			79,3		
20. Μπορώ ειλικρινά να συζητήσω οποιαδήποτε προβλήματα έχω στην τάξη μου με έναν/μία έμπειρο/-η εκπαιδευτικό στο σχολείο μου.	7,4	5,8	13,2	28,9	14,9	29,8
	26,4			73,6		

(*) Αντίστροφη κωδικοποίηση

Πίνακας 2. Διαστάσεις του σχολικού κλίματος της μονάδας μόνιμου διορισμού (N=121)

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συχνότητες εμφάνισης των τιμών της κλίμακας Likert [Διαφωνώ απόλυτα (1), Διαφωνώ (2), Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (3), Συμφωνώ (4), Συμφωνώ απόλυτα (5)] σε ποσοστά (%), για καθεμία από τις 21 παραμέτρους της μεταβλητής του σχολικού κλίματος, ομαδοποιημένες στις πέντε διαστάσεις του, με στόχο την ευκολότερη ανάγνωσή του. Ακόμη, παρατίθενται τα συνολικά ποσοστά διαφωνίας, ουδετερότητας ή συμφωνίας ύπαρξης θετικού σχολικού κλίματος στη σχολική μονάδα μόνιμου διορισμού των συμμετεχόντων.

	%				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
<i>Συνεργασία εκπαιδευτικών</i>					
1. Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων.	5	10,7	27,3	33,9	23,1
	15,7		27,3	57	
6. Στο σχολείο μου υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	4,1	5,8	19	39,7	31,4
	9,9		19	71,1	
11. Στο σχολείο μου έχω ευκαιρίες ανά τακτά χρονικά διαστήματα να συνεργάζομαι με άλλους/-ες εκπαιδευτικούς.	5,8	13,2	30,6	32,2	18,2
	19		30,6	50,4	
16. Στο σχολείο μου σπάνια συζητώ τις ανάγκες μεμονωμένων μαθητών με άλλους/-ες εκπαιδευτικούς. (*)	5,8	10,7	18,2	29,8	35,5
	16,5		18,2	65,3	
20. Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων σπάνια συντονίζονται μεταξύ τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους. (*)	9,1	26,4	28,9	18,2	17,4
	35,5		28,9	35,6	

21. Στο σχολείο μου δεν δίνεται αρκετή έμφαση στην ορθή ομαδική εργασία. (*)	5,8	13,2	30,6	32,2	18,2
	19		30,6	50,4	
Σχέσεις μαθητών					
2. Οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες έχουν καλή συμπεριφορά ή σέβονται το προσωπικό του σχολείου.	6,6	9,1	19	45,5	19,8
	15,7		19	65,3	
7. Στο σχολείο μου οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες είναι βοηθητικοί/-ές και συνεργάσιμοι/-ες με τους εκπαιδευτικούς.	4,1	6,6	20,7	47,9	20,7
	10,7		20,7	68,6	
12. Οι μαθητές/-τριες σε αυτό το σχολείο συμπεριφέρονται σωστά.	5	9,1	27,3	43	15,7
	14,1		27,3	58,7	
17. Στο σχολείο μου οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες έχουν κίνητρο για μάθηση.	7,4	13,2	38	33,1	8,3
	20,6		38	41,4	
Σχολικοί πόροι					
3. Στο σχολείο μου ο απαραίτητος για τη διδασκαλία εξοπλισμός δεν είναι σταθερά προσβάσιμος. (*)	14,9	10,7	21,5	31,4	21,5
	25,6		21,5	52,9	
8. Η βιβλιοθήκη του σχολείου μου διαθέτει επαρκείς πόρους και υλικά.	16,5	24,8	24,8	26,4	7,4
	41,3		24,8	33,8	
13. Στο σχολείο μου επιμέρους εξοπλισμός (συσκευές, υλικά) είναι άμεσα προσβάσιμος.	5,8	12,4	14	44,6	23,1
	18,2		14	67,7	
18. Στο σχολείο μου η παροχή εκπαιδευτικών μέσων και υλικών διδασκαλίας δεν είναι επαρκής. (*)	13,2	23,1	23,1	31,4	9,1
	36,3		23,1	40,5	
Λήψη αποφάσεων					
4. Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.	6,6	8,3	16,5	40,5	28,1
	14,9		16,5	68,6	
9. Οι αποφάσεις που αφορούν το σχολείο μου λαμβάνονται από τον/την διευθυντή/-ντρια. (*)	12,4	24,8	28,9	24,8	9,1
	37,2		28,9	33,9	
14. Έχω πολύ λίγα να πω αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου μου. (*)	10,7	14	37,2	24,8	13,2
	24,7		37,2	38	
Καινοτομία					
5. Στο σχολείο μου δοκιμάζονται πάντα νέες και διαφορετικές ιδέες.	7,4	19	36,4	22,3	14,9
	26,4		36,4	37,2	
10. Στο σχολείο μου σπάνια εφαρμόζονται νέα γνωστικά αντικείμενα ή προγράμματα σπουδών. (*)	9,9	16,5	32,2	31,4	9,9
	26,4		32,2	41,3	

15. Στο σχολείο μου είμαστε πρόθυμοι/-ες να δοκιμάσουμε νέες διδακτικές προσεγγίσεις.	2,5	8,3	32,2	38,8	18,2
	10,8		32,2	57	
19. Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί είναι καινοτόμοι/-ες.	5	16,5	43,8	23,1	11,6
	21,5		43,8	34,7	

(*) Αντίστροφη κωδικοποίηση

Πίνακας 3. Διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας στο σχολείο μόνιμου διορισμού (N=121)

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συχνότητες εμφάνισης των τιμών της κλίμακας Likert [Ποτέ (0), Σπάνια (1), Μερικές φορές (2), Αρκετά συχνά (3), Σχεδόν πάντα (4)] σε ποσοστά (%), για καθεμία από τις 45 παραμέτρους της μεταβλητής του ηγετικού προφίλ του/της διευθυντή/-ντριας, ομαδοποιημένες στις 4 διαστάσεις του, με στόχο την ευκολότερη ανάγνωσή του.

	%				
	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Αρκετά συχνά</i>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
<i>Μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας</i>					
2. Ο/Η διευθυντής/-ντρια επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	5	16,5	25,6	33,1	19,8
6. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές πεποιθήσεις και αξίες.	9,1	23,1	24,8	20,7	22,3
8. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	5,8	14	24	38,8	17,4
9. Ο/Η διευθυντής/-ντρια μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	5,8	9,9	25,6	32,2	26,4
10. Ο/Η διευθυντής/-ντρια με κάνει να νιώθω υπερήφανος/-η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	6,6	14	19	24	36,4
13. Ο/Η διευθυντής/-ντρια μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	5	15,7	33,1	31,4	14,9
14. Ο/Η διευθυντής/-ντρια καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	5,8	12,4	28,1	33,9	19,8
15. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	9,9	16,5	22,3	27,3	24
18. Ο/Η διευθυντής/-ντρια βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	6,6	11,6	14,9	33,9	33,1

19. Ο/Η διευθυντής/-ντρια με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	11,6	12,4	28,9	29,8	17,4
21. Ο/Η διευθυντής/-ντρια λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου.	6,6	8,3	20,7	26,4	38
23. Ο/Η διευθυντής/-ντρια σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	5,8	9,1	20,7	35,5	28,9
25. Ο/Η διευθυντής/-ντρια επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	4,1	14	21,5	30,6	29,8
26. Ο/Η διευθυντής/-ντρια προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	14	22,3	19	27,3	17,4
29. Ο/Η διευθυντής/-ντρια με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	25,6	16,5	24,8	19,8	13,2
30. Ο/Η διευθυντής/-ντρια με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	11,6	18,2	20,7	33,1	16,5
31. Ο/Η διευθυντής/-ντρια με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	12,4	16,5	22,3	25,6	23,1
32. Ο/Η διευθυντής/-ντρια προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση του έργου.	12,4	15,7	19	33,1	19,8
34. Ο/Η διευθυντής/-ντρια δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.	6,6	12,4	19	30,6	31,4
36. Ο/Η διευθυντής/-ντρια εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	3,3	8,3	22,3	39,7	26,4
<i>Συναλλακτικό στυλ ηγεσίας</i>					
1. Ο/Η διευθυντής/-ντρια μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	8,3	13,2	20,7	31,4	26,4
4. Ο/Η διευθυντής/-ντρια εστιάζει την προσοχή του/της σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.	12,4	24,8	28,1	21,5	13,2
11. Ο/Η διευθυντής/-ντρια δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	2,5	11,6	27,3	38	20,7

16. Ο/Η διευθυντής/-ντρια κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	10,7	12,4	28,1	29,8	19
22. Ο/Η διευθυντής/-ντρια επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	19	28,1	25,6	15,7	11,6
24. Ο/Η διευθυντής/-ντρια παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	5,8	17,4	35,5	27,3	14
27. Ο/Η διευθυντής/-ντρια μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards.	15,7	24,8	37,2	13,2	9,1
35. Ο/Η διευθυντής/-ντρια εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	5,8	6,6	19	37,2	31,4
<i>Παθητικό – Αδιάφορο στυλ ηγεσίας</i>					
3. Ο/Η διευθυντής/-ντρια δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	9,9	25,6	26,4	21,5	16,5
5. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	51,2	24,8	11,6	3,3	9,1
7. Ο/Η διευθυντής/-ντρια είναι απών/απούσα όταν τον/την έχουν ανάγκη.	57,9	23,1	9,9	3,3	5,8
12. Ο/Η διευθυντής/-ντρια περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	34,7	28,1	17,4	10,7	9,1
17. Ο/Η διευθυντής/-ντρια φαίνεται να είναι σταθερός/-ή στην άποψη: "Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις".	30,6	21,5	26,4	11,6	9,9
20. Ο/Η διευθυντής/-ντρια ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση.	55,4	15,7	17,4	7,4	4,1
28. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	46,3	28,1	10,7	7,4	7,4
33. Ο/Η διευθυντής/-ντρια καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	38,8	26,4	13,2	11,6	9,9
<i>Αποτελέσματα ηγετικής συμπεριφοράς</i>					
37. Ο/Η διευθυντής/-ντρια ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά.	5	10,7	20,7	33,9	29,8

38. Ο/Η διευθυντής/-ντρια χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	6,6	13,2	26,4	28,9	24,8
39. Ο/Η διευθυντής/-ντρια καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο/η ίδιος/-α.	11,6	19	25,6	24	19,8
40. Ο/Η διευθυντής/-ντρια με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια.	10,7	15,7	20,7	30,6	22,3
41. Ο/Η διευθυντής/-ντρια συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο.	1,7	11,6	19,8	29,8	37,2
42. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία.	10,7	16,5	21,5	23,1	28,1
43. Ο/Η διευθυντής/-ντρια ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου.	5	5,8	19	31,4	38,8
44. Ο/Η διευθυντής/-ντρια αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο.	10,7	16,5	19,8	24,8	28,1
45. Ο/Η διευθυντής/-ντρια ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	5	14	20,7	29,8	30,6