

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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ: Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη μεντορικής σχέσης  
με τον Διευθυντή**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΒΕΡΓΟΠΟΥΛΟΥ ΑΘΗΝΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ**

**ΒΟΛΟΣ 2020**

### Υπεύθυνη Δήλωση Λογοκλοπής

Η Βεργοπούλου Αθηνά, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη μεντορικής σχέσης με τον Διευθυντή» 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  
ΒΕΡΓΟΠΟΥΛΟΥ ΑΘΗΝΑ



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό ζήτημα που απασχολεί διαχρονικά τον τομέα της διοίκησης και αποτελεί βασικό συντελεστή για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Παράλληλα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες κατά την είσοδο τους στο επάγγελμα και η εργασιακή τους υποστήριξη από έναν Μέντορα αποτελεί βασική στρατηγική που συνδέεται με την βελτίωση της απόδοσης της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς μέσω της σωστής καθοδήγησης και συνάμα είναι ο κύριος διαμορφωτής ευνοϊκού εργασιακού κλίματος, εμβαθύνοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία συμβάλλει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας εστιάζεται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως Μέντορας και τον τρόπο με τον οποίο ο μεντορισμός δύναται να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς. Για τον σκοπό αυτό διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων των νομών Θεσσαλονίκης και Μαγνησίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν την υψηλή σημαντικότητα του Μεντορικού ρόλου στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και εστιάζουν στον πολυσύνθετο ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην καθοδήγηση και υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών, αναλαμβάνοντας ο ίδιος τον ρόλο του Μέντορα και του παρακινητή των εκπαιδευτικών ώστε να αυξήσει τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** μεντορισμός, παρακίνηση εκπαιδευτικών, Διευθυντής, εργασιακή ικανοποίηση

## **ABSTRACT**

Teacher motivation has been a critical issue in the field of administration over time, as it is a key factor that controls the effectiveness of school units. In addition, newly appointed teachers face many difficulties at the beginning of their career and thus, the support of their work by a Mentor is a crucial strategy for the improvement of school performance. The school principal has a pivotal role in creating a supportive environment for teachers through proper guidance. At the same time, he is the leading facilitator of a favorable working climate, with an emphasis on professional development, which contributes to teacher motivation.

This research is focused on exploring the views of primary school teachers on the role of the school principal as a mentor, as well as the way that mentoring can motivate teachers. For this purpose, a quantitative survey was conducted using questionnaires. The research involved 120 primary school teachers of all specialties in the prefectures of Thessaloniki and Magnesia.

The results of this research emphasize the great importance of the role of the Mentor in motivating teachers and focus on the complex role of the school principal in guiding and supporting new teachers in order to increase teachers' job satisfaction.

**Keywords:** mentoring, motivating teachers, principal, job satisfaction

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ολοκληρώνοντας την διπλωματική μου εργασία δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τα άτομα που συνέβαλαν στην επιτυχή εκπόνηση της. Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας, κυρία Παπαλόη Ευαγγελία, η οποία με τις γνώσεις, και τις πολύτιμες συμβουλές της με καθοδηγούσε σε όλη τη διάρκεια συγγραφής και λειτούργησε ως πραγματικός Μέντορας.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω από τις ευχαριστίες την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την στήριξη και την υπομονή τους τόσο στο διάστημα εκπόνησης της εργασίας όσο και κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	3
ABSTRACT .....	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	12
1.1 Ιστορική Αναδρομή.....	12
1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός .....	13
1.3 Οι προκλήσεις ενός νέου εκπαιδευτικού και η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός Μέντορα.....	15
1.4 Δεξιότητες των Μεντόρων .....	20
1.5 Η σημασία μιας επιτυχημένης μεντορικής σχέσης .....	23
1.6 Ο ρόλος του Διευθυντή στη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών .....	24
1.7 Νομοθετικό πλαίσιο του μεντορισμού στην Ελλάδα .....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ Η ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	30
2.1 Η λειτουργία της σχολικής μονάδας και οι ιδιαιτερότητες του πλαισίου .....	30
2.1.1 Θεσμικό πλαίσιο Αρμοδιοτήτων Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και εκπαιδευτικών .....	32
Ο θεσμικός ρόλος του Διευθυντή .....	32
Ο θεσμικός ρόλος των εκπαιδευτικών.....	33
2.1.2. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας σε σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό .....	34
2.1.3. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού .....	36
2.2. Η ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	38
2.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της παρακίνησης .....	38
2.2.2. Θεωρίες Παρακίνησης .....	40
Θεωρίες Περιεχομένου-Ανθρώπινων Αναγκών.....	41
Θεωρίες που εστιάζουν στη διαδικασία της παρακίνησης .....	45
2.3 Η ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	47
2.3.1 Τεχνικές παρακίνησης εκπαιδευτικών .....	48
2.3.2 Παρακίνηση και επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών .....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΜΕΝΤΟΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ .....	58

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	64
4.1 Ερευνητική Μέθοδος .....	64
4.2 Δείγμα .....	64
4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	65
4.4 Διάρθρωση ερωτηματολογίου .....	66
4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία .....	67
4.6 Περιορισμοί .....	67
4.7 Σκοπός- Ερευνητικά Ερωτήματα .....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	69
5.1 Περιγραφική ανάλυση χαρακτηριστικών του δείγματος .....	69
5.1.1 Το προφίλ των συμμετεχόντων .....	69
5.1.1.1 Φύλο .....	69
5.1.1.2 Ηλικία .....	69
5.1.1.3 Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση .....	70
5.1.1.4 Βασικές σπουδές .....	71
5.1.1.5 Επιπλέον Σπουδές .....	71
5.2 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων του ερωτηματολογίου .....	72
5.2.1 Άξονας για τη σημαντικότητα και προσωπική εμπειρία από τον μεντορικό θεσμό .....	72
5.2.2 Άξονας για τη σημασία του μεντορικού θεσμού στην καθοδήγηση του νεοεισερχόμενου .....	73
5.3 Άξονας για την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στα σχολεία .....	74
5.4 Άξονας για τις σχέσεις συνεργασίας .....	75
5.5 Άξονας των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ο Μέντορας .....	76
5.6 Άξονας αξιολόγησης των πρακτικών καθοδήγησης του Διευθυντή του σχολείου .....	78
5.7 Άξονας για τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα και του τρόπου αντίληψης του σχολικού πλαισίου .....	81
5.8 Παρακινητικοί παράγοντες .....	83
5.9 Άξονας για αξιολόγηση των πρακτικών παρακίνησης του Διευθυντή .....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	90
6.1 Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις ερωτήσεις ιεράρχησης .....	90
6.1.1 Διαφορές ως προς την ηλικία .....	90
6.1.2 Διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας .....	91
6.1.3 Διαφορές ως προς τις βασικές σπουδές .....	92
6.1.4 Διαφορές ως προς άλλες σπουδές .....	92

6.2 Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις κλίμακες της έρευνας.....	92
6.3 Συσχετίσεις των κλιμάκων της έρευνας .....	95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ .....	106
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	107
<b>ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ</b> .....	107
<b>ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ</b> .....	111
<b>ΝΟΜΟΙ-ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ</b> .....	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α .....	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β .....	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	122



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι η κάλυψη των αναγκών του ανθρώπου και της κοινωνίας στην οποία ζει και αναπτύσσεται. Οι κοσμογονικές αλλαγές της εποχής, στον κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό τομέα αλλά και η πρόοδος της επιστήμης επιτάσσουν εκσυγχρονισμό και βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να είναι σύγχρονο και αποτελεσματικό. Ο εκπαιδευτικός της σημερινής εποχής καλείται να διαχειριστεί πλήθος πληροφοριών ενώ έχει καταλυτικό ρόλο στην μετάδοση τους στους μαθητές. Επομένως, εμφανίζεται ως αδήριτη ανάγκη η ενίσχυση του θεσμού της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών καθώς και η εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών παρακίνησης τους.

Στην έρευνα Smith και Ingersoll (2004) εντοπίστηκε η μείωση της εγκατάλειψης του επαγγέλματος των νέων εκπαιδευτικών όταν είχαν την υποστήριξη ενός Μέντορα. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο νέος εκπαιδευτικός από την πρώτη μέρα της εργασίας του μεγιστοποιούν την ανάγκη για υποστήριξη και ψυχολογική ενίσχυση από κάποιον Μέντορα προκειμένου να νιώσει πιο αποτελεσματικός σε αυτήν (Dollansky, 2014).

Παράλληλα, η παρακίνηση μπορεί να οριστεί ως διαδικασία λήψης αποφάσεων και ορθολογική διαδικασία κατά την οποία το άτομο με τις κατάλληλες επιλογές να μπορεί να ικανοποιήσει προκαθορισμένους στόχους (Μάρκοβιτς, 2002). Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της παρακίνησης είναι η ένταση, η κατεύθυνση και την επιμονή των προσπαθειών του ατόμου για να φτάσει στα επιθυμητά αποτελέσματα (Robbins & Judge, 2018). Οι δύο έννοιες, παρακίνηση και μεντορισμός, έχουν ως στόχο να βελτιώσουν την επαγγελματική ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ο Διευθυντής ως επίκουρος του έργου των εκπαιδευτικών οφείλει να δημιουργήσει κίνητρα για τους εργαζομένους του, κατάλληλες συνθήκες εργασίας και θετικό κλίμα ώστε να αυξήσουν την απόδοση τους στην εργασία (Πασιαρδής, 2004).

Λόγω της σημαντικότητας του έργου του Διευθυντή στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και στην υιοθέτηση πρακτικών παρακίνησης συνδυαστικά με την απουσία έρευνας στον ελλαδικό χώρο για την εισαγωγή του μεντορικού θεσμού και την συσχέτισή της με την παρακίνηση, η παρούσα διπλωματική στοχεύει να διαπιστώσει τον βαθμό συσχέτισης μεταξύ μεντορισμού και παρακίνησης των εκπαιδευτικών και τον ρόλο του Διευθυντή σε αυτές.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη και επιχειρεί να προσεγγίσει το θέμα τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία

κεφάλαια. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζεται ο θεσμός του μεντορισμού στην εκπαίδευση και περιλαμβάνει την ιστορική αναδρομή του όρου, την εννοιολογική προσέγγιση, τις δυσκολίες των νέων εκπαιδευτικών, τις δεξιότητες των Μεντόρων, προσεγγίσεις σχετικά με τη σημασία της μεντορικής σχέσης, το ρόλο του Διευθυντή Μέντορα και το νομοθετικό πλαίσιο του μεντορισμού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται η λειτουργία της σχολικής μονάδας και η έννοια της παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, μελετάται η λειτουργία της σχολικής μονάδας που περιλαμβάνει τον ρόλο του Διευθυντή και του εκπαιδευτικού ενώ διασαφηνίζεται το ζήτημα της παρακίνησης στην εκπαίδευση. Περιγράφονται αναλυτικά οι διάφορες θεωρίες της παρακίνησης καθώς επίσης οι διάφορες τεχνικές παρακίνησης και η σύνδεση του όρου με αυτόν της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο η θεωρητική έρευνα εστιάζει στα οφέλη και τα εμπόδια από την εφαρμογή του μεντορισμού και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από 4 κεφάλαια. Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και περιλαμβάνει την περιγραφή της ερευνητικής μεθόδου, του δείγματος της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η διάθρωση του ερωτηματολογίου, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά γίνεται η περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και ακολουθεί η επαγωγική ανάλυση στην οποία διερευνήθηκαν οι σχέσεις που προέκυψαν ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και συσχετίσεις διάφορων υποκλιμάκων των υπό εξέταση εννοιών.

Ακολουθεί το κεφάλαιο της συζήτησης στο οποίο σχολιάζονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο και τα πορίσματα άλλων ερευνών.

Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο παρατίθενται οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες του θέματος της εργασίας και έπειτα οι βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και τα παραρτήματα.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

## 1.1 Ιστορική Αναδρομή

Η έννοια και το περιεχόμενο του όρου «Μέντορας» δεν ανήκει στη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη. Παρατηρείται ιστορικά πρώιμη αναφορά του όρου από το Ομηρικό έπος «Οδύσσεια», το οποίο χρονολογείται το 800 π.Χ. (Gabel-Dunk & Craft, 2004·Lim, 2005). Ο Μέντορας ήταν ένας έμπιστος φίλος του Οδυσσέα, βασιλιά της Ιθάκης, ο οποίος ανέλαβε καθήκοντα καθοδηγητή, συμβούλου και εμψυχωτή του υιού του, Τηλέμαχου όσο καιρό ο πρώτος θα απουσίαζε για τον Τρωικό πόλεμο (Στραβάκου, 2007).

Σε σημαντικές στιγμές η θεά Αθηνά, η θεά της σοφίας, μεταμορφώνονταν σε Μέντορα προκειμένου να βοηθήσει και να συμβουλέψει το νεαρό Τηλέμαχο (Hansman, 2002· Lim, 2005). Συγκεκριμένα, η θεά Αθηνά στήριξε τον Τηλέμαχο όταν αυτός αποφάσισε να αναζητήσει τα ίχνη του πατέρα του ταξιδεύοντας στη Σπάρτη και στην Πύλο και τον καθοδήγησε για τον τρόπο χειρισμού των μνηστήρων που δέσποζαν στο παλάτι του πατέρα του (Green-Powell, 2012).

Στο σημείο αυτό αξίζει ν' αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Brown (1999, όπ. αναφ. στο Gabel-Dunk & Craft, 2004), η μεντορική σχέση όπως αναφέρεται σε εβραϊκά κείμενα υπήρχε ανάμεσα στον Μωσή και τον Ιησού. Επίσης, υπάρχουν και άλλοι σπουδαίοι άντρες που το όνομα τους στιγμάτισε την ιστορία οι οποίοι είχαν κάποιον Μέντορα να τους καθοδηγεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν ο Σωκράτης με τον Πλάτων, ο Φρόντ με τον Γιουνγκ και πολλοί άλλοι (Green-Powell, 2012).

Με την ιστορική αναδρομή του όρου που προηγήθηκε έγινε έκδηλο ότι ο ρόλος του Μέντορα ήταν από εκείνη ακόμα την εποχή συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, διευκολυντικός και προστατευτικός (Gabel-Dunk & Craft, 2004). Ο Μέντορας ήταν ουσιαστικά αυτός που συνέβαλλε στη διαμόρφωση της ανάπτυξης του προστατευμένου του (Green-Powell, 2012). Η σχέση αυτή αντιπαραβάλλεται με τη σχέση που έχει στις μέρες μας ο Μέντορας με τον μαθητευόμενο του (Gabel-Dunk & Craft, 2004). Ο ρόλος του Μέντορα παρόλο που έχει μεταβληθεί στις μέρες διατηρεί τα βασικά χαρακτηριστικά του. Αποτελεί το όνομα με το οποίο αποκαλούνται οι ευεργετικοί άνθρωποι στη ζωή ενός άλλου ανθρώπου.

## 1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός

Από τα παραπάνω έγινε φανερό ότι ο όρος mentoring αρχίζει να χρησιμοποιείται μεταφορικά και να κάνει έντονη την παρουσία του στον εκπαιδευτικό χώρο. Σήμερα, ο όρος χρησιμοποιείται διεθνώς και εμφανίζεται σε μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας με κάποιες διαφοροποιήσεις ως προς τις ιδιότητες του Μέντορα, ωστόσο διατηρώντας τη βασική του σημασία που είναι η παροχή στήριξης και καθοδήγησης ενός αρχάριου εκπαιδευτικού από έναν πιο έμπειρο.

Συγκεκριμένα, ο Andrews (1987 όπ. αναφ. στο Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελή, 2010) ορίζει το Μέντορα ως έναν έμπειρο εκπαιδευτικό ο οποίος συνήθως, προσφέρει εθελοντικά εποπτικό, συμβουλευτικό, και κάποιες φορές αξιολογικό έργο προς έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό.

Σε έναν άλλο ορισμό ο μεντορισμός περιγράφεται ως βασική μορφή ανθρώπινης ανάπτυξης όπου ένα άτομο επενδύει χρόνο, ενέργεια και προσωπική τεχνογνωσία βοηθώντας την ανάπτυξη και την ικανότητα ενός άλλου ατόμου. Σε γενικές γραμμές, ο μεντορισμός θεωρείται η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ενός ενήλικα και ενός παιδιού που χρειάζεται υποστήριξη για την επίτευξη ακαδημαϊκών, επαγγελματικών, κοινωνικών ή προσωπικών στόχων (McPartland & Sandra, 1991 όπ. αναφ. στο Green-Powel, 2012).

Επιπλέον, η μελέτη του APEC (1997) για την εισαγωγική επιμόρφωση υποστηρίζει ότι ο Μέντορας ή αλλιώς δάσκαλος καθοδήγησης είναι αυτός που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παροχή καθοδήγησης και βοήθειας στους αρχάριους εκπαιδευτικούς (Moskowitz & Stephens, 1997).

Ο Lim (2005) εστιάζοντας στο ότι η μάθηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ζωής του ανθρώπου αναφέρει ότι ο μεντορισμός συντελεί στη βελτίωση της συνεχιζόμενης μάθησης σε όλη τη ζωή του ατόμου. Ανάλογα με την οργάνωση, οι μορφές καθοδήγησης ποικίλλουν ως προς τον σκοπό τον οποίο πρεσβεύουν. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, ο πυρήνας του μεντορισμού έγκειται στην αξία που δίνει στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, ο ορισμός του Coleman (1997) παρουσιάζει την σημαντική διάσταση του μεντορισμού στην προετοιμασία και τη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των ηγετών καθώς ο Μέντορας στοχεύει στην βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας. Αποτελεί επίσης σημαντικό μέρος της διαδικασίας κοινωνικοποίησης για την εκμάθηση ενός νέου ρόλου των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, ο μεντορισμός, όπως αναφέρει, έχει στοιχεία συμβουλευτικής καθώς ο Μέντορας συντελεί στην κατανόηση της σχολικής κουλτούρας από τους

νεοδιόριστους ώστε να ενσωματωθούν γρηγορότερα σε αυτή και να προσανατολιστούν στο σχολικό οργανισμό και κατ' επέκταση στο επάγγελμα.

Σύμφωνα με τους Hobson et al. (2009), ο μεντορισμός ορίζεται ως η υποστήριξη ενός αρχάριου εκπαιδευτικού (mentee) από έναν πιο έμπειρο (mentor), με στόχο ο τελευταίος να βοηθήσει στην εξέλιξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του αρχάριου και να διευκολύνει την εισαγωγή του στην κουλτούρα του επαγγέλματος, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, ώστε να εναρμονιστεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Mentoring, όπως υποστηρίζουν ο Awaya et al. (2003), είναι μια πολύ προσωπική σχέση. Συγκεκριμένα, θεωρείται ως ταξίδι που περιγράφει μια μοναδική σχέση μεταξύ του Μέντορα και του νέου δασκάλου. Το ταξίδι περιλαμβάνει την δημιουργία μιας ισότιμης σχέσης που χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, την ανταλλαγή γνώσεων, την ηθική υποστήριξη και τη γνώση. Σε αυτή τη σχέση ο Μέντορας διαδραματίζει πολλούς διαφορετικούς ρόλους προκειμένου να βοηθήσει τον νέο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με τον Schwille, (2008 όπ. αναφ στο Ginkel, Drie, & Verloop, N., 2018) ο μεντορισμός στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών θεωρείται όλο και περισσότερο ως μια επαγγελματική πρακτική που απαιτεί από τους Μέντορες να αντλούν στρατηγικές από τις γνώσεις διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό να διδάξουν τις τελευταίες στους μαθητευόμενους για να δημιουργήσουν τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης.

Σύμφωνα με τον Bullough (2012), ο Μέντορας έχει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη αποδοτικών εκπαιδευτικών και όπως υποστηρίζει τα επιτυχημένα προγράμματα μεντορισμού εξαρτώνται εξ ολοκλήρου από τον ανθρώπινο παράγοντα. Τα προγράμματα καθοδήγησης όχι μόνο δίνουν περιθώρια για την έκφραση ποικίλων ανθρώπινου ταλέντου και ενδιαφέροντος, αλλά αποδέχονται τις διαφορές ανάμεσα στα ταλέντα και τις ικανότητες των νεοεισερχόμενων και έμπειρων εκπαιδευτικών. Όπως τονίζεται στο άρθρο, όλοι οι Μέντορες δεν είναι κατάλληλοι για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, αλλά πρέπει και οι ίδιοι να λάβουν γνώσεις για την καθοδήγηση.

Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999), ο Μέντορας είναι κάποιος ώριμος εκπαιδευτικός που καθοδηγεί, συμβουλεύει και στηρίζει τον το μαθητευόμενο. Έμφαση δίνεται στη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στον Μέντορα και τον μαθητευόμενο η οποία θα βοηθήσει τον τελευταίο να νιώσει ασφάλεια στο περιβάλλον στο οποίο εργάζεται.

Η Στραβάκου (2007), εστιάζει στο ότι ο Μέντορας στο χώρο της εκπαίδευσης συμβάλλει στην πνευματική ενδυνάμωση του μαθητευόμενου και την εξάλειψη της

απομόνωσης από το εκπαιδευτικό περιβάλλον με απώτερο στόχο την επαγγελματικής του εξέλιξη.

Η ποικιλία των ορισμών που παρουσιάστηκαν παραπάνω, με τη διαφορετική έμφαση που έδωσε ο καθένας στις παραμέτρους του μεντορικού έργου, καθιστά σαφές ότι ένας ο Μέντορας μπορεί να είναι αποτελεσματικός καθώς δύναται να αναλαμβάνει πλήθος ρόλων στη σχέση του με το νεοεισερχόμενο. Πάντως είναι φανερό ότι οι περισσότεροι από τους ορισμούς συμφωνούν ότι ο μεντορισμός αποτελεί μια διαπροσωπική σχέση αλληλεπίδρασης ενός πιο έμπειρου ατόμου το οποίο δρα συμβουλευτικά σε ένα λιγότερο έμπειρο άτομο του ίδιου επαγγελματικού πεδίου με σκοπό ο τελευταίος να εξελίξει τις επαγγελματικές του δεξιότητες και την απόδοσή του στην εργασία.

### **1.3 Οι προκλήσεις ενός νέου εκπαιδευτικού και η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός Μέντορα**

Με τον όρο νέος εκπαιδευτικός ή «πρωτοδιοριζόμενος» ουσιαστικά περιγράφεται ο εκπαιδευτικός που ξεκινά τώρα την πορεία του στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, δηλαδή βρίσκεται στην αρχή της εκπαιδευτικής του σταδιοδρομίας, όχι απλά αν είναι καινούριος σε κάποιον οργανισμό (Ανθοπούλου, 1999·Κατσουλάκης, 1999).

Όπως υποστηρίζεται από την βιβλιογραφία οι νέοι δάσκαλοι επιδιώκουν την προσωπική και επαγγελματική αποδοχή από τους μαθητές, τους συναδέλφους και τη διοίκηση του σχολείου και τείνουν να αναπτύξουν ένα «εξοπλισμό επιβίωσης» στην πολύπλοκη και δύσκολη φάση εισαγωγής στα πρώτα χρόνια επαγγελματικού βίου (Flores, 2004).

Στην εκπαίδευση, σε αντίθεση με άλλα επαγγέλματα, ο νέος εκπαιδευτικός δεν πρέπει μόνο να αντιμετωπίσει τις αβεβαιότητες που αντιμετωπίζει κάθε νέος σ' έναν επαγγελματικό χώρο κατά την έναρξη ενός νέου επαγγέλματος, αλλά οφείλει να επωμιστεί και όλες τις ευθύνες ενός έμπειρου εκπαιδευτικού από την πρώτη πραγματική ημέρα της διδασκαλίας. Από την μέρα όπου παρουσιάζεται στο σχολικό οργανισμό ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πλήθος καθηκόντων και έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα διδακτικού και παιδαγωγικού περιεχομένου (Veenman, De Laat & Staring, 1998).

Οι δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει σε συνδυασμό με τα γενικότερα προβλήματα που ταλανίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επιδρούν αρνητικά στη ποιότητα του έργου του. Η παροχή χαμηλής αμοιβής συγκριτικά με το έργο των

εκπαιδευτικών, η μείωση του κύρους που σε ακραίες περιπτώσεις αγγίζουν τα όρια της απαξίωσης, η έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική ανέλιξη σε συνδυασμό με τις μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας συγκαταλέγονται στα γενικότερα προβλήματα που αμαυρώνουν το επάγγελμα και δεν αφορούν μόνο τους νέους (Sinclair,2008).

Ωστόσο, οι νέοι έχουν να αντιμετωπίσουν κι άλλα προβλήματα που δυσχεραίνουν το έργο τους. Από τα βασικότερα θέματα που καλείται αν αντιμετωπίσει είναι η διαχείριση της σχολικής τάξης και η τήρηση πειθαρχίας σε αυτή. Η επικράτηση της τάξης αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή έκβαση του διδακτικού έργου ενώ παράλληλα ικανοποιεί την ανάγκη των μαθητών να αισθάνονται φυσικά και ψυχολογικά ασφαλείς στο χώρο όπου περνούν πολλές ώρες της ημέρας τους (Ματασαγγούρας, 2008). Ο νέος εκπαιδευτικός από την πρώτη μέρα της επαγγελματικής του καριέρας βρίσκεται μόνος του στη σχολική αίθουσα, απομονωμένους από το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό. Για κάθε δυσκολία που προκύπτει στην τάξη του έχει την αποκλειστική ευθύνη της αντιμετώπισής της. Ο έλεγχος και η επιβολή πειθαρχίας της τάξης συνιστούν μία βασική πρόκληση γι' αυτόν. Όσο κατάλληλα προετοιμασμένος και αν είναι από μελέτη των τρόπων διαχείρισης της τάξης είναι εξαιρετικά δύσκολο να εφαρμόσει τις γνώσεις του και να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις μιας ολόκληρης της τάξης που συντίθεται από διαφορετικούς μαθητές μεταξύ τους (Κατσουλάκης,1999 ·Jonson, 2008).

Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης, ν' αντιμετωπίσουν την απουσία ενημέρωσης σχετικά με το Αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτέα ύλη (Κατσουλάκης,1999·Καμπουρίδης, 2002). Από την πρώτη κιόλας μέρα έρχονται αντιμέτωποι με τον τεράστιο όγκο της ύλης και προβληματίζονται για τον τρόπο όπου θα οργανώσουν το μάθημά τους, αν το εποπτικό υλικό και τα μέσα διδασκαλίας που διαθέτει το σχολείο επαρκούν (Dollansky, 2014· Κατσουλάκης,1999). Ακόμη, η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού είναι σημαντικό ζήτημα που ταλαιπωρεί τους νέους εκπαιδευτικούς καθώς συνδέεται με την αξιολόγηση των μαθητών. Ένας νέος εκπαιδευτικός μη έχοντας προηγούμενη εμπειρία είναι εύλογο να δυσκολεύεται στην παράδοση βαθμών καθώς βασανίζεται από διλήμματα προσωπικού τύπου, όπως αν πρέπει να επιβραβεύσει το αποτέλεσμα μιας πράξης ή απλώς την προσπάθεια των μαθητών (Jonson, 2008·Κατσουλάκης, 1999). Άμεση σχέση με το παραπάνω έχει και η άγνοια του νέου εκπαιδευτικού σχετικά με την γραμμή που ακολουθεί το σχολείο απέναντι στις συμπεριφορές των μαθητών (αυστηρότητα, επιείκεια) (Καμπουρίδης, 2002).

Οι Brock και Grady (2007) αναφέρουν πως οι νέοι εκπαιδευτικοί σε συνεντεύξεις τους δήλωναν πως αισθάνονται συγκλονισμένοι από την πολυπλοκότητα της εργασίας τους



και τον τεράστιο φόρτο εργασίας που δεν ανέμεναν. Στο σημείο αυτό αξίζει ν' αναφερθεί ότι ο νέος εκπαιδευτικός δεν αναλαμβάνει απλώς ίδιες ευθύνες με κάποιο συναδέλφό του με πολυετή εμπειρία, αλλά πολλές φορές έχει μεγαλύτερο κομμάτι ευθύνης και δυσκολίας συνάμα, καθώς -όπως συνηθίζεται- του ανατίθενται οι «δύσκολες» τάξεις με πολλούς μαθητές, κάτι που οι παλιότεροι έχουν την επιλογή να αποφύγουν (Κατσουλάκης, 1999).

Η χρήση νέων τεχνολογιών παρότι αποβλέπει στη διευκόλυνση της εξέλιξης της διδασκαλίας ενδέχεται να αντιμετωπιστεί ως πρόκληση από τον νέο εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ένας άπειρος εκπαιδευτικός δε μπορεί ν' ανταπεξέλθει με την ίδια ευκολία όταν ένας υπολογιστής ή προτζέκτορας δε λειτουργεί σωστά ή δε δείχνει καθαρά με αποτέλεσμα να αγχωθεί περισσότερο και να αδυνατεί να βρει γρήγορα λύση στο πρόβλημα χωρίς να επηρεάσει το μάθημα και την συγκέντρωση των μαθητών του (Jonson, 2008).

Επιπλέον, σ' όλα τα παραπάνω έρχεται να προστεθεί ένα βασικό πρόβλημα που ταλανίζει τους νέους και αυτό είναι οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους, τον Διευθυντή του σχολείου καθώς και με τους γονείς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί στο ξεκίνημα της σταδιοδρομίας τους παρόλο που νιώθουν άνετα στη σχολική αίθουσα με τους μαθητές, αισθάνονται τρόμο στην ιδέα της συνάντησής τους με τους γονείς των μαθητών (Jonson, 2008). Η πρώτη συνάντηση με τους γονείς των μαθητών είναι καθοριστικής σημασίας προκειμένου να κερδίσει την εύνοια και την εκτίμησή τους. Το άγχος των νέων μεγαλώνει όταν έχουν να ανταπεξέλθουν στις πιο προβληματικές καταστάσεις, όπως είναι οι γονείς που δεν συνεργάζονται μαζί τους, εκφράζουν δυσαρέσκεια και παράπονα στο πρόσωπό τους. Εξάλλου όπως επισήμαναν οι Gavish και Friedman (2010 όπ. αναφ στο Hudson, 2012), η έλλειψη συνεργατικής και υποστηρικτικής ατμόσφαιρας αποτελεί παράγοντα που εξουθενώνει επαγγελματικά τον νέο εκπαιδευτικό.

Η απομόνωση στη σχολική τάξη σε συνδυασμό με την υιοθέτηση της νοοτροπίας που υποστηρίζει ότι όποιος ζητάει βοήθεια από τους άλλους θεωρείται πιο ανίκανος οδηγεί πολλούς νέους εκπαιδευτικούς να διστάζουν να προσεγγίσουν τους συναδέλφους για υποστήριξη και ανατροφοδότηση γεγονός που διογκώνει το άγχος και τους προβληματισμούς τους (Κατσουλάκης, 1999·Drago-Severson, & Pinto, 2006). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί με παραπάνω χρόνια υπηρεσίας δεν είναι πάντα θετικοί στις πρωτότυπες ιδέες περί διδασκαλίας των νέων εκπαιδευτικών. Η στάση των νέων απέναντι σ' αυτήν την κατάσταση είναι να υιοθετούν πρακτικές άμυνας, αποφεύγοντας ακόμα και τη συζήτηση με τους συναδέλφους τους και όλη αυτή η στάση τους έχει αντίκτυπο στη επαγγελματική τους συμπεριφορά. Έτσι, γίνονται πιο συντηρητικοί στη διδασκαλία και στις μεθόδους που επιλέγουν αντί να

πρωτοτυπήσουν. Το αίσθημα της απογοήτευσής τους εκδηλώνεται με αποτέλεσμα η διδασκαλία τους ν' ακολουθεί την περπατημένη οδό και να περιορίζεται στην κάλυψη της διδακτέας ύλης (Κατσουλάκης,1999).

Δε θα πρέπει να παραληφθεί τα γεγονός ότι ο μεγάλος αριθμός πρακτικών προβλημάτων που έχουν ν' αντιμετωπίσουν απορροφά μεγάλο χρόνο από την ημέρα τους, με αποτέλεσμα να μην έχουν αρκετό ελεύθερο χρόνο την ώρα που βρίσκονται στο σχολείο για να ασχοληθούν με τους συναδέλφους τους, να συμμετέχουν στην οργάνωση του σχολείου αφού προέχουν γι' αυτούς τα πιο άμεσα θέματα που σχετίζονται με την σχολική τάξη και την πορεία της διδασκαλίας (Dollansky,2014).

Συγκεκριμένα, οι ανάγκες που παρουσιάζει ο νέος εκπαιδευτικός αφορούν τους εξής τομείς:

- Καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλία
- Συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας
- Συναδελφικότητα
- Καθορισμός και επίτευξη των στόχων
- Επιμόρφωση
- Κατανόηση της κουλτούρας και προσαρμογή του σε αυτή (Ανθοπούλου, 1999).

Ο νέος εκπαιδευτικός, αντιμέτωπος με τόσες προκλήσεις συνειδητοποιεί την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα της υποδοχής, της ένταξης και της ενσωμάτωσης και εκφράζει την ανάγκη να του δοθεί σχετική στήριξη μέσω ενός δόκιμου μηχανισμού . Έρευνες απέδειξαν ότι οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν ηθική στήριξη, καθοδήγηση και αξιολόγηση της πορείας τους κατά τα πρώτα τους βήματα, και υποστήριξη σε ζητήματα πειθαρχίας στην τάξη, προγραμματισμού της ύλης και σχεδιασμού του μαθήματος και σχολικής ρουτίνας (Sacks & Brady, 1985).

Επιπροσθέτως, ερευνητικά δεδομένα του Lortie (1975) όπ. αναφ. στο (Ανθοπούλου,1999), παρουσιάζουν ποσοστό της τάξης του 92% των πρωτοδιοριζόμενων όπου επιθυμούν να αποκτήσουν επαγγελματική αυτονομία και ισότητα με τους παλαιότερους συναδέλφους τους.

Ο εκπαιδευτικός που αποφοιτά από το Πανεπιστήμιο αρχίζει τη διδασκαλία με τις ίδιες ευθύνες με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς στο σχολείο. Ωστόσο, είναι ευρέως

αποδεκτό ότι οι νέοι δάσκαλοι χρειάζονται υποστήριξη και συστηματική φροντίδα κατά τα πρώτα έτη διδασκαλίας τους καθώς ένα καλό ξεκίνημα είναι ζωτικής σημασίας για την καριέρα του νέου εκπαιδευτικού (Κατσουλάκης, 1999·Hudson, 2012).

Μελετώντας όσα αναφέρθηκαν σχετικά με τις δυσκολίες και συνάμα τις προκλήσεις του νέου εκπαιδευτικού γίνεται εύκολα αντιληπτό πόσο άμεση είναι η ανάγκη για δημιουργία προγραμμάτων υποδοχής και υποστήριξης των νέων με στόχο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς ν' αντιμετωπίσουν πιο ανώδυνα την εισαγωγή τους στο επάγγελμα να εξασφαλιστεί η ομαλή ένταξή τους (Ανθοπούλου, 1999).

Με τη διαδικασία υποδοχής επιτυγχάνονται:

- η παροχή απαραίτητων πληροφοριών στον προσδιοριζόμενο
- η γνωριμία του με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού
- η παροχή υποστήριξης και βοήθειας
- η καλλιέργεια του συναισθήματος του ανήκειν σε μια ομάδα
- η απόδειξη ότι η παρουσία του εκτιμάται
- η ενίσχυση και επιβεβαίωση των απαιτήσεων που έχει ο οργανισμός από αυτόν
- η απάντηση κάποιων ερωτημάτων που δεν τέθηκαν νωρίτερα από τον υποψήφιο (Ανθοπούλου, 1999).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να γίνει μια σύντομη αναφορά στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία (Vygotsky 1978) που σχετίζεται άμεσα με τα παραπάνω. Ο διάσημος ψυχολόγος Vygotsky έδωσε βαρύτητα στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση και ότι στο ότι η απόκτηση γνώσεων δεν αποτελεί μια μεμονωμένη εμπειρία. Συμπέρανε επίσης, ότι η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη μέσω αλληλεπιδράσεων με άλλα άτομα και μέσω της χρήσης πολιτιστικών εργαλείων, αντικειμένων και εμπειριών. Τα άτομα αναπτύσσουν την κατανόηση και την εξειδίκευση μέσω της καθοδηγούμενης συμμετοχής δίπλα σε κάποιο πιο έμπειρο άτομο (Craig & Baucum, 2007). Έτσι και στη περίπτωση στην οποία αναφερόμαστε ο νέος εκπαιδευτικός είναι περισσότερο μαθητευόμενος στο νέο του ρόλο παρά δάσκαλος. Δεδομένου ότι ένας νέος μαθητής χρειάζεται έναν δάσκαλο για να αναπτυχθεί, ένας νέος εκπαιδευτικός χρειάζεται έναν Μέντορα που έχει εμπειρία και γνώση για να μοιραστεί (Clark, & Byrnes, 2012).

Εκτός δηλαδή της γενικότερης υποστήριξης που θα πρέπει να δίνεται στον νέο εκπαιδευτικό ιδιαίτερα αποτελεσματική στην κάλυψη των αναγκών του είναι η εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα (Ανθοπούλου,1999). Ο μεντορισμός φαίνεται να είναι μηχανισμός υποστήριξης που προτιμάται συνήθως, καθώς βασίζεται στην εμπειρία των υπαρχόντων εμπειρων εκπαιδευτικών που μπορούν να προσφέρουν άμεση βοήθεια στον νέο δάσκαλο (Hudson, 2012). Σε μια προσπάθεια να βελτιώσουν αυτά τα συναισθήματα σοκ και απομόνωσης, τα προγράμματα μεντορισμού εισήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες και σε άλλες χώρες κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 (Clark, & Byrnes, 2012).

Επομένως, ο μεντορισμός αποτελεί στρατηγική που αρκετοί σχολικοί διευθυντές επιλέγουν για να αντιμετωπίσουν την απομόνωση και τις δυσκολίες που συναντούν οι νέοι, με την παρουσία ενός ώριμου εκπαιδευτικού στο πλευρό τους που τους συμβουλεύει και τους καθοδηγεί από την πρώτη μέρα (Drago-Severson & Pinto, 2006). Επιπλέον, ο μεντορισμός αποτελεί αδήριτη ανάγκη για όλη τη σχολική κοινότητα προκειμένου οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, να νιώθουν σιγουριά από την πρώτη μέρα και σε καμία περίπτωση ανίκανοι ή δυσλειτουργικοί στο επάγγελμα τους (Dollansky, 2014).

#### **1.4 Δεξιότητες των Μεντόρων**

Έμπειροι και αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλάβουν τον μεντορικό ρόλο όταν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την ανάληψη αυτού του πολύπλευρου ρόλου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολικές τάξεις διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών καθώς η εμπειρία που διαθέτουν από τη διδασκαλία θα τους επιτρέψει να καθοδηγήσουν έναν εκπαιδευτικό με μικρότερη ή και καθόλου διδακτική εμπειρία. Πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αναλάβουν τον μεντορικό ρόλο για να συνεισφέρουν στο επάγγελμα τους και το θεωρούν ευκαιρία για τη δική τους προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, παρόλο που ο εκπαιδευτικός δύναται να αναλάβει τον μεντορικό ρόλο και να μεταδώσει τις γνώσεις του σε κάποιον συνάδελφό του, ωστόσο ο μεντορισμός δε είναι μία έμφυτη ικανότητα και απαιτούνται κάποιες δεξιότητες από την πλευρά του Μέντορα. (Ambrosetti, 2014).

Δεν αποτελεί μοναδική προϋπόθεση η εμπειρία και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού καθώς η αποτελεσματικότητα του Μέντορα εξασφαλίζεται σε συνδυασμό με την κατάλληλη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Λίγες

έρευνες έχουν ασχοληθεί διεξοδικά με το θέμα της ανάληψης του ρόλου του Μέντορα από τους εκπαιδευτικούς και την κατάρτιση που πρέπει να έχουν (Hobson et al, 2009: 212). Ωστόσο, εξαιτίας της σημαντικότητας που παρουσιάζει ο θεσμός του Μέντορα στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών με αντίκτυπο στην μάθηση των μαθητών αναγκαία κρίνεται εκπαίδευση και προετοιμασία τους για την απόκτηση δεξιοτήτων για την ανταπόκριση στο πολυδιάστατο έργο τους.

Ο Jonson (2008), αναφέρει ότι στο πρόσωπο του Μέντορα συγκεντρώνονται ένα σύνολο αρμοδιοτήτων και αυτό συνεπάγεται την παρουσία συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει. Στα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνονται συνοπτικά το να είναι ικανός εκπαιδευτικός, να ελέγχει το πρόγραμμα σπουδών το οποίο διδάσκεται, να μπορεί να μεταδίδει αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας, να επικοινωνεί σωστά με τον νέο εκπαιδευτικό αναπτύσσοντας διαπροσωπικές σχέσεις μαζί του. Επιπρόσθετα, στα γνωρίσματα ενός σωστού Μέντορα περιλαμβάνονται η επαγγελματική αξιοπιστία που αποπνέει στους συναδέλφους και το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, η ευαισθησία του ως προς τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών, η κατανόηση του ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι αποτελεσματικός χρησιμοποιώντας ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας και η απουσία κριτικής προς τους νέους. Σημαντικό είναι επίσης, ο ίδιος ο Μέντορας να εμπνέει ενθουσιασμό για μάθηση καθώς και να δεσμεύεται για την βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών (Jonson, 2008:11).

Ο βαθμός της αποδοτικότητας στο ρόλο του Μέντορα αυξάνεται, όταν ο Μέντορας είναι κατάλληλα προετοιμασμένος και έχει τις κατάλληλες δεξιότητες για να ανταποκριθεί στο ρόλο του. (Hobson et al., 2009). Σημειώνεται ότι, σύμφωνα με τους Hobson et al. (2009) πολλές φορές απουσιάζει πλήρως η κατάρτιση και η κατάλληλη προετοιμασία του Μέντορα σύμφωνα με έρευνα των προαναφερόμενων που πραγματοποιήθηκε το 2006. Ωστόσο, βαρύτητα πρέπει να δίνεται στην προετοιμασία και κατάρτιση των μεντόρων , που αποτελεί αρμοδιότητα όσων διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική.

Ο Bullough (2005) επισημαίνει την ηθική υπόσταση και αυτογνωσία του εκπαιδευτικού ως απαραίτητα προσόντα για την εποικοδομητική του σχέση με τον μαθητή. Σε ότι αφορά τον μεντορισμό έχει εξέχουσα σημασία η διαμόρφωση της ταυτότητας Μέντορα, ενώ η αναγνώριση του έργου του και από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας συντελούν στο αν θα καταφέρει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του.

Η σημαντικότητα της ηθικής φρόνησης του Μέντορα αναφέρεται και στη μελέτη των Achinstein και Athanases (2005), εστιάζοντας στις έννοιες της δικαιοσύνης και της ισότητας για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου χρώματος και πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο ανήκουν. Ο αποτελεσματικός Μέντορας, είναι γνώστης ποικίλων πρακτικών προκειμένου να μπορέσει να κατανοήσει και αν τις εφαρμόσει στο ιδιαίτερο πολιτισμικό, κοινωνικό, πολιτικό και επαγγελματικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λειτουργούν μαθητές και καθηγητές (Achinstein & Athanases, 2005). Επιπροσθέτως, θα πρέπει να επιδοκιμάζει το κάθε τι διαφορετικό ενθαρρύνοντας τον νέο εκπαιδευτικό να το εντάξει στο δικό του τρόπο διδασκαλίας, ξεπερνώντας τις παρωχημένες προκαταλήψεις ότι το κάθε τι καινοτόμο και διαφορετικό δεν είναι εξίσου αποτελεσματικό και επιτυχημένο (Rippon & Martin, 2006).

Επιπλέον, η γνώση του διαφορετικού τοπικού πολιτιστικού περιβάλλοντος, της ιστορίας, των αξιών, των οικογενειακών δεσμών και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ατόμων με τους οποίους αλληλεπιδρά, είναι προτέρημα ενός αποτελεσματικού Μέντορα καθώς έχει την δυνατότητα να εντοπίζει τις πολυάριθμες και διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, και με γνώμονα αυτές να σχεδιάζει τους ανάλογους τρόπους για διδασκαλία (Achinstein & Athanases, 2005).

Σύμφωνα με τον Bullough (2005), για την κατάρτιση και απόκτηση δεξιοτήτων των μεντόρων, η έννοια της εξάσκησης θα πρέπει να διευρυνθεί και να συμπεριλάβει προγραμματισμένες στρατηγικές ώστε οι εμπλεκόμενοι να αναπτύξουν μια ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα συνάμα με την ενίσχυση της ταυτότητάς τους ως μέντορες. Μάλιστα, προτείνεται μια συνεργατική μέθοδος με τη συμμετοχή σε σεμινάρια που βασίζονται στο διάλογο με άλλους μέντορες, τη συνεργασία τους με πανεπιστημιακούς ειδικούς στο θέμα του μεντορισμού αλλά και την γενικότερη αλληλεπίδραση τους για την πρακτική εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και τις υποχρεώσεις που συνοδεύονται (Bullough, 2005:153).

Συμπερασματικά, αυτό που είναι πολύ σημαντικό για έναν αποτελεσματικό Μέντορα είναι να ενδιαφέρεται προσωπικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών λειτουργώντας ως πρότυπο για αυτούς. Άλλωστε, όταν ένα μεντορικό πρόγραμμα λειτουργεί σωστά ο Μέντορας λαμβάνει ικανοποίηση για την βοήθεια που πρόσφερε αλλά και εξελίσσεται τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά και ο ίδιος (Jonson, 2008).

## 1.5 Η σημασία μιας επιτυχημένης μεντορικής σχέσης

Η σημασία της μεντορικής σχέσης καθορίζεται από τον συνδυασμό πολλαπλών παραγόντων που αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχία της. Στους παράγοντες αυτούς συμπεριλαμβάνονται η επαρκής γνώση και τα τυπικά επαγγελματικά προσόντα από την πλευρά του Μέντορα, η διάθεση για υποστήριξη και ενσυναίσθηση με απουσία επικριτικής στάσης απέναντι στους νεαρούς εκπαιδευτικούς (Jaspers, Marieke, et al., 2014· Veenman et al., 1998). Στους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχημένη σχέση καθοδήγησης συγκαταλέγονται επίσης, το υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η μεντορική σχέση, η επιλογή του κατάλληλου Μέντορα για κάθε καθοδηγούμενο, οι απαραίτητες στρατηγικές καθοδήγησης και η κατάλληλη προετοιμασία του Μέντορα (Hobson et al., 2009). Σύμφωνα με τον Andrews (1987 όπ. αναφ. στο Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελή, 2010), η μεντορική σχέση οφείλει να δημιουργείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποστηρίζει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του συνόλου του διδακτικού προσωπικού και κατά συνέπεια να οδηγεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Υπάρχουν πέντε βασικοί παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική καθοδήγηση κάθε εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους Hudson et al. (2005) και αυτοί είναι: α) τα προσωπικά χαρακτηριστικά του καθοδηγούμενου τα οποία λαμβάνει σοβαρά υπόψη του ο Μέντορας, καθώς οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική απόδοση των εκπαιδευόμενων, β) τις απαιτήσεις του συστήματος οι οποίες παρέχουν κατεύθυνση στη διδασκαλία και παρουσιάζουν ένα πλαίσιο για τη ρύθμιση της ποιότητας των πρακτικών διδασκαλίας, γ) τις παιδαγωγικές γνώσεις του Μέντορα και του καθοδηγούμενου που αποτελούν βασικό παράγοντα για την εξέλιξη της πορείας της σχέσης, δ) τη μοντελοποίηση, καθώς υποστηρίζεται ότι οι δεξιότητες για τη διδασκαλία μαθαίνονται πιο αποτελεσματικά μέσω της μοντελοποίησης κατά την οποία ο Μέντορας και ο καθοδηγούμενος παρουσιάζουν ο καθένας τις δικές του πρακτικές διδασκαλίας, ε) η ανατροφοδότηση, η οποία θεωρείται απαραίτητη για την καθοδήγηση αφού περιλαμβάνει ανασκόπηση των σχεδίων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της αξιολόγησης της διδασκαλίας από τον καθοδηγούμενο.

Όπως αναφέρει ο Jonson, 2008, η επιτυχία μια μεντορικής σχέσης βασίζεται σε δύο παράγοντες. Πρώτον ο μεντορευόμενος να σέβεται τον Μέντορα ως προσωπικότητα και δεύτερον να θαυμάζει τις γνώσεις, την εμπειρία και το γενικότερο «ύφος» του. Μελέτες περίπτωσης των Moskowitz και Stephens (1997 όπ. αναφ. στο Clark & Byrnes, 2012.) για

τον αντίκτυπο του θεσμού του Μέντορα σε χώρες όπου αυτός εφαρμόζεται επίσης όπως η Ιαπωνία, Νέα Ζηλανδία κλπ διαπίστωσαν ότι η παρουσία μεντόρων για την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών διευκόλυνε σημαντικά τον ρόλο των τελευταίων, ενώ άλλοι ερευνητές σε χώρες όπως η Σουηδία, η Αυστραλία, ο Καναδάς και η Εσθονία ανέδειξαν πόσο σημαντική είναι η καθοδήγηση για τους νέους εκπαιδευτικούς. Οι Hobson et al. (2009), μελετώντας εκατόν εβδομήντα εμπειρικές έρευνες που ασχολούνται με τα προγράμματα καθοδήγησης τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατέληξαν στο ότι ο μεντορισμός ανήκει στους αποτελεσματικότερους τρόπους για την επαγγελματική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Στην Αγγλία υπάρχουν ακόμα και έμπειροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιθυμούν κάποια μορφή καθοδήγησης προσαρμοσμένης στις προσωπικές τους επαγγελματικές ανάγκες. Έτσι, απευθύνονται σε Μέντορες με δική τους επιθυμία. Το γεγονός αυτό δηλώνει πως ότι μέσω του μεντορισμού καλλιεργείται κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης στα σχολεία και προωθείται στους εκπαιδευτικούς (Hobson et al., 2009: 210).

Εν κατακλείδι, η μεντορική σχέση είναι εξέχουσας σημασίας καθώς προσφέρει βελτίωση των δεξιοτήτων και πρόσβαση σε νέες ιδέες και προσωπική ανάπτυξη. Βασική ωστόσο, προϋπόθεση για την αμοιβαία μάθηση αποτελεί η σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο αλληλεπιδρώντων καθώς πολλές φορές η σχέση διαρκεί δια βίου (Ανθοπούλου, 1999· Ehrich, Hansford & Tennent, 2004). Η ποιότητα της συνεργασίας και η αποτελεσματικότητα της επηρεάζεται από τις προσωπικότητες τόσο του Μέντορα, όσο και των καθοδηγούμενων. Καθώς οι οργανώσεις επενδύουν σημαντικούς πόρους σε προγράμματα καθοδήγησης, οι υπεύθυνοι σχεδιασμού τους, πρέπει να ελαχιστοποιήσουν τα πιθανά προβλήματα που θα μπορεί να προκύπτουν (Ehrich et al, 2004).

## **1.6 Ο ρόλος του Διευθυντή στη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τον Ν. 3848/2010 «η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού/διδακτικού έργου και προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αποτελούν τους κύριους άξονες προτεραιότητας του Νέου Σχολείου». Επομένως, ο μεντορικός θεσμός δεν αφορά μόνο την ομαλή εισαγωγή του νέου εκπαιδευτικού στο επάγγελμα αλλά στοχεύει και στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού σε όλη του την επαγγελματική πορεία και λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη σχολική μονάδα. (Hargreaves & Fullan, 2000). Η ραγδαία εξέλιξη των επιστημονικών δεδομένων και η εισβολή των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία φέρνει αντιμέτωπο τον εκπαιδευτικό με νέες προκλήσεις στις οποίες πρέπει να ανταποκριθεί.



Επιπλέον, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν παγιωμένες αντιλήψεις και αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις για θέματα που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία όπως είναι η αξιολόγηση των μαθητών για την οποία ακολουθούν παρωχημένες μεθόδους. Η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού από έναν Μέντορα θεωρείται απαραίτητη διαδικασία για τον εκσυγχρονισμό, τη βελτίωση της διδασκαλίας, την αύξηση του εργασιακού ενδιαφέροντος και ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Μπεαζίδου, Μπότσογλου & Κουγιουμτζίδου, 2017).

Όσο αφορά τους νέους εκπαιδευτικούς κατά την είσοδό του στο επάγγελμα καλούνται να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Ενεργό ρόλο στην αρχική στήριξη και υποδοχή τους διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο τελευταίος λειτουργώντας ως σχολικός ηγέτης, με την συμπεριφορά του στους εκπαιδευτικούς και τις επιλογές του έχει την ευθύνη για τη δημιουργία ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μέσα στο οποίο επιτυγχάνονται πιο εύκολα οι στόχοι που τεθήκαν και το προσωπικό εντείνει τις προσπάθειες του για την επίτευξη αυτών (Πασιαρδης, 2004).

Ο Διευθυντής λοιπόν, με έντονο το αίσθημα της ευθύνης απέναντι στους συναδέλφους του έμπειρους και νέους, καλείται να λειτουργεί ως σύμβουλος και βοηθός στο πλάι τους. Οργανώνοντας μια συνάντηση ανάμεσα στους νέους εκπαιδευτικούς και το διοικητικό προσωπικό θα ενημερώσει πλήρως τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου στο οποίο πρόκειται να εργαστούν, τους κανόνες, τους στόχους αλλά και τις ιδιαιτερότητές του. Επίσης, ανάμεσα στις αρμοδιότητες του Διευθυντή είναι και να πληροφορήσει τον εκπαιδευτικό για καθημερινά λειτουργικά θέματα διαχείρισης του μαθητικού πληθυσμού καθώς και για τα καθήκοντα που θα αναλάβει στο σχολείο παρέχοντας του την εκτενή ενημέρωση που χρειάζεται (Κατσουλάκης, 1999· Τσόβλα, 2014).

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει ότι η στήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού είναι ένα κομβικό σημείο στην καριέρα του, η οποία χρήζει προσοχής από τους σχολικούς ηγέτες οι οποίοι με την σειρά τους θα πρέπει να αφιερώσουν χρόνο και να ασχοληθούν με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της αρνητικής επιρροής των προβλημάτων που συναντά ο εκπαιδευτικός τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Ingersoll & Kralik, 2004 · Han & Yin, 2016).

Έρευνα των Smith & Ingersoll, 2004 επιβεβαιώνει ότι η απουσία υποστήριξης των εκπαιδευτικών στα πρώτα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας συντελεί στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος των τελευταίων. Ωστόσο, όσο μεγαλύτερη είναι η στήριξη που προσφέρεται από την σχολική ηγεσία, τόσο μειώνονται είναι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Ladd, 2011).

Η καλλιέργεια κλίματος συλλογικότητας και συνεργασίας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό έχει εξέχουσα θέση στην κουλτούρα του κάθε σχολείου. Καθήκον του Διευθυντή απέναντι στους εκπαιδευτικούς είναι να τους δώσει την ευκαιρία για ανάληψη πρωτοβουλιών, συμμετοχή στο σχεδιασμό της οργάνωσης του σχολείου, παροχή υλικών μέσων και μέσων διδασκαλίας, χώρου αλλά και αναγνώριση της όλης διαδικασίας (Brock & Grady, 2007). Ο Διευθυντής έχει ρόλο ενθαρρυντικό προς τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους δείχνει απόλυτη εμπιστοσύνη για την ανάληψη πρωτοβουλιών και δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για τη σχολική μονάδα αλλά και τους επαινεί όταν το χρήζει η περίπτωση παράλληλα με την παροχή υποστήριξης τόσο για επαγγελματικά όσο και για προσωπικά θέματα όποτε είναι απαραίτητη (Brock & Grady, 2007 · Ladd, 2011 · Κατσουλάκης, 1999).

Από τα πρωταρχικά μελήματα του Διευθυντή ως Μέντορα του νέου εκπαιδευτικού είναι και η οργάνωση συνάντησης των νέων εκπαιδευτικών με τον σύλλογο διδασκόντων και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Η συνάντηση αυτή θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να νιώσει πιο οικεία με το εργασιακό περιβάλλον και θα μάθει εκ των έσω τις ιδιαιτερότητες του σχολείου ακόμα και την κουλτούρα του (Κατσουλάκης, 1999). Η μετάδοση της κουλτούρας του σχολείου είναι αναγκαία και είναι ευθύνη κυρίως του Διευθυντή καθώς είναι ο καθοριστικός της παράγοντας μέσω της στάσης του και του γεγονότος ότι αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση το υπόλοιπο προσωπικό (Ανθοπούλου, 1999)

Μέσω της ευκαιρίας που δίνεται στους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων τους στα πλαίσια της σχολικής μονάδας τονώνεται τα αίσθημα αυτοπεποίθησής τους για τις ικανότητες τους με αποτέλεσμα να εργάζονται με περισσότερο ζήλο και να βελτιώνουν την ποιότητα μάθησης των μαθητών (Dollansky, 2014). Έρευνα των Platsidou & Agalioiti (2008), κατέληξε στο ότι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας, για την δημιουργία του οποίου την κύρια ευθύνη έχει ο Διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιωθούν επαγγελματικά και να αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους.

Η παροχή ευκαιριών με στόχο την βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ανήκει στις αρμοδιότητες του Διευθυντή. Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να είναι ανεξάρτητος κατά την διδασκαλία του ενώ παράλληλα ο ίδιος θα υποδηλώνει την παρουσία του στο πλευρό του με ανατροφοδοτικά σχόλια και συζητήσεις γύρω από τις εμπειρίες στο μάθημα με σκοπό την βελτίωση της διδασκαλίας. Οι συνεδριάσεις, η παρακολούθηση σεμιναρίων, η διανομή παιδαγωγικού υλικού, οι επισκέψεις στην τάξη είναι πρακτικές που μπορεί να εφαρμόσει ο Διευθυντής για να τονώσει το ηθικό των εκπαιδευτικών, να ενισχύσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία (Καμπουρίδης, 2002· Brock & Grady, 2007).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες είναι η δημιουργία κατάλληλων οργανωτικών δομών μέσα στη σχολική μονάδα αλλά και κλίματος εμπιστοσύνης που θα επιτρέπει τις παρατηρήσεις και τα σχόλια από τους ίδιους και τους συναδέλφους του προς τον νέο εκπαιδευτικό (Clark, 2012·Dollansky, 2014). Ο τελευταίος θα πρέπει να νιώθει ασφάλεια στο εργασιακό του περιβάλλον και εμπιστοσύνη στον Διευθυντή και τους συναδέλφους του ώστε να δεχτεί την υποστήριξη και να αποδεχτεί ότι όλες αυτές τις ενέργειες γίνονται τόσο για το προσωπικό του όφελος όσο και της ίδιας της σχολικής μονάδας.

Καταληκτικά, ο μεντορισμός δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εξελίσσονται, να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και να μπορούν να γίνονται αποδοτικότεροι τόσο στη διδασκαλία όσο και στη γενικότερη συμπεριφορά τους στον εκπαιδευτικό χώρο. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στη διατήρηση της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού η οποία είναι καίριας σημασίας για την επαγγελματική του σταδιοδρομία στο μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον. Συγχρόνως, ο θεσμός του μεντορισμού συνδέεται με την ανάπτυξη ταλέντων στο σχολείο, την συμβουλευτικής σταδιοδρομίας<sup>1</sup> και δύναται να διασυνδεθεί με προγράμματα βραχείας επαγγελματικής καθοδήγησης (coaching).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας είναι η ελληνική απόδοση του αγγλοσαξονικού όρου career counseling. Εφοδιάζει το άτομο με απαραίτητα προσόντα για την απασχόλησή του ώστε να μεταβεί ομαλά από το στάδιο της εκπαίδευσης στον επαγγελματικό στίβο και να μπορεί να διαχειρίζεται αυτόνομα την σταδιοδρομία του (Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2005)

<sup>2</sup> Ο σκοπός του coaching είναι η βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων και των επαγγελματικών δεξιοτήτων τόσο σε ατομικό όσο και ομαδικό επίπεδο, προκειμένου να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί σε οργανωτικό επίπεδο

## 1.7 Νομοθετικό πλαίσιο του μεντορισμού στην Ελλάδα

Η δημιουργία ενός θεσμού για την παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού αποτελεί επείγουσα ανάγκη όχι μόνο για τον νέο εκπαιδευτικό αλλά και για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Έτσι, τη χρονική περίοδο 2010-2014, έγινε στην Ελλάδα υπό την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας πρώτη φορά αναφορά στον θεσμό του Μέντορα για την παροχή βοήθειας στους νέους εκπαιδευτικούς, προσπάθειες για θεσμοθέτηση και επίσημη ενεργοποίηση του θεσμού του Μέντορα.

Στο Υπ. Αριθ. 1340 Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως τον Οκτώβριο του 2002 (ΦΕΚ 1340/2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1), στα πλαίσια της παρουσίασης των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων, γίνεται αναφορά στις έννοιες της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και της στήριξης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, στα άρθρα που καθορίζουν το περιεχόμενο του έργου τους και τις αρμοδιότητές τους αναλυτικότερα, τους ανατίθεται ο ρόλος του εμπνευστή, καθοδηγητή και επιμορφωτή όλων των εκπαιδευτικών της Εκπαιδευτικής τους Περιφέρειας (Άρθ. 7 παρ. 1, Άρθ.8 παρ.1γ και 1ε και κυρίως με το Άρθ.9 παρ.1 και 2γ-ια).

Έπειτα, στις 29 Νοεμβρίου 2010, το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έθεσε σε δημόσια διαβούλευση το Θεσμό του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Κατά τη διαδικασία της δημόσιας διαβούλευσης, η οποία έληξε στις 14 Δεκεμβρίου 2010, κατατέθηκαν απόψεις και προτάσεις από συνολικά 6 φορείς και 235 μεμονωμένα άτομα. Συγκεκριμένα, στη διαβούλευση έλαβαν μέρος Πανεπιστημιακά τμήματα, ιδιωτικοί σύλλογοι και φορείς ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Το κείμενο που συνοδεύει την Δημόσια Διαβούλευση, περιγράφει αναλυτικά τη λειτουργία του θεσμού του Μέντορα σε όλα τα επίπεδα, όπως: Αναγκαιότητα θεσμού και εννοιολογικός προσδιορισμός, Προσόντα και τυπικές προϋποθέσεις επιλογής, Διαδικασία και Όροι επιλογής, Καθήκοντα, Διάρκεια και Περιεχόμενο μεντορικής σχέσης, Διδακτικό και Υπηρεσιακό ωράριο μαζί με άλλες λεπτομέρειες, Επιμόρφωση μεντόρων, στήριξη και αξιολόγηση του θεσμού

Με το νόμο 3848/2010(ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010), που ψηφίστηκε έπειτα της ολοκλήρωσης της Διαβούλευσης, και συγκεκριμένα με την παράγραφο 6 του άρθρου 4, καθιερώθηκε ο Μέντορας ως ο εκπαιδευτικός με μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική

---

και να επιτύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους. Το coaching στηρίζεται στις αρχές της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Ellinger et al. (2014).

εμπειρία, υπεύθυνος για την καθοδήγηση και την υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Ο αρμόδιος σχολικός σύμβουλος σε συνεργασία με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας έχουν την ευθύνη του ορισμού του.

Ο θεσμός του Μέντορα υπάρχει και στο Ν. 4009/2011 ( ΦΕΚ Α 195/6.9.2011 με τίτλο «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων». Συγκεκριμένα, το Κεφάλαιο Θ με τίτλο «Οικονομικά των Α.Ε.Ι.» αναφέρει πως ένας από τους κύριους στόχους του γραφείου καινοτομίας και διασύνδεσης είναι «να οργανώνει σεμινάρια, διαλέξεις, συμβουλευτική, επαφές με μέντορες για τους φοιτητές και αποφοίτους του ιδρύματος σε ζητήματα καινοτομίας και κοινωνικής δράσης και εν γένει να προωθεί καινοτόμες ιδέες φοιτητών που μπορούν να αξιοποιηθούν σε επαγγελματικές ή κοινωνικές δραστηριότητες».

Σ' αυτό το σημείο αξίζει ν' αναφερθεί ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τόνισε τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης τα προγράμματα στήριξης των νέων εκπαιδευτικών. Σε μία πρόσφατη μελέτη, το ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης «*Ευρυδίκη*», παρουσίασε τα συστήματα που εφαρμόζουν οι χώρες, για να διευκολύνουν την ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε κάποιου είδους πρόγραμμα. Ωστόσο ο καθορισμός των κριτηρίων για τα προσόντα των μεντόρων αποτελεί τροχοπέδη σύμφωνα με την «*Ευρυδίκη*», για να εφαρμοστεί ο θεσμός στην Ελλάδα.

Ο θεσμός του μεντορισμού παρόλο που εφαρμόζεται μέχρι σήμερα με μη τυπική μορφή σε κάποια σχολεία, από άτομα που επιθυμούν να συντελέσουν στην απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας συναδέλφων τους νέων στον επαγγελματικό χώρο. Αυτό που αποτελεί εστία προβληματισμού γιατί μετά από τόσα χρόνια προσπαθειών για θεσμοθέτηση ο θεσμός παραμένει ανενεργός (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014) και η Ελλάδα αποτελεί εξαίρεση ανάμεσα σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που δεν εφαρμόζεται συστηματικά και οργανωμένα κανένας τύπος προγραμμάτων μεντορισμού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ Η ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

### 2.1 Η λειτουργία της σχολικής μονάδας και οι ιδιαιτερότητες του πλαισίου

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ακολουθεί ένα συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης καθώς πλήθος νόμων και εγκυκλίων ρυθμίζουν λεπτομερώς την οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και των επιμέρους εκπαιδευτικών θεμάτων.

Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα με λιγοστά περιθώρια αποκέντρωσης, τα στελέχη εκπαίδευσης έχουν λίγα περιθώρια άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, η σχολική μονάδα που αποτελεί βασικό συντελεστή της εκπαίδευσης επιτρέπει στα μέλη που την απαρτίζουν αναλάβουν λίγες αρμοδιότητες (Μπρίνια, 2008· Μαυρογιώργος & Γέτης, 1999 όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2006).

Εξαιτίας της πολυπλοκότητας του θεσμού της σχολικής μονάδας και του γεγονότος ότι δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από τις συνθήκες κάθε εποχής και κοινωνικού συστήματος δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τον ορισμό της (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011). Ωστόσο, έχουν γίνει πολλές απόπειρες ορισμού της που εμφανίζουν βασικά κοινά στοιχεία μεταξύ τους.

Ο Κωτσίκης (2003), στον ορισμό του για τη σχολική μονάδα αναφέρει ότι είναι η βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος που έχει συγκεκριμένο πρόγραμμα, αυτοτελή διοίκηση (Διευθυντής/υποΔιευθυντής/σύλλογος εκπαιδευτικών), δέχεται τους μαθητές κατά ομάδες και λειτουργεί κάτω από προϋποθέσεις για συγκεκριμένο χρόνο φοίτησης. Αυτό που αναφέρει ο Κωτσίκης (2003) στον ορισμό του, είναι ότι το σχολείο χορηγεί στα μέλη του, τους μαθητές, πιστοποιητικό, απολυτήριο, πτυχίο ή δίπλωμα αναγνωρισμένο από το κράτος έπειτα της συμπλήρωσης των προαπαιτούμενων σπουδών. Στο ορισμό της Παπαναούμ (2000), επισημαίνεται ότι η σχολική μονάδα διατηρεί χαρακτηριστικά επαγγελματικής οργάνωσης εξαιτίας των δράσεων και των στόχων που επιδιώκει να εκπληρώσει, είναι κομμάτι μια πολύπλοκης διοίκησης αποτελώντας μια ανεξάρτητη οργάνωση που παράγει το δικό της έργο και συγχρόνως λογοδοτεί στην Πολιτεία.

Η Μπρίνια (2008) ορίζει την εκπαιδευτική μονάδα ως μια οργανωμένη και διαρκή υπηρεσία, η οποία αποσκοπεί στην υλοποίηση εκπαιδευτικών στόχων μέσω της διδασκαλίας ποικίλων γνωστικών αντικειμένων. Ένας άλλος ορισμός περιγράφει τη σχολική μονάδα ως μια τυπική κοινωνική οργάνωση θεσμικά κατοχυρωμένη με στόχο την εκπλήρωση σαφών στόχων, οι οποίοι απαιτούν συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας και υπακοή σε κανόνες της

Πολιτείας. Επιπρόσθετα, εξαιτίας της άμεσης σύνδεσής της με την κοινωνία, ευνοεί και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011 Χατζηπαναγιώτου, 2005).

Εφόσον η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί κοινωνική οργάνωση με σαφείς στόχους και άμεση αλληλεπίδραση με το ευρύτερο περιβάλλον της εμφανίζει αρκετά χαρακτηριστικά ενός συστήματος. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με άλλους ορισμούς είναι ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα με δικά του μέλη (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και λοιποί εμπλεκόμενοι) που με γνώμονα την συνεργασία και την αλληλεπίδραση, και με τη βοήθεια εκπαιδευτικών μεθόδων και μέσων, επιδιώκει την υλοποίηση εκπαιδευτικών στόχων που δεν είναι άλλοι από την κατάκτηση της γνώσης και την κοινωνικοποίηση των μελών της διατηρώντας πάντα την δική της κουλτούρα. Επομένως, στο σχολείο αναπτύσσεται η συλλογικότητα και το ομαδικό πνεύμα και προωθείται η σύναψη κοινωνικών επαφών (Μπρίνια, 2008·Σαΐτη & Σαΐτης, 2011·Σαΐτης,2007).

Ο χαρακτηρισμός της εκπαιδευτικής/σχολικής μονάδας ως ανοιχτό και κοινωνικό σύστημα δικαιολογείται καθώς κάθε σχολική μονάδα βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον της και προσαρμόζεται στα δεδομένα που αυτό επιτάσσει. Δέχεται εισροές, (διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικοί, μαθητές) όπου τις μετασχηματίζει μέσω διδασκαλίας και με τη βοήθεια εκπαιδευτικών μεθόδων και μέσων όπως η οργάνωση του Αναλυτικού προγράμματος και η διδασκαλία, η λήψη αποφάσεων, σε εκροές δηλαδή εκπαιδευτικές υπηρεσίες (γνώση, λύσεις εκπαιδευτικών θεμάτων μόρφωση εκπαιδευτικών, κοινωνικοποίηση) (Πασιαρδής, 2004).

Το τελευταίο έχει αμφισβητηθεί καθώς πολλές φορές το σχολείο είναι αποκομμένο από το κοινωνικό γίγνεσθαι χάνοντας με αυτόν τον τρόπο τον κοινωνικό και πολιτισμικό του ρόλο. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η κοινωνικοποίηση των μαθητών είναι εξίσου σημαντική με την απόκτηση γνωστικών εφοδίων προκειμένου οι νέοι να μετατραπούν σε ενεργούς πολίτες (Μπρίνια,2008). Τέλος, η σχολική μονάδα λόγω της σύνδεσής της με την Πολιτεία οφείλει να υπακούει στο εκάστοτε νομοθετικό πλαίσιο και τα μέλη της, ανάλογα με τον ρόλο τους σ' αυτήν, να φέρονται αναλόγως (Καμπουρίδης, 2002).

Από την άλλη, η σχολική μονάδα διαφέρει από άλλα συστήματα ως προς τη δομή του και τον τρόπο λειτουργίας της καθώς οφείλει να ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές που έχει χαράξει η ίδια Πολιτεία. Η εξάρτηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα από τις εκάστοτε πολιτικές αποφάσεις είναι έντονη καθώς βασική πηγή χρηματοδότησης είναι η ίδια

η κεντρική εξουσία η οποία ασκεί έναν άτυπο έλεγχο στη λειτουργία της μονάδας (Σαΐτης, 2007).

Παρόλο που ο γενικός στόχος του σχολείου είναι η παροχή εκπαίδευσης και η κοινωνικοποίηση των μελών της, η υλοποίηση του είναι μια περίπλοκη διαδικασία γι' αυτό διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα σχολεία και στους άλλους οργανισμούς. Συγκεκριμένα, η ανομοιόμορφη δομή και τρόπος λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά παρά την υπακοή τους στους ίδιους νόμους, επηρεάζεται από τον ανθρώπινο παράγοντα και την μοναδικότητα των μελών τους αντίστοιχα. Επιπλέον, η διαφοροποίηση του σχολικού οργανισμού έναντι άλλων οργανισμών έγκειται στην πολλαπλότητα ερμηνείας του σκοπού ύπαρξής της και η επικάλυψη ρόλων που παρατηρείται καθώς δεν είναι εύκολη η διάκριση των εργαζομένων, του προϊόντος και των πελατών όπως συμβαίνει σε άλλες οργανώσεις (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

## **2.1.1 Θεσμικό πλαίσιο Αρμοδιοτήτων Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και εκπαιδευτικών**

### Ο θεσμικός ρόλος του Διευθυντή

Σύμφωνα με τον νόμο 1566/1985 στη διοίκηση της σχολικής μονάδας συμμετέχουν ο Διευθυντής, ο υποΔιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Ο ίδιος νόμος 1566/1985 στο άρθρο 11 ορίζει τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας να έχει την πιο σημαντική θέση στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 11 αναφέρεται ότι «*Ο Διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους*».

Ο νόμος όριζε νέα κριτήρια πέρα από τα έτη προϋπηρεσίας για την επιλογή των διευθυντών εκτός των χρόνων υπηρεσίας που θα πρέπει να πληρούν οι υποψήφιοι διευθυντές όπως το εκπαιδευτικό έργο, η κοινωνική προσφορά, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η υπηρεσιακή κατάσταση και καθιερώθηκε επίδομα θέσης για τη χρονική διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους. Η αλλαγή αυτή βελτίωσε το προϋπάρχον σύστημα διοίκησης της



εκπαίδευσης καθώς τα προαπαιτούμενα κριτήρια έδωσαν κίνητρο στους υποψηφίους διευθυντές να βελτιώσουν τα προσόντα τους και να επιμορφωθούν (Σαΐτης, 2008: 22).

Έπειτα ακολουθεί ένα Π.Δ. (25/2002), που συμπληρώνει και επαναπροσδιορίζει τα προσόντα και με την υπουργική απόφαση 105657/Δ1/8- 10-2002 περιγράφονται αναλυτικά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 27 αναφέρει σχετικά με το έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και αναλαμβάνει καθήκοντα διοικητικού, επιστημονικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα. Στη συνέχεια της Υ.Α περιλαμβάνονται το άρθρο 28 όπου αναφέρεται στα γενικά καθήκοντα και στις αρμοδιότητες των Διευθυντών, το άρθρο 29 στο οποίο καθορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων, το άρθρο 30 στο οποίο καθορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου, το άρθρο 31 καθορίζονται τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τους μαθητές και τέλος, το άρθρο 32 τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης.

#### Ο θεσμικός ρόλος των εκπαιδευτικών

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών καθορίζονται στις διατάξεις του άρθρου 36 της Φ. 353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 της Υπουργικής Απόφασης. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο με υψηλή κοινωνική ευθύνη. Σ' αυτό περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και συντελούν στην ποιότητα της εκπαίδευσης γενικότερα. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών οφείλουν να εναρμονίζονται με τους στόχους αυτούς.

Συγκεκριμένα, στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού είναι η διδασκαλία των μαθητών ακολουθώντας το πρόγραμμα σπουδών, η προετοιμασία των μαθημάτων με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου εφαρμόζοντας σύγχρονες τεχνολογικά μεθόδους. Επιπλέον, στα καθήκοντά του περιλαμβάνεται η ενημέρωση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και η τήρηση των νόμων, των διαταγμάτων, των αποφάσεων, των εγκυκλίων και των βιβλίων. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα

στους γονείς, τους μαθητές με στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στο Διευθυντή, τους γονείς και τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους για την καλύτερη δυνατή παιδαγωγική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, σεβόμενοι την προσωπικότητα και τα δικαιώματα των μαθητών.

Τέλος, στις βασικές αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού είναι η υποχρεωτική συμμετοχή του στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, στις παιδαγωγικές συναντήσεις και στα σεμινάρια επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται. Η ανανέωση και ο εμπλουτισμός των γνώσεων θεωρούνται σημαντική υποχρέωση του εκπαιδευτικού, εξαιτίας των γρήγορων μεταβολών της κοινωνίας που προκειμένου να ανταποκριθεί σ' αυτούς τους ρυθμούς, πρέπει ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί τις εξελίξεις με διαρκή και έγκυρη επιμόρφωση.

### **2.1.2. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας σε σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό**

Ο Διευθυντής στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας έχει έναν πολύπλευρο και ισχυρό ρόλο με πολλές απαιτήσεις καθώς είναι το βασικότερο όργανο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας και ο κύριος υπεύθυνος για την λειτουργία της. Αναλαμβάνει πολλά καθήκοντα που απαιτούν τόσο διοικητική εμπειρία όσο και επιστημονικές γνώσεις σε εκπαιδευτικά-διοικητικά θέματα συγχρόνως με την γραφειοκρατική διαχείριση της μονάδας, με σκοπό να ανταποκριθεί επιτυχώς στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκει. Οι αρμοδιότητες του είναι διοικητικού, διαχειριστικού, οικονομικού, εκπαιδευτικού, παιδαγωγικού αλλά και διδακτικού περιεχομένου. Ο ίδιος είναι αρμόδιος για την καθημερινή οργάνωση και προγραμματισμό της σχολικής μονάδας με στόχο την εύρυθμη λειτουργία αυτής, την διαμόρφωση και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος και τη σύναψη διαπροσωπικών επαφών ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Ωστόσο, ο ρόλος του δεν είναι απλά εκτελεστικός, παρόλο περιορίζεται από την νομοθεσία και δε δύναται να λειτουργήσει με πλήρη αυτονομία, ωστόσο απαιτεί ηγετικά χαρακτηριστικά και ικανότητες. Η Πολιτεία από πλευράς της οφείλει να παρέχει στήριξη και υποστήριξη στις προσπάθειες των Διευθυντών να φέρουν σε πέρας το πολύπλευρο έργο τους. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες από τις αρμοδιότητες του Διευθυντή σε σχέση με τον Σύλλογο Διδασκόντων (Μπρίνια, 2008· Σαΐτης, 2007· Στραβάκου, 2003).

Συγκεκριμένα, είναι υπεύθυνος για την διατήρηση ισορροπίας μεταξύ των μελών και των ομάδων που υπάρχουν στη σχολική κοινότητα. Αναλαμβάνει την ευθύνη ώστε με την κατάλληλη συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει με τον ανθρώπινο δυναμικό να αυξήσει τα μαθητικά αποτελέσματα και να δημιουργήσει οργανωσιακή κουλτούρα στο σχολείο αναλαμβάνοντας δράσεις και λαμβάνοντας αποφάσεις που θα προσφέρουν θετικά αποτελέσματα στη σχολική μονάδα (Μπρίνια, 2008· Τριανταφύλλου, 2010).

Η διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες του έργου του, καθώς η ανομοιογένεια των μελών και των ομάδων που απαρτίζουν την σχολική κοινότητα είτε ως προς το χαρακτήρα, το φύλο, την ηλικία είτε ως προς τις προσδοκίες μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα στον εργασιακό χώρο. Αξιοσημείωτη είναι η συνεισφορά του στην παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού επιβραβεύοντας κάθε προσπάθεια βελτίωσης της αποδοτικότητάς του και ενισχύοντας την δέσμευση τους με στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία της μονάδας. Άλλωστε η επιτυχία μιας οποιασδήποτε οργάνωσης, και επομένως και της σχολικής μονάδας, προϋποθέτει προσωπικό ικανοποιημένο από το εργασιακό του περιβάλλον και παρακινημένο για εργασία υψηλής αποδοτικότητας. Επιπρόσθετα, ο ίδιος ο Διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκει και να προνοεί για την ικανοποίησή τους ώστε να είναι πιο επιτεύξιμοι οι στόχοι του σχολείου (Στραβάκου, 2003). Επομένως, ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για την διατήρηση καλού εργασιακού περιβάλλοντος ενδυναμώνοντας το ανθρώπινο δυναμικό προκειμένου να επιτύχει την μέγιστη απόδοση του σχολείου στο οποίο ηγείται. Για τον ρόλο αυτό του Διευθυντή ως παρακινητή των εκπαιδευτικών θα γίνει αναφορά σε ξεχωριστό κεφάλαιο στη συνέχεια της εργασίας (Μπρίνια, 2008· Σαΐτης, 2007).

Επιπλέον, στον ρόλο του Διευθυντή περιλαμβάνεται η καθοδήγηση της σχολικής μονάδας ώστε να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για δημιουργία ενός σχολείου δημοκρατικού και συνάμα ανοιχτού στην κοινωνία. Στο σημείο αυτό αξίζει αν επισημανθεί, ότι η επιδίωξη της εναρμόνισης της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και η δημιουργική αντιμετώπιση της νέας πληροφορίας μέσω δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών του Διευθυντή είναι σημαντική ώστε τα μέλη της να μπορούν να προσαρμοστούν στις αλλαγές του περιβάλλοντος (Καμπουρίδης, 2002· Μπρίνια, 2008).

Η υποστήριξη και η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ώστε να κατανοήσουν τις παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες λειτουργεί η σχολική μονάδα είναι

ιδιαίτερα σημαντική. Ιδιαίτερη πρέπει να είναι η αντιμετώπιση των αναπληρωτών και των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών καθώς θα πρέπει να επικροτείται η ανάληψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και να υπάρχει γενικότερη υποστήριξη στο έργο τους από τον ίδιο τον Διευθυντή η οποία θα αναλυθεί εκτενέστερα παρακάτω (Σαΐτης, 2000·2007).

Τέλος, πέρα από τις παραπάνω αρμοδιότητες, συμμετέχει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά, συντονίζει το έργο τους, συνεργάζεται μαζί τους και αποτελώντας διάυλο επικοινωνίας ανάμεσα σ' αυτούς και τα ανώτερα διοικητικά στελέχη εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2000). Εντούτοις, αξίζει να σημειωθεί ότι στα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας οι Διευθυντές των σχολείων έχουν πολλές και όχι σαφώς οριοθετημένες αρμοδιότητες και ο παράγοντας αυτός σε συνδυασμό με την απουσία στήριξης από την Πολιτεία λειτουργεί ανασταλτικά στην εκτέλεση του έργου τους και μειώνει την αποδοτικότητά τους (Στραβάκου, 2003).

### **2.1.3. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού**

Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ανήκουν στον σύλλογο διδασκόντων της μονάδας, και αποτελούν ένα από τα βασικότερα διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας. Ο τελευταίος αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν είτε είναι μόνιμοι, είτε αναπληρωτές, με απόσπαση ή ωρομίσθιοι (Μπρίνια, 2008). Οι εκπαιδευτικοί γενικότερα, συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφού το έργο τους έχει ηθικό και κοινωνικό χαρακτήρα. Στις βασικές αρμοδιότητες ενός εκπαιδευτικού συγκαταλέγονται η μετάδοση γνώσεων, η διαπαιδαγώγηση και αγωγή των μαθητών και η κοινωνικοποίησή τους (Παπαναούμ, 2003).

Ωστόσο, στα ελληνικά δεδομένα λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος οι πιο πολλές αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών καθορίζονται από τον κρατικό φορέα και από τη λεπτομερειακή περιγραφή της νομοθεσίας όσο αφορά τις αρμοδιότητές τους. Έτσι, μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός στην Ελλάδα έχει περισσότερο εκτελεστικό ρόλο και λειτουργεί ως αποδέκτης εντολών του Υπουργείου Παιδείας με λιγιστά περιθώρια αυτονομίας στο ρόλο του (Ξωχέλλης, 1984· Παπαναούμ, 2003).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις μέρες μας προκειμένου να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στους μαθητές θα πρέπει να εναρμονίζεται με τις συνθήκες της εποχής και της κοινωνίας. Συγκεκριμένα, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι σημερινές κοινωνίες είναι

ευμετάβολες πρέπει να ακολουθούν τις ραγδαίες εξελίξεις της. Παράλληλα, χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών είναι η πολυπολιτισμικότητα που συνοδεύεται με τον πλουραλισμό πολιτισμών, θρησκευτικών πεποιθήσεων, ιστορικών πιστεύω και πεποιθήσεων γενικότερα. Τα γνωρίσματα των κοινωνιών που προαναφέρθηκαν επηρεάζουν και δυσκολεύουν τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού ο οποίος καλείται να ανταποκριθεί επιτυχώς στα νέα κοινωνικά δεδομένα που μεταβάλουν τον ρόλο του ενισχύοντας πια τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης (Ξωχέλλης, 1984).

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός δεν αρκεί μόνο να έχει ένα επαρκές γνωστικό υπόβαθρο αλλά διακατέχεται από κριτική ικανότητα απέναντι στις επιστημονικές αλλαγές, την οποία καλείται να εμψυχήσει στους μαθητές του. Επιπρόσθετα, στον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιλαμβάνεται η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για αποδοχή του καθετί που διαφέρει από το συνηθισμένο και η απόδοση του κατάλληλου σεβασμού σ' αυτό. Επομένως από τον εκπαιδευτικό απαιτείται μια σειρά από κριτήρια για την επιτυχή ανταπόκρισή του όπως γνώση αντικειμένου, διδακτική ικανότητα, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, προσαρμογή της γνώσης στο χαρακτήρα του μαθητή επικοινωνιακή ικανότητα, επιθυμία για συνεχή εξέλιξη-επιμόρφωση (Ξωχέλλης, 2005).

Σύμφωνα με τις απόψεις μαθητών όπως περιγράφει ο Bullough (2005), δεν επιθυμούν έναν εκπαιδευτικό που απλά τους καθοδηγεί αλλά επιθυμούν ο εκπαιδευτικός τους να έχει ιδιαίτερα αναπτυγμένο το αίσθημα της αυτογνωσίας, και να ενδιαφέρεται πραγματικά για αυτούς. Επιπλέον, μπορεί να συνεργαστεί μαζί τους καθώς τους εμπνέει εμπιστοσύνη και μπορούν να τον εμπιστευτούν. Συνεπώς η διδασκαλία μετατρέπεται σε μια συνεχιζόμενη δοκιμασία για το εκπαιδευτικό καθώς οφείλει να ενεργοποιείται συνεχώς και να εξελίσει τις επαγγελματικές του δεξιότητες (Bullough, 2005).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι παρόλη την επιθυμία των μαθητών και τις απαιτήσεις της κοινωνίας που προαναφέρθηκαν, στο ελληνικό σχολείο μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευτικών καταναλώνεται εξαιτίας του φόρτου εργασιών που έχουν να παραδώσουν στους μαθητές για να καλυφτεί η προκαθορισμένη ύλη των μαθημάτων. Επιπλέον, τα πολλά έτη στο επάγγελμα σε συνδυασμό με τις οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν τροχοπέδη που εμποδίζουν την ενασχόλησή τους με άλλα θέματα της σχολικής μονάδας πέρα της διδασκαλίας. Μάλιστα, ενώ στα καθήκοντά τους περιλαμβάνεται η συμμετοχή τους στις συνεδριάσεις και μπορούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τα παιδαγωγικά θέματα κυρίως, δεν επιθυμούν να συμμετέχουν στα θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας. Το γεγονός αυτό μπορεί να

αποδοθεί στον γενικότερο συγκεντρωτισμό που διακατέχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μπρίνια, 2008).

## **2.2. Η ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

### **2.2.1.Εννοιολογική προσέγγιση της παρακίνησης**

Ο όρος παρακίνηση ή υποκίνηση μεταφράζει τον αγγλικό όρο «motivation» ο οποίος έχει τις ρίζες του στη λατινική λέξη «movere» που σημαίνει κινώ. Αυτός είναι ο λόγος που ο όρος συχνά ταυτίζεται με όρους όπως είναι τα κίνητρα, η επιθυμία, ο στόχος.

Παράλληλα, στη βιβλιογραφία συναντώνται λέξεις με ίδια σημασία με την παρακίνηση όπως «υποκίνηση» ή «παρώθηση» γεγονός που επιβεβαιώνει τη δυσκολία οριοθέτησης της έννοιας. Κατά τον Μάρκοβιτς (2002), πρέπει να προτιμηθεί η χρήση της ελληνικής λέξης «παρακίνηση» από την «υποκίνηση», καθώς η λέξη «υποκίνηση» σημασιολογικά ενδέχεται να εμπεριέχει και ένα αρνητικό νόημα, το οποίο μπορεί να ερμηνευτεί από τη σκοπιά της επιτηδευμένης καθοδήγησης ατόμων. Στη παρούσα εργασία θα χρησιμοποιείται ο όρος παρακίνηση καθώς έτσι έχει καθιερωθεί στη διοικητική ορολογία.

Ο όρος της παρακίνησης αποτελεί σημαντικό κομμάτι της Εργασιακής Ψυχολογίας και της Οργανωσιακής Συμπεριφοράς (Σαΐτης, 2007). Συνάμα, η παρακίνηση των εργαζομένων αποτελεί ένα από τα κύρια αντικείμενα της Διοίκησης καθώς έχει άμεση σύνδεση με την ανθρώπινη συμπεριφορά και την απόδοση στο χώρο της οργάνωσης και απασχολεί όλες τις οργανώσεις. Αυτός είναι και ένας λόγος που υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί της έννοιας τόσο στο ελληνικό όσο και στα διεθνή χώρο διατηρώντας ωστόσο, κάποια κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τους Hoy and Miskel (2008:176), η παρακίνηση ορίζεται ως «σύνθετες δυνάμεις, κίνητρα, ανάγκη, καταστάσεις τάσεων ή άλλοι μηχανισμοί που ενεργούν και διατηρούν την εθελοντική δραστηριότητα προς την επίτευξη των ατομικών στόχων». Ο ορισμός αυτός αναφέρεται στην εθελοντική ατομική δραστηριότητα στοιχείο το οποίο εντοπίζεται στον ορισμό του Daniels (2016), στον οποίο η έννοια της παρακίνησης αναφέρεται στην επιθυμία του ανθρώπου να ενεργήσει ή να καταβάλει κάποιου είδους προσπάθεια. Πρόκειται για μια εσωτερική κατάσταση που επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Ο Μάρκοβιτς (2002), στον ορισμό του εμπεριέχει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων από την πλευρά του ατόμου μέσω των οποίων μπορεί να επιτύχει τα

επιθυμητά αποτελέσματα και να κινητοποιήσει τις συμπεριφορές εκείνες που θα τον φέρουν κοντά στα προκαθορισμένα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Πρόκειται επομένως, για μια διαδικασία ορθολογική βασισμένη σε συνειδητές επιλογές του ατόμου.

Σύμφωνα με τον Dubrin (1998 όπ. αναφ. Σαΐτης, 2007) η παρακίνηση αποτελεί ένα είδος προσπάθειας με σκοπό την επίτευξη αποτελεσμάτων η οποία προέρχεται είτε από το ίδιο το άτομο, είτε από το Διευθυντή του οργανισμού, είτε από την ομάδα. Η παρακίνηση σε ατομικό επίπεδο είναι μία εσωτερική κατάσταση του ατόμου που σκοπεύει στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών και επηρεάζει την έναρξη, την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή της προσπάθειας ενώ η παρακίνηση από πλευράς του Διευθυντή είναι η διαδικασία που οδηγεί τα άτομα να επιτύχουν αυτούς τους σκοπούς. Έτσι, είτε προσωπικά είτε από την πλευρά του Διευθυντή η παρακίνηση επιδιώκει την επίτευξη αποτελέσματος.

Οι Han και Yin (2016), περιγράφουν την παρακίνηση ως την ενέργεια ή την κίνηση που αναγκάζει τον άνθρωπο να κάνει κάτι εκ φύσεως. Πιο συγκεκριμένα, το κίνητρο που έχουν τους καθορίζει τον λόγο για τον οποίο τα άτομα αποφασίζουν να κάνουν μία ενέργεια, τον τρόπο που θα την επιτελέσουν, πόσο καιρό είναι διατεθειμένοι να διατηρήσουν την ενέργεια αυτή και το αν θα συνεχίζουν να προσπαθούν για την επίτευξη του στόχου τους (Han & Yin, 2016). Οι Robbins και Judge (2018:213) παραθέτουν ξεκάθαρα τα τρία βασικά στοιχεία της παρακίνησης καθώς, την ορίζουν ως τις διεργασίες που είναι υπεύθυνες για την ένταση, την κατεύθυνση και την επιμονή των προσπαθειών ενός ατόμου για την εκπλήρωση ενός στόχου. Αναλυτικότερα, το στοιχείο της έντασης αφορά την προσπάθεια που θα καταβάλλει το άτομο για την εκπλήρωση του στόχου του προς τη σωστή κατεύθυνση που θα φέρει τα προσδοκώμενα οφέλη στον οργανισμό στον οποίο ανήκει. Το στοιχείο της επιμονής περιγράφει το χρονικό διάστημα το οποίο μπορεί να διατηρηθεί η προσπάθεια του ατόμου (Βακόλα & Νικολάου, 2012·Robbins & Judge, 2018).

Με τον ορισμό του Μπουραντά (2015: 302) εμφανίζονται τρία καινούρια χαρακτηριστικά της παρακίνησης καθώς αυτή ορίζεται ως «εσωτερική διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τους στόχους των οποίων η πραγματοποίηση έχει ως συνέπεια την ικανοποίηση των αναγκών του». Στον ορισμό του γίνεται φανερό ότι η παρακίνηση συνδέεται άμεσα με τα κίνητρα, τις ανάγκες και τους στόχους. Συγκεκριμένα, η ανάγκη είναι το στοιχείο που δημιουργεί τα κίνητρα, τα κίνητρα οδηγούν προς ένα στόχο η επίτευξη οποίου προϋποθέτει και την ικανοποίηση της προϋπάρχουσας ανάγκης. Με τον ορισμό του Μπουραντά ταυτίζεται και ο Mullins (2014: 279), ο οποίος αναφέρει ότι η βαθύτερη έννοια της παρακίνησης βρίσκεται σε μια εσωτερική και ατομική κινητήρια δύναμη

μέσω της οποίας προσπαθεί το άτομο να πετύχει έναν στόχο προκειμένου να ικανοποιήσει μία ανάγκη ή προσδοκία που έχει. Η Πετρίδου (2011) περιγράφει την παρακίνηση στην πράξη ως την παροχή κινήτρων στο άτομο, για την απόκτηση δύναμης που θα το ωθήσει να συμπεριφερθεί με τον επιθυμητό τρόπο. Η ίδια μάλιστα αναφέρεται στη σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις ανάγκες, τα κίνητρα και τους στόχους αλλά και την συμπεριφορά του τόμου ως συντελεστή την παρακινητικής διαδικασίας.

Με αφορμή το τελευταίο σχετικά με την άμεση εξάρτηση ανάμεσα σε κίνητρα, ανάγκες και στόχους είναι σημαντικό ν' αναφερθούν κάποιοι λόγοι που καθιστούν δυσμενή τον προσδιορισμό της σχέσης των τριών στοιχείων της παρακίνησης που προαναφέρθηκαν. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι η διαφορετική φύση του κάθε ανθρώπου που σε κάθε περίοδο της ζωής τους παρουσιάζει διαφορετικές ανάγκες οι οποίες μεταβάλλονται από τους εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες και με τη σειρά τους δημιουργούν διαφορετικά κίνητρα. Επίσης, σημαντικός είναι ο ρόλος των συνθηκών ζωής και δράσης του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Τέλος, δε θα πρέπει να παραληφτεί το γεγονός ότι τα κίνητρα δεν έχουν την ίδια ένταση στην παρακίνηση του ατόμου με την αύξηση του βαθμού ικανοποίησης κάποιας ανάγκης και το αντίθετο (Μπουραντάς, 2015·Πετρίδου, 2011).

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση των ορισμών την παρακίνησης έγινε αντιληπτή αφενός η συνθετότητα του φαινομένου και αφετέρου ότι παρά τις επιμέρους διαφορές τους όλοι οι συγγραφείς συγκλίνουν στο ότι πρόκειται για την εσωτερική, εθελοντική διάθεση του ανθρώπου να προσπαθήσει για έναν σκοπό. Αυτή η εσωτερική προσπάθεια προσπαθεί να ικανοποιήσει ανάγκες που οδηγούν σε κίνητρα για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων.

## **2.2.2.Θεωρίες Παρακίνησης**

Το περίπλοκο ζήτημα της παρακίνησης των εργαζόμενων καλούνται να ερμηνεύσουν πληθώρα θεωριών που κάνουν την εμφάνισή τους. Οι θεωρίες αυτές δεν έχουν κοινό προσανατολισμό ωστόσο καταδεικνύουν ότι πολλοί παράγοντες επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την εργασιακή απόδοση του ατόμου επιβεβαιώνοντας την περιπλοκότητα της διαδικασίας. Στόχος τους είναι να δώσουν απάντηση στο ερώτημα τι παρακινεί πιο άμεσα το προσωπικό ενός οργανισμού και συνάμα βοηθούν τα διοικητικά στελέχη του εκάστοτε οργανισμού να γνωρίζουν τις ανάγκες του προσωπικού τους ώστε να τους προσφέρουν τα κατάλληλα κίνητρα (Πετρίδου, 2011·Mullins, 2013).



Οι γνωστικές θεωρίες της παρακίνησης του ατόμου χωρίζονται σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: α) τις θεωρίες περιεχομένου ή των ανθρωπίνων αναγκών (content models), β) τις θεωρίες διαδικασίας της παρακίνησης (process models). Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι θεωρίες που εστιάζουν στις ανάγκες και στα κίνητρα που παρακινούν το άτομο στην εργασία καθώς και στους προσδοκώμενους στόχους που θα επιτευχθούν με την ικανοποίηση των αναγκών και περιλαμβάνει τις θεωρίες των: Maslow, Herzberg, Alderfer και McClelland. Στη δεύτερη κατηγορία υπάγονται οι θεωρίες εκείνες που διασαφηνίζουν την ενδεδειγμένη σε κάθε περίπτωση διαδικασία παροχής κινήτρων και ανήκουν οι θεωρίες των Vroom, Adams, του Locke κ.ά (Μπουραντάς, 2015·Πετρίδου, 2011·Mullins, 2013). Παρακάτω θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι σημαντικότερες εξ αυτών.

### Θεωρίες Περιεχομένου-Ανθρώπινων Αναγκών

#### ***Η Θεωρία Ιεράρχησης Αναγκών του Maslow***

Πρόκειται για την πιο διαδεδομένη θεωρία παρακίνησης η οποία βασίζεται στην ιεράρχηση αναγκών του ατόμου. Ο Maslow ταξινόμησε τις ανάγκες του ατόμου σε 5 κατηγορίες, βάσει της σημασίας τους, στη γνωστή πυραμίδα η οποία δηλώνει ότι η ικανοποίηση της κατώτερης ιεραρχικά ανάγκης συνεπάγεται την εμφάνιση τη επόμενης. Οι πέντε κατηγορίες αναγκών από τη βάση της πυραμίδας προς τη κορυφή της είναι: οι φυσιολογικές ανάγκες, οι ανάγκες ασφάλειας, οι κοινωνικές ανάγκες, οι ανάγκες εκτίμησης και αναγνώρισης και οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης.

Αναλυτικότερα, στις φυσιολογικές ανάγκες περιλαμβάνονται η τροφή, το νερό, η υγεία, το οξυγόνο, ένδυση, ο ύπνος δηλαδή οι ανάγκες που συνδέονται με την επιβίωση του ατόμου. Όταν επέλθει η ικανοποίηση των παραπάνω αναγκών εμφανίζονται οι ανάγκες ασφάλειας που σχετίζονται με την εξασφάλιση στέγης και γενικότερα την προστασία από σωματικούς και συναισθηματικούς «κινδύνους» από τους οποίους το άτομο νιώθει να απειλείται και αναζητά ασφάλεια. Στη συνέχεια της πυραμίδας εμφανίζονται οι κοινωνικές ανάγκες οι οποίες αφορούν την επιθυμία του ατόμου να αλληλεπιδρά με άλλους, να συνάπτει φιλικές σχέσεις, να ανήκει σε μια ομάδα και να νιώθει αποδεκτός από τα μέλη της.

Το επόμενο επίπεδο αναγκών περιλαμβάνει τις ανάγκες εκτίμησης και αναγνώρισης. Οι ανάγκες αυτές είναι εσωτερικού τύπου αφορούν δηλαδή το ίδιο το άτομο όπως αυτοσεβασμός, αυτονομία, αυτοεκτίμηση και εξωτερικού όπου αφορούν τις σχέσεις του με

τους άλλους όπως αναγνώριση από τους άλλους, απόκτηση κύρους, φήμης και εστίαση της προσοχής τους Τέλος, στη κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης που εμφανίζονται όταν καταφέρουν να ικανοποιηθούν οι προηγούμενες. Στην ανώτερη αυτή κατηγορία αναγκών το άτομο επιθυμεί να πραγματοποιήσει τα όνειρά και τις προσδοκίες του αξιοποιώντας στο μέγιστο το δυναμικό του (Βακόλα & Νικολάου, 2012·Μπουραντάς,2015·Robbins & Judge, 2018).

Πέρα της μεγάλης δημοφιλίας της θεωρία του Maslow δεν υποστηρίζεται από το σύνολο των ερευνών και πολλοί είναι εκείνοι που την αμφισβητούν (Robbins & Judge, 2018). Το βασικό σημείο αμφισβήτησής της είναι ο διαχωρισμός των αναγκών ο οποίος παραβλέπει τις ατομικές διαφορές και μια σειρά από παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις ανάγκες των ατόμων και την έντασή τους. Επιπροσθέτως, οι ικανοποιημένες ανάγκες δεν συνεπάγονται με μείωση της δύναμης τους να παρακινούν. Πολλές φορές όταν το άτομο νιώσει ικανοποίηση από μια ανάγκη αυξάνει την έντασή της (Βακόλα & Νικολάου, 2012·Μπουραντάς,2015· Σαΐτης, 2007).

### ***Θεωρία του Maslow στο χώρο των σχολικών μονάδων***

Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης στα ελληνικά δεδομένα, η θεωρία του Maslow δεν προσφέρει στην ηγεσία της σχολικής μονάδας την δυνατότητα να αξιοποιήσει στο μέγιστο τις δυνατότητες της για την παρακίνηση του προσωπικού της. Αυτό συμβαίνει διότι οι φυσιολογικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, με την παροχή μισθού, και οι ανάγκες ασφάλειας, με τη μορφή συνταξιοδότησης και προγραμμάτων περίθαλψης, ικανοποιούνται μέσω του θεσμικού πλαισίου του επαγγέλματος και ανεξαρτήτως της δικής τους προσπάθειας. Από την άλλη, οι κοινωνικές ανάγκες, οι ανάγκες εκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης απαιτούν τις ατομικές ικανότητες και τα προσόντα του εκπαιδευτικού και την προσπάθεια που ο ίδιος καταβάλλει για την ικανοποίησή τους, περιορίζοντας την δυνατότητα παρακίνησης του από κάποιο ανώτερο διοικητικά στέλεχος. Αξιοσημείωτος είναι ο συγκεντρωτισμός που κατακλύζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διοίκησης ο οποίος μέσω του νομοθετικού πλαισίου μειώνει τις δυνατότητες δράσης και λήψης ουσιαστικών αποφάσεων από τα εκπαιδευτικά στελέχη (Σαΐτης, 2007).

### ***Θεωρία των Δύο Παραγόντων του Herzberg***

Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, γνωστή και ως θεωρία παρακίνησης-υγιεινής αποτέλεσε συνέχεια και εμπλουτισμό της θεωρίας του Maslow λόγω της σύνδεσης της παρακίνησης με τις ανάγκες του ανθρώπου με διαφορετική, ωστόσο, προσέγγιση

(Μπουραντάς, 2015· Σαΐτης, 2007). Ο Herzberg στην ερευνά του εστίασε στο ερώτημα «τι θέλουν οι άνθρωποι από την εργασία τους» και η ανάλυση των απαντήσεων οδήγησε στη διάκριση δύο κατηγοριών με παράγοντες διαφορετικούς μεταξύ τους.

Συγκεκριμένα, στη πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται παράγοντες όπως οι συνθήκες εργασίας, οι αμοιβές, η εποπτεία, η εργασιακή ασφάλεια, οι πολιτικές που εφαρμόζει ο οργανισμός, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες εξασφαλίζουν την έλλειψη έκφρασης δυσαρέσκειας από πλευράς εργαζομένου. Η κατηγορία αυτή ονομάστηκε παράγοντες υγιεινής ή διατήρησης και δεν αποτελούν κίνητρα για βελτίωση της απόδοσης όμως αποτελούν προϋπόθεση γι' αυτήν (Βακόλα & Νικολάου, 2012·Μπουραντάς, 2015· Σαΐτης, 2007). Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004), οι εργαζόμενοι συνεχίζουν την εργασία τους χωρίς να υπάρχει κάποια μορφή παρακίνηση ωστόσο απουσιάζει ο ενθουσιασμός από την πλευρά τους ως προς αυτήν.

Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται οι παράγοντες που έχουν σχέση με την φύση της εργασίας και τα αποτελέσματα της στη παρακίνηση των εργαζομένων όπως είναι οι ευκαιρίες για άνοδο και προαγωγή στην εργασία, η αναγνώριση του έργου, το αίσθημα ευθύνης, η δυνατότητα προσωπικής εξέλιξης μέσα από την εργασία. Η παρουσία αυτών των παραγόντων παρακινεί τους εργαζόμενους και τους προσφέρει εσωτερική ικανοποίηση μέσω της εργασίας (Βακόλα & Νικολάου, 2012·Μπουραντάς, 2015· Robbins & Judge, 2018).

Σύμφωνα με τον Herzberg οι παράγοντες των δύο κατηγοριών αλληλοσυνδέονται και η μία κατηγορία αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη της άλλης διατηρώντας μια ισορροπία προκειμένου ο εργαζόμενος να νιώθει ολοκληρωμένος με την εργασία του (Βακόλα & Νικολάου, 2012·Μπουραντάς, 2015). Εξάλλου αποτελέσματα ερευνών επιβεβαίωσαν ότι όταν τόσο οι παράγοντες υγιεινής όσο και παρακίνησης συνυπάρχουν και είναι σημαντικές για τον εργαζόμενο τότε και οι δυο συντελούν στην παρακίνησή του (Μπουραντάς, 2015· Robbins & Judge, 2018).

Η θεωρία του Herzberg εφαρμοζόμενη στην εκπαίδευση ερμηνεύει την ικανοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Οι παράγοντες της παρακίνησης, όπως η προσωπική και επαγγελματική αναγνώριση, η υπευθυνότητα και η επιτυχία στο εκπαιδευτικό έργο, κάνουν τον εκπαιδευτικό να αισθάνεται ικανοποιημένος στον εργασιακό του χώρο. Η παρουσία παρακινήτικων παραγόντων στην εργασία των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για την απόδοση των ίδιων ειδάλλως έχει αρνητικές συνέπειες στις επιδόσεις των μαθητών τους (Πασιαρδής, 2004).

Η θεωρία του Herzberg αναγνώρισε μεγάλη αποδοχή και επίδραση στα στελέχη διοίκησης των οργανισμών καθώς ανέτρεξε τις μέχρι τότε κλασσικές αντιλήψεις περί παρακίνησης των εργαζομένων και σήμερα χρησιμοποιείται συχνά στην Ασιατική έρευνα (Robbins & Judge, 2018· Σαΐτης, 2007). Ωστόσο, ασκήθηκε έντονη κριτική λόγω της δυσκολίας να διακριθούν οι παράγοντες της των δύο κατηγοριών καθώς παράγοντες όπως ο μισθός ανήκουν και στις δύο (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Επίσης, από τα βασικότερα σημεία κριτικής είναι η παράβλεψη από τον Herzberg των ατομικών διαφορών των εργαζομένων οι οποίοι παρακινούνται διαφορετικά ανάλογα τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της εργασίας (Μπουραντάς, 2015). Εξάλλου, το δείγμα του Herzberg δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό καθώς προέρχεται από άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και με υψηλή θέση στην ιεραρχία των οργανισμών (Σαΐτης, 2007).

### ***Η θεωρία ERG Alderfer***

Η θεωρία του Alderfer αποτελεί την εξέλιξη της θεωρίας του Maslow, με προσανατολισμό το χώρο της εργασίας, και υποστηρίζει την εξέλιξη των αναγκών ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες που διακρίνει. Η σειρά εξέλιξης είναι από τις υπαρξιακές, στις ανάγκες σχέσεων και στις ανάγκες ανάπτυξης τα οποία είναι και τα ονόματα των τριών κατηγοριών αντίστοιχα. Η ονομασία της θεωρίας προέρχεται από τα αρχικά των αγγλικών λέξεων Existence, Relatedness και Growth από τις ομάδες των αναγκών (Βακόλα & Νικολάου, 2012·Mullins, 2014).

Αναλυτικότερα, η πρώτη κατηγορία ονομάζεται υπαρξιακές ανάγκες (Existence needs), περιλαμβάνει τις ανάγκες που σχετίζονται με την ύπαρξη του ανθρώπου και την επιβίωση του και είναι αντίστοιχες με τις φυσιολογικές και τις ανάγκες ασφάλειας της θεωρίας του Maslow.

Η δεύτερη κατηγορία ονομάζεται ανάγκες των ανθρωπίνων σχέσεων (Relatedness needs), αφορά τις κοινωνικές σχέσεις και διαπροσωπικές σχέσεις και αντιστοιχούν στις ανάγκες του Maslow για εκτίμηση και αναγνώριση.

Οι ανάγκες ανάπτυξης (Growth needs) αποτελούν την τρίτη κατηγορία αναγκών του Alderfer, περιλαμβάνουν την επιθυμία του ανθρώπου για ανάπτυξη των δυνατοτήτων του και ταυτίζονται με τις ανάγκες αυτοπραγμάτωσης του προγενέστερου Maslow.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι εν αντιθέσει της θεωρίας του Maslow η ικανοποίηση των κατώτερων αναγκών δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εμφάνιση μιας ανάγκης προερχόμενης από ανώτερο επίπεδο. Επίσης, η θεωρία ERG

υποστηρίζει ότι το άτομο παρακινείται ταυτόχρονα από την ικανοποίηση διαφορετικών μεταξύ τους αναγκών και ότι η ικανοποίηση μιας ανάγκης οδηγεί στην αύξηση της έντασης της (Βακόλα & Νικολάου, 2012·Μπουραντάς, 2015 ·Mullins, 2013).

### Θεωρίες που εστιάζουν στη διαδικασία της παρακίνησης

#### ***Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom (expectancy theory)***

Η θεωρία των προσδοκιών αναπτύχθηκε από τον Vroom και εστιάζει στον τρόπο που παρακινείται το άτομο στην εργασία του. Αναλυτικότερα, υποστηρίζει ότι η παρακίνηση του ατόμου συμβαίνει όταν η αύξηση της προσπάθειας του οδηγεί σε αυξημένη απόδοση που συνεπάγεται με απόκτηση επιθυμητών αμοιβών (Μπουραντάς, 2015). Η θεωρία βασίζεται στην παρουσία τριών σχέσεων:

- **Σχέση προσπάθειας και απόδοσης** (προσδοκία-expectancy): η σχέση αυτή συνδέεται με την πεποίθηση του ατόμου ότι η συγκεκριμένη προσπάθεια του θα έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- **Σχέση απόδοσης-ανταμοιβής /αναγνώρισης** (λειτουργικότητα/συντελεστικότητα-instrumentality): πρόκειται για την πεποίθηση ένα αυξημένο επίπεδο απόδοσης θα αναγνωριστεί και θα επιφέρει σε αυξημένες ανταμοιβές.
- **Σχέση ανταμοιβών-ελκυστικότητας των ανταμοιβών** (ελκυστικότητα αμοιβής - valence): συνδέεται με την ελκυστικότητα και την προτίμηση των αμοιβών για το άτομο και σε ποιον βαθμό αυτές ικανοποιούν τους προσωπικούς του στόχους. (Βακόλα & Νικολάου, 2012· Mullins, 2014· Robbins & Judge, 2018).

Συνεπώς, οι εργαζόμενοι παρακινούνται όταν οι προσπάθειες τους θα επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην επίδοσή τους η οποία θα οδηγήσει σε ανταμοιβές από την πλευράς του οργανισμού προς αυτούς (Robbins & Judge, 2018). Υπάρχει άμεση σύνδεση των τριών παραγόντων η διατήρηση των οποίων σε μεγάλα ποσοστά συνεπάγεται υψηλής παρακίνησης των εργαζομένων.

#### ***Η θεωρία της ισότητας του J.Adams (Equity theory)***

Η θεωρία της ισότητας ή της δικαιοσύνης του Adams υποστηρίζει ότι ο εργαζόμενος επιθυμεί δίκαιη μεταχείριση σε σχέση με τα άλλα μέλη του οργανισμού. Επεξηγηματικά, ο εργαζόμενος συγκρίνει με το υποκειμενικό του κριτήριο τις εισροές και τις εκροές του στον

οργανισμό με τις αντίστοιχες άλλων εργαζόμενων (Βακόλα & Νικολάου, 2012·Μπουραντάς, 2015). Κατά κύριο λόγο προτιμά αυτούς που διαθέτουν ίδια χαρακτηριστικά μαζί του. Σύμφωνα με Mullins (2014: 304) όλη η θεωρία της ισότητας στηρίζεται στην «αντιλαμβανόμενη αναλογία εισροών και εκροών» η οποία δεν είναι πάντα αντικειμενική και έγκυρη.

Όταν από τη σύγκριση διαπιστώνεται δικαιοσύνη ως προς τη μεταχείριση, το άτομο νιώθει ευχαρίστηση από αυτήν χωρίς απαραίτητα να αλλάξει την απόδοσή του (Σαΐτης, 2007). Στον αντίποδα, το αίσθημα της αδικίας εμφανίζεται όταν υπάρχει ανισότητα μεταξύ των συνεισφορών και απολαβών των άλλων. Ο εργαζόμενος που εισπράττει αδικία από τον οργανισμό νιώθει δυσαρέσκεια, αύξηση της ψυχολογικής έντασης που μειώνει την αποδοτικότητά του στην εργασία παρεμποδίζοντας κάθε μορφής παρακίνηση. Επομένως, η αδικία αποτελεί τροχοπέδη για την παρακίνηση στην εργασία και το άτομο που την βιώνει αντιδρά με διάφορους τρόπους στην εργασία του (Βακόλα & Νικολάου, 2012·Μπουραντάς, 2015).

Στη περίπτωση αυτή καθίσταται σημαντικός ο ρόλος της διοίκησης του οργανισμού ο οποίος καλείται να μεταχειρίζεται ισότιμα και με δικαιοσύνη τους εργαζόμενους και να αναζητήσει τρόπους για να μειώσει ή και να εξαφανίσει την αδικία ανάμεσα στους εργαζόμενους με κριτήριο την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των εργαζομένων (Σαΐτης, 2007·Mullins, 2013).

### **Η θεωρία της στοχοθέτησης του Locke (goal theory)**

Σύμφωνα με τη θεωρία της στοχοθέτησης ο στόχος θεωρείται ως βασικός παράγοντας στη διαδικασία της παρακίνησης. Η βασική αρχή της θεωρίας είναι ότι οι συγκριμένοι και δύσκολοι στόχοι παράλληλα με την ανατροφοδότηση βελτιώνουν την επίδοση του ατόμου στην εργασία του (Robbins & Judge, 2018). Ένας στόχος προκειμένου να διατηρήσει την παρακινητική του δύναμη πρέπει να διαθέτει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

- ✓ Να είναι συγκεκριμένος και σαφής (specific). Ένας εργαζόμενος που ενεργεί προς συγκεκριμένους στόχους δεν έρχεται ποτέ σε σύγχυση ούτε έχει αμφιβολίες για όσα πρέπει να κάνει και έτσι λειτουργεί με περισσότερη αυτοπεποίθηση. Η καλύτερη κατανόηση των στόχων τον φέρνει πιο κοντά στην ανταμοιβή του. Επομένως, η σαφήνεια των στόχων συντελεί στην παρακίνηση.
- ✓ Θα πρέπει να είναι μετρήσιμος (measurable). Η μέτρηση του στόχου συνεπάγεται

αντικειμενικότερη μέτρηση του αν τελικά επιτεύχθηκε.

- ✓ Πρέπει να είναι επιτεύξιμος και ρεαλιστικός (achievable-realistic). Ένας στόχος που είναι υψηλός δύσκολα μπορεί να πραγματοποιηθεί και συνάμα παρακωλύει την παρακίνηση του ατόμου μειώνοντας την απόδοση του και μεγεθύνοντας τα επίπεδα άγχους που νιώθει. Από την άλλη, όταν το άτομο επιτύχει έναν δύσκολο στόχο που έθεσε αυξάνει τα ποσοστά της επίδοσής του περισσότερο από έναν δύσκολο στόχο.
- ✓ Πρέπει να είναι καθορισμένος χρονικά (time-specific). Το χρονικό όριο βοηθάει τους εργαζομένους στην κατανόηση του στόχου και τους δίνει τη δυνατότητα να φτιάξουν χρονοδιάγραμμα με σκοπό να οργανώσουν καλύτερα τις δράσεις τους (Βακόλα & Νικολάου·Mullins 2013).

Καταληκτικά, στις σημαντικές παραμέτρους της θεωρίας συμπεριλαμβάνεται η θέση ότι η αύξηση του βαθμού δυσκολίας του στόχου και η συμμετοχή στον καθορισμό του αυξάνει την καταβληθείσα προσπάθεια από πλευράς των εργαζομένων (Βακόλα & Νικολάου). Αξίζει να επισημανθεί στο σημείο αυτό η σημασία της ανατροφοδότησης στη θεωρία του Locke η οποία βοηθά στον έλεγχο της επίδοσης του στόχου βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο στην επιλογή κάποιας άλλης αποτελεσματικότερης στρατηγικής αν εκείνη που εφαρμόστηκε δεν έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η ανατροφοδότηση επομένως συνδέεται με υψηλότερα ποσοστά απόδοση συγκριτικά με την απουσία της (Robbins & Judge, 2018·Mullins 2013).

## 2.3 Η ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σε όλες τις επιτυχημένες επιχειρήσεις και οργανισμούς σημαντικός παράγοντας επιτυχίας αποτελεί η αδιάλειπτη παρακίνηση του προσωπικού και η πραγματοποίηση των επιθυμητών στόχων τους προϋποθέτει το προσωπικό που στελεχώνει την κάθε επιχείρηση να είναι ικανοποιημένο. Εξάιρεση δεν αποτελούν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καθώς η παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι άκρως απαραίτητη για την βελτίωση της απόδοσης τους και επιδρά άμεσα στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Σαΐτης, 2007). Το φαινόμενο της παρουσίας μη ικανοποιημένων από το επάγγελμα εκπαιδευτικών έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις παγκοσμίως. Πολλά είναι τα αίτια που προκαλούν την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς και οποία επηρεάζουν άμεσα τους μαθητές και την ποιότητα της μάθησης τους. Επομένως, επιτακτική κρίνεται η ανάγκη παροχής σημαντικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για να βελτιώσουν την εργασιακή τους απόδοση.

Η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αρμοδιότητες της ηγεσίας. Συγκριμένα, η σχολική ηγεσία όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για την δημιουργία οργανωτικού κλίματος και εργασιακού περιβάλλοντος στο οποίο οι εργαζόμενοι έχουν κίνητρα να εργαστούν. Επιπλέον, τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων παρακινώντας το προσωπικό τους συμβάλλουν στη διατήρηση της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης του τελευταίου, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα έτη διδασκαλίας, όπου οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα και αναλαμβάνουν πολλά καθήκοντα και ρόλους (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013·Flores, 2004).

### **2.3.1 Τεχνικές παρακίνησης εκπαιδευτικών**

Πριν γίνει αναφορά στις σημαντικότερες τεχνικές παρακίνησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει ν' αναφερθεί ότι σύμφωνα με την Marry, (2010) όπ. αναφ. στο Tehseen & Hadi, (2015), η παρακίνηση του εκπαιδευτικού με στόχο την ανώτερη απόδοση του διαχωρίζεται στην εσωτερική και την εξωτερική ανάλογα τα κίνητρα που περιλαμβάνει. Στους εσωτερικούς ανήκουν η ικανοποίηση και ευχαρίστηση από το εργασιακό περιβάλλον, η αναγνώριση, η εξέλιξη της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, ενώ στους εξωτερικούς περιλαμβάνονται, οι αποζημιώσεις, ο μισθός και η αναγνώριση, η παροχή ιατρικής περίθαλψης, η παροχή άδειας, οι εργασιακές συνθήκες.

Ξεχωριστός λόγος, όμως, πρέπει να γίνει για την παροχή οικονομικών ανταμοιβών οι οποίες στο Δημόσιο δεν έχουν μεγάλη ισχύ και γι' αυτό δεν περιλαμβάνονται στις αποτελεσματικές τεχνικές παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Όπως υποστηρίζει ο Μπουραντάς (2015), οι χρηματικές αμοιβές αποτελούν βασικό υποκινητικό παράγοντα, και κυρίως συντελούν στην απουσία εκδήλωσης δυσάρεστων συναισθημάτων για την εργασία από πλευράς εργαζόμενων. Εξάλλου το χρηματικό κίνητρο αποτελεί τον τρόπο για την κάλυψη πολλών αναγκών του ατόμου, κοινωνικών αλλά ακόμα και ανώτερων αναγκών όπως αυτές της ολοκλήρωσης. Παρόλο που ο οικονομικός παράγοντας έχει ξεχωριστή θέση στη παρακίνηση όλων των εργαζομένων, για τους δημοσίους υπαλλήλους δεν έχει μεγάλη αξία. Ο λόγος είναι ότι οι μισθοί είναι ενιαίοι για όλους τους δημοσίους υπαλλήλους της χώρας. Πέρα κάποιων εξαιρέσεων που αφορούν τα μεταπτυχιακά διπλώματα, τις μελέτες και τα επιδόματα θέσεως, και δεν αφορούν την διεύθυνση του εκάστοτε σχολικού οργανισμού. Επομένως, για τους εκπαιδευτικούς υπάρχει σαφής περιορισμός για την παρακίνηση τους με τη μορφή χρηματικής αμοιβής (Σαΐτης, 2007).



- **Αναγνώριση των προσπαθειών και στήριξη εκπαιδευτικού**

Η αναγνώριση, η εκτίμηση της προσπάθειας που καταβάλλει ο εργαζόμενος και η θετική ενίσχυση από τους ανωτέρους του αποτελούν βασικό τρόπο παρακίνησης των εργαζομένων γενικότερα. Η επιβράβευση και η αναγνώριση μπορεί να λάβει μορφή επαίνων ή άλλων συμβολικών πράξεων από πλευράς οργανισμού ή διευθυντών και όχι απαραίτητα με την αύξηση των χρηματικών απολαβών (Μπουραντάς, 2015). Τα διευθυντικά στελέχη οφείλουν να αναγνωρίζουν κάθε προσπάθεια βελτιστοποίησης της απόδοσης από πλευράς εργαζομένων διότι με τον τρόπο αυτό θα δημιουργηθεί ανάμεσά τους κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού με ευεργετικά αποτελέσματα στον ίδιο τον οργανισμό. Στην περίπτωση του σχολείου συγκεκριμένα, αξίζει ν' επισημανθεί ότι η αναγνώριση λαμβάνει αξία μόνο όταν γίνεται από άτομα των οποίων η γνώμη έχει σημασία για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Πολλές φορές μάλιστα, δεν δίνονται στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να πράξουν έργο και αυτό να λάβει την αναγνώριση που του αξίζει από το εργασιακό τους περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), η παροχή θετικής ανατροφοδότησης μέσω της ενθάρρυνσης και του επαίνου για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός έργου του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την διαρκή υποστήριξη του κατά την διαδικασία εκτέλεσης του μη εγκαταλείποντας την προσωπική επαφή του Διευθυντή με τον εκπαιδευτικό, είναι πολύ σημαντική για την παρακίνηση του τελευταίου. Το ενδιαφέρον του Διευθυντή και η απόδοση θετικών σχολίων ανεβάζει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού και τον ωθεί σε μεγιστοποίηση της απόδοσης τους. Εξάλλου βασικό χαρακτηριστικό ενός χαρισματικού ηγέτη είναι η προώθηση των εσωτερικών κινήτρων των εργαζόμενων με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αναγνώρισης. Η απονομή ηθικών αμοιβών θα πρέπει να λάβει την απαραίτητη επισημότητα και να μη γίνεται μόνο λεκτικά αλλά και με την καθιέρωση αναμνηστικών έντυπων επιβράβευσης. (Σαΐτης 2007·Eyal & Roth, 2011).

Όπως αναφέρει ο νόμος 3528/2007,ΦΕΚ 26,τ.Α' στο Κεφάλαιο Θ, και άρθρα 61 και 62, ηθικές αμοιβές απονέμονται «για πράξεις εξαιρετικές κατά την εκτέλεση της υπηρεσίας τους, που δεν επιβάλλονται από τα καθήκοντα τους, καθώς και για την κοινωνική τους δράση, μπορεί να απονέμονται στους υπαλλήλους οι ακόλουθες κατά περίπτωση ηθικές αμοιβές: α) έπαινος β) μετάλλιο διακεκριμένων πράξεων με δίπλωμα. Συγκεκριμένα, «ο έπαινος απονέμεται με απόφαση του αρμόδιου Υπουργού μετά από σύμφωνη και ειδικά αιτιολογημένη γνώμη του οικείου υπηρεσιακού συμβουλίου. Το μετάλλιο διακεκριμένων πράξεων απονέμεται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του αρμόδιου Υπουργού, μετά από ειδικά αιτιολογημένη σύμφωνη γνώμη του οικείου υπηρεσιακού

συμβουλίου. Η πράξη απονομής ηθικής αμοιβής δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και ανακοινώνεται με εγκύκλιο σε όλες τις υπηρεσίες του Υπουργείου ή του νομικού προσώπου δημοσίου δικαίου στο οποίο ανήκει ο υπάλληλος». Δυστυχώς η γραφειοκρατία που κατακλύζει το ελληνικό διοικητικό σύστημα περιορίζει την απονομή τέτοιων αμοιβών με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν ισχυρό κίνητρο στην απόδοσή τους καθώς νιώθουν ότι η αύξηση της προσπάθειας για βελτίωση της απόδοσης τους δεν τυγχάνει της ανάλογης επιβράβευσης με αποτέλεσμα την άρση της παρακίνησης τους.

Μια από τις σημαντικότερες αρμοδιότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας για να παρακινήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι να γνωρίζει τις βασικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να προσαρμόζει την δράση του με γνώμονα την ικανοποίησή τους. Όσο περισσότερο ο Διευθυντής προσπαθεί να ικανοποιήσει τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι τελευταίοι θα έχουν υψηλότερο κίνητρο στην εργασία τους και θα αυξήσουν τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Το προσωπικό ενδιαφέρον του Διευθυντή για τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά με ενδιαφέρον τόσο για την επαγγελματική όσο και για την προσωπική ανάπτυξη του βελτιώνει την απόδοση του εργαζόμενου και αυξάνει το αίσθημα της ικανότητας που νιώθει απέναντι στις υποχρεώσεις του (Καμπουρίδης, 2002·Σαΐτης 2007·Eyal & Roth, 2011· Wasserman, Ben-eli, Yehoshua & Gal, 2016).

Σημαντικό είναι για ένα Διευθυντή να παρέχει σαφή ενημέρωση στους υφισταμένους του, που αποτελούν μέλη του σχολικού οργανισμού για την πορεία των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αίσθηση του ανήκειν η οποία συνεπάγεται με αύξηση των κινήτρων για εργασία επομένως και της απόδοσης σε αυτήν. Επίσης, ο ίδιος ο Διευθυντής που θέλει να παρακινήσει τους υφισταμένους του θα πρέπει να αποτελεί υπόδειγμα με τις πράξεις του και παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς. Όταν ο ίδιος δεν ενδιαφέρεται για την επιτυχή πορεία του σχολείου του και την ικανοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί δεν δίνει το απαραίτητο κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν ζήλο για να εργαστούν αποδοτικά για την επίτευξή τους. Επομένως, ο Διευθυντής πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στη στάση και συμπεριφορά του απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Σαΐτης, 2007).

- **Συμμετοχή σε προγράμματα για επιμόρφωση και εκπαίδευση**

Στον τομέα της εκπαίδευσης, αναγκαία είναι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού με στόχο την προσωπική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού ώστε ο τελευταίος

να έχει κίνητρο να εργαστεί αποδοτικά. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύνθετες απαιτήσεις του επαγγέλματός του θα πρέπει να παρακολουθούν αδιαλείπτως τις νέες εκπαιδευτικές εξελίξεις, να διευρύνουν τις επιστημονικές τους γνώσεις και να βελτιώνουν τις ικανότητές τους. Αυτός είναι ο σκοπός των επιμορφωτικών προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρα είτε εντός είτε εκτός του σχολείου με πρωτοβουλία φορέων όπως είναι το Πανεπιστήμιο αλλά και η ίδια η σχολική μονάδα με την καθοδήγηση των σχολικών συμβούλων και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως γνώστες των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Τριανταφύλλου,2010·Κωστίκα,2004). Τέλος, όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία η εξέλιξη της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών μέσω της εργασίας τους σε συνδυασμό με την σημείωση επαγγελματικής προόδου τους έχουν έντονη υποκινητική δράση (Πασιαρδής,2004).

Επιπλέον, ο Διευθυντής ως γνώστης των αναγκών των εκπαιδευτικών οφείλει να τους παροτρύνει να συμμετέχουν σε δράσεις και προγράμματα που συμφωνούν με αυτές αλλά και να τους ωθεί να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να έρθουν αντιμέτωποι με καινούριες προκλήσεις. Σε κάθε δύσκολη στιγμή και εμπόδιο που συναντούν θα πρέπει να είναι δίπλα τους ως σύμβουλος και αρωγός, να διαχειρίζεται με διακριτικότητα τα λάθη τους και με τις συμβουλές του να τους υποστηρίζει ψυχολογικά (Σαΐτης, 2008).

- **Παρότρυνση για ομαδική εργασία**

Η ομαδική εργασία αποτελεί σημαντικό παράγοντα παρακίνησης καθώς οι εργαζόμενοι σ' έναν οργανισμό νιώθουν άρρηκτα συνδεδεμένοι μαζί του νιώθουν ότι η παρουσία τους είναι σημαντική για την εξέλιξή του. Πλήθος ερευνών όπως ισχυρίζεται ο Johnson (2006) έχει αποδείξει ότι η ομαδική εργασία των εκπαιδευτικών έχει πολλαπλά οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς καθώς συμβάλει στην αύξηση της επιτυχίας των πρώτων και στην εργασιακή ικανοποίηση των τελευταίων. Ωστόσο, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών απαιτεί όχι μόνο καλές προθέσεις από όλο το προσωπικό του σχολείου αλλά και την θέσπιση κανόνων που προωθούν την ομαδική εργασία με στόχο την ανταλλαγή ιδεών και την εποικοδομητική ανατροφοδότηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να ενισχύσουν το κίνητρό τους για εργασία. Επομένως, η διατήρηση ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας συμβάλλει στη δημιουργία και τη διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος στο οποίο η ανταλλαγή απόψεων και ο εποικοδομητικός διάλογος έχουν την κυρίαρχη θέση (Πασιαρδής, 2001).

Επιπλέον, βασική προϋπόθεση, για να λειτουργήσει ευεργετικά για τους εκπαιδευτικούς η συνεργασία είναι η υιοθέτηση ομαδικού πνεύματος και διάθεσης για αλληλεπίδραση και ανοικτή επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καθώς και δημοκρατική αντιμετώπιση από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη του σχολείου. Αυτά οφείλουν να επιβραβεύουν και να ενδυναμώνουν τις προσπάθειες συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

- **Ανεξαρτησία και προκλήσεις**

Σύμφωνα με τον Daniels, (2016) ο όρος αυτονομία συνεπάγεται με το αίσθημα της ευθύνης των ενεργειών των εργαζόμενων. Η αυτονομία στο εργασιακό περιβάλλον αφήνει περιθώρια ελευθερίας στον εργαζόμενο για την ανάληψη ευθυνών και τη διεκπεραίωση τους μεγιστοποιώντας το αίσθημα της υπευθυνότητας του απέναντι στην εργασία (Μπουραντάς, 2015). Οι εργαζόμενοι και συγκριμένα οι εκπαιδευτικοί όταν νιώθουν ελεύθεροι από το ανώτερο διοικητικό προσωπικό του σχολείου να αναλάβουν πρωτοβουλίες σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική, να εισάγουν τις ιδέες και τις προτάσεις που ενστερνίζονται ότι θα επιφέρουν βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας με την οποία έχουν καθημερινή σύνδεση, έχουν υψηλό κίνητρο για βελτίωση της δικής τους απόδοσης τους και συνάμα επιθυμούν τη συμμετοχή σε περαιτέρω δράσεις που πολλές φορές ξεπερνούν το εργασιακό τους ωράριο. Ο Johnson (2006) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερα περιθώρια εργασιακής αυτονομίας είναι πιο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους και έχουν πρόθεση να παραμείνουν στη διδασκαλία μακροπρόθεσμα (Johnson, 2006).

Πέραν αυτού, αξίζει να επισημανθεί ότι όταν οι εργαζόμενοι που έχουν την δυνατότητα να λάβουν συμμετοχή στον καθορισμό των στόχων της επιχείρησης και αποφασίζουν οι ίδιοι για τις ενέργειες που σχετίζονται με αυτούς έχουν μεγαλύτερο κίνητρο για εργασία. (Καψάλης, 2005). Συμπληρωματικά, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αυξάνει το αίσθημα ευθύνης του εργαζομένου και ταυτόχρονα αυξάνει την απόδοση του (Μπουραντάς, 2015). Στον εκπαιδευτικό κλάδο η συμμετοχή στη διοίκηση για τα εκπαιδευτικά θέματα λειτουργεί ως τεχνική αναγνώρισης των εκπαιδευτικών και συνάμα οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και επιθυμούν περισσότερο την παραμονή τους στο επάγγελμα καθώς νιώθουν ότι συμβάλλουν στην επιτυχή λειτουργία τους σχολείου (Σαΐτης, 2007·Tehseen & Hadi, 2015). Στις σημαντικότερες τεχνικές διοίκησης από την πλευρά του Διευθυντή για να παρακινήσει το προσωπικό του είναι η εμπλοκή τους σε αποφάσεις που τους αφορούν άμεσα. Συγκεκριμένα, όπως επισημαίνεται σε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων

και στη διαμόρφωση των στόχων του σχολείου τονώνει το αίσθημα ευθύνης των εργαζομένων απέναντι στον οργανισμό όπου ανήκουν, αναπτύσσει την πρωτοβουλία τους και αυξάνει το κίνητρό τους για την υλοποίηση των στόχων της οργάνωσης στη διαμόρφωση των οποίων έλαβαν μέρος (Καμπουρίδης, 2002·Σαϊτής 2007· Wasserman, Ben-eli, Yehoshua & Gal, 2016).

Κατά αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη αίσθηση αυτονομίας στην εργασία τους, η οποία μπορεί να τους επιτρέψει να είναι πιο ανεκτικοί σε απογοητεύσεις και εμπόδια που παρακωλύουν την εργασία τους. Επιπλέον, με την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση των στόχων εξασφαλίζεται η απουσία συμπτωμάτων συναισθηματικής εξάντλησης καθώς είναι πιο δραστήριοι συγκριτικά με εκπαιδευτικούς που δεν συμμετέχουν στη διοίκηση του οργανισμού όπου ανήκουν (Eyal & Roth, 2011).

Μεγάλη σημασία στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών έχει η ανάπτυξη ενός οράματος από την πλευρά του Διευθυντή το οποίο θα βασίζεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, στους στόχους της σχολικής μονάδας και θα περιλαμβάνει την σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας εκτός από την παρακίνηση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του κοινού οράματος, πρέπει να υποστηρίζει τις επιθυμίες των τελευταίων δίνοντάς τους ελευθερία κινήσεων στον εργασιακό χώρο προκειμένου να νιώσουν ασφαλείς σε αυτόν και να έχουν κίνητρα ώστε να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειες τους με στόχο την επιτυχή λειτουργία του οργανισμού (Eyal & Roth, 2011).

- **Θετικό σχολικό κλίμα**

Η δημιουργία κατάλληλου θετικού κλίματος αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το ευχάριστο περιβάλλον εργασίας βασίζεται στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη και κατάλληλες συνθήκες εργασίας ώστε μέσα σε αυτό η εργασία να αποκτά ενδιαφέρον, ο εκπαιδευτικός αποκτά το αίσθημα της ευθύνης των πράξεών του αλλά και την ευκαιρία να αναλάβει πρωτοβουλίες και να εφαρμόσει πρωτότυπες ιδέες οι οποίες θα λειτουργήσουν προς όφελος όλης της σχολικής μονάδας και συνάμα θα του δώσουν τη δυνατότητα να αναπτυχτεί επαγγελματικά. Η Χατζηπαναγιώτου (2012) υποστηρίζει ότι το θετικό σχολικό κλίμα ενισχύει την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και προωθεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), ο τρόπος επικοινωνίας αποτελεί τον κυριότερο διαμορφωτή του θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος. Η ανοιχτή επικοινωνία προς τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς τους συμβάλλουν στη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και απομακρύνουν τα δυσάρεστα συναισθήματα και την καχυποψία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας που λειτουργούν αρνητικά με την πρόοδό της. Όπως επιβεβαιώνουν οι Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013) η επικοινωνία αποτελεί το μέσο για να επιτύχει ο ηγέτης τόσο την παρακίνηση όσο και την καθοδήγηση του προσωπικού του.

Για να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης ο Διευθυντής θα πρέπει να κάνει τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν ασφάλεια στο περιβάλλον εργασίας τους. Έτσι, θα καταφέρει να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στον εργασιακό χώρο. Επίσης, ο Διευθυντής με την εκδήλωση εμπιστοσύνης προς τους συναδέλφους του συμβάλλει στη δημιουργία ατμόσφαιρας οικειότητας στον εκπαιδευτικό χώρο δίνοντας ο ίδιος το πρότυπο των υπολοίπων με την εμπιστοσύνη που εμπνέει στους εκπαιδευτικούς και την ανοιχτή επικοινωνία που επιλέγει με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο σίγουροι εξαιτίας της ασφάλειας που προσφέρει το εργασιακό περιβάλλον τους και έχουν τη διάθεση να προσφέρουν προς αυτό τα μέγιστα, όπως να σκεφτούν πρωτοπόρες ιδέες και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις οι οποίες θα συμβάλλουν τόσο στην επιτυχή ολοκλήρωση των διδακτικών στόχων και στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών όσο και στην αύξηση του κινήτρου των ίδιων για την εργασία τους (Σαΐτης, 2008).

- **Κατάλληλες συνθήκες εργασίας**

Οι κατάλληλες συνθήκες εργασίας στις οποίες περιλαμβάνονται και η αρχιτεκτονική του σχολικού κτιρίου, η καθαριότητα, τα απαραίτητα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ο κατάλληλος φωτισμός αποτελούν σημαντικό παρακινητικό παράγοντα των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση συνεντεύξεων εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στη Ν. Καλιφόρνια έδειξε ότι ο εκσυγχρονισμός των εγκαταστάσεων των σχολικών κτιρίων μπορεί να βελτιώσει την μαθησιακή εμπειρία, η οποία με την σειρά της μεγαλώνει την παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Daniels, 2016).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα άλλων μελετών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς τα οποία έχουν επιβεβαιώσει ότι ο σχολικός χώρος αποτελεί βασικό παράγοντα της βελτίωσης της εργασίας των εκπαιδευτικών καθώς οι εκπαιδευτικοί όταν εργάζονται σε ένα σχολείο με επαρκείς πόρους και σύγχρονες εγκαταστάσεις είναι πιο πιθανό να παραμείνουν στο σχολείο

για μεγάλο χρονικό διάστημα (Tehseen & Hadi, 2015). Επιπλέον, οι Ingersoll και Smith (2003), επιβεβαιώνουν ότι ο κύριος λόγος εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι οι ακατάλληλες συνθήκες εργασίας.

Στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση η διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος με την ύπαρξη κατάλληλων δομών έχει εξέχουσα σημασία. Τα ασφαλή σχολικά κτίρια, οι άνετες και φωτεινές αίθουσες, ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός σε συνδυασμό με την δημιουργία αθλητικών εγκαταστάσεων και χώρων αποτελούν απαραίτητη συνθήκη για την δημιουργία ενός ευχάριστου και περιβάλλοντος για μάθηση αλλά συγχρόνως αποτελούν ιδανικό περιβάλλον για επιθυμία διδασκαλίας και παραμονής στο επάγγελμα από πλευράς εκπαιδευτικών (Γραμματικού, 2017). Επομένως, το κατάλληλο και επαρκώς εξοπλισμένο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει παρακινητικά για τον εκπαιδευτικό.

- **Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση αποτελεί μια σημαντική τεχνική για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Ένας από τους κύριους σκοπούς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η παρακίνηση και ενίσχυση των αξιολογούμενων δίνοντας τους κίνητρα και ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους (Αθανασίου, 2007). Η αξιολόγηση αποβλέπει στην εκτίμηση της καταβληθείσας προσπάθειας των εκπαιδευτικών, των παρεχόμενων υπηρεσιών και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά. Τα ανατροφοδοτικά σχόλια που έπονται της αξιολόγησης πετυχαίνουν τη βελτίωση και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Συμπληρωματικά, δεδομένου ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του προσφέρει ανατροφοδότηση στον αξιολογούμενο όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ενισχύει την ικανοποίηση του τελευταίου καθώς αυτός είναι σε θέση να γνωρίζει την απόδοσή του, τις ελλείψεις και τα τρωτά σημεία στο έργο του που χρήζουν βελτίωσης (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).

Στην Ελλάδα ο θεσμός της αξιολόγησης παρά τις πολλές συζητήσεις, την πληθώρα των νομοθετικών μεταρρυθμίσεων δεν έχει μέχρι σήμερα τεθεί σε εφαρμογή. Προσπάθειες για εφαρμογή της έγιναν νόμο 3848/2010 οποίος προκάλεσε δριμύτατες αντιδράσεις και κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών καθώς συνδυάστηκε με λανθασμένη εντύπωση περί τιμωριτικής διάθεσης. Τελικά ο νόμος 4547/2018 με το άρθρο 110 καταργεί το τελευταίο προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η νέα Υπουργός Παιδείας έχει εξαγγείλει ένα νέο σύστημα αξιολόγησης σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, με στόχο τη διαρκή βελτίωση και επιβράβευσή τους, αλλά και την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου συνολικά χωρίς να έχει ακόμα ωστόσο τεθεί σε εφαρμογή.

Από όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται έκδηλο ότι η παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί βασική δεξιότητα που πρέπει να έχει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καθώς αποτελεί προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.. Ωστόσο, δεδομένου της πολυπλοκότητας του φαινομένου της παρακίνησης αλλά και της πληθώρας των υποχρεώσεων στις οποίες πρέπει να ανταποκριθεί ο Διευθυντής καθημερινά εξαιτίας του συγκεντρωτικού διοικητικού πλαισίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο δεν δίνονται τα απαραίτητα κίνητρα στον εκπαιδευτικό.

### **2.3.2 Παρακίνηση και επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών**

Η έννοια της ενδυνάμωσης αποτελεί μια από τις σύγχρονες θεωρίες για την παρακίνηση των εργαζομένων. Πιο συγκεκριμένα, στον εργασιακό χώρο η ενδυνάμωση του προσωπικού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την παρακίνηση του καθώς συνδέεται με το ζήτημα της εμπιστοσύνης και της μετάβασης ευθύνης από πλευράς ηγεσίας προς τον εργαζόμενο. Η απόδοση μεγαλύτερης αυτονομίας και ενθάρρυνσης, η ευθύνη και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων καθώς και η ανάθεση αρμοδιοτήτων αποτελούν τους βασικούς άξονες της ενδυνάμωσης και έχουν άμεση σύνδεση με μιας μορφής ανεξαρτησίας προς τους εργαζόμενους με αντίκτυπο στην ικανοποίηση τους από την εργασία (Μπρίνια, 2008· Mullins, 2013).

Η επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού είναι βασικός συντελεστής για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Muijs & Harris, 2003). Σε έρευνα των Rosenholz, (1985) και Sickler, (1988) όπ. αναφ. στο Muijs & Harris, 2003 η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς για το σχολείο στο οποίο εργάζονται οδηγεί στη μείωση της εγκατάλειψης του επαγγέλματος από τους εκπαιδευτικούς και αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Αποτελεί καθήκον του Διευθυντή της σχολικής μονάδας η ενδυνάμωση του προσωπικού του μέσω μιας σειράς ενεργειών που στοχεύουν στην βελτίωση της απόδοσης και ταυτόχρονα την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Μπρίνια, 2008). Οι Moye, Henkin &



Egley τονίζουν ότι αξιοπιστία του Διευθυντή αποτελεί παράγοντα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να αξιοποιήσουν στο έπακρο το δυναμικό τους.

Σύμφωνα με τον Κριεμάδη & Θωμοπούλου (2012) η ενδυνάμωση στο σχολικό χώρο προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί ως μέλη της σχολικής μονάδας επιθυμούν να αναλάβουν επιπλέον αρμοδιότητες και να είναι υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων τις οποίες και θα εκτελούν. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Avidon-Ungar, Friedman και Olshtain (2014), η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μειώνει την εξάρτηση από την σχολική ηγεσία λόγω της ανεξαρτησίας των εκπαιδευτικών και αυξάνει την ανάπτυξη του σχολείου.

Αναφορικά με τους Avidon-Ungar et al. (2014), η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, εκτός από την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, σημαίνει την ικανότητα δημιουργίας και διαμόρφωσης αξιών που επιδρούν στη λειτουργικότητα εξαιτίας του αισθήματος της επαγγελματικής εμπιστοσύνης και της υψηλής ικανότητας που νιώθουν. Οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί τολμούν και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες παίρνουν ρίσκα για την σχολική μονάδα χωρίς τον φόβο της αποτυχίας να συνοδεύει κάθε τους ενέργεια (Μπρίνια, 2008). Η ενδυνάμωση, σε αυτό το πλαίσιο, επιδρά στην αυτοβελτίωση και στην αύξηση των αισθημάτων ικανοποίησης από την εργασία και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης. Ακόμη, η εγγύτερη ανάμειξη του εκπαιδευτικού με τη σχολική μονάδα και η αυτονομία που νιώθει τονώνει την εργασιακή του αυτοπεποίθηση και βελτιώνει τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους συναδέλφους του, τους γονείς, την ηγεσία και τους μαθητές (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, στο σχολείο δεσπόζει ένα θετικό οργανωτικό και επικοινωνιακό περιβάλλον το οποίο έχει μέλη που είναι ενδυναμωμένα και ικανά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να επιτύχουν τους στόχους της οργάνωσης.

Επιπρόσθετα, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της ανάληψης ηγετικών ικανοτήτων αυξάνει τον επαγγελματισμό τους και συμβάλλει στην ενίσχυση τους αισθήματος υπευθυνότητας, βελτιώνει τη διδασκαλία τους και τονώνει την αυτοεκτίμηση που νιώθουν μεταφέροντας την και στο μαθησιακό περιβάλλον επιδρώντας θετικά στους μαθητές (Avidon-Ungar et al., 2014 ·Μπρίνια, 2008). Οι Muijs & Harris (2003), επιβεβαιώνουν ότι η συμμετοχή στην ηγεσία από τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται στενά με την ενδυνάμωση καθώς οι τελευταία αναλαμβάνουν την ευθύνη και την έχουν την απαραίτητη εξουσία να ενεργούν στον οργανισμό. Συμπληρώνοντας, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συντελεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας λόγω του ότι το ενδυναμωμένο προσωπικό σημειώνει ευκολότερα αναπτυξιακή πορεία καθώς απουσιάζουν οι εντάσεις

ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και όλοι εργάζονται για έναν κοινό στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών(Κριεμάδης &Θωμοπούλου, 2012).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συνοδεύεται με μια σειρά από θετικές συνέπειες που αφορούν τόσο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όσο την σχολική μονάδα και τη διδασκαλία. Η βελτίωση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει την παρουσία ατόμων που έχουν κίνητρο για την εργασία τους, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική γι' αυτούς, και εξαιτίας αυτού δεσμεύονται σε αυτήν και αποδίδουν τα μέγιστα. Η επίτευξη του ενδυναμωμένου προσωπικού είναι έργο της διοίκησης η οποία πρέπει να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις και επιλέξει εκείνες τις μεθόδους που θα ενδυναμώσουν το προσωπικό της.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΜΕΝΤΟΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ**

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει χάσει την λάμψη που το συνόδευε παλιότερα και ο ρόλος του τίθεται συνεχώς σε αμφισβήτηση. Συγχρόνως, οι συνθήκες εργασίας έχουν αλλάξει και οι απαιτήσεις του επαγγέλματος αυξάνονται συνεχώς φέρνοντας τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με πολλές προκλήσεις. Συγχρόνως, όπως έχει επισημανθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αρκετά ευάλωτο τα τελευταία χρόνια καθώς παρουσιάζει μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης των εκπαιδευτικών λόγω φθοράς των ίδιων, συναισθηματικής εξάντλησης και γενικότερα έλλειψη ικανοποίησης από το επάγγελμά τους. Το πρόβλημα της φθοράς των εκπαιδευτικών, κυρίως στην αρχή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών που εντοπίστηκε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Αυστραλίας, της Νέας Ζηλανδίας και των ΗΠΑ, αποτέλεσε σημαντικό τροχοπέδη στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη εφαρμογής θεσμών καθοδήγησης και τεχνικών παρακίνησης των εκπαιδευτικών (Han & Yin, 2016). Επομένως, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να εκσυγχρονίσει τις πρακτικές διοίκησης που χρησιμοποιεί ώστε να γίνει αποτελεσματικότερο και να μπορεί να αξιοποιήσει στο μέγιστο τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτήν με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών. Από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας έγινε αντιληπτό ότι ο μεντορισμός και η παρακίνηση των εκπαιδευτικών αποτελούν δύο σημαντικές παραμέτρους που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών και εμφανίζεται ως αδήριτη ανάγκη να ενταχθούν επισήμως στο στις σχολικές μονάδες.

Η ανάγκη για καθοδήγηση και υποστήριξη είναι εξίσου σημαντική τόσο στους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας όσο και στους νεοεισερχόμενους. Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας, βασικό κριτήριο για την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης αποτελεί ο βαθμός επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης όλων των εμπλεκομένων (Haggard, Dougherty, Turban, & Wilbanks, 2011). Παρόλο που στην αρχή το ενδιαφέρον του επιστημονικών ερευνών μονοπωλούσε η μελέτη της σχέσης ως προς τα οφέλη τα σχετικά με τους μεντορευόμενους, στη συνέχεια, αναδείχτηκαν στοιχεία που αποδεικνύουν την ανάπτυξη των ίδιων των Μεντόρων (Haggard et al, 2011).

Συγκεκριμένα, όσο αφορά τους μεντορευόμενους η σύναψη σχέσεων μεντορισμού είναι τόσο σημαντική που συγκαταλέγεται στα κύρια κριτήρια για την επιτυχημένη σύνδεση συγκεκριμένου Μέντορα με τον αντίστοιχα συγκεκριμένο καθοδηγούμενο. Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού σε προσωπικό επίπεδο αποτελεί μία από τις σημαντικότερες πτυχές της μεντορικής σχέσης διότι ενισχύει την διάθεση του νέου για παραμονή του στο επάγγελμα. Σε πολλές έρευνες έχει βρεθεί ότι στα κυριότερα πλεονεκτήματα της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα σε Μέντορα και εκπαιδευτικό αφορούν την παροχή συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης η οποία ενισχύει την εμπιστοσύνη και το ηθικό του νέου που αισθάνεται ικανοποιημένος από την εργασία του (Hobson et al., 2009). Σύμφωνα με τους Fischer & Andel (2002), η σημασία της διαπροσωπικής σχέσης Μέντορα και εκπαιδευτικού αναδεικνύουν και ενισχύουν τις ψυχο-κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η δημιουργία κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν τον ρόλο του Μέντορα βοηθά τους τελευταίους να εξελιχθούν σωστά στον οργανισμό και οι μέντορες αυξάνουν τον επαγγελματισμό τους (Jonson, 2008).

Ταυτόχρονα, οι Μέντορες από την πλευρά τους επωφελούνται, καθώς με την επαφή τους με τους νέους βελτιώνουν τις δεξιότητων μεντορισμού, τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν και παροχής των συμβουλών και ενθαρρύνονται στο να γίνουν πιο στοχαστικοί επαγγελματίες (Green-Powell, 2012·Hargreaves & Fullan, 2000). Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε πολιτεία της Βόρειας Αμερικής σχετικά με την εκπαίδευση Μεντόρων έδειξε ότι το 83% αυτών, έκανε αλλαγές στις πρακτικές που εφάρμοζε στις τάξεις τους (Jonson, 2008).

Ιδιαίτερα ευεργετημένος εμφανίζεται ο εκπαιδευτικός οργανισμός και πιο συγκεκριμένα η σχολική μονάδα από την εγκαθίδρυση του θεσμού του mentoring. Τα πλεονεκτήματα από την ανάπτυξη μεντορικής σχέσης είναι εξίσου σημαντικά στον τομέα της παιδαγωγικής και βελτίωσης της διδασκαλίας. Εξαιτίας της πρόσφατης ανάγκης για την επίτευξη νέων διδακτικών στόχων, οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής έχουν επικεντρώσει την προσοχή τους στον μεντορισμό με στόχο την βελτίωση του περιεχομένου της διδασκαλίας των νέων εκπαιδευτικών. Το τελευταίο επιτυγχάνεται όταν η μεντορική σχέση βασίζεται στην ουσιαστική κατανόηση της φύσης της διδασκαλίας, των παιδαγωγικών αρχών, της διαχείρισης της σχολικής τάξης, του χρόνου και της ανάπτυξης νέων μεθόδων διδασκαλίας και πρακτικών με επίκεντρο τον μαθητή (Achinstein & Davis, 2014). Επιπλέον, θεωρείται μια οικονομική μέθοδος βελτίωσης της αποδοτικότητας του προσωπικού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθώς η εκπαιδευτική μονάδα δεν επιβαρύνεται με επιπλέον έξοδα κάποιας εγκατάστασης στις υποδομές της και ευεργετείται από την άμεση βελτίωση του προσωπικού της (Hobson et al., 2009).

Η παρουσία Μέντορα στην σχολική μονάδα συμβάλλει στην διατήρηση της κοινωνικής ατμόσφαιρας η οποία είναι βασικό στοιχείο για την ύπαρξη θετικού κλίματος εργασίας. Αυτό συνεπάγεται ότι ο μεντορισμός συμβάλλει και στη μείωση της απομόνωσης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και προώθηση της συνεργασίας προς όφελος του οργανισμού (Drago-Severson & Pinto, 2006). Επιπλέον, τόσο η διαμόρφωση ηθικού και συνετού χαρακτήρα όσο και η επιθυμία συνεργασίας είναι χαρίσματα που προωθούνται μέσω του μεντορισμού και έχουν ευεργετικά αποτελέσματα στην λειτουργία του οργανισμού. (Green-Powell, 2012).

Στα σημαντικότερα οφέλη από τον μεντορισμό συγκαταλέγεται η οργανωτική δέσμευση των μελών του οργανισμού που με τη σειρά της συνδέεται με την αύξηση του ποσοστού παραγωγικότητας. Αυτό συμβαίνει καθώς οι εργαζόμενοι προσπαθούν περισσότερο για επιτυχία τόσο προσωπική όσο και του οργανισμού και η ενέργεια αυτή πηγάζει άμεσα από την ικανοποίηση που νιώθουν (Johnson, 2003).

Οι Tehseen & Hadi, (2015) στο άρθρο τους υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παραμείνουν στο επάγγελμά τους μόνο εάν είναι πλήρως ικανοποιημένοι με αυτό. Η ικανοποίηση από την εργασία βελτιώνει την απόδοση και παρακωλύει την εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Αναφορικά με τον Sinclair (2008), η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού έδωσε το έναυσμα για μελέτη των παραγόντων που παρακινούν τους

εκπαιδευτικούς ώστε να παραμείνουν στο επάγγελμά τους. Επομένως, η μείωση της απώλειας εκπαιδευτικού προσωπικού σε διεθνές επίπεδο και η επιθυμία όλων των οργανισμών να απαρτίζονται από ικανοποιημένο προσωπικό κατάλληλα παρακινημένο φέρνει στο προσκήνιο την εξέχουσα θέση της παρακίνησης για το εκπαιδευτικό προσωπικό η οποία θα αλλάξει την συμπεριφορά τους στον εργασιακό χώρο.

Τα πλεονεκτήματα της παρακίνησης αφορούν τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερη αυτονομία, αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση για την εργασιακή τους απόδοση και συνεπώς αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Ως εκ τούτου, η παρακίνηση μέσω κινήτρων των εκπαιδευτικών αποτελεί μηχανισμό που ενισχύει την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές που είναι ο τελικοί αποδέκτες της διαδικασίας της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία ακόμη και τον χρόνο που αφιερώνουν για το επάγγελμά τους (Sinclair, 2008 όπ, αναφ. στο Han & Yin, 2016).

Επιπροσθέτως, η παρακίνηση ενισχύει την ανάληψη ευθυνών, την καταβολή συνεχής προσπάθειας από πλευράς εκπαιδευτικών προκειμένου να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι τους. Επομένως, ο εκπαιδευτικός οργανισμός παρακινώντας το προσωπικό του ενισχύει την διάθεση τους για εργασία και βελτιώνει τις προσπάθειες τους για μεγιστοποίηση της απόδοσης τους (Μπρίνια, 2008).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με τη μελέτη των Han & Yin (2016) δεν παρακινούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο. Ο τρόπος παρακίνησης των εκπαιδευτικών στην εργασία τους σχετίζεται με τον πολιτισμό και την κουλτούρα που φέρουν γι' αυτό και οι τεχνικές παρακίνησης διαφέρουν ανάμεσα στους πολιτισμούς. Έτσι, όπως διαπιστώθηκε οι παράγοντες υψηλής κινητοποίησης για τους εκπαιδευτικούς στις ανεπτυγμένες χώρες παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις συγκριτικά με αυτούς των αναπτυσσόμενων χωρών. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν στο άρθρο τους οι προαναφερόμενοι συγγραφείς, σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση των εκπαιδευτικών στον κινεζικό πολιτισμό αποδίδοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση και τον σεβασμό των εκπαιδευτικών, μπορεί να διαφέρει αρκετά από τους παράγοντες παρακίνησης των δυτικών πολιτισμών οι οποίοι αποδίδουν μεγάλη αξία στις ατομικές αξίες των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο επιβεβαίωσαν την έλλειψη κινήτρων των εκπαιδευτικών. Συγκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσίασαν τον χαμηλό μισθό, την έλλειψη απόδοσης της ανάλογης αξίας στο εκπαιδευτικό έργο που παράγουν, των περιορισμένων ευκαιριών για ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτονομίας και την απουσία αποτελεσματικού διοικητικού μηχανισμού ως τροχοπέδη στην παρακίνησή τους (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο θεωρείται δευτερεύουσας σημασίας και έπονται δυσάρεστες συνέπειες. Αυτός είναι ο λόγος που πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα αποδοτικοί στην εργασία τους και νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι καθώς η εργασία τους παρόλο που σχετίζεται άμεσα με ανθρώπους δεν τους προσφέρει την αναζωογόνηση που θα χρειαζόταν με αποτέλεσμα πολλές φορές να εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους.

Πολλά είναι τα εμπόδια που αναχαιτίζουν την εφαρμογή προγραμμάτων καθοδήγησης και δυσκολεύουν την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και έχουν ρεαλιστική βάση. Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, δεν υπάρχει οργανωμένο πρόγραμμα υποδοχής και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Ο Διευθυντής του ελληνικού σχολείου λόγω των ανειλημμένων και χρονοβόρων υποχρεώσεων του δεν αφιερώνει τον χρόνο που αναλογεί στη υποδοχή των εκπαιδευτικών και στην στήριξη των παλαιότερων συναδέλφων με αποτέλεσμα από τη μία οι νέοι εκπαιδευτικοί από την πρώτη μέρα της τοποθέτησής τους σε ένα σχολείο ν' αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες και ν' αναλαμβάνουν πλήθος ευθυνών και από την άλλη οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί να μην εκσυγχρονίζουν το διδακτικό τους έργο με δυσμενή αποτελέσματα στην ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης.

Επιπρόσθετα, οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολικού πλαισίου και η σχολική κουλτούρα λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή του θεσμού. Οι σχολικοί διευθυντές επωμίζονται μεγάλο μέρος της ευθύνης ωστόσο η γραφειοκρατία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και οι αναρίθμητες υποχρεώσεις που αυτό τους επιβάλλει, δεν τους αφήνει περιθώρια να εφαρμόσουν τις πρακτικές που θα ενίσχυαν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, να εκσυγχρονίσουν τις γνώσεις τους και να συντελέσουν στην παραμονή τους στο επάγγελμα, με θετικές συνέπειες στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 Ερευνητική Μέθοδος

Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Η συγκεκριμένη μέθοδος προτιμήθηκε για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας εξαιτίας της δυνατότητας που δίνει για τη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού ατόμου σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα. Επίσης, η ποσοτική έρευνα αποσκοπεί στην γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μεγάλο αριθμό ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η δειγματοληπτική ποσοτική έρευνα, η οποία χρησιμοποιείται για τη μέτρηση σε ένα δείγμα ή σε ολόκληρο τον πληθυσμό των ανθρώπων για να περιγράψουν τις απόψεις, τις αντιλήψεις, τις γνώμες, τις συμπεριφορές ή τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που μελετάνε. Τα δεδομένα αναλύονται με τη χρήση της στατιστικής για να ελέγξουν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας.(Creswell, 2011).

Στις ποσοτικές έρευνες αυτού του είδους τα δεδομένα δεν συγκεντρώνονται από όλο τον πληθυσμό λόγω του μεγέθους του και του γεγονότος ότι είναι σε διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες αλλά επιλέγεται ένα αντιπροσωπευτικό και επαρκές δείγμα του υπό μελέτη πληθυσμού (Airasian, Gay & Mills, 2017). Το κατάλληλα επιλεγμένο δείγμα το οποίο έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με τον πληθυσμό, συνεπάγεται με αποτελέσματα που μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό. Το ποσοστό αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος επηρεάζεται από το μέγεθος του αλλά και τον τρόπο που αυτό συλλέχθηκε (Σταμοβλάσης, 2016).

### 4.2 Δείγμα

Το είδος της δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι η ευκαιριακή δειγματοληψία καθώς σε αυτού του είδους την δειγματοληψία επιλέγονται ως δείγμα τα άτομα τα οποία είναι κοντά στον ερευνητή και διαθέσιμα για να συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία (Cohen & Manion & Morrison, 2007). Το μειονέκτημα που εμφανίζει αυτού του είδους η δειγματοληψία είναι ότι δεν είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο τον πληθυσμό καθώς δεν μπορεί να περιγραφεί ο πληθυσμός από τον οποίο προήλθε το δείγμα (Airasian, Gay & Mills, 2017). Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας η συγκεκριμένη δειγματοληψία είναι η πιο συμφέρουσα καθώς έδωσε το πλεονέκτημα της συλλογής των δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και από σχολεία τα οποία βρισκόταν σε κοντινή απόσταση αποφεύγοντας το επιπλέον κόστος.



Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Θεσσαλονίκης και Μαγνησίας αναπληρωτές ή μόνιμοι. Από αυτούς οι 17 ήταν άντρες (14%) ενώ οι 102 ήταν γυναίκες (84,3%). Αναφορικά με την ηλικία, το 23,3% είναι ηλικίας 22-30 χρόνων, το 28,3% είναι ηλικίας 31 έως 40 χρονών, το 21,7% από 41 έως 50 χρονών και το 26,7% είναι ηλικίας κάτω των 50 χρονών.

### **4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα ήταν το γραπτό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι μια γραπτή συλλογή ερωτήσεων τα οποία απαντώνται από το δείγμα της έρευνας (Airasian, Gay & Mills, 2017). Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου έγινε διότι ανήκει στις μεθόδους έρευνας που δίνουν στα υποκείμενα τη δυνατότητα ανωνυμίας στις απαντήσεις και τη διερεύνηση μεγάλου εύρους δείγματος με χαμηλό κόστος. Η ανωνυμία και το μεγάλο δείγμα αποτελούν βασικά θετικά στοιχεία του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου (Airasian, Gay & Mills, 2017·Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1995). Στα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου συγκαταλέγεται ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται χωρίς την απαραίτητη παρουσία του ερευνητή καθώς και ότι είναι εύκολο ως προς την ανάλυση των δεδομένων (Cohen & Manion & Morrison, 2007). Από την άλλη μεριά υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα, όπως οι ανειλικρινείς απαντήσεις που ενδέχεται να δώσουν τα υποκείμενα και η απώλεια κάποιων ερωτηματολογίων κατά την επιστροφή τους και η απουσία δυνατότητας επικοινωνίας του ερευνητή με τους συμμετέχοντες. Παρόλα αυτά δεν είναι ικανά να μειώσουν την εγκυρότητα της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις για να καταγραφούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων αλλά και κλίμακες με ερωτήσεις κλειστού τύπου για την εξασφάλιση μετρίσιμων δεδομένων. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου διευκολύνουν τόσο την συμπλήρωση όσο και την ανάλυση των απαντήσεων. Οι ερωτήσεις χρειάζονται λιγότερη προσπάθεια και χρόνο για την απάντηση με αποτέλεσμα την πιθανότητα απουσίας αναπάντητων ερωτήσεων. Οι κλειστές ερωτήσεις εξασφαλίζουν επίσης έναν τρόπο για την κωδικοποίηση των απαντήσεων ή για την απόδοση μιας αριθμητικής αξίας καθώς και για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Cohen & Manion & Morrison, 2007·Creswell, 2011). Έτσι οι κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επεξεργάστηκαν με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS και του υπολογιστικού φύλλου Microsoft Excel.

#### 4.4 Διάρθρωση ερωτηματολογίου

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων. Αποτελείται από πέντε ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν για τη μέτρηση των ατομικών και δημογραφικών στοιχείων όπως φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση βασικές σπουδές, άλλες σπουδές. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δύο άξονες ερωτήσεων, ερωτήσεις σχετικά με τον μεντορισμό και ερωτήσεις περί παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, στην πρώτη ενότητα (1-7) γίνεται προσπάθεια να εξετασθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα του θεσμού του Μέντορα και την προσωπική τους εμπειρία από τον θεσμό. Στη δεύτερη ενότητα οι ερωτήσεις (8-10), επικεντρώνονται στην εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στα σχολεία ενώ στην τρίτη ενότητα (11-14), οι ερωτήσεις αφορούν τις σχέσεις συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, τους συναδέλφους και τους γονείς.

Η ερώτηση 15 αφορά τα στα χαρακτηριστικά του Μέντορα και ζητά από τους ερωτώμενους ιεράρχηση των χαρακτηριστικών που θεωρούν σημαντικά.

Οι ερωτήσεις 16-25 αφορούν την αξιολόγηση των πρακτικών καθοδήγησης του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στους εκπαιδευτικούς, ενώ στις ερωτήσεις της επόμενης ενότητας 26-35 αφορούν την αντίληψη του ρόλου των εκπαιδευτικών και του σχολικού πλαισίου .

Στο επόμενο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις που επικεντρώνονται στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση 36 ζητείται ιεράρχηση των σημαντικότερων παρακινητικών παραγόντων. Η επόμενη ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 37-59 σχετικά την αξιολόγηση των πρακτικών παρακίνησης που εφαρμόζει ο Διευθυντής της σχολικής τους μονάδας.

Στις απαντήσεις των ερωτήσεων αξιοποιήθηκαν τέσσερα είδη κλιμάκων μέτρησης

1. Η ονομαστική κλίμακα (φύλο, βασικές σπουδές, άλλες σπουδές ).
2. Η αναλογική κλίμακα (ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση).
3. Η διαβαθμισμένη κλίμακα για την ιεράρχηση απαντήσεων
4. Η κωδικοποιημένη κλίμακα Likert. (Creswell, 2011)

Τέλος, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ένα συνοπτικό εισαγωγικό σημείωμα όπου αναφέρονταν το θέμα και ο σκοπός έρευνας. Επίσης, στο σημείωμα περιλαμβάνεται η διαβεβαίωση περί ανωνυμίας των συμμετεχόντων και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

#### **4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία**

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα έχει ελεγχτεί όσο αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του με διάφορες ενέργειες που τις εξασφαλίζουν

Η εγκυρότητα ενός εργαλείου σημαίνει ότι το εργαλείο μετρά αυτό που ισχυρίζεται ότι μετρά, επιτρέπει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων για τον πληθυσμό βασισμένο στο δείγμα και αποτελεί βασικό παράγοντα που καθορίζει την αποτελεσματικότητα μια έρευνας. Επομένως, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η εγκυρότητα του περιεχομένου, η οποία είναι σημαντική για τη μέτρηση σύνθετων ατομικών και ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν για το ερωτηματολόγιο σχετίζονται με την θεωρητική ανάλυση και τις βιβλιογραφικές αναφορές των υπό μελέτη εννοιών και ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια προκειμένου να αυξήσουν την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου και να βελτιώσουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Airasian, Gay & Mills, 2017·Cohen & Manion & Morrison, 2007·Creswell, 2011).

Η αξιοπιστία σχετίζεται με τη σταθερότητα και τη συνέπεια της μέτρησης στον χρόνο και αφορά το κατά πόσο μία έρευνα μετρά σταθερά το χαρακτηριστικό που μετρά. Η αξιοπιστία μπορεί να διασφαλιστεί μέσω των επαναληπτικών μετρήσεων με βαθμολογίες σταθερές σε παρόμοια ομάδα απαντώντων. Η εκτίμηση της αξιοπιστίας έγινε με τον υπολογισμό της τιμής του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$  (alpha). Οι τιμές αξιοπιστίας που ξεπερνούν το 0,70 θεωρούνται αποδεκτές. Η ανάλυση αξιοπιστίας των ερωτήσεων απέδειξε αποδεκτές τιμές καθώς κυμαίνονται από 0.670 έως 0.983 διατυπώνοντας ικανοποιητική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Airasian, Gay & Mills, 2017·Cohen & Manion & Morrison, 2007·Creswell, 2011).

#### **4.6 Περιορισμοί**

Παρόμοια με κάθε άλλη εμπειρική μελέτη έτσι και στην παρούσα υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι έχουν να κάνουν κυρίως με την επιλογή του δείγματος και θα αναφερθούν παρακάτω. Έτσι, όσον αφορά το δείγμα πρέπει να αναφερθεί πως θεωρείται

μικρό σχετικά με το σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών και προέρχεται από συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας (Νομοί Θεσσαλονίκης και Μαγνησίας).

Επίσης, σχετικά με το δείγμα η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, στη γενίκευση των αποτελεσμάτων υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί καθώς δεν μπορεί να γενικευτούν αποτελέσματα σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης λόγω των διαφοροποιήσεων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και των διαφορετικών συνθηκών εργασίας σε κάθε βαθμίδα. Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτελέσαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της χώρας και πιθανόν να υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο παρακίνησης τους και την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα αν η έρευνα συμπεριλάμβανε και αυτούς των ιδιωτικών σχολείων.

Τέλος, στη παρούσα έρευνα δεν συμμετείχαν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων ώστε να παρουσιαστεί και η δική τους άποψη για την ανάληψη των ρόλων του Μέντορα και παρακινήτη και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για τον μεντορισμό και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Ακόμη, δεδομένου ότι δεν μελετήθηκαν όλες οι διαστάσεις του θέματος της παρακίνησης από τον Διευθυντή ούτε όλα τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή Μέντορα προτείνεται μελλοντικές έρευνες να εξετάσουν και τις διαστάσεις που σε αυτήν δεν μελετήθηκαν.

#### **4.7 Σκοπός- Ερευνητικά Ερωτήματα**

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως Μέντορας και τον τρόπο με τον οποίο ο μεντορισμός δύναται να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς.

Με βάση το στόχο που προαναφέρθηκε προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος:

- Σε ποιο βαθμό εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο μεντορισμός είναι σημαντικός θεσμός;
- Ποια χαρακτηριστικά του Μέντορα αναδύονται ως πιο σημαντικά;
- Ποιοι βασικοί παράγοντες παρακίνησης αναδεικνύονται;
- Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του Διευθυντή ως παρακινήτη και ως Μέντορα;
- Σε ποιο βαθμό υπάρχει συσχέτιση μεταξύ μεντορισμού και παρακίνησης των εκπαιδευτικών;

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους και πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν από αυτόν στο σχολείο

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε χρήση των δυνατοτήτων του στατιστικού πακέτου IBM SPSS **Statistics 19**. Αρχικά, έγινε εξαγωγή περιγραφικών στατιστικών στοιχείων των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων καθώς και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και οι συχνότητες εμφάνισης τους που παρουσιάζονται σε πίνακες. Αφού ολοκληρωθεί η παραπάνω διαδικασία γίνεται χρήση της επαγωγικής στατιστικής προκειμένου να μελετηθούν οι σχέσεις που προκύπτουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του δείγματος και οι μεταξύ των διαφόρων υποκλιμάκων των υπό εξέταση εννοιών.

### 5.1 Περιγραφική ανάλυση χαρακτηριστικών του δείγματος

#### 5.1.1 Το προφίλ των συμμετεχόντων

##### 5.1.1.1 Φύλο

Από τους 120 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος οι 17 ήταν άντρες (14,3%) ενώ οι 102 ήταν γυναίκες (85,7%). Το μεγάλο ποσοστό των γυναικών είναι απόλυτα δικαιολογημένο καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προτιμάται από το γυναικείο πληθυσμό (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Β).

**Πίνακας 5.1.1.1** Το φύλο των εκπαιδευτικών

Φύλο	Συχνότητα (%)
Άντρας	14,3
Γυναίκα	85,7

##### 5.1.1.2 Ηλικία

Η κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία είναι περισσότερο ισορροπημένη. Η επικρατέστερη ηλικιακή ομάδα είναι αυτή των 31-40 ετών, ακολουθεί η ομάδα με ηλικίες 50

και άνω και πολύ κοντά σε ποσοστά έπεται η ομάδα των 22 έως 30 ετών και αυτή των 41 έως 50 έτη.

Αναλυτικότερα ,το 23,3% είναι ηλικίας 22-30 χρονών, το 28,3% είναι ηλικίας 31 έως 40 χρονών, το 21,7% από 41 έως 50 χρονών και το 26,7% είναι ηλικίας άνω των 50 χρονών. Γενικά παρατηρείται πως το δείγμα αποτελείται από ένα ευρύ φάσμα ηλικιών καθώς και ότι τα ποσοστά κατανέμονται ισότιμα σε κάθε ηλικιακή κατηγορία.

#### **Πίνακας 5.1.1.2** Η ηλικία των εκπαιδευτικών

<b>Ηλικία</b>	<b>Συχνότητα (%)</b>
22-30	23,3
31-40	28,3
41-50	21,7
>50	26,7

#### **5.1.1.3** Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Όπως παρατηρείται από τον παραπάνω πίνακα ότι το 20,7% έχουν 1-5 χρόνια προϋπηρεσίας, το 14,9% έχουν 6-10 χρόνια, το 15,7% έχουν 11 έως 15 χρόνια, το 29,8 16 έως 25 χρόνια και το 19% έχουν λιγότερα από 26 χρόνια προϋπηρεσίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνεται στα 16 έως 25 χρόνια προϋπηρεσίας και δικαιολογείται από τις ηλικίες των εκπαιδευτικών του δείγματος.

#### **Πίνακας 5.1.1.3** Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

<b>Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση</b>	<b>Συχνότητα (%)</b>
1-5	20,7
6-10	14,9
11-15	15,7
16-25	29,8
>26	19,0

#### 5.1.1.4.Βασικές σπουδές

Στον Πίνακα 5.1.4 παρουσιάζονται οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών για την απόκτηση του βασικού τους πτυχίου. Παρατηρείται πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος έχει φοιτήσει σε Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ενώ ένα μεγάλο μέρος του δείγματος έχει αποφοιτήσει από άλλο Α.Ε.Ι. καθώς πρόκειται για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

**Πίνακας 5.1.1.4 Βασικές σπουδές**

<b>Βασικές σπουδές</b>	<b>Συχνότητα (%)</b>
Παιδαγωγική Ακαδημία	13,2
Παιδαγωγική Ακαδημία-Εξομοίωση	14,9
Π.Τ.Δ.Ε.	47,9
Άλλο Α.Ε.Ι	24,0

#### 5.1.1.5 Επιπλέον Σπουδές

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο καθώς το 69% είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και το 5,6% κατέχει Διδακτορικό Δίπλωμα. Επίσης, το 16,9% του δείγματος κατέχει δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι, το 5,6% είναι κάτοχος πτυχίου Τ.Ε.Ι και το 2,8% είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου.

**Πίνακας 5.1.1.5 Επιπλέον σπουδές**

<b>Επιπλέον σπουδές</b>	<b>Συχνότητα (%)</b>
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	16,9
Τ.Ε.Ι.	5,6
Διδασκαλείο	2,8
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	69,0
Διδακτορικό δίπλωμα	5,6

## 5.2 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων του ερωτηματολογίου

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης οργανωμένα ανά ενότητα του ερωτηματολογίου. Για τη διευκόλυνση του σχολιασμού, αλλά και την εστίαση στις διαφαινόμενες τάσεις, γίνεται συνυπολογισμός των ακραίων απαντήσεων (πάρα πολύ και πολύ – καθόλου και λίγο).

### 5.2.1 Άξονας για τη σημαντικότητα και προσωπική εμπειρία από τον μεντορικό θεσμό

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.2.1 οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το θεσμό του Μέντορα πολύ σημαντικό γι' αυτούς (32,2%), ενώ το 14,9% αναφέρει πως το θεωρεί πάρα πολύ σημαντικό. Επομένως, η τάση που επικρατεί στις απαντήσεις είναι **θετική** (47,1%). Το 38,8% που δηλώνει ότι θεωρεί τον θεσμό αρκετά σημαντικό ενδέχεται να μην έχει εμπειρία από τον μεντορισμό κάτι που φαίνεται και στο μεγάλο ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων ως προς την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών από τον μεντορικό θεσμό που περιγράφεται παρακάτω.

Συγκεκριμένα, το 48,8% των εκπαιδευτικών δεν έχει προσωπική εμπειρία είτε ως Μέντορας είτε ως καθοδηγούμενος και το 24,8% έχει μικρή εμπειρία διαμορφώνοντας **αρνητική τάση** 73,6%. Δηλαδή η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει καθόλου ή μικρή εμπειρία από το θεσμό του μεντορισμού παρόλο που τον θεωρεί σημαντικό.

**Πίνακα 5.2.1** Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα του θεσμού του Μέντορα και την προσωπική τους εμπειρία από τον θεσμό

Δηλώσεις ερωτηματολογίου	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1.Θεωρώ το θεσμό του Μέντορα σημαντικό	4,1%	9,9%	38,8%	32,2%	14,9%
2. Έχω προσωπική εμπειρία είτε ως Μέντορας είτε ως καθοδηγούμενος από το θεσμό του mentoring	48,8%	24,8%	16,5%	6,6%	3,3%



## 5.2.2 Άξονας για τη σημασία του μεντορικού θεσμού στην καθοδήγηση του νεοεισερχόμενου

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.2.2 οι συμμετέχοντες θεωρούν κατά το 33,9% πολύ σημαντική την καθοδήγηση του νεοεισερχόμενου για την ομαλή ένταξη του στο επάγγελμα και κατά το 26,4% πάρα πολύ. Έτσι, διαμορφώνεται μια **θετική τάση** των απαντήσεων (60,3%) που δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σημασία στην επιτυχή εισαγωγή τους στο επάγγελμα κατά την οποία θα πρέπει να έχουν καθοδήγηση. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (42,5 %) θεωρεί ότι η καθοδήγηση θα υποστηρίξει ψυχολογικά πολύ τους νέους εκπαιδευτικούς και το 15% πάρα πολύ διαμορφώνοντας **θετική τάση (57,5%)**. Βέβαια, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος θεωρεί ότι σε αρκετό βαθμό η πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού καθορίζεται σημαντικά από τις αρχικές του εμπειρίες(40,8%) καθιστώντας την **ουδέτερη τάση** ως επικρατέστερη αν και ποσοστό της τάξης του 29,2% θεωρεί ότι καθορίζεται πολύ. Στις ερωτήσεις για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του νεοδιόριστου μέσω του μεντορικού θεσμού και τη συνειδητοποίηση του ρόλου του ως εκπαιδευτικού και επαγγελματία κυριάρχησε η **θετική τάση** με ποσοστά 42,4% στην πρώτη και 43,3% στη δεύτερη γεγονός που ενισχύει την πεποίθησή τους για την σημασία ενός καλού ξεκινήματος για την πορεία του νέου στον επαγγελματικό χώρο.

**Πίνακας 5.2.2** Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία του μεντορικού θεσμού στην καθοδήγηση του νεοεισερχόμενου

Δηλώσεις ερωτηματολογίου	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
3.Η καθοδήγηση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού από κάποιον Μέντορα βοηθά τον νέο εκπαιδευτικό να ενταχθεί ομαλά στο επάγγελμα	4,1%	8,3%	27,3%	33,9%	26,4%
4.Μέσω του θεσμού του Μέντορα παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στους νεοεισερχομένους εκπαιδευτικούς.	4,2%	11,7%	26,7%	42,5%	15,0%

5. Η πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού καθορίζεται σημαντικά από τις αρχικές του εμπειρίες.	2,5%	18,3%	40,8%	29,2%	9,2%
6. Ο μεντορικός θεσμός ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου	5,1%	15,3%	37,3%	33,9%	8,5%
7. Ο μεντορικός θεσμός βοηθά τον νεοδιόριστο να συνειδητοποιήσει τον ρόλο του ως εκπαιδευτικού και επαγγελματία	5,8%	15,8%	35,0%	32,5%	10,8%

### 5.3 Άξονας για την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στα σχολεία

Στον Πίνακα 5.3 φαίνεται ότι το 34,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι στο σχολείο που εργάζεται δεν εφαρμόζεται καθόλου ο θεσμός του Μέντορα ενώ το 35,8% δηλώνει ότι εφαρμόζεται λίγο. Επομένως, διαμορφώνεται μία αρνητική τάση (70%), η οποία δείχνει ότι στα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν εφαρμόζεται ούτε άτυπα ο μεντορικός θεσμός.

Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι στο σχολείο τους ο Διευθυντής δεν αναλαμβάνει τον ρόλο του Μέντορα στους νέους εκπαιδευτικούς διαμορφώνοντας μία αρνητική τάση των απαντήσεων (54,1%), καθώς το 25,8% δήλωσε καθόλου και το 28,3% ότι ο Διευθυντής αναλαμβάνει λίγο τον Μεντορικό ρόλο.

Ακόμη, το 17,5% των ερωτώμενων δήλωσε ότι οι παλιοί και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν καθόλου τον ρόλο του Μέντορα στους νέους εκπαιδευτικούς και το 34,2% ότι αναλαμβάνουν λίγο αυτόν τον ρόλο. Έτσι, και σε αυτό το σημείο διαμορφώνεται μία αρνητική τάση των απαντήσεων (51,7%).

**Πίνακας 5.3** Απόψεις για την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στα σχολεία

Δηλώσεις ερωτηματολογίου	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
8. Εφαρμόζεται έστω και ατύπως ο θεσμός του Μέντορα.	34,2	35,8	18,3	7,5	4,2
9. Ο Διευθυντής αναλαμβάνει συχνά το ρόλο του Μέντορα στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς	25,8	28,3	31,7	8,3	5,8
10. Κάποιοι παλαιοί εκπαιδευτικοί με εμπειρία αναλαμβάνουν το ρόλο του Μέντορα στους νέους εκπαιδευτικούς.	17,5	34,2	26,7	19,2	2,5

#### 5.4 Άξονας για τις σχέσεις συνεργασίας

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.4 που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 27,5% συνεργάζονται λίγο με τον Διευθυντή για θέματα διοίκησης της τάξης ενώ το 11,7% καθόλου. Έτσι, διαμορφώνεται **αρνητική τάση** των απαντήσεων (39,2%) η οποία ταυτίζεται με την **αρνητική τάση** που επικρατεί στην ερώτηση για την τακτική συνεργασία με τον Διευθυντή για θέματα που αφορούν την διδασκαλία καθώς το 32,5% συνεργάζονται λίγο μαζί του και το 29,2% καθόλου.

Αντίθετα, στην ερώτηση για τον βαθμό συνεργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με τους συναδέλφους τους το 33,3% των εκπαιδευτικών συνεργάζεται πολύ μαζί τους και το 20,8% πάρα πολύ διαμορφώνοντας μία μεγάλη **θετική τάση** (54,1%). Επίσης, το 36,7% επικοινωνεί πολύ τακτικά με τους γονείς και το 17,5% πάρα πολύ, διαμορφώνοντας και θετική τάση των απαντήσεων.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συνεργάζονται ικανοποιητικά με τους γονείς και τους συναδέλφους τους ενώ σε μικρό βαθμό συνεργάζονται με τον Διευθυντή του σχολείου τους.

**Πίνακας 5.4** Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις συνεργασίας με τον Διευθυντή, τους συναδέλφους και τους γονείς.

Δηλώσεις Ερωτηματολογίου	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
11.συνεργάζεστε τακτικά με τον Διευθυντή για θέματα διοίκησης τάξης.	11,7	27,5	35,8	15,8	9,2
12.συνεργάζεστε τακτικά με τον Διευθυντή για θέματα διδασκαλίας.	29,2	32,5	22,5	10,8	5,0
13. συνεργάζεστε και ανταλλάσσετε απόψεις με τους συναδέλφους.	1,7	9,2	35,0	33,3	20,8
14.επικοινωνείτε τακτικά με τους γονείς.	1,7	11,7	32,5	36,7	17,5

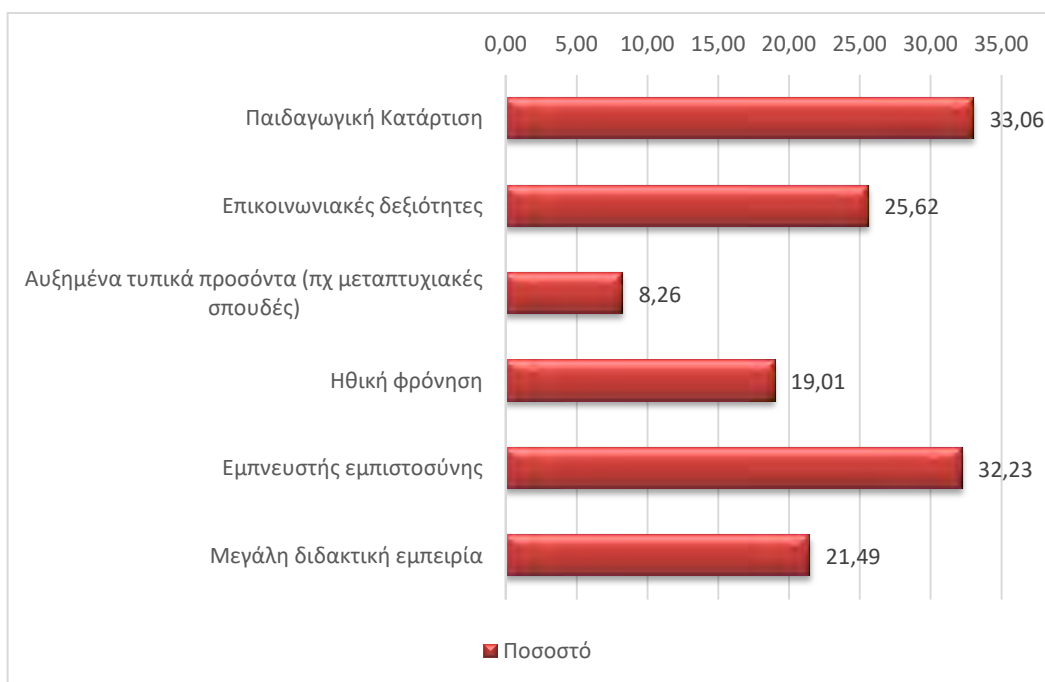
### 5.5 Άξονας των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ο Μέντορας

Τα χαρακτηριστικά τα οποία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να διαθέτει όποιος αναλαμβάνει το Μεντορικό ρόλο, εξετάζονται σε αυτήν την υποενότητα με βάση τις κύριες τάσεις που ανέδειξε η ιεράρχηση της ερώτησης 15 του ερωτηματολογίου. Όπως αναδεικνύεται στον **Πίνακα 5.5** και στο αντίστοιχο διάγραμμα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος σε ποσοστό 33,06% θεωρεί την παιδαγωγική κατάρτιση ως το σημαντικότερο χαρακτηριστικό που πρέπει να διαθέτει όποιος έχει αναλάβει τον ρόλο του Μέντορα. Στη συνέχεια ακολουθεί με 32,23% η έμπνευση εμπιστοσύνης, ενώ τις επικοινωνιακές δεξιότητες θεωρεί σημαντικότερο χαρακτηριστικό το 25,62% των ερωτηθέντων. Σε μικρότερα ποσοστά αναδείχθηκαν ως πρώτες επιλογές η μεγάλη διδακτική εμπειρία (21,49%), η ηθική φρόνηση (19,01%) και τα αυξημένα τυπικά προσόντα, που επιλέχθηκε ως σημαντικότερος παράγοντας μόλις από το 8,26% του δείγματος.

**Πίνακας 5.5** Χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο Μέντορας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Παιδαγωγική Κατάρτιση	40	33.06
Επικοινωνιακές δεξιότητες	31	25.62
Αυξημένα τυπικά προσόντα (πχ μεταπτυχιακές σπουδές)	10	8.26
Ηθική φρόνηση	23	19.01
Εμπνευστής εμπιστοσύνης	39	32.23
Μεγάλη διδακτική εμπειρία	26	21.49

**Διάγραμμα 5.5** Χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο Μέντορας



## 5.6 Άξονας αξιολόγησης των πρακτικών καθοδήγησης του Διευθυντή του σχολείου

Στον Πίνακα 5.6 φαίνεται ότι το 28,6% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι ο Διευθυντής του σχολείου τους διαθέτει πολλές δεξιότητες για την ανάληψη του Μεντορικού ρόλου και το 10,1% πάρα πολλές διαμορφώνοντας έτσι **μία θετική τάση** των αποτελεσμάτων. Αυτή η θετική τάση αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπιστοσύνη στις δεξιότητες του Διευθυντή και τον θεωρούν ικανό για τον ρόλο του Μέντορα.

Επίσης, το 33,6% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι ο Διευθυντής υποστηρίζει πολύ τις προσπάθειες τους για επαγγελματική ανάπτυξη και το 19,3% πάρα πολύ. Έτσι, σημειώνεται **μία μεγάλη θετική τάση (52,9%)** και δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας νιώθουν υποστήριξη στις προσπάθειες τους να αναπτυχθούν επαγγελματικά από τον Διευθυντή τους.

Το 33,6% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται βοηθά πολύ στην ανάπτυξη της επαγγελματικής αυτονομίας τους και το 10,9% πάρα πολύ. Συνεπώς, διαμορφώνεται **μία θετική τάση (44,5%)** που αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περιθώρια αυτονομίας στην εργασία τους από τον Διευθυντή καθώς υποστηρίζει τις επαγγελματικές τους προσπάθειες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 36,1% θεωρούν ότι ο Διευθυντής συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή του νεοδιόριστου στο εργασιακό του περιβάλλον και στην κατανόηση της σχολικής κουλτούρας σε μέτριο βαθμό ενώ το 38,7% θεωρεί ότι συμβάλλει πολύ και πάρα πολύ διαμορφώνοντας και πάλι μια **θετική τάση** ως προς την στήριξη και βοήθεια στην προσαρμογή του νέου εκπαιδευτικού στο σχολείο καθώς αναφέρουν ότι υποστηρίζει τον νεοδιόριστο σε γενικότερα θέματα παιδαγωγικά και διδακτικά (**40,7%**) διαμορφώνοντας και πάλι μια **θετική τάση**. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν πως σε μεγάλο βαθμό ο Διευθυντής διευκολύνει την εδραίωση της συνεργασίας ανάμεσα στο νεοδιόριστο και στους υπόλοιπους συναδέλφους (39,5% θετική γνώμη) και υποστηρίζει τον νεοδιόριστο σε θέματα διαχείρισης των προβλημάτων της σχολικής τάξης και επίλυσης συγκρούσεων (**40,7% θετική γνώμη**).

Ωστόσο, το 22,5% υποστηρίζει ότι ο Διευθυντής δεν βοηθά τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να προγραμματίσουν καλύτερα τη διδασκαλία τους και το 30,0% ότι τους βοηθά σε μικρό βαθμό. Επίσης, το 21,8% θεωρεί ότι ο Διευθυντής δεν υποστηρίζει τους νεοδιόριστους σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών ενώ το 25,2% ότι τους υποστηρίζει λίγο. Τέλος, το 14,2% θεωρεί ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν ενθαρρύνει τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε δράσεις για την υποδοχή και υποστήριξη του νεοεισερχόμενου και το 25,% θεωρεί ότι τους ενθαρρύνει λίγο. Επομένως,

διαμορφώνεται μια ξεκάθαρη **αρνητική τάση** ως προς την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό της διδασκαλίας, της αξιολόγησης των μαθητών ενώ παράλληλα δεν υποστηρίζει τους παλιότερους; εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή τους στη καθοδήγηση των νέων.

**Πίνακας 5.6** Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές καθοδήγησης του Διευθυντή του σχολείου τους

<b>Δηλώσεις ερωτηματολογίου</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα Πολύ</b>
16. διαθέτει τις δεξιότητες ώστε να αναλάβει ρόλο Μέντορα.	13,4	16,8	31,1	28,6	10,1
17. υποστηρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη (π.χ. πειραματισμούς με καινοτόμες μεθόδους, ενημέρωση για επιμορφωτικά σεμινάρια κ.ά.).	11,8	13,4	21,8	33,6	19,3
18. βοηθά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.	10,1	17,6	27,7	33,6	10,9
19. συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή του νεοδιόριστου στο εργασιακό του περιβάλλον και στην κατανόηση της σχολικής κουλτούρας.	10,9	14,3	36,1	26,1	12,6

20. υποστηρίζει τον νεοδιόριστο σε γενικότερα θέματα παιδαγωγικά και διδακτικά.	12,7	17,8	28,8	28,0	12,7
21. διευκολύνει την εδραίωση της συνεργασίας ανάμεσα στο νεοδιόριστο και στους υπόλοιπους συναδέλφους.	13,4	12,6	34,5	25,2	14,3
22. υποστηρίζει τον νεοδιόριστο σε θέματα διαχείρισης των προβλημάτων της σχολικής τάξης και επίλυσης συγκρούσεων.	9,3	12,7	37,3	27,1	13,6
23. βοηθά τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν καλύτερα τη διδασκαλία τους (οργάνωση της ύλης, σχέδια μαθήματος).	22,5	30,0	25,8	12,5	9,2
24. υποστηρίζει τους νεοδιόριστους σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών.	21,8	25,2	31,9	14,3	6,7
25. ενθαρρύνει τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε δράσεις για την υποδοχή και υποστήριξη του νεοεισερχόμενου.	14,2	25,0	34,2	16,7	10,0



## 5.7 Άξονας για τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα και του τρόπου αντίληψης του σχολικού πλαισίου

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.6 οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 47,9% δηλώνουν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την τωρινή επαγγελματική τους κατάσταση διαμορφώνοντας μια ουδέτερη τάση ενώ στην ερώτηση για το βαθμό ικανοποίησής τους από το επάγγελμά τους γενικά το 30% δήλωσε πολύ και το 20,8 % πάρα πολύ και έτσι διαμορφώθηκε υψηλή θετική τάση.

Επίσης, όσον αφορά τον ρόλο του Διευθυντή στις ερωτήσεις αναφέρεται ο ρόλος του Διευθυντή οι εκπαιδευτικοί κρατούν μία **θετική τάση**. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την αναγνώριση των προσπαθειών που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία το 43,7% έχει θετική γνώμη και στην ερώτηση για τον βαθμό όπου ο Διευθυντής δείχνει ενδιαφέρον και συμβάλλει στη παρακίνηση των εκπαιδευτικών το 26,1% δήλωσε πολύ και το 14,3% πάρα πολύ διαμορφώνοντας **θετική τάση**.

Αναφορικά με τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης το 15.1% των εκπαιδευτικών της έρευνας δήλωσε πως δεν του δίνονται καθόλου ευκαιρίες και το 31,9% ότι τους δίνονται λίγες, επομένως διαμορφώθηκε μία **αρνητική τάση** των αποτελεσμάτων. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε προηγούμενη ερώτηση όπου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν ο Διευθυντής υποστηρίζει τις προσπάθειες τους για επαγγελματική ανάπτυξη, στην οποία συμπεριλαμβανόταν και η ενημέρωση για επιμορφωτικά σεμινάρια η επικρατέστερη τάση ήταν η θετική. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την **αρνητική τάση** σε ποσοστό 45,8% που διαμορφώθηκε από τις απαντήσεις του δείγματος στην ερώτηση για το αν δίνονται δυνατότητες επιμόρφωσης μπορεί να ερμηνευτεί πως μόνο ο Διευθυντής είναι αυτός που υποστηρίζει την όποια προσπάθεια τους για να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να επιμορφωθούν και κανένας άλλος φορέας.

Από τον **Πίνακα 5.7** φαίνεται ακόμη ότι δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να υλοποιήσουν τους επαγγελματικούς στόχους τους σε μέτριο βαθμό. Η **ουδέτερη** αυτή τάση συγκεντρώνει ποσοστό της τάξης του 38,7% και δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν είναι απόλυτα ευχαριστημένοι από τις ευκαιρίες που τους δίνονται για υλοποίηση των επαγγελματικών τους στόχων.

Τέλος, αναφορικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος από το επάγγελμα οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν μία **θετική τάση**. Το **46,7 %** του δείγματος νιώθει πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένο από το γενικότερο κλίμα στο σχολείο και τις σχέσεις με τους συναδέλφους σας, το **64,7%** από τη σχέση με τους μαθητές του και το

45,4% % από τη συνεργασία με τους γονείς. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους η οποία επηρεάζεται από την ικανοποίηση που αισθάνονται από το κλίμα του σχολείου, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς.

**Πίνακας 5.7** Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ικανοποίησή τους από το επάγγελμα, το εργασιακό τους περιβάλλον και τις εργασιακές σχέσεις.

<i>Δηλώσεις Ερωτηματολογίου</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα Πολύ</i>
26.είστε ικανοποιημένος/η από την παρούσα επαγγελματική σας κατάσταση	6,7	12,6	47,9	26,9	5,9
27. σας δίνονται ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη.	15,1	31,9	28,6	19,3	5,0
28.αναγνωρίζονται από το Διευθυντή σας οι προσπάθειες που καταβάλλετε στην εργασία σας.	9,2	16,0	31,1	24,4	19,3
29.σας δίνεται η δυνατότητα υλοποίησης των επαγγελματικών στόχων σας.	6,7	22,7	38,7	24,4	7,6
30.ο Διευθυντής δείχνει ενδιαφέρον και σας παρακινεί.	13,4	19,3	26,9	26,1	14,3
31.σας δίνονται δυνατότητες	6,8	39,0	27,1	20,3	6,8

επιμόρφωσης (ενδοσχολική, κ.α).					
32.είστε ικανοποιημένος/η από το επάγγελμά σας.	4,2	17,5	27,5	30,0	20,8
33.είστε ικανοποιημένος/η από το γενικότερο κλίμα στο σχολείο και τις σχέσεις με τους συναδέλφους σας.	8,3	13,3	31,7	32,5	14,2
34.είστε ικανοποιημένος/η από τη σχέση με τους μαθητές σας.	1,7	8,4	25,2	38,7	26,1
35.είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία με τους γονείς.	4,2	11,8	38,7	28,6	16,8

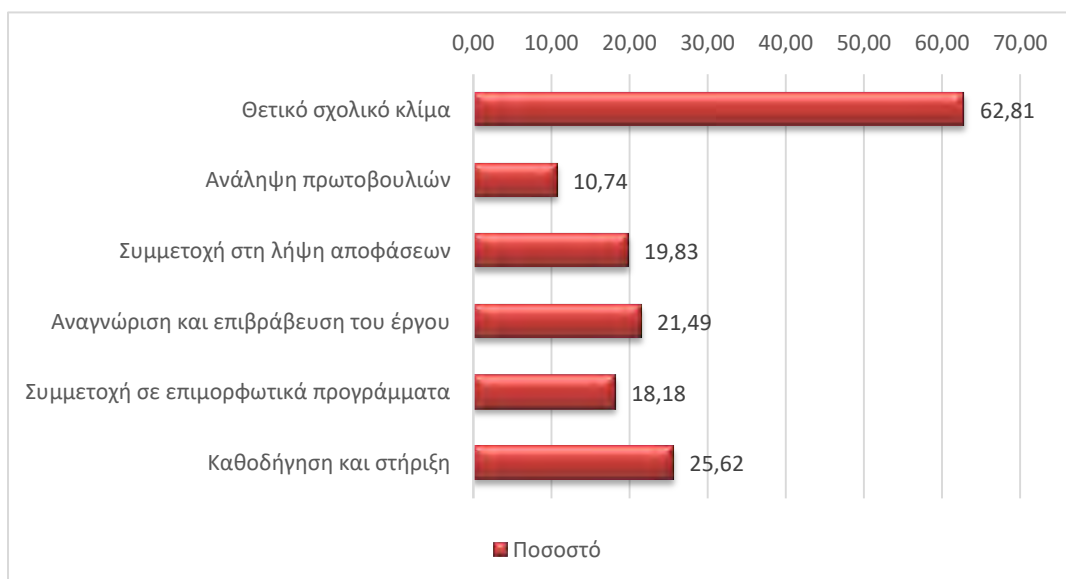
## 5.8 Παρακινήτικοί παράγοντες

Οι σημαντικότεροι παράγοντες για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, εξετάζονται σε αυτήν την υποενότητα με βάση τις κύριες τάσεις που ανέδειξε η ιεράρχηση της ερώτησης 36 του ερωτηματολογίου. Είναι εμφανές στον **Πίνακα 5.8** και στο αντίστοιχο διάγραμμα ότι ο σημαντικότερος παρακινήτικός παράγοντας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι το θετικό σχολικό κλίμα συγκεντρώνοντας την συντριπτική πλειοψηφία του 62,81%. Ακολουθεί με 25,62% η καθοδήγηση και στήριξη και με 21,49% η αναγνώριση και επιβράβευση του έργου. Επιπλέον, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων θεωρείται από το 19,83% του δείγματος ως ο πιο βασικός παράγοντας, η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα θεωρείται βασικότερος παράγοντας από το 18,18% των ερωτηθέντων, ενώ η ανάληψη πρωτοβουλιών εμφάνισε το μικρότερο ποσοστό, της τάξεως του 10,74%.

**Πίνακας 5.8** Παρακινητικοί παράγοντες εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Θετικό σχολικό κλίμα	76	62.81
Ανάληψη πρωτοβουλιών	13	10.74
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	24	19.83
Αναγνώριση και επιβράβευση του έργου	26	21.49
Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα	22	18.18
Καθοδήγηση και στήριξη	31	25.62

**Διάγραμμα 5.8** Παρακινητικοί παράγοντες εκπαιδευτικών



## 5.9 Άξονας για αξιολόγηση των πρακτικών παρακίνησης του Διευθυντή

Σχετικά με το ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών η επικρατέστερη τάση είναι η **θετική**. Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής ενθαρρύνει πολύ την δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο (46,2%) συμβάλλει στην δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης (42%) και συμβάλλει στη διατήρηση ήρεμου κλίματος με το να ακούει και να επιλύει τα προβλήματα που εμφανίζονται (47,9%).

Στον Πίνακα 5.9 και αντίστοιχα στο Διάγραμμα 5.9 (βλ. Παράρτημα) παρουσιάζεται η δράση του Διευθυντή για την στήριξη των εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση καλών σχέσεων μεταξύ τους. Παρατηρείται πως κυριαρχεί έντονα η θετική τάση, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ο Διευθυντής τους παρέχει στους διδάσκοντες ίσες ευκαιρίες (49,6%), προωθεί την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και αλληλοσεβασμού (47,5%), αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου (46,6%), στηρίζει ενεργά τον κάθε εκπαιδευτικό που αντιμετωπίζει προβλήματα με τους γονείς και κηδεμόνες (51,3%), ενισχύει την ομαδική εργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (43,7%), διαμορφώνει μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους στόχους του σχολείου (42,7%), χρησιμοποιεί συμμετοχική διοίκηση και εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (41,9%).

Επίσης, όπως φαίνεται στον Πίνακα σχετικά με την υποστήριξη και καθοδήγηση από τον Διευθυντή για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών η τάση που επικρατεί στις περισσότερες απαντήσεις είναι η **θετική**. Αναλυτικότερα, ο Διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών, ευθυνών και στη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας (41,2%), καθοδηγεί και τους υποστηρίζει στο έργο τους (37,8%), οργανώνει συναντήσεις μαζί τους με σκοπό την υποστήριξη τους και την ανταλλαγή απόψεων (36,1%), υποστηρίζει και υλοποιεί τις νέες ιδέες τους (39,5%) και ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση τους (42%).

Επίσης, ο Διευθυντής φροντίζει να ενημερώνει καθημερινά τους εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα, τις δραστηριότητες και τα προβλήματα του σχολείου (42,5%), υποστηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς για την ομαλή προσαρμογή και ένταξή τους στο σχολείο (42%), ενθαρρύνει την αυτονομία τους (44,5%), καλλιεργεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (42%), αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους εκπαιδευτικούς (48,7%) και δίνει ο ίδιος πρώτος το παράδειγμα στους εκπαιδευτικούς (50,8%).

Ωστόσο, στην ερώτηση για την δημόσια επιβράβευση της προσφοράς των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή η τάση που επικράτησε ήταν η **αρνητική** με ποσοστό 36,1%. Άρα, οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν εισπράττουν δημόσια την επιβράβευση του Διευθυντή τους. Τα διευθυντικά στελέχη σύμφωνα με τη θεωρία πρέπει να αναγνωρίζουν δημόσια και να επιβραβεύουν τους εκπαιδευτικούς για το έργο τους καθώς η επιβράβευση και η αναγνώριση του έργου αποτελεί σημαντικό παρακινητικό παράγοντα (Πασιαρδής, 2004). Επίσης, στην ερώτηση για υλοποίηση ενδοσχολικών προγραμμάτων από τον Διευθυντή η τάση που επικράτησε είναι η **αρνητική** με ποσοστό 45,3%. Αξιοσημείωτο είναι ότι περισσότερες αρνητικές απαντήσεις σημειώθηκαν και στην ερώτηση 31 για το αν δίνονται στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες ενδοσχολικής επιμόρφωσης όπου και πάλι επικράτησε η αρνητική τάση. Ωστόσο, όπως επιβεβαιώνεται στη θεωρία τα προγράμματα για επιμόρφωση και εκπαίδευση δίνουν κίνητρο στους εκπαιδευτικούς για να βελτιώσουν την απόδοσή τους στην εργασία.

**Πίνακας 5.9** Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές παρακίνησης που εφαρμόζει ο Διευθυντής της σχολικής τους μονάδας

Δηλώσεις ερωτηματολογίου	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
37. ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στη σχολική μονάδα	5,9	17,6	30,3	23,5	22,7
38. συμβάλλει στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και καλών διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς.	5,9	17,6	34,5	21,8	20,2
39. συμβάλλει στη διατήρηση ήρεμου κλίματος ακούγοντας τα παράπονα και επιλύοντας τα αναδυόμενα προβλήματα.	4,2	21,0	26,9	25,2	22,7

40. παρέχει στο διδακτικό προσωπικό του ίσες ευκαιρίες.	9,2	10,9	30,3	25,2	24,4
41. προωθεί την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και αλληλοσεβασμού.	9,3	9,3	33,9	22,9	24,6
42. αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου.	5,1	16,1	32,2	23,7	22,9
43. στηρίζει ενεργά τον κάθε εκπαιδευτικό που αντιμετωπίζει προβλήματα με τους γονείς και κηδεμόνες.	7,6	12,6	28,6	24,4	26,9
44. ενισχύει την ομαδική εργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.	6,7	21,0	28,6	28,6	15,1
45. διαμορφώνει μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους στόχους του σχολείου.	9,4	20,5	27,4	29,1	13,7
46. χρησιμοποιεί συμμετοχική διοίκηση και εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	6,0	23,1	29,1	26,5	15,4

47. ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ευθύνες και να χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας	8,4	21,0	29,4	25,2	16,0
48. καθοδηγεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.	8,4	19,3	34,5	21,8	16,0
49. οργανώνει συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την υποστήριξη τους και την ανταλλαγή απόψεων.	9,2	26,1	28,6	26,1	10,1
50. επιβραβεύει δημόσια την προσφορά των εκπαιδευτικών.	12,6	23,5	29,4	19,3	15,1
51. υποστηρίζει και υλοποιεί τις νέες ιδέες των εκπαιδευτικών.	5,9	19,3	35,3	25,2	14,3
52. ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	7,6	16,0	34,5	28,6	13,4
53. υλοποιεί ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα.	17,9	27,4	31,6	16,2	6,8
54. φροντίζει να ενημερώνει καθημερινά τους εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα, τις	9,2	14,2	34,2	20,0	22,5



δραστηριότητες και τα προβλήματα του σχολείου.					
55. υποστηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς για την ομαλή προσαρμογή και ένταξή τους στο σχολείο.	8,4	15,1	34,5	26,1	16,0
56. ενθαρρύνει την αυτονομία των εκπαιδευτικών.	7,6	15,1	32,8	26,1	18,5
57. καλλιεργεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων	7,6	16,0	34,5	25,2	16,8
58. Αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους εκπαιδευτικούς.	7,6	15,1	28,6	26,9	21,8
59. δίνει ο ίδιος πρώτος το παράδειγμα.	11,0	15,3	22,9	26,3	24,6

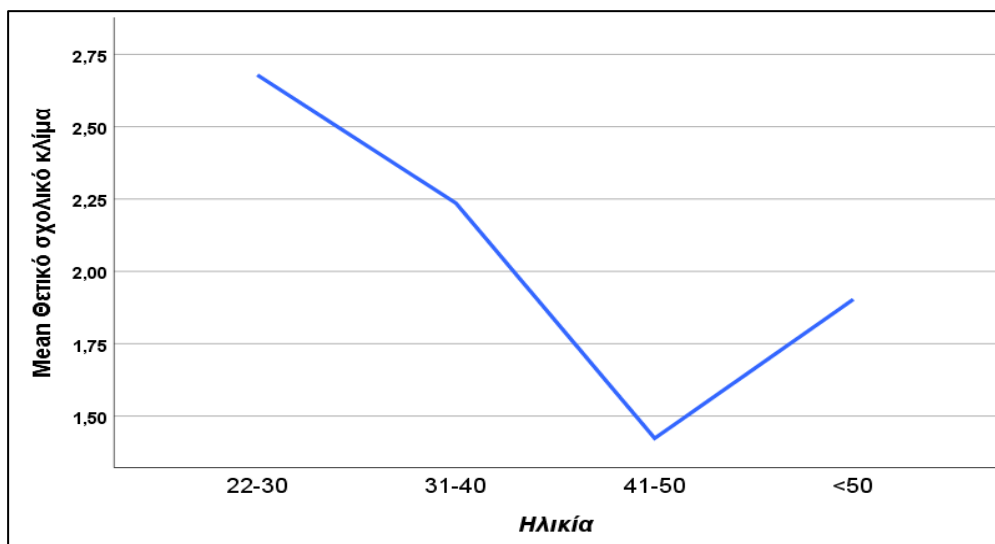
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 6.1 Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις ερωτήσεις ιεράρχησης

Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιήθηκαν επαγωγικοί έλεγχοι για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, προκειμένου να διερευνηθεί εάν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σχετίζονται ή όχι με τις απόψεις που εκφράζουν. Συγκεκριμένα, καθώς δεν υπήρχε κανονικότητα σε καμία από τις μεταβλητές, εφαρμόστηκαν οι έλεγχοι Kruskal-Wallis και Mann – Whitney. Οι συγκεκριμένοι έλεγχοι ελέγχουν για στατιστικά σημαντικές διαφορές σε μία μεταβλητή μεταξύ των υποομάδων μίας άλλης (κατηγοριοποιούσας) μεταβλητής. Εξάγουν μία τιμή p-value που εκφράζει την πιθανότητα να ληφθούν τα συγκεκριμένα δεδομένα του δείγματος για την εκάστοτε μεταβλητή, ενώ δεν υπάρχει καμία διαφορά στον γενικό πληθυσμό. Όταν η πιθανότητα αυτή είναι μικρότερη του 0.05 απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει διαφορά στον γενικό πληθυσμό. Οι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν για τις ερωτήσεις διάταξης («Ποιους από τους παρακάτω παρακινητικούς παράγοντες θεωρείτε σημαντικούς» και «Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτει εκείνος που αναλαμβάνει το ρόλο του Μέντορα») όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να διατάξουν (από το 1-πιο σημαντικό έως το 6-λιγότερο σημαντικό) τις απαντήσεις τους, ενώ οι συγκρίσεις έγιναν ως προς τα πέντε δημογραφικά χαρακτηριστικά.

#### 6.1.1 Διαφορές ως προς την ηλικία

Εφαρμόστηκαν συνολικά 12 έλεγχοι Kruskal - Wallis, ένας για την κάθε απάντηση στις 2 ερωτήσεις διάταξης. Στα αποτελέσματα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην διάταξη των απαντήσεων «Θετικό Σχολικό Κλίμα» (Kruskal - Wallis,  $\chi^2 = 9.305$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0.026$ ) και «Καθοδήγηση και στήριξη» (Βλ. Παράρτημα, Διάγραμμα 6.1.1β) της ερώτησης που αφορά στους παρακινητικούς παράγοντες. Για την διάταξη του θετικού σχολικού κλίματος, που συγκέντρωσε την πλειοψηφία των πρώτων επιλογών των εκπαιδευτικών, υπάρχει μία γενική αλλά όχι απόλυτη τάση να αυξάνεται η σημαντικότητα του ως παρακινητικός παράγοντας, καθώς αυξάνεται η ηλικία του ερωτηθέντος.

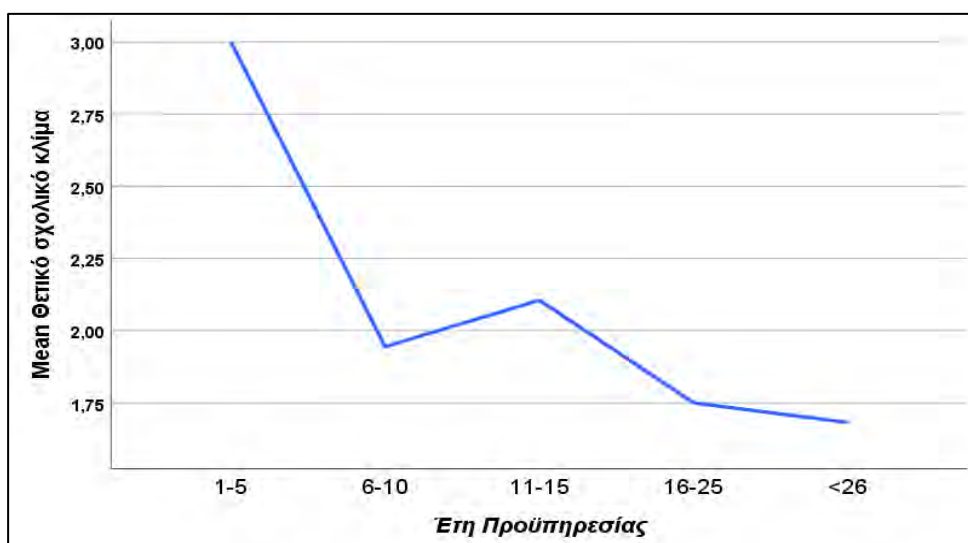


**Διάγραμμα 6.1.1α** Γραμμογράφημα για τη διάταξη του θετικού σχολικού κλίματος ως παρακινητικός παράγοντας, με βάση την ηλικία.

### 6.1.2 Διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Εφαρμόστηκαν 12 έλεγχοι Kruskal - Wallis, από έναν για κάθε απάντηση στις 2 ερωτήσεις διάταξης. Στα αποτελέσματα, βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις των απαντήσεων «Θετικό Σχολικό Κλίμα» (Kruskal - Wallis,  $\chi^2 = 11.281$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0.024$ ) και «Καθοδήγηση και στήριξη» (Βλ.Παράρτημα, Διάγραμμα 6.1.2β) της ερώτησης για την ιεράρχηση των παρακινητικών παραγόντων. Για την διάταξη του θετικού σχολικού κλίματος υπάρχει η τάση να αυξάνεται η σημαντικότητα που του αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί καθώς αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας τους.

**Διάγραμμα 6.1.2α** Γραμμογράφημα για τη διάταξη του θετικού σχολικού κλίματος ως παρακινητικός παράγοντας, με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.



### 6.1.3 Διαφορές ως προς τις βασικές σπουδές

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 12 έλεγχοι Kruskal - Wallis . Από τους ελέγχους, βρέθηκε μία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην διάταξη της απάντησης «καθοδήγηση και στήριξη» της ερώτησης για τους παρακινητικούς παράγοντες (Kruskal - Wallis,  $\chi^2 = 10.683$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0.014$ ) (βλ. Παράρτημα, Διάγραμμα 6.1.3).

### 6.1.4 Διαφορές ως προς άλλες σπουδές

Από τους 12 ελέγχους Kruskal - Wallis που διενεργήθηκαν, δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Επομένως η διάταξη των απαντήσεων στις ερωτήσεις «Ποιους από τους παρακάτω παρακινητικούς παράγοντες θεωρείτε σημαντικούς» και «Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτει εκείνος που αναλαμβάνει το ρόλο του Μέντορα» δεν είχαν σημαντικές διαφορές ως προς το είδος των άλλων σπουδών των συμμετεχόντων.

## 6.2 Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις κλίμακες της έρευνας

Στην παρούσα παράγραφο κατασκευάστηκαν Score, 1 για κάθε βασική διάσταση των ποσοτικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Πιο αναλυτικά, δημιουργήθηκαν η «Σημαντικότητα θεσμού του Μέντορα», η «Εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα», η «Προσωπική συνεργασία», η «Αξιολόγηση του Διευθυντή ως Μέντορα», η «Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αντίληψη του ρόλου» και η «Αξιολόγηση του Διευθυντή ως Παρακινητή», τα οποία απαρτίζονται από τους μέσους όρους 7, 3, 4, 10, 10 και 23 ερωτήσεων αντίστοιχα. Πριν τη δημιουργία των Score, οι ομάδες ερωτήσεων ελέγχθηκαν ως προς τις αξιοπιστίες τους με τη χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha, οι οποίες προέκυψαν αποδεκτές, καθώς κυμαίνονται από 0.670 έως 0.983. Επομένως, τα Score που δημιουργήθηκαν αποθηκεύουν αξιόπιστα τις πληροφορίες των ερωτήσεων και δέχονται τιμές από το 1 έως το 5.

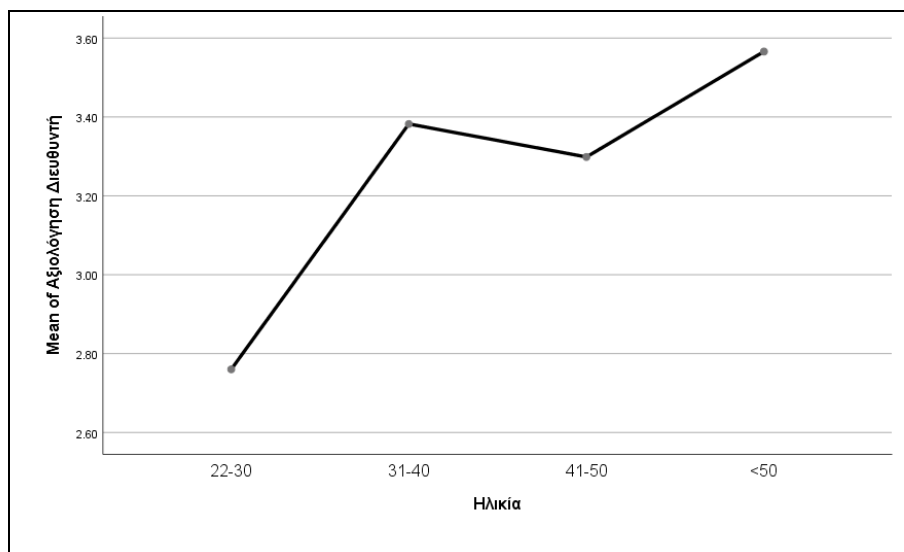
**Πίνακας 6.2.1** Αποτελέσματα του δείκτη Cronbach's Alpha

	Cronbach's Alpha	N
Σημαντικότητα θεσμού του Μέντορα	0.867	7
Εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα	0.802	3
Προσωπική συνεργασία	0.670	4
Αξιολόγηση του Διευθυντή ως Μέντορα	0.962	10
Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αντίληψη του ρόλου	0.879	10
Αξιολόγηση του Διευθυντή ως Παρακινήτη	0.983	23

Έπειτα διερευνήθηκε η επίδραση του φύλου, της ηλικίας, της προϋπηρεσίας και των σπουδών των ερωτηθέντων, στα έξι αυτά Score με αντίστοιχους ελέγχους (Kruskal-Wallis και Mann-Whitney). Τα τεστ αυτά επιλέχθηκαν και πάλι, λόγω του ότι κανένα Score δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή (βλ.Παράρτημα, Πίνακας 6.2.2 ).

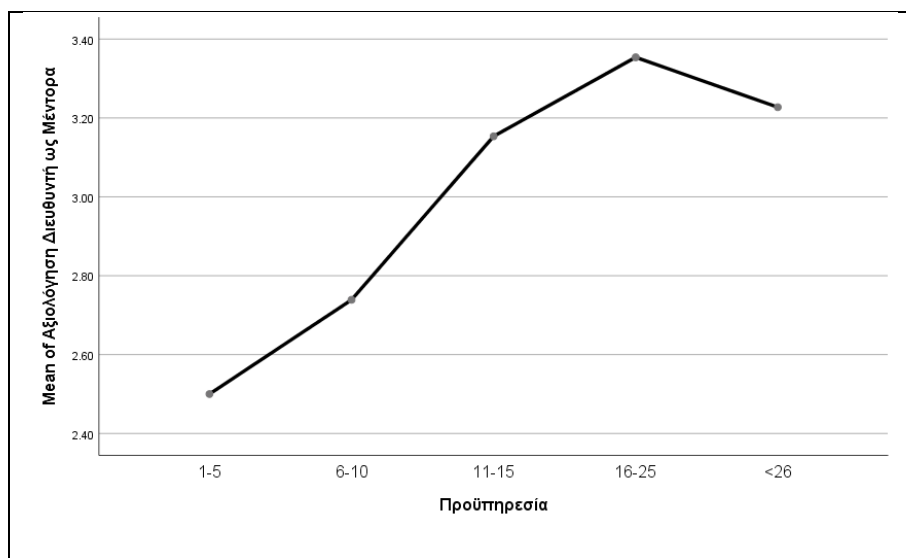
Στο Διάγραμμα 6.2.3 που ακολουθεί, φαίνεται η συσχέτιση της ηλικίας με την αξιολόγηση του Διευθυντή ως παρακινήτη των εκπαιδευτικών, Συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτηθέντων, με μικρές βέβαια εξαιρέσεις, τόσο πιο ικανό θεωρούν το Διευθυντή τους στην εφαρμογή αποτελεσματικών τεχνικών παρακίνησης.

**Διάγραμμα 6.2.3** Γραμμογράφημα της Αξιολόγησης του Διευθυντή ως παρακινήτη προς την ηλικία



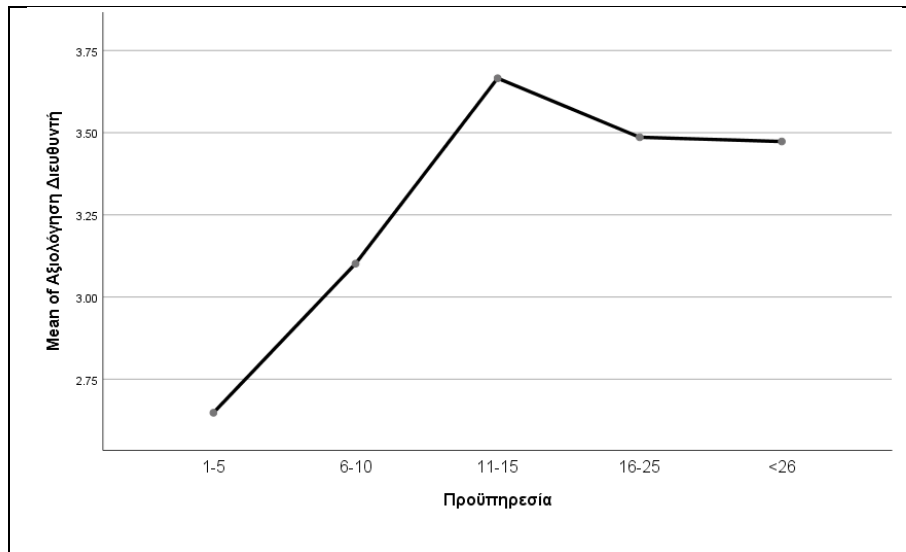
Στη συνέχεια, μέσω του Διαγράμματος 6.2.4, παρουσιάζεται η συσχέτιση των ετών προϋπηρεσίας με την αξιολόγηση του Διευθυντή ως Μέντορα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως καθώς αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων, τόσο πιο ικανό θεωρούν τον Διευθυντή τους να αναλάβει τη θέση Μέντορα.

**Διάγραμμα 6.2.4** Γραμμογράφημα της Αξιολόγησης του Διευθυντή ως Μέντορα προς τα έτη προϋπηρεσίας



Τέλος, αναδείχθηκε πως οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη αξιολογούν πιο θετικά τον Διευθυντή ως παρακινήτη και τον θεωρούν πιο ικανό να τους παρακινήσει, με τους ερωτηθέντες που δηλώνουν προϋπηρεσία από 1 έως 5 έτη να είναι περισσότερο αρνητικοί. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται μέσω του Διαγράμματος 6.2.5

**Διάγραμμα 6.2.5** Γραμμογράφημα της Αξιολόγησης του Διευθυντή ως παρακινήτη προς τα έτη προϋπηρεσίας



### 6.3 Συσχετίσεις των κλιμάκων της έρευνας

Στην τελευταία αυτή παράγραφο, συσχετίστηκαν μεταξύ τους, τα 6 Score που δημιουργήθηκαν προηγουμένως. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Ο συγκεκριμένος δείκτης κυμαίνεται από το -1 έως το 1, όπου καθώς πλησιάζει κατ' απόλυτη τιμή την μονάδα, τόσο πιο ισχυρής έντασης θεωρείται η συσχέτιση.

Στον Πίνακα 6.3 παρουσιάζονται οι τιμές (p-value) όλων των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες προέκυψαν 11 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Πιο συγκεκριμένα, όσο πιο θετικά αξιολογούν οι ερωτηθέντες τον Διευθυντή τους ως προς τις τεχνικές καθοδήγησης και στήριξης που χρησιμοποιεί, τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι νιώθουν από το επάγγελμα τους (0.649) και συνάμα τον αξιολογούν πιο θετικά ως προς τις τεχνικές παρακίνησης που εφαρμόζει για το εκπαιδευτικό προσωπικό (0.847). Επομένως, σημειώθηκε πολύ ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην αξιολόγηση του Διευθυντή ως Μέντορα και ως παρακινήτη των εκπαιδευτικών. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των ερωτηθέντων ταυτίζεται με αύξηση των ικανοτήτων που προσδίδουν στο Διευθυντή τους ως προς την παρακίνησή τους (0.736). Οι συσχετίσεις αυτές, είναι μικρής έως και υψηλής έντασης, ωστόσο είναι σημαντικές σε 99% επίπεδο εμπιστοσύνης.

Συμπερασματικά, από τις συσχετίσεις που έγιναν, προκύπτει ότι ο Διευθυντής έχει σημαντικό ρόλο στον Μεντορισμό των εκπαιδευτικών ο οποίος περιλαμβάνει την υποστήριξή τους σε διάφορα επίπεδα στην εργασία τους, την παρακίνηση τους η οποία όπως φάνηκε από τις συσχετίσεις συνδέεται με επαγγελματική ικανοποίησή τους. Ως απόρροια ο ρόλος του κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στην ένταξη, την καθοδήγηση αλλά και στη παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 6.3** Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των κλιμάκων της έρευνας

	Σημαντικότητα θεσμού του Μέντορα	Εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα	Σχέσεις συνεργασίας	Αξιολόγηση του Διευθυντή ως Μέντορα	Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αντίληψη του ρόλου	Αξιολόγηση του Διευθυντή ως Παρακινητή
Σημαντικότητα θεσμού του Μέντορα	1	.200*	0.170	0.078	0.109	0.053
Εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα	.200*	1	.539**	.462**	.307**	.335**
Σχέσεις συνεργασίας	0.170	.539**	1	.538**	.523**	.501**
Αξιολόγηση του Διευθυντή ως Μέντορα	0.078	.462**	.538**	1	.649**	.874**
Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αντίληψη του ρόλου	0.109	.307**	.523**	.649**	1	.736**
Αξιολόγηση του Διευθυντή ως Παρακινητή	0.053	.335**	.501**	.874**	.736**	1



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια περιστράφηκε γύρω από το θέμα του μεντορισμού των εκπαιδευτικών το οποίο συγκεντρώνει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας λόγω των ταχύτατων αλλαγών της εποχής που απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν σε αυτές σε συνδυασμό με το ζήτημα της παρακίνησης τους το οποίο απασχολεί διαχρονικά την εκπαιδευτική κοινότητα και αποτελεί πρόκληση για τα ηγετικά στελέχη. Επομένως, στην εργασία εξετάστηκαν οι απόψεις 120 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και της Μαγνησίας, σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως Μέντορας και τον τρόπο με τον οποίο ο μεντορισμός δύναται να τους παρακινήσει. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο (69,0%) και από αυτό συμπεραίνουμε πως πρόκειται για άτομα που επιζητούν την επαγγελματική τους εξέλιξη και υποστηρίζουν τις αρχές της δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας στα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζονται παρακάτω.

### **Σπουδαιότητα και εφαρμογή του μεντορισμού στο σχολείο**

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν τον μεντορισμό πολύ σημαντικό θεσμό στην πλειοψηφία τους. Ωστόσο, αυτό που προκαλεί το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει ανάλογη προσωπική εμπειρία ούτε από την πλευρά του Μέντορα αλλά ούτε από του καθοδηγούμενου αν και το θεωρεί αναγκαίο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε σημαντικό μεγάλο ποσοστό θεωρούν πολύ σημαντική την καθοδήγηση του νεοεισερχόμενου για την ομαλή ένταξη του στο επάγγελμα. Άρα, για τους εκπαιδευτικούς ένα καλό ξεκίνημα στον επαγγελματικό τους χώρο είναι πολύ σημαντικό για την εξέλιξη τους σε αυτό γι' αυτό και θεωρούν σημαντική την παρουσία Μέντορα δίπλα στους νεοεισερχόμενους. Έρευνα των Smith & Ingersoll (2004) κατέληξε στο ότι η εγκατάλειψη του επαγγέλματος από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς στο τέλος του πρώτου χρόνου παρουσίασε μείωση της τάξης του 30%, όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν την λάβει την υποστήριξη ενός Μέντορα. Οι δηλώσεις αυτές σχετίζονται με την πεποίθηση τους ότι μέσω της καθοδήγησης οι νέοι εκπαιδευτικοί θα υποστηριχθούν ψυχολογικά στο νέο τους αυτό ξεκίνημα. Σύμφωνα με τους Hobson et al.,

(2009) τα προγράμματα μεντορισμού έχουν ως βασικό σκοπό την συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς και η αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης που νιώθουν και συμφωνούν με τα ευρήματα των Hargreaves και Fullan (2000) τα οποία επιβεβαιώνουν ότι η συναισθηματική υποστήριξη είναι μία από τις ισχυρότερες ανάγκες που έχουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν ότι σε αρκετό βαθμό ότι οι αρχικές εμπειρίες που είχαν προσκομίσει από το επάγγελμα θα καθορίσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο μεντορικός θεσμός είναι αυτός που θα τους οδηγήσει στην επίτευξη αυτού του σκοπού. Επίσης, όπως υποστηρίζουν ο μεντορισμός θα δώσει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία για να αποδώσουν την βαρύτητα που αναλογεί στο επάγγελμα τους καθώς μέσω του θεσμού συνειδητοποιούν και οι ίδιοι καλύτερα τον πολυσχιδή ρόλο τους.

Οι Clark & Byrnes (2012) στην έρευνα τους, εξέτασαν τις αντιλήψεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών οι οποίοι είχαν εμπειρία από το θεσμό του mentoring, τον πρώτο χρόνο της εισαγωγής τους στο επάγγελμα και παρατήρησαν ότι αξιολόγησαν την εμπειρία τους από τον Μεντορικό θεσμό ως πιο σημαντική και χρήσιμη από όσους δεν την έλαβαν κάποια μορφή υποστήριξης κατά την εισαγωγή τους. Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί βιώνουν το σοκ της απομόνωσης στη σχολική τάξη και, συνειδητοποιούν γρήγορα ότι περνάνε πολύ λίγες ώρες με τους συναδέλφους τους.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται πως ο μεντορισμός δεν εφαρμόζεται στα σχολεία. Συγκριμένα, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία ο θεσμός του Μέντορα δεν εφαρμόζεται ούτε στη μη επίσημη μορφή του στα σχολεία όπου εργάζονται. Επιπλέον, όπως ισχυρίζονται ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν αναλαμβάνει τον ρόλο του Μέντορα στους νέους εκπαιδευτικούς αλλά ούτε και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας.

Σε έρευνα της που διεξήγαγε στη Πορτογαλία ανάμεσα 14 νέους εκπαιδευτικούς τόσο σε δημοτικά όσο και σε γυμνάσια της χώρας η Flores (2004), κατέληξε στο ότι η ηγεσία αποτελεί παράγοντα επίδρασης του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τις πρώτες διδακτικές τους εμπειρίες και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και τόνισαν ότι η αρνητική εμπειρία από τα πρώτα έτη της διδασκαλίας οδήγησε σε αισθήματα απογοήτευσης για το επάγγελμά τους αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα της υποστήριξης των εκπαιδευτικών τα

πρώτα χρόνια και τον ρόλο του Διευθυντή σε αυτήν. Ωστόσο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει κάποιος θεσμός για την υποστήριξη και την ομαλή εισαγωγή του νέου εκπαιδευτικού στο επάγγελμα εν αντιθέσει σε χώρες όπως η Κίνα, η Γαλλία, η Νέα Ζηλανδία, η Αυστραλία, το Ισραήλ, οι Ηνωμένες Πολιτείες και η Ιαπωνία έχουν τεθεί σε εφαρμογή προγράμματα στήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών που στοχεύουν στην ομαλή προσαρμογή τους στο επάγγελμα (Achinstein & Athanases, 2005).

### **Γενικά χαρακτηριστικά του Μέντορα**

Τα πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που πρέπει να διαθέτει όποιος αναλαμβάνει το Μεντορικό ρόλο όπως υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι η παιδαγωγική κατάρτιση. Η δήλωση τους αυτή ταυτίζεται με τους Hudson et.al (2005) που συγκαταλέγει το χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής κατάρτισης στους πέντε σημαντικότερους παράγοντες των μεντορικών προγραμμάτων. Επίσης, αρκετοί από τους ερωτηθέντες θεωρούν την έμπνευση εμπιστοσύνης και τις επικοινωνιακές δεξιότητες του Μέντορα σημαντικά προσόντα για την ανάληψη αυτού του ρόλου.

Σύμφωνα με τα ευρήματα των MacDonald και Flint (2015), τα οποία προήλθαν από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών σε έξι σχολεία της Νέας Ζηλανδίας για τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει όποιος γίνεται Μέντορας, οι συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν τον ρόλο του Μέντορα αλλά και η καλή γνώση του προγράμματος σπουδών και της παιδαγωγικής είναι τα κυριότερα. Επιπλέον, στα χαρακτηριστικά του Μέντορα συμπεριέλαβαν και την σύναψη στενών και υποστηρικτικών σχέσεων με τους μεντορευόμενους που θα θεμελιώνονται στον εκατέρωθεν σεβασμό και εμπιστοσύνη. Τέλος ο εποικοδομητικός διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων με ανατροφοδοτικά σχόλια, όπου χρειάζονται, θεωρήθηκαν σημαντικά χαρακτηριστικά του Μεντορικού ρόλου σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματός τους.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών έρχονται σε σύγκλιση με αυτές των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών της Σκωτίας για τους οποίους σημαντικό προσόν για έναν Μέντορα είναι η εκπαιδευτική γνώση συνδυασμένη με σύγχρονες εκπαιδευτικές δεξιότητες και διάθεση να τις μεταλαμπαδεύσει στους νέους καθώς και η ικανότητα παρακίνησης των εκπαιδευτικών όπως με την ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί δεν παραλείπουν να αναφέρουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ίδιου του Μέντορα, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτά την ειλικρίνεια, το αίσθημα του δικαίου, το χιούμορ αλλά και τον σεβασμό του διαφορετικού άλλου. (Rippon και Martin, 2006).

## **Ο ρόλος του Διευθυντή ως Μέντορα**

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αναλάβει τον ρόλο του Μέντορα καθώς διαθέτει πολλές δεξιότητες για την καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την έρευνα των Πέτρου, Κουτούζη και της Μιχαηλίδου (2008) οι οποίοι χρησιμοποίησαν ως δείγμα 130 νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου ο Διευθυντής πρέπει να έχει ενεργό ρόλο στη στήριξη των νεοεισερχόμενων.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ότι ο Διευθυντής τους υποστηρίζει στις προσπάθειες τους για επαγγελματική ανάπτυξη και βοηθά ώστε να νιώσουν αυτονομία στο εργασιακό τους περιβάλλον. Επιπλέον, όσο αφορά τους νεοδιόριστους ο Διευθυντής βοηθά στην ομαλή προσαρμογή του και υποστηρίζει το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο. Επίσης, συμβάλλει στην οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας του νέου εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του και είναι κοντά του για να τον βοηθήσει να διαχειριστεί τα προβλήματα που προκαλούνται στην τάξη αλλά και να επιλύσει συγκρούσεις που προκύπτουν.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο Διευθυντής δε διαθέτει δεξιότητες για την υποστήριξη του προγραμματισμού της διδασκαλίας των νέων εκπαιδευτικών και της αξιολόγησης των μαθητών. Τέλος, ο Διευθυντής δεν ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία να υποστηρίζουν τους νεοεισερχόμενους συναδέλφους τους γι' αυτό και εκείνοι δεν αναλαμβάνουν τον ρόλο του Μέντορα. Η σπουδαιότητα του ρόλου του Διευθυντή ως Μέντορα των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται στην έρευνα των Πέτρου κ. συν. (2008), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 51,1% θεωρούν ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να ενθαρρύνει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

## **Βασικοί παράγοντες παρακίνησης**

Το θετικό σχολικό κλίμα στο οποίο συμπεριλαμβάνεται η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης η κουλτούρα συνεργασίας και ενσυναίσθηση από την πλευρά του Διευθυντή, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα είναι ο σημαντικότερος παρακινητικός παράγοντας στην εργασία τους συγκεντρώνοντας τη συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με των Φραγκούλη και Παπαδιαμαντάκη (2012), στην έρευνα των οποίων οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν την καλλιέργεια

κλίματος κατανόησης και αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα ως βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Στη διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος συμπεριλαμβάνονται πολλές τεχνικές που πρέπει να εφαρμόζει ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σε ερωτήσεις για τον βαθμό εφαρμογής τους αξιολόγησαν θετικά τον Διευθυντή τους, επισημαίνοντας με αυτόν τον τρόπο πως υπάρχει θετικό σχολικό κλίμα στην εργασία τους. Η εμπιστοσύνη αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος αλλά και προϋπόθεση για αποτελεσματική επικοινωνία, συμμετοχική λήψη αποφάσεων και την καλή ποιότητα σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον οι Διευθυντή (Moye et al., 2004).

Όπως επιβεβαιώνουν η Σαΐτη και ο Σαΐτης (2011), η εμπιστοσύνη επίσης είναι σημαντικό συστατικό για την παρακίνηση καθώς η εφαρμογή μιας καινούριας και καινοτόμας ιδέας των εκπαιδευτικών μπορεί να αυξήσει την παρακίνηση τους για εργασία.

### **Ο ρόλος του Διευθυντή ως παρακινητή των εκπαιδευτικών**

Όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρακάτω έρευνα ο Διευθυντής ενθαρρύνει πολύ την δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο, συμβάλλει στην δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και συμβάλλει στη διατήρηση ήρεμου κλίματος με το να ακούει και να επιλύει τα προβλήματα που εμφανίζονται. Στις πρακτικές παρακίνησης του Διευθυντή στους εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβάνουν την παροχή ίσων ευκαιριών στο διδακτικό προσωπικό, προώθηση της ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας και αλληλοσεβασμού, ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου, ενεργός στήριξη για την αντιμετώπιση προβλημάτων τους γονείς και κηδεμόνες, ενίσχυση της ομαδικής εργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, συνδιαμόρφωση στόχων σχολείου και εφαρμογή συμμετοχικής διοίκησης και εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι Moye et al.(2004), στην έρευνα τους κατέληξαν στο ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλήφθηκαν ότι είχαν την εξουσία στα εργασιακά τους περιβάλλοντα ανέφεραν ότι είχαν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στους διευθυντές τους.

Επίσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο Διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών, ευθυνών και στη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, καθοδηγεί και τους υποστηρίζει στο έργο τους, οργανώνει συναντήσεις μαζί τους με σκοπό την υποστήριξη τους και την ανταλλαγή

απόψεων, υποστηρίζει και υλοποιεί τις νέες ιδέες τους και ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση τους. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρουν λαμβάνουν καθημερινή ενημέρωση από τον Διευθυντή για τα προγράμματα, τις δραστηριότητες και τα προβλήματα του σχολείου.

Ακόμη, υποστηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς για την ομαλή προσαρμογή και ένταξή τους στο σχολείο, ενθαρρύνει την αυτονομία τους καλλιεργεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους εκπαιδευτικούς και αποτελεί το παράδειγμα με τις πράξεις τους στους εκπαιδευτικούς. Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν με των Moye et al., 2004, των οποίων το δείγμα αποτελέσαν δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης αστικής περιοχής των ΗΠΑ, και συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν σημαντική την εργασία τους είναι αυτοί που έχουν περιθώρια αυτονομίας και επιρροής στο εργασιακό περιβάλλον τους η οποία συνδέθηκε και με τα υψηλά επίπεδα διαπροσωπικής εμπιστοσύνης στους διευθυντές τους. Επίσης, έρευνα των Eyal & Roth (2011) κατέληξε στο ότι οι διευθυντές που ενισχύουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών τους συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου και στην ενίσχυση της αντίληψης ότι η εμπλοκή τους σε εργασίες για διδασκαλία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα καθώς συνάμα γίνονται ανθεκτικότεροι σε απογοητεύσεις που μπορεί να γευτούν στην εργασία τους (Eyal & Roth, 2011).

Ωστόσο, η πρακτική παρακίνησης που δεν χρησιμοποιεί ο Διευθυντής σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι η δημόσια επιβράβευση της προσφοράς τους στο σχολείο και η υλοποίηση ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία θα είχε τον κυρίαρχη ευθύνη.

### **Συσχέτιση μεταξύ μεντορισμού και παρακίνησης των εκπαιδευτικών**

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμπεραίνεται πως η σημαντικότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον μεντορικό θεσμό σχετίζεται με την εφαρμογή του θεσμού στα σχολεία καθώς η εφαρμογή του μεντορικού θεσμού σχετίζεται με όλες τις μεταβλητές που μελετήθηκαν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι η καθοδήγηση του νεοεισερχομένου εκπαιδευτικού από τον Μέντορα βοηθάει στην ομαλή ένταξη και στην ψυχολογική υποστήριξη του και σχετίζεται με παρακινητικούς παράγοντες όπως το θετικό σχολικό εργασιακό κλίμα, την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων την ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Σε μελέτη των Hobson et al. (2009) βασιζόμενοι σε αποτελέσματα ερευνών από τις Η.Π.Α. και τη Βρετανία,

επισημαίνεται επίσης, ότι μέσω του μεντορισμού εξασφαλίζεται η σταθερότητα και η διατήρηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και απομακρύνεται η ιδέα αποχώρησης από το επάγγελμα. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική μονάδα βγαίνει κερδισμένη καθώς τα μέλη της έχουν μια μορφή δέσμευσης απέναντί της που βελτιώνει την αποδοτικότητά τους.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται εφαρμόζει αποτελεσματικές πρακτικές καθοδήγησης τον αξιολογούν θετικά και ως παρακινήτη. Αξιοσημείωτη είναι η θετική συσχέτιση της διευκόλυνσης της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τη διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος και την ανάπτυξη εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα.

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε σύγκλιση με των Bredeson & Johansson (2000), σύμφωνα με τα οποία ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας με τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους νέους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Επιπλέον, με την παροχή συνεχούς στήριξης και καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς από τον Μέντορα οι πρώτοι δεν διστάζουν να αναλάβουν επιπλέον αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα ενισχύοντας την κοινωνικοποίηση τους αλλά και την διατήρηση του θετικού σχολικού κλίματος που αποτελεί σημαντικό παρακινήτικο παράγοντα (Χατζηπαναγιώτου, 2012).

Επιπροσθέτως, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα και επιβεβαιώνεται στη βιβλιογραφία η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνεται με την εφαρμογή επιτυχημένων πρακτικών παρακίνησης και μεντορισμού. Η παρακίνηση επιδρά στην ψυχοσύνθεση των εκπαιδευτικών, στην παραγωγικότητα τους, επομένως στην απόδοση και την ικανοποίηση που νιώθουν από το επάγγελμα (Πασιαρδής, 2004·Σαΐτης, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, το 52,9% των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι ο Διευθυντής υποστηρίζει τις προσπάθειες επαγγελματικής ανάπτυξης και τους ενημερώνει για επιμορφωτικά σεμινάρια δηλώνει, σε ποσοστό 50,8%, ικανοποιημένο από το επάγγελμά του. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Γραμματικού (2017) επιβεβαιώνουν, ότι η απουσία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεί παράγοντα μη ικανοποίησης τους.

### **Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και το σχολικό πλαίσιο**

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την παρούσα επαγγελματική τους κατάσταση ενώ αισθάνονται ικανοποίηση από το επάγγελμα

τους γενικότερα. Η αντίθεση αυτή στις δηλώσεις τους, μπορεί να ερμηνευτεί καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά ευχαριστημένοι με το επάγγελμά τους ωστόσο δεν νιώθουν μεγάλη ικανοποίηση από την σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται αυτήν την περίοδο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως δεν τους δίνονται καθόλου ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη ενώ τους δίνονται λίγες ευκαιρίες να υλοποιήσουν στο βαθμό που θα ήθελαν τους επαγγελματικούς τους στόχους και δεν τους παρέχονται ευκαιρίες για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις. Ωστόσο, δηλώνουν ότι ο Διευθυντής αναγνωρίζει τις προσπάθειες που καταβάλλουν στην εργασία τους και τους παρακινεί. Εν αντιθέσει στην έρευνα του Παπαϊκονόμου (2017) παρά τις δυσμενείς συνθήκες που πολλές φορές αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από πολλές διαστάσεις του επαγγέλματος τους αλλά εκφράζουν την δυσαρέσκειά τους για την αναγνώριση του έργου τους από την κοινωνία .

Οι Πλατσίδου & Ταρασιάδου (2010) πραγματοποίησαν μια έρευνα για να εξετάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των Ελληνίδων Νηπιαγωγών που εργάζονται στο δημόσιο και κατέληξαν στο ότι σε γενικό βαθμό νιώθουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους. Ωστόσο, πέρα από την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας χαμηλή ικανοποίηση νιώθουν από εξωτερικούς παράγοντες όπως η αναγνώριση του έργου, η προαγωγή και ο μισθός τους.

Έτσι, από τα αποτελέσματα της έρευνας τους προτείνουν μια αλλαγή στη λειτουργία της εκπαιδευτικής δομής ώστε το ενδιαφέρον να επικεντρωθεί περισσότερο σε τομείς που εμφανίζουν προβλήματα. Η ενίσχυση των ευκαιριών προσωπικής ανάπτυξης, η αύξηση του ενδιαφέροντος για εργασία αλλά και περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική αναγνώριση θα φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Ζουρνατζή κ.συν. (2006) των οποίων το δείγμα αποτέλεσαν καθηγητές φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι νιώθουν ικανοποιημένοι από την φύση της εργασίας τους, τον προϊστάμενό τους, λιγότερο από τις συνθήκες εργασίας και δυσαρεστημένοι από τον μισθό τους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος νιώθουν μεγάλη ικανοποίηση από το κλίμα του σχολείου, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τις σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς τους. Όπως επιβεβαιώνει η βιβλιογραφία η συνεργασία και η καλή ποιότητα των σχέσεων αποτελεί μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και προϋποθέτει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή.



Στην έρευνα πανελλαδικής εμβέλειας που πραγματοποίησε η Saiti το 2007 σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους παράγοντες που αναδείχτηκαν ότι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνεται ο ρόλος του Διευθυντή, το κατάλληλο σχολικό κλίμα, οι δυνατότητες ανάπτυξης και τα οφέλη από την εργασία, η αναγνώριση των προσπαθειών, η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, οι οικονομικές απολαβές, η οργάνωση της σχολικής μονάδας, τα συναισθήματα για τη δουλειά τους, η συνεργασία ανάμεσα στους άλλους εκπαιδευτικούς και η στήριξη του Διευθυντή.

Επομένως, σύμφωνα με τους Platsidou & Agaliotis, 2008 σε ένα συνεργατικό περιβάλλον που στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και έχει την συνεχή υποστήριξη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά και εργάζονται με ευχαρίστηση.

### **Συσχετίσεις με τα δημογραφικά στοιχεία**

Τέλος, κατά την διαδικασία ανάλυσης των αποτελεσμάτων έγινε διερεύνηση της συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας. Σημειώθηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις όσο αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων καθώς όσο αυτή αυξάνεται αυξάνει και την σημασία που αποδίδουν στο θετικό σχολικό κλίμα ως παρακινητικό παράγοντα, και επηρεάζει την αξιολόγηση του Διευθυντή τους ως προς την παρακίνησή τους. Τέλος, όσο αφορά τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση καθώς αυξάνονται, αυξάνουν και τη θετική αξιολόγηση του Διευθυντή να αναλάβει τη θέση Μέντορα ενώ σημειώθηκε ότι εκπαιδευτικοί με 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας αξιολόγησαν πιο θετικά τον Διευθυντή ως παρακινητή έναντι των ερωτηθέντων με προϋπηρεσία έως 5 έτη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα διπλωματική προσπάθησε να δώσει κάποια ερευνητικά δεδομένα από την προσέγγιση του ζητήματος της παρακίνησης και του μεντορισμού των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας μικρό δείγμα από συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη διατύπωσης κάποιων προτάσεων για μελλοντικές έρευνες.

Η υλοποίηση μιας έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού από διαφορετικές περιοχές, θα είχε πιο ασφαλή αποτελέσματα και θα πρόσφερε δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επίσης, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης προς εκπαιδευτικούς για την ανάδειξη των αναγκών τους κατά την είσοδο τους στο επάγγελμα και τον τρόπο που παρακινούνται. Επιπλέον, προτείνεται η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών εκπαίδευσης, για την ανάληψη του μεντορικού ρόλου και τις πρακτικές παρακίνησης που εφαρμόζουν.

Μία επιπλέον πρόταση είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο διαχωρισμός τους σε έμπειρους και νεοεισερχόμενους προκειμένου να υλοποιηθεί μία συγκριτική μελέτη για τις ανάγκες και τον τρόπο που κάθε ομάδα παρακινείται. Συμπληρωματικά, θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να διακριθούν σε αναπληρωτές και μόνιμους ώστε να μελετηθεί αν υπάρχει συσχέτιση της σταθερότητας στο επάγγελμα με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, προτείνεται η επέκταση της έρευνας σε ιδιωτικά σχολεία στα οποία εργάζονται περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί ώστε να διαπιστωθεί αν διαφέρει ο τρόπος παρακίνησης τους και αν εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο βαθμό ακόμα και άτυπα ο θεσμός του Μέντορα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862.

Achinstein, B., & Davis, E. (2014). The subject of mentoring: Towards a knowledge and practice base for content-focused mentoring of new teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 104-126.

Ambrosetti, A. (2014). Are You Ready to be a Mentor? Preparing Teachers for Mentoring Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6).

Avidov-Ungar, O., Friedman, I., & Olshtain, E. (2014). Empowerment amongst teachers holding leadership positions. *Teachers and Teaching*, 20(6), 704-720.

Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and teacher education*, 19(1), 45-56.

Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In – Service Education*, 26 (2), 385-401.

Brock, B. L., & Grady, M. L. (2007). From first - year to first-rate: Principals guiding beginning teachers (3 rd ed). Lincoln, NB: Corwin Press.

Bullough Jr, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21(2), 143-155.

Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43-54.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Craig, G. J., & Baucum, D. (2007). *Η Ανάπτυξη του Ανθρώπου* (9η Αμερικανική εκδ., Τόμ. Γ'). (ΒορριάΠ., Επιμ., & ΙωαννίδουΑ., Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήση.

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Daniels, E. (2016). Logistical factors in teachers' motivation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(2), 61-66.

- Dollansky, T. D. (2014). The importance of the beginning teachers' psychological contract: A pathway toward flourishing in schools. *International journal of leadership in education*, 17(4), 442-461.
- Drago-Severson 1, E., & Pinto, K. C. (2006). School leadership for reducing teacher isolation: Drawing from the well of human resources. *International Journal of Leadership in Education*, 9(2), 129-155.
- Dunne, E., & Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British educational research journal*, 23(2), 225-237.
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational administration quarterly*, 40(4), 518-540.
- Ellinger A.E., Ellinger A.D, (2014). Leveraging human resource development expertise to improve supply chain managers' skills and competencies. *European Journal of Training and Development*, 38 1/2, 118 – 135.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Fischer, D., & Van Andel, L. (2002). Mentoring in Teacher Education Towards Innovative School Development. Paper Presented at on the 27th Annual Conference at ATEE September 2002 in Warsaw/Poland.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318.
- Gabel-Dunk, G., & Craft, A. (2004). The road to ithaca: a mentee's and mentor's journey. *Teacher Development*, 8(2-3), 277-295.
- Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P (2017). Εκπαιδευτική έρευνα: ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι-εφαρμογές (1<sup>η</sup> ελληνική έκδοση από τη 10<sup>η</sup> αμερικάνικη). Αθήνα: Προπομπός.
- Green-Powell, P. (2012). The rewards of mentoring. *US-China Education Review*, 9-106.
- 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.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819.
- Hansman, C. A. (Ed.). (2002). *Critical perspectives on mentoring: Trends and issues*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39(1), 50-56.
- 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.
- Hoy, W.K. and Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, (8th Edition), New York: McGraw-Hill. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:  
[http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Ekp\\_Themata/APOF.%202002%20-%20FEK.%201340%20-B-%2016-10-2002.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Ekp_Themata/APOF.%202002%20-%20FEK.%201340%20-B-%2016-10-2002.pdf)
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of teacher Education*, 37 (7), 71-84.
- Hudson, P., Skamp, K., & Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Education*, 89(4), 657-674.
- Ingersoll, R. M., & Kralik, J. M. (2004). The impact of mentoring on teacher retention: what the research says. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational leadership*, 60(8), 30-33.
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F., & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106-116.
- Johnson, S. M. (2006). *The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention, and Effectiveness*. Washington, DC: National Education Association.
- Johnson, S.M. (2006). The workplace matters: Teacher quality, retention, and effectiveness.
- Johnson, S.M. (2006). The workplace matters: Teacher quality, retention, and effectiveness.
- Johnson, W. B. (2003). A framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics & Behavior*, 13(2), 127-151.
- Jonson, K. (2008). *Being an Effective Mentor*. California: A SAGE Company
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261.
- Lim, L. H. (2005). Illuminating the Heart of Mentoring: Intrinsic Value in Education. *New Horizons in Education*, 51, 106-110.
- McDonald, L., & Flint, A. (2015). Learning within a Supportive Environment: Mentoring Skills. *Journal of Education and Training*, 3(1), 23-34.

- Mills & P. Airasian, Εκπαιδευτική έρευνα (10η έκδοση) (επιστημονική επιμ. ελληνικής έκδοσης Μ. Κουτσούμπα, μέρος IV, Κεφάλαια 14-18). Αθήνα: Προπομπός
- Moskowitz, J. & Stephens, M. (eds) (1997). *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher induction around the Pacific Rim* (Washington, DC, US Department of Education).
- Moye, M.J., Henkin, A. B. & Egley, R.J. (2004). Teacher-principal relationships: Exploring the links between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Mullins, L. (2014). *Μάνατζμεντ και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Utopia.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter?. *Teaching and teacher education*, 22(1), 84-99.
- Robbins. S., & Judge T. (2018). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Κριτική,
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Sinclair, C., (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- 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.
- Tehseen, S., & Hadi, N. U. (2015). Factors influencing teachers' performance and retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 233.
- van Ginkel, G., van Drie, J., & Verloop, N. (2018). Mentor teachers' views of their mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 122–147.
- Veenman, S., Laat, H. D., & Staring, C. (1998). Evaluation of a coaching programme for mentors of beginning teachers. *Journal of In-service education*, 24(3), 411-431.
- Veenman, S., Laat, H. D., & Staring, C. (1998). Evaluation of a coaching programme for mentors of beginning teachers. *Journal of In-service education*, 24(3), 411-431.
- Washington, DC: National Education Association.
- Washington, DC: National Education Association.

Wasserman, B. E., & Yehoshua, G. (2016). Relationship between the principal's leadership style and teacher motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(10), 180-192.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ

Αθανασίου. (2007). Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 54-57.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ.

Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β' (σελ. 17-92, 187-230). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Γραμματικού, Κ. Σ. (2017). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006) 'Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.

Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α., Παντελή, Μ., (2010). Ο Θεσμός του Μέντορα – Παράμετροι του μεντορικού έργου, Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β' (σελ. 231-262). Πάτρα: ΕΑΠ.

Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κριεμάδης, Θ, & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.

Μάρκοβιτς, Γ. (2002). *Διοίκηση ανθρώπινου παράγοντα: παρακίνηση –εξουσία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπαγάκης, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπεαζίδου, Ε., Μπότσογλου, Κ., Κουγιουμτζίδου, Ε., (2017). Το mentoring στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιολόγηση των νηπίων. Βιωσιμότητα των επιστημονικών περιοδικών ανοικτής πρόσβασης. Στο, *MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools: European Conference, 22 Ιουνίου 2017, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Λαμία, (47-65)*.
- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ: Πλήρες Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Προσεγγίσεις και Μέθοδοι, Διοικητικές και Ηγετικές Ικανότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π., (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο: Καψάλης, Α.(επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι (2005). Δεξιότητες-Κλειδιά & Κοινωνικές Δεξιότητες στη δια βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομία, *Πρακτικά 2<sup>ο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα 16-18 Δεκεμβρίου 2005, 177-183*.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαλόη, Ε.(2012). Βασικά ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο: *Σύγχρονα Θέματα εκπαιδευτικής Πολιτικής- Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαοικονόμου, Α. (2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: εμπειρική προσέγγιση. *εκπ@ιδευτικός κύκλος, 5, 143-157*.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση-Management: Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Σοφία.



- Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαηλίδου, Α. (2008). *Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους*. Στο: 100 Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία», 6-7 Ιουνίου 2008, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 786-805.
- Πλατσίδου, Μ., & Ταρασιάδου, Α. (2015). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 49, 145-160.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book7.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf)
- Σταμοβλάσης, Δ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Στραβάκου, Π. (2003α). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Στραβάκου, Π. (2007). Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 440-442.
- Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (1995). *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2015). *Σχολική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζοβλά, Ε. (2014). Η υποστήριξη και υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. *Νέος Παιδαγωγός, Τεύχος 4ο*, 163-171. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://docplayer.gr/2181290-I-ypostirixi-kai-ypodohi-ton-neon-ekpaideytikon-kaio-rolos-toy-dieythyni-tis-sholikis-monadas-tzovla-eirini-ekpaideytikos-p-e-70-etzovlayahoo.html>
- Τριανταφύλλου, Ε. (2010). *Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στις ενδοσχολική επιμόρφωση: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φραγκούλης, Γ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Η σχολική μονάδα ως πεδίο διαπραγμάτευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: *Σύγχρονα Θέματα εκπαιδευτικής Πολιτικής- Ζ. Ε. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Στο: *Σύγχρονα Θέματα εκπαιδευτικής Πολιτικής- Ζ. Ε. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο, 186-195*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

## **NΟΜΟΙ-ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ**

N. 1566/1985, ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (Με όλες τις αλλαγές μέχρι 23-6-2013) στο: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_1566\\_1985.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf)

Προεδρικό Διάταγμα 25/2002 (άρθρο 27) στο: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Ekp\\_Themata/P.D.%2025%20-2002-%20FEK.%2020%20-A-%207-2-2002.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Ekp_Themata/P.D.%2025%20-2002-%20FEK.%2020%20-A-%207-2-2002.pdf)

N. 4009/2011, ΦΕΚ Α 195/6.9.2011: Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στο: [https://www.kodiko.gr/nomologia/document\\_navigation/120922/nomos-4009-2011](https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/120922/nomos-4009-2011)

N. 3528 , ΦΕΚ Α' 26/ 9.2.2007: Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ. στο: [https://www.kodiko.gr/nomologia/document\\_navigation/152582/nomos-3528-2007](https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/152582/nomos-3528-2007)

N. 3848/2010,Φ.Ε.Κ. 71/Α/19-5-2010: Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις στο: <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2299-n3848-2010-anabathmish-rolou-ekpaidevtikou>

N. 4547 , ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018:Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις στο: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_4547\\_FEK\\_102A\\_12-06-2018.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf)

Υπουργική Απόφαση Αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002- Φ.Ε.Κ. 1340 16/10/2002 στο: <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpraideysis>

Δημόσια Διαβούλευση για το Θεσμό του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού Αναρτήθηκε 29 Νοεμβρίου 2010, στο <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=365>

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EL)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητέ συνάδελφε,

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως Μέντορας και τον τρόπο με το οποίο ο μεντορισμός δύναται να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης» στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και εθελοντική, ενώ επίσης θα τηρηθούν οι αρχές της εμπιστευτικότητας και της εχεμύθειας. Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς αυτής της έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίζεται στα 10-12 λεπτά. Εφόσον παραδώσετε το παρόν ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο, σημαίνει ότι συναινείτε με τον σκοπό και τους στόχους αυτής της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

#### Α. ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, βάλτε ένα X στο κατάλληλο κουτάκι ή συμπληρώστε όπου χρειάζεται.

**Φύλο:** 1.  Άνδρας      2.  Γυναίκα

**Ηλικία:** 22-30       31-40       41-50       51 και άνω

**Χρόνια Προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:**

1-5 έτη       6-10 έτη       11-15 έτη       16-25 έτη       26 και άνω

**Βασικές Σπουδές:**

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- Παιδαγωγική Ακαδημία-Εξομοίωση
- Π.Τ.Δ.Ε.
- Άλλο Α.Ε.Ι.

**Άλλες σπουδές:**

- Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.
- Τ.Ε.Ι.

- Διδασκαλείο
- Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- Διδακτορικό δίπλωμα

## B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στις παρακάτω προτάσεις, παρακαλώ επιλέξτε την επιλογή που ταιριάζει καλύτερα στην άποψη σας σημειώνοντας στο αντίστοιχο κουτάκι ένα X.

1-Καθόλου 2-λίγο 3-αρκετά 4-πολύ 5-πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό:	1	2	3	4	5
1. θεωρώ το θεσμό του Μέντορα σημαντικό.					
2. έχω προσωπική εμπειρία είτε ως Μέντορας είτε ως καθοδηγούμενος από το θεσμό του mentoring.					
3. πιστεύω ότι η καθοδήγηση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού από κάποιον Μέντορα βοηθά τον νέο εκπαιδευτικό να ενταχθεί ομαλά στο επάγγελμα.					
4. πιστεύω ότι μέσω του θεσμού του Μέντορα παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στους νεοεισερχομένους εκπαιδευτικούς.					
5. θεωρώ ότι η πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού καθορίζεται σημαντικά από τις αρχικές του εμπειρίες.					
6. πιστεύω ότι ο μεντορικός θεσμός ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου.					
7. πιστεύω ότι ο μεντορικός θεσμός βοηθά τον νεοδιόριστο να συνειδητοποιήσει τον ρόλο του ως εκπαιδευτικού και επαγγελματία.					

Σε ποιο βαθμό, θεωρείτε ότι στο σχολείο σας:	1	2	3	4	5
8. εφαρμόζεται έστω και ατύπως ο θεσμός του Μέντορα.					
9. ο Διευθυντής αναλαμβάνει συχνά το ρόλο του Μέντορα στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς.					
10. κάποιοι παλαιοί εκπαιδευτικοί με εμπειρία αναλαμβάνουν το ρόλο του Μέντορα στους νέους εκπαιδευτικούς.					

<b>Σε ποιο βαθμό εσείς προσωπικά:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
11.συνεργάζεστε τακτικά με τον Διευθυντή για θέματα διοίκησης τάξης.					
12. συνεργάζεστε συχνά με το Διευθυντή για θέματα διδασκαλίας.					
13. συνεργάζεστε και ανταλλάσσετε απόψεις με τους συναδέλφους σας.					
14. επικοινωνείτε τακτικά με τους γονείς.					

**15. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτει εκείνος που αναλαμβάνει το ρόλο του Μέντορα; Παρακαλώ ιεραρχήστε τις απαντήσεις σας, δίνοντας 1 στο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό:**

Παιδαγωγική Κατάρτιση	
Επικοινωνιακές δεξιότητες	
Αυξημένα τυπικά προσόντα (πχ μεταπτυχιακές σπουδές)	
Ηθική φρόνηση	
Εμπνευστής εμπιστοσύνης	
Μεγάλη διδακτική εμπειρία	

<b>Κατά την άποψη σας σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής του σχολείου σας:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
16. διαθέτει τις δεξιότητες ώστε να αναλάβει ρόλο Μέντορα.					
17. υποστηρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη (π.χ. πειραματισμούς με καινοτόμες μεθόδους, ενημέρωση για επιμορφωτικά σεμινάρια κ.ά.).					
18. βοηθά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.					
19. συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή του νεοδιόριστου στο εργασιακό του περιβάλλον και στην κατανόηση της σχολικής κουλτούρας.					
20. υποστηρίζει τον νεοδιόριστο σε γενικότερα θέματα παιδαγωγικά και διδακτικά.					
21. διευκολύνει τη εδραίωση της συνεργασίας ανάμεσα στο νεοδιόριστο και στους υπόλοιπους συναδέλφους.					
22. υποστηρίζει τον νεοδιόριστο σε θέματα διαχείρισης των προβλημάτων της σχολικής τάξης και επίλυσης συγκρούσεων.					
23. βοηθά τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν καλύτερα τη διδασκαλία τους (οργάνωση της ύλης, σχέδια μαθήματος).					
24. υποστηρίζει τους νεοδιόριστους σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών.					
25. ενθαρρύνει τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε δράσεις για την υποδοχή και υποστήριξη του νεοεισερχόμενου.					

<b>Σε ποιο βαθμό, εσείς προσωπικά, θεωρείτε ότι:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
26.είστε ικανοποιημένος/η από την παρούσα επαγγελματική σας κατάσταση.					
27.σας δίνονται ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη.					
28.αναγνωρίζονται από το Διευθυντή σας οι προσπάθειες που καταβάλλετε στην εργασία σας.					
29.σας δίνεται η δυνατότητα υλοποίησης των επαγγελματικών στόχων σας.					
30.ο Διευθυντής δείχνει ενδιαφέρον και σας παρακινεί.					
31.σας δίνονται δυνατότητες επιμόρφωσης (ενδοσχολική, κ.α).					
32.είστε ικανοποιημένος/η από το επάγγελμά σας.					
33.είστε ικανοποιημένος/η από το γενικότερο κλίμα στο σχολείο και τις σχέσεις με τους συναδέλφους σας.					
34.είστε ικανοποιημένος/η από τη σχέση με τους μαθητές σας.					
35.είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία με τους γονείς.					

**36. Ποιους από τους παρακάτω παρακινητικούς παράγοντες θεωρείτε σημαντικούς; Παρακαλώ, ιεραρχήστε τις απαντήσεις σας, δίνοντας 1 στον πιο σημαντικό παράγοντα:**

Θετικό σχολικό κλίμα	
Ανάληψη πρωτοβουλιών	
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	
Αναγνώριση και επιβράβευση του έργου	
Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα	
Καθοδήγηση και στήριξη	

<b>Κατά την άποψη σας σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής του σχολείου σας:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
37. ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στη σχολική μονάδα.					
38.συμβάλλει στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και καλών διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς.					
39. συμβάλλει στη διατήρηση ήρεμου κλίματος ακούγοντας τα παράπονα και επιλύοντας τα αναδυόμενα προβλήματα.					
40. παρέχει στο διδακτικό προσωπικό του ίσες ευκαιρίες.					
41. προωθεί την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και αλληλοσεβασμού.					
42. αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου.					
43. στηρίζει ενεργά τον κάθε εκπαιδευτικό που αντιμετωπίζει προβλήματα με τους γονείς και κηδεμόνες.					
44. ενισχύει την ομαδική εργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.					
45. διαμορφώνει μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους στόχους του σχολείου.					

46. χρησιμοποιεί συμμετοχική διοίκηση και εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.					
47. ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ευθύνες και να χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας					
48. καθοδηγεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.					
49. οργανώνει συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την υποστήριξη τους και την ανταλλαγή απόψεων.					
50. επιβραβεύει δημόσια την προσφορά των εκπαιδευτικών.					
51. υποστηρίζει και υλοποιεί τις νέες ιδέες των εκπαιδευτικών.					
52. ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.					
53. υλοποιεί ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα.					
54. φροντίζει να ενημερώνει καθημερινά τους εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα, τις δραστηριότητες και τα προβλήματα του σχολείου.					
55. υποστηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς για την ομαλή προσαρμογή και ένταξή τους στο σχολείο.					
56. ενθαρρύνει την αυτονομία των εκπαιδευτικών.					
57. καλλιεργεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.					
58. αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους εκπαιδευτικούς.					
59.δίνει ο ίδιος πρώτος το παράδειγμα.					

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### ΕΙΚΟΝΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ



**Εικόνα 1.1:** Μοντέλο ιεράρχησης αναγκών του Maslow (Μπουραντάς, 2015:309)

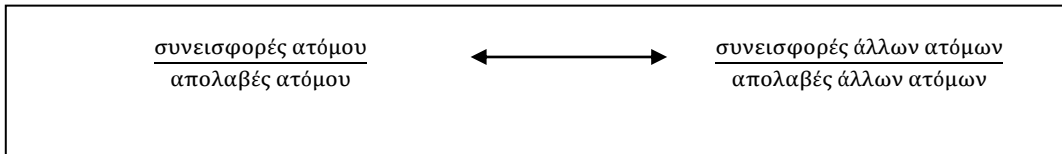


**Εικόνα 1.2:** Η θεωρία των δύο παραγόντων Herzberg (Βακόλα & Νικολάου, 2012:132)





**Εικόνα 1.3:** Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom (Robbins & Judge, 2018:235)



**Εικόνα 1.4:** Η θεωρία της ισότητας του Adams (Μπουραντάς, 2015:330).

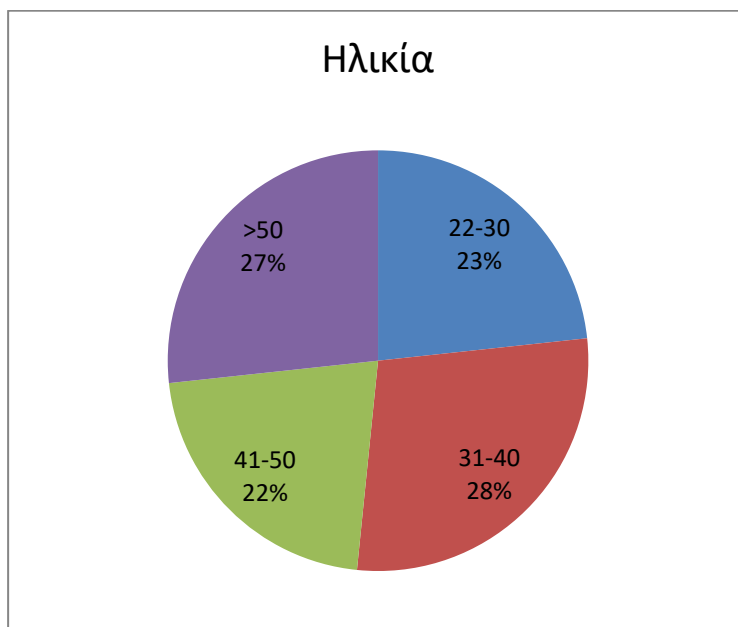
## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

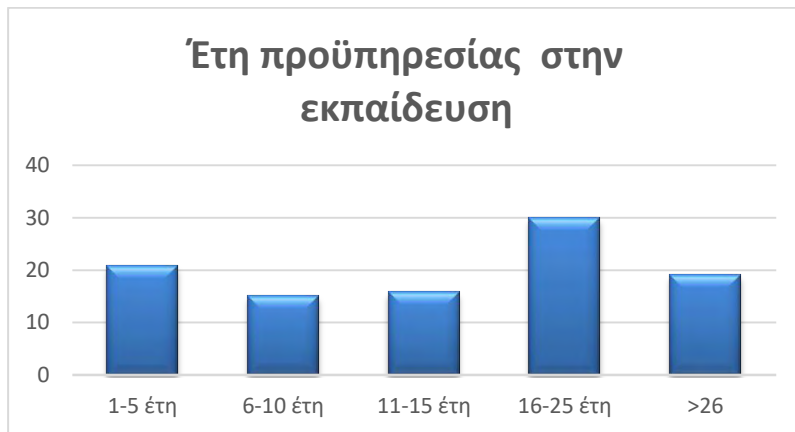
Διάγραμμα 5.1.1 Το φύλο των εκπαιδευτικών



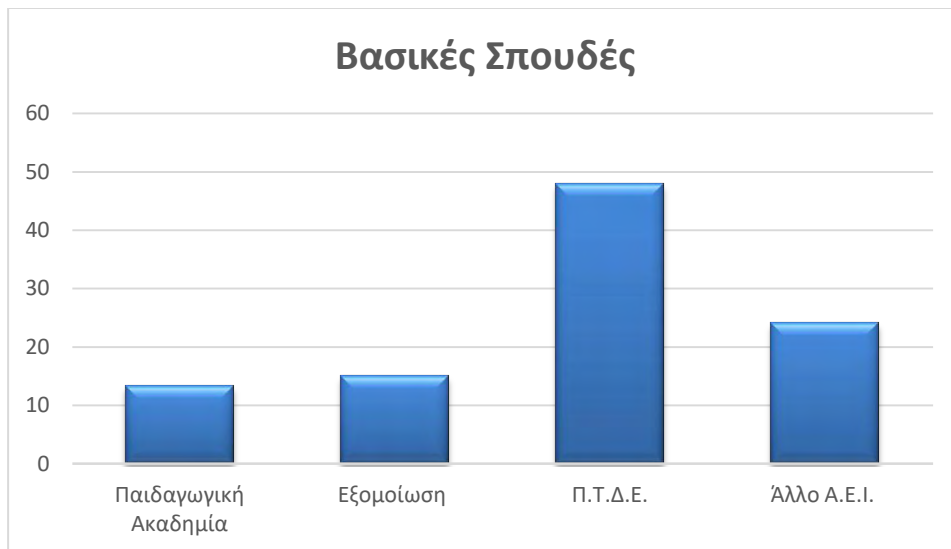
Διάγραμμα 5.1.2 Η ηλικία των εκπαιδευτικών



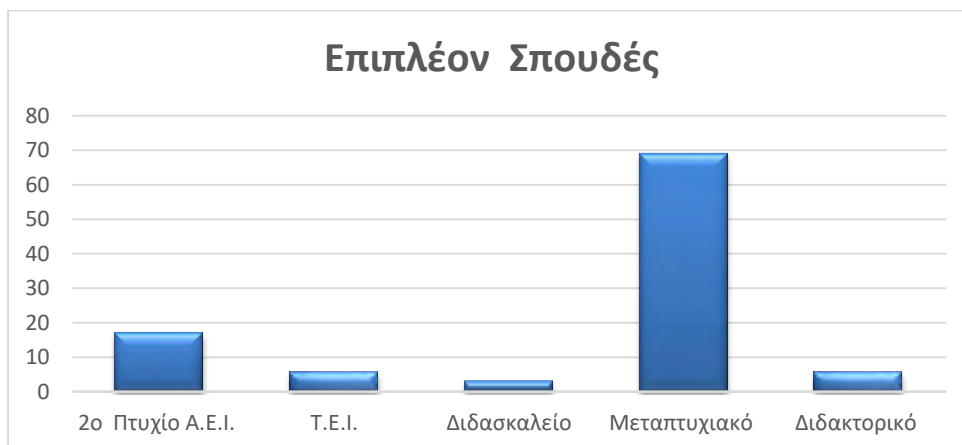
**Διάγραμμα 5.1.3** Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών



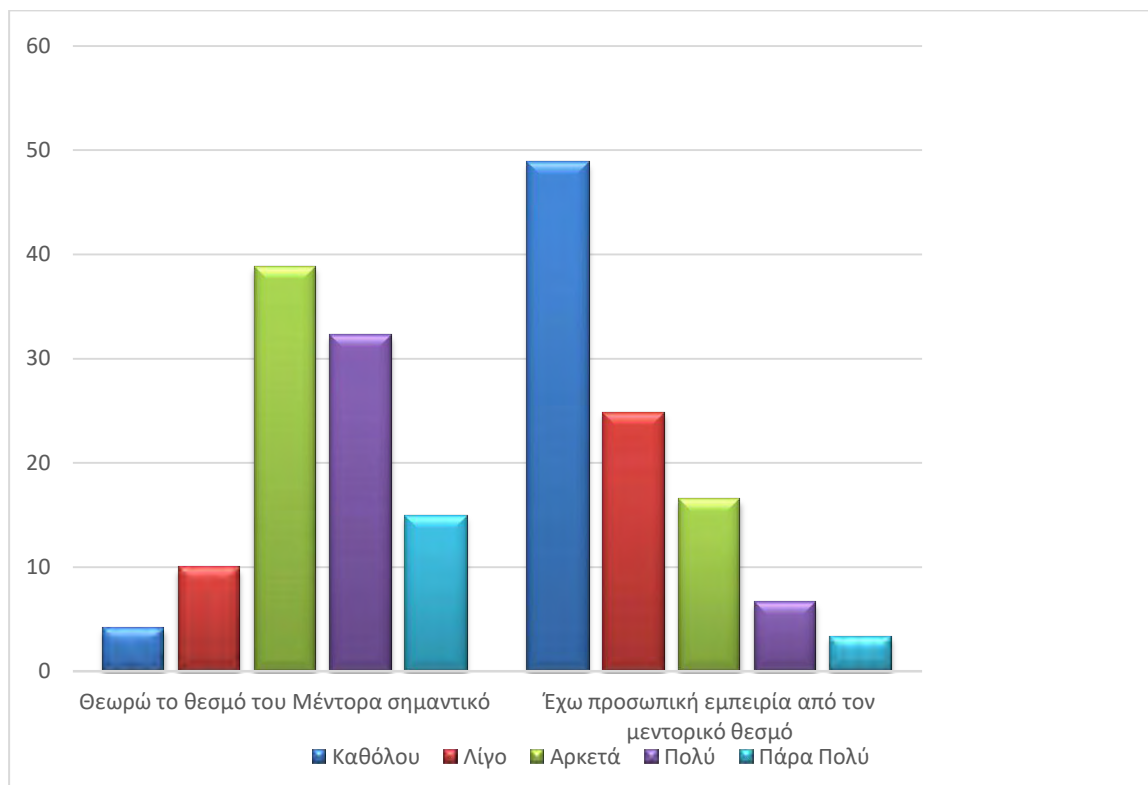
**Διάγραμμα 5.1.4** Βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών



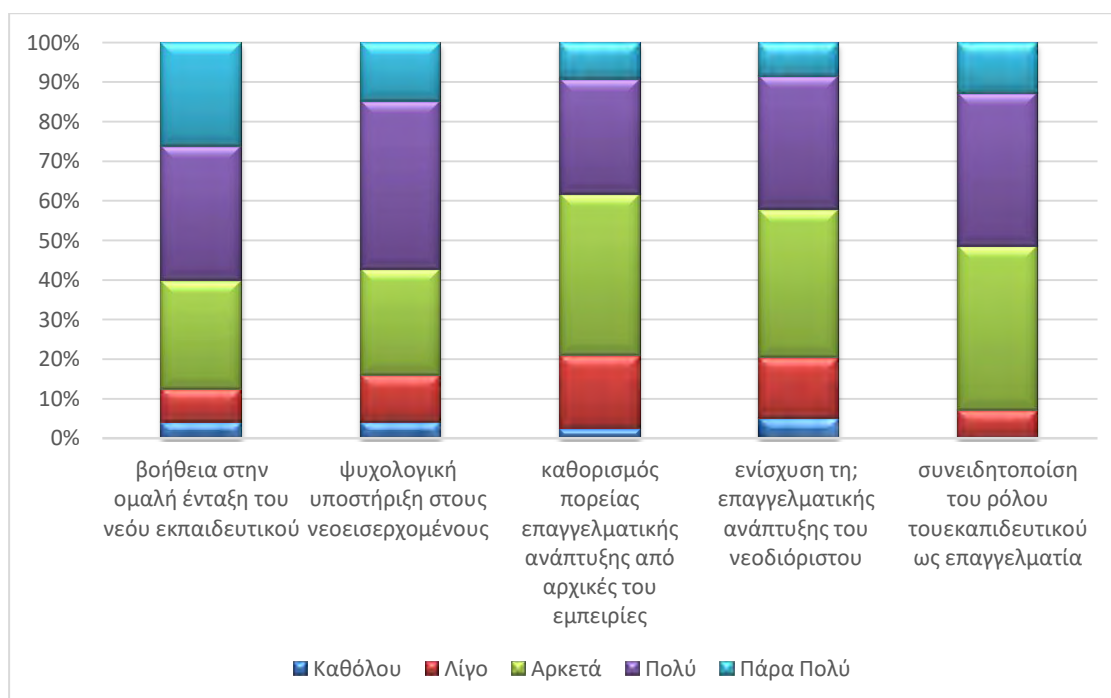
**Διάγραμμα 5.1.1.5** Επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών



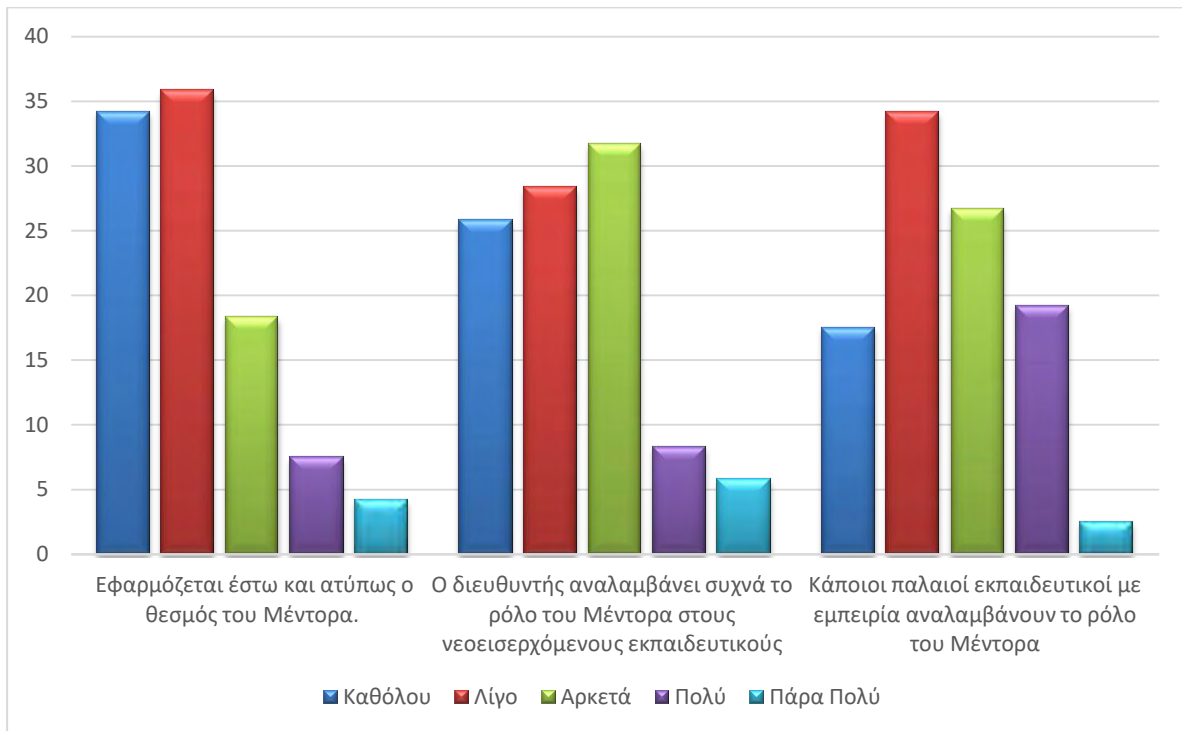
**Διάγραμμα 5.2.1** Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα του θεσμού του Μέντορα και την προσωπική τους εμπειρία από τον θεσμό



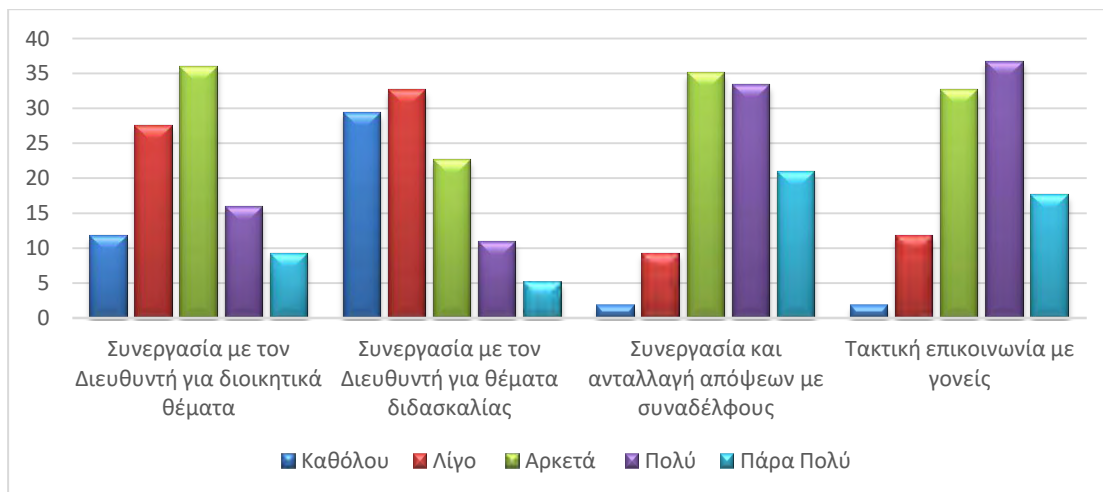
**Διάγραμμα 5.2.2** Συσταδοποιημένο ραβδόγραμμα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον μεντορικό θεσμό και την καθοδήγηση του



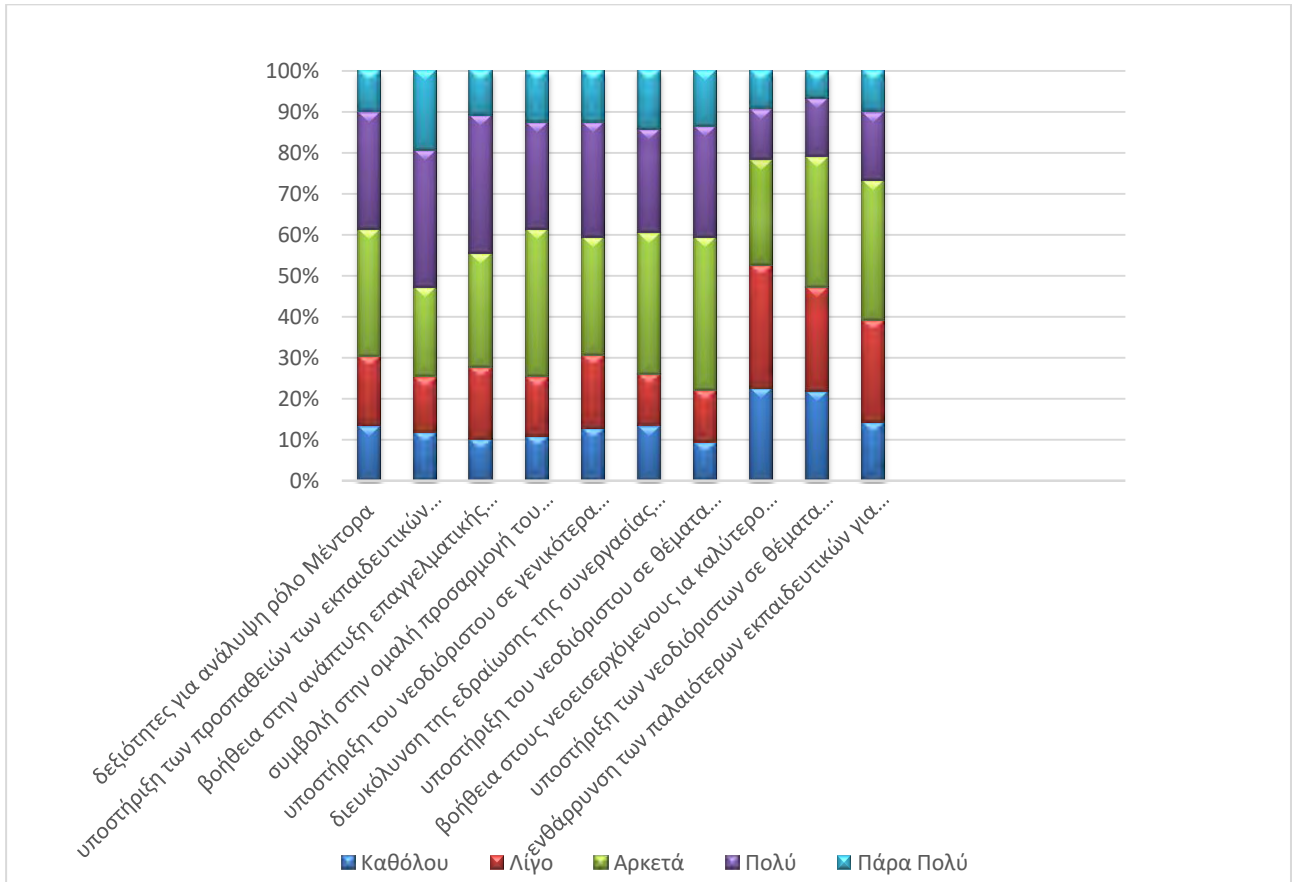
**Διάγραμμα 5.3** Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στα σχολεία



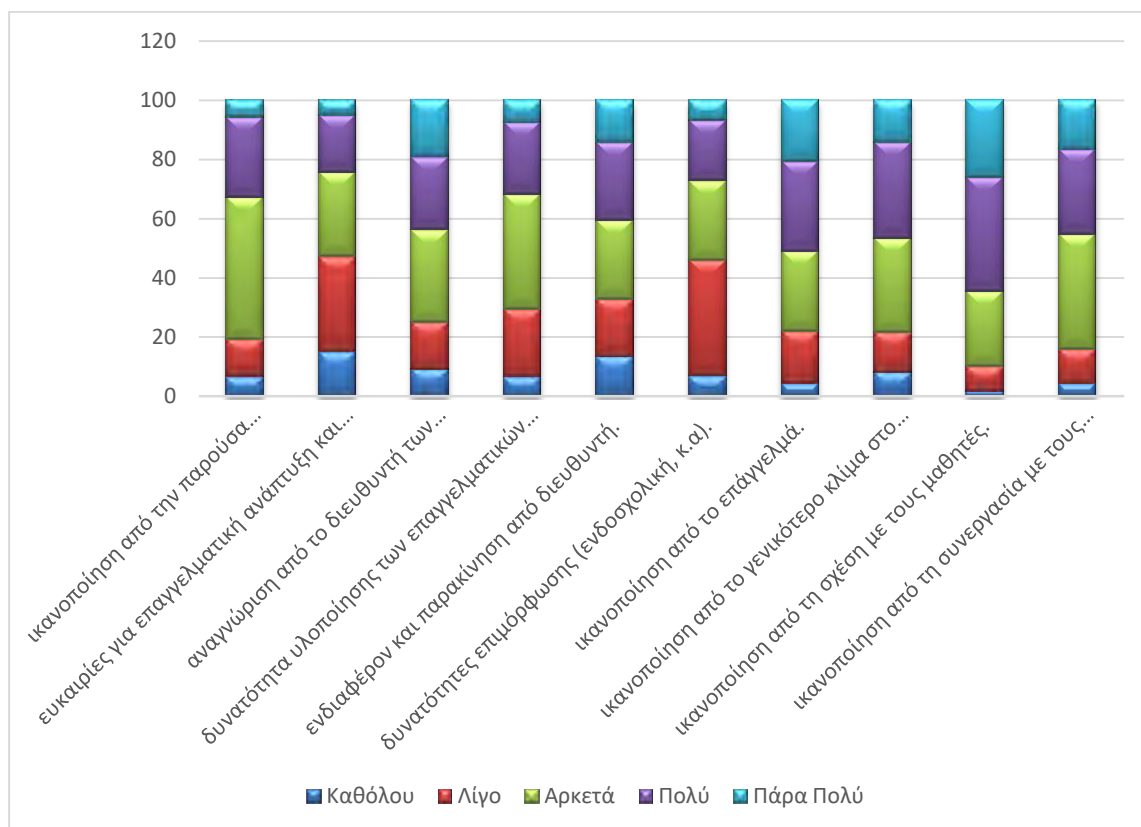
**Διάγραμμα 5.4** Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις συνεργασίας με τον Διευθυντή, τους συναδέλφους και τους γονείς



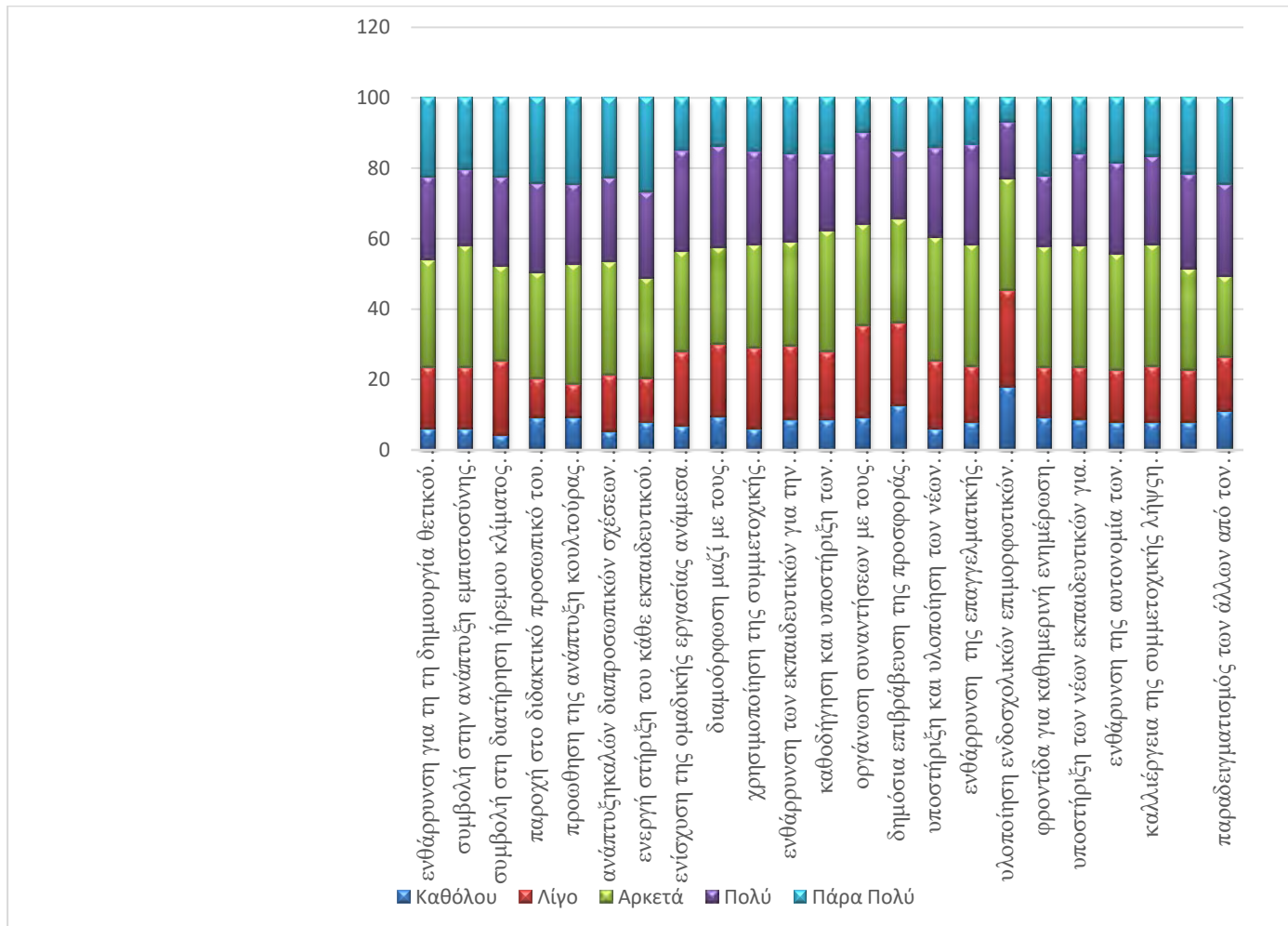
**Διάγραμμα 5.6** Συσταδοποιημένο ραβδόγραμμα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές καθοδήγησης του Διευθυντή



**Διάγραμμα 5.7** Συσταδοποιημένο ραβδόγραμμα των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ικανοποίηση τους από το επάγγελμα, το εργασιακό τους περιβάλλον και τις εργασιακές σχέσεις

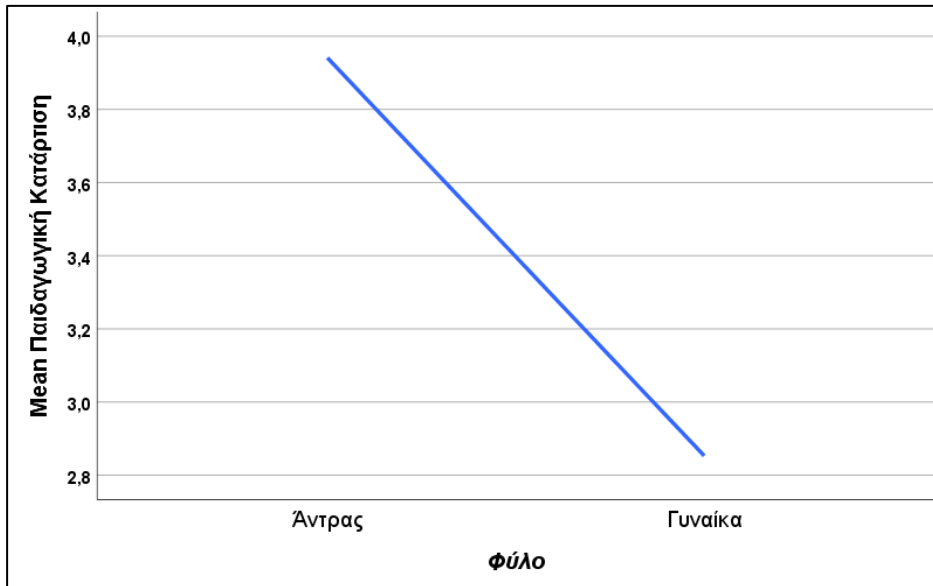


**Διάγραμμα 5.9** Συσταδοποιημένο ραβδόγραμμα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές παρακίνησης που εφαρμόζει ο Διευθυντής της σχολικής τους μονάδας



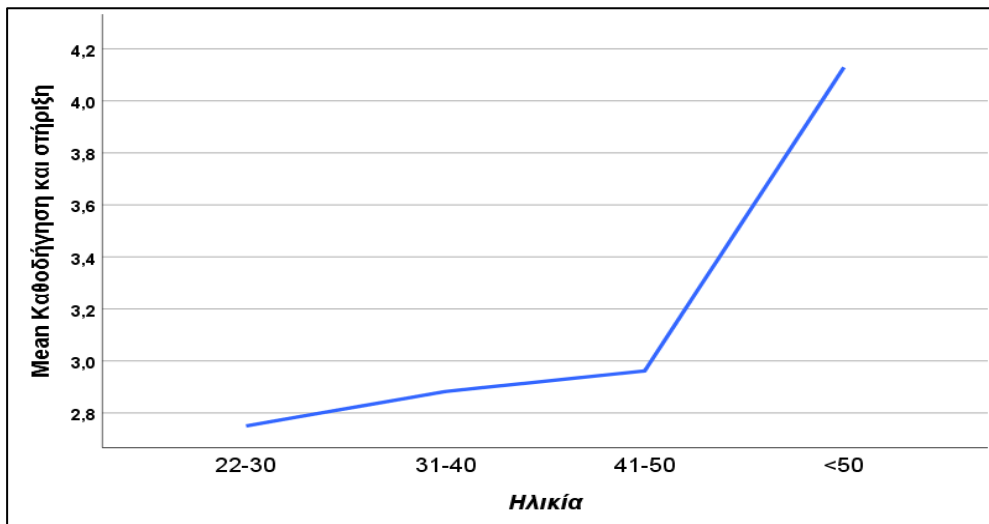


**Διάγραμμα 6.1** Γραμμογράφημα για τη διάταξη της παιδαγωγικής κατάρτισης ως σημαντικό στοιχείο ενός Μέντορα, με βάση το φύλο



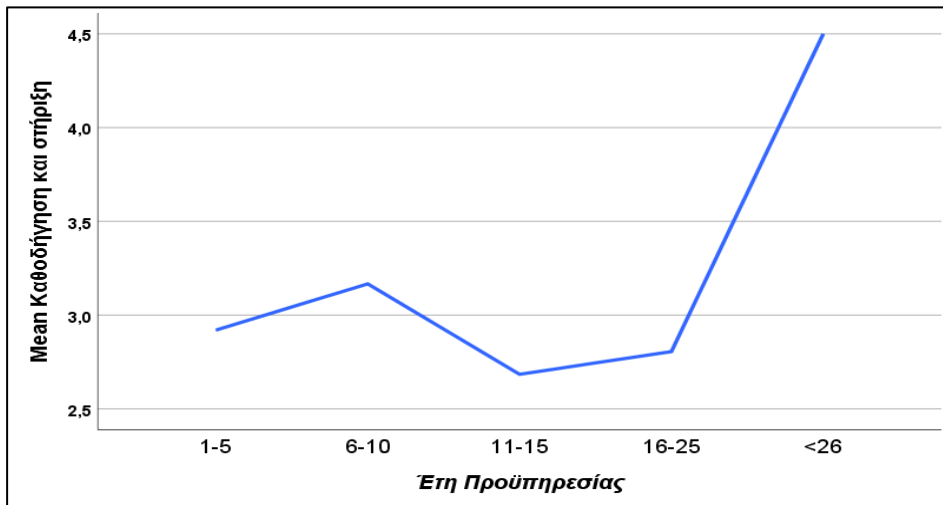
(Mann – Whitney,  $U = 588.5$ ,  $p = 0.030$ )

**Διάγραμμα 6.1.1β** Γραμμογράφημα για τη διάταξη της καθοδήγησης και στήριξης ως παρακινητικό παράγοντα, με βάση την ηλικία



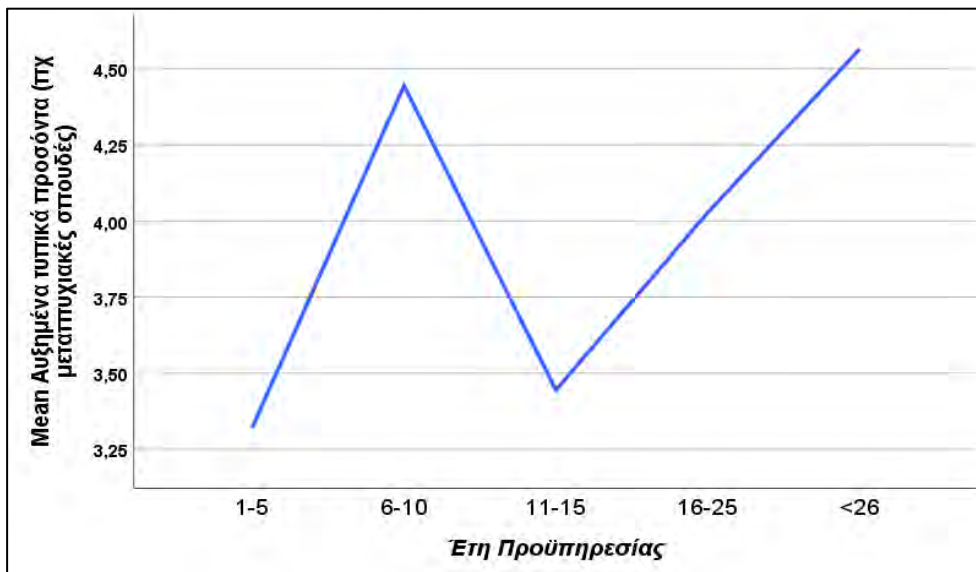
(Kruskal - Wallis,  $\chi^2 = 11.668$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0.009$ )

**Διάγραμμα 6.1.2β** Γραμμογράφημα για τη διάταξη της καθοδήγηση και στήριξης ως παρακινητικός παράγοντας, με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.



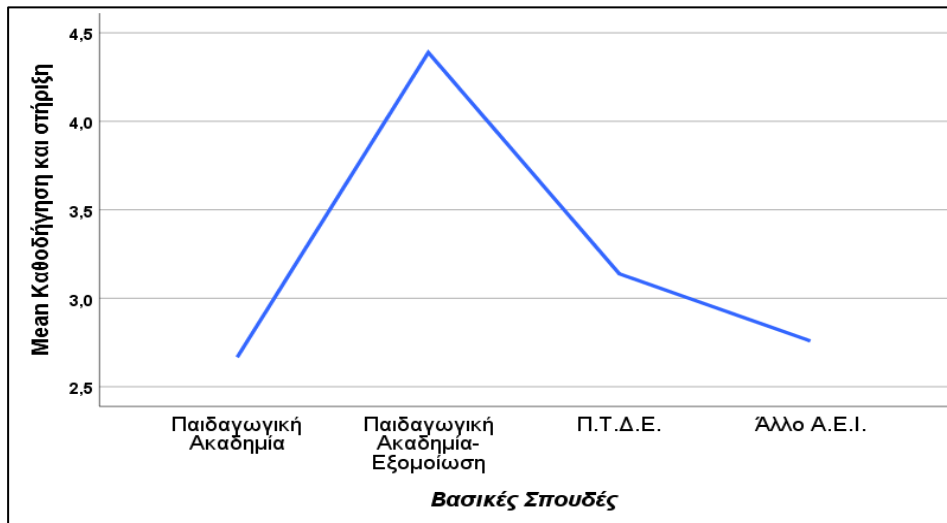
(Kruskal - Wallis,  $\chi^2 = 15.622$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0.004$ )

**Διάγραμμα 6.1.2α** Γραμμογράφημα για τη διάταξη των αυξημένων τυπικών προσόντων ως σημαντικό στοιχείο ενός Μέντορα, με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.



(Kruskal - Wallis,  $\chi^2 = 9.889$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0.042$ )

**Διάγραμμα 6.1.3** Γραμμογράφημα για τη διάταξη της καθοδήγηση και στήριξης ως παρακινητικό παράγοντα, με βάση τις βασικές σπουδές.



(Kruskal - Wallis,  $\chi^2 = 10.683$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0.014$ )

**Πίνακας 6.2.2** Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις

	Φύλο	Ηλικία	Προϋπηρεσία	Πτυχίο	Άλλο Πτυχίο
Σημαντικότητα θεσμού του Μέντορα	0.159	0.077	0.144	0.811	0.303
Εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα	0.369	0.821	0.662	0.806	0.412
Προσωπική συνεργασία	0.520	0.206	0.320	0.302	0.361
Αξιολόγηση του Διευθυντή ως Μέντορα	0.089	0.054	0.020	0.821	0.073
Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αντίληψη του ρόλου	0.374	0.204	0.061	0.741	0.223
Αξιολόγηση του Διευθυντή ως Παρακινητή	0.076	0.014	0.006	0.672	0.096