

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (Συμβατικές και e-Μορφές): Πολιτικές
και Πρακτικές**

**Διερεύνηση της συμβολής του Προγράμματος “ Synergy” στην
ενίσχυση της ανθεκτικότητας, της αυτό-αποτελεσματικότητας και
της ικανοποίησης από την εργασία και της αυτοπεποίθησης των
δασκάλων- μεντόρων ως προς τη διαχείριση προβληματικών
συμπεριφορών στη τάξη**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Φοιτήτρια: Βλάχου Αικατερίνη

Επιβλέπων καθηγητής: Μπαγάκης Γεώργιος

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Επιβλέπων

Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2020

Copyright ©Αικατερίνη Βλάχου, 2020.

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνετέλεσαν στην εκπόνησή της.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας, κύριο Μπαγάκη Γεώργιο, ο οποίος με τις γνώσεις, την εμπειρία, τις συμβουλές και την καθοδήγησή του λειτούργησε για εμένα ως πραγματικός μέντορας, βοηθώντας με σε επιστημονικό και ψυχολογικό επίπεδο.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά το Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη, που μας παραχώρησε τα δεδομένα για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υπομονή που επέδειξε, καθώς και την αμέριστη συμπαράσταση που μου παρείχε σε όλο το διάστημα της ενασχόλησής μου με τη συγκεκριμένη εργασία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής του προγράμματος “Synergy” στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από την εργασία και της αυτοπεποίθησης των δασκάλων-μεντόρων ως προς τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν οκτώ δάσκαλοι- μέντορες, οι οποίοι προέρχονται από έξι σχολεία της Αττικής. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τρία ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς πριν την εφαρμογή του προγράμματος και μετά την ολοκλήρωσή του. Αυτά ήταν η Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor – Davidson (The Connor -Davidson Resilience Scale (CD-RISC) , η Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας και Ικανοποίησης από την εργασία και η Κλίμακα Αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικού- CASD. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα «Synergy» ενίσχυσε σημαντικά τα επίπεδα ανθεκτικότητας των δασκάλων- μεντόρων, κυρίως όσον αφορά σε θέματα αντιμετώπισης, διαχείρισης και ερμηνείας προβλημάτων. Επιπλέον, ενίσχυσε σημαντικά τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης από την εργασία τους, κυρίως όσον αναφορά τους μαθητές (να ηρεμήσουν, να ενδιαφερθούν για διάβασμα, να εκτιμήσουν τη μάθηση, να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης) αλλά και το να νιώθει καλά ο εκπαιδευτικός/μέντορας με τη δουλειά του. Τέλος, επέφερε σημαντική βελτίωση και στα επίπεδα αυτοπεποίθησης των δασκάλων-μεντόρων, κυρίως ως προς το πόσο σίγουροι νιώθουν ότι μπορούν να προασπίζουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, ως προς το πόσο αναγνωρίζουν ήπιες εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να αγχώνονται και ως προς το πόσο σίγουροι νιώθουν ότι μπορούν να αναγνωρίζουν τους γενικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να επιφέρουν σύγχυση και δυσκολία στη συγκέντρωση στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Λέξεις- κλειδιά : μέντορες, Πρόγραμμα “Synergy”, προβλήματα συμπεριφοράς, ανθεκτικότητα, αυτό-αποτελεσματικότητα

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the contribution of the "Synergy" program in enhancing resilience, self-efficacy and job satisfaction and the confidence of mentor teachers in managing problematic classroom behaviors. The sample of the research consists of eight teacher-mentors, who come from six schools in Attica. Participants completed three self-report questionnaires before the implementation of the program and after its completion. These were the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), the Self-Efficacy and Job Satisfaction Scale, and the Teacher Confidence Scale (CASD). The results showed that the "Synergy" program significantly increased the resilience levels of mentor teachers, especially in terms of treatment, problem management and interpretation. In addition, it significantly increased the levels of self-efficacy and job satisfaction, especially for students (calm down, interested in reading, appreciate learning, follow classroom rules) but also feel good about the teacher. / mentor with his job. Finally, it has significantly improved the confidence levels of mentor teachers, especially in terms of how confident they feel they can defend the educational and socio-emotional needs of students on the autism spectrum, in terms of how they recognize mild manifestations of problem behavior of students on the autism spectrum, indicating that children are beginning to become anxious about how confident they feel they are in recognizing general environmental factors that may cause confusion and difficulty concentrating on students on the autism spectrum.

Key-Words : Mentors, Synergy Program, behavioral problems, resilience, self-efficacy

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	Error! Bookmark not defined.
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ	14
1.1.Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου.....	14
1.2 Ο μέντορας στο χώρο της εκπαίδευσης και ο πολυδιάστατος ρόλος του	17
1.3.Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του μέντορα	19
1.4. Οφέλη της μεντορικής σχέσης	21
1.4.1 Οφέλη για τους νέους εκπαιδευτικούς	21
1.4.2. Οφέλη για τον μέντορα	22
1.4.3. Οφέλη για τη σχολική μονάδα	22
1.5. Πιθανά μειονεκτήματα της μεντορικής σχέσης.....	23
1.6. Ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «SYNERGY» ΤΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΛΑΣΚΑΡΙΔΗ.....	28
2.1 Περιγραφή του προγράμματος	28
2.2 Στόχοι του Προγράμματος	29
2.3 Εκπαίδευση στη μέθοδο Synergy	30
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	33
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	33
3.2. Ερευνητικά ερωτήματα	33
3.3.Ερευνητικά εργαλεία.....	34
3.3.1.Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (<i>The Connor-Davidson Resilience Scale -CD-RISC, Connor & Davidson, 2003</i>).....	34
3.3.2. Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας και Ικανοποίησης από την εργασία.....	35
3.3.3. Κλίμακα Αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικού - CASD	36

3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων και δείγμα έρευνας	36
3.5. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ “SYNERGY”	38
4.1. Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor- Davidson- Αυτοαναφοράς για τους μέντορες στα σχολεία	38
4.1.1. Αρχικές μετρήσεις.....	38
4.1.2. Τελικές μετρήσεις	44
4.1.3 Σύγκριση αρχικών-τελικών μετρήσεων	51
4.2 Κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης από την εργασία για τους μέντορες στα σχολεία	54
4.2.1 Αρχικές μετρήσεις.....	54
4.2.2. Τελικές μετρήσεις	61
4.2.3. Σύγκριση αρχικών-τελικών μετρήσεων	69
4.3. Κλίμακα αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικού- CASD για τους μέντορες στα σχολεία	72
4.3.1. Αρχικές μετρήσεις.....	72
4.3.2. Τελικές μετρήσεις	81
4.3.3. Σύγκριση αρχικών-τελικών μετρήσεων	88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	92
5.1. Συμπεράσματα.....	92
5.2. Συζήτηση	94
5.2.1. Περιορισμοί της προσέγγισης	94
5.2.2 Περαιτέρω αξιοποίηση της προσέγγισης.....	94
5.2.3 Προτάσεις	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	106

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας α1. Κατανομή συχνοτήτων αρχικών μετρήσεων.....	38
Πίνακας α2. Κατανομή μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων αρχικών μετρήσεων	42
Πίνακας α3. Κατανομή συχνοτήτων τελικών μετρήσεων.....	44
Πίνακας α4. Κατανομή μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων τελικών μετρήσεων	49
Πίνακας α5. Συγκρίσεις αρχικών-τελικών μέσων όρων.....	51
Πίνακας α6. Συγκρίσεις αρχικών- τελικών τυπικών αποκλίσεων.....	53
Πίνακας β1. Κατανομή συχνοτήτων αρχικών μετρήσεων.....	54
Πίνακας β2. Κατανομή μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων αρχικών μετρήσεων	59
Πίνακας β3. Κατανομή συχνοτήτων τελικών μετρήσεων.....	61
Πίνακας β4. Κατανομή μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων τελικών μετρήσεων	67
Πίνακας β5. Συγκρίσεις αρχικών-τελικών μέσων όρων.....	69
Πίνακας β6. Συγκρίσεις αρχικών- τελικών τυπικών αποκλίσεων.....	71
Πίνακας γ1. Κατανομή συχνοτήτων αρχικών μετρήσεων.....	73
Πίνακας γ2. Κατανομή μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων αρχικών μετρήσεων	78
Πίνακας γ3. Κατανομή συχνοτήτων τελικών μετρήσεων.....	81
Πίνακας γ4. Κατανομή μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων τελικών μετρήσεων	86
Πίνακας γ5. Συγκρίσεις αρχικών-τελικών μέσων όρων.....	89
Πίνακας γ6. Συγκρίσεις αρχικών- τελικών τυπικών αποκλίσεων.....	90

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα α1. Ραβδογράμματα απαντήσεων αρχικών μετρήσεων.....	40
Γράφημα α2. Ραβδογράμματα απαντήσεων τελικών μετρήσεων.....	47
Γράφημα β1. Ραβδογράμματα απαντήσεων αρχικών μετρήσεων.....	57
Γράφημα β2. Ραβδογράμματα απαντήσεων τελικών μετρήσεων.....	65
Γράφημα γ1. Ραβδογράμματα απαντήσεων αρχικών μετρήσεων.....	76
Γράφημα γ2. Ραβδογράμματα απαντήσεων τελικών μετρήσεων.....	84

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με όλο και περισσότερες προκλήσεις, οι οποίες κινούνται σε ένα ευρύ φάσμα τομέων, με κυριότερους τομείς τόσο εκείνους που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη, όσο και εκείνους που έχουν σχέση με την προσωπική συναισθηματική κατάσταση των ίδιων αλλά και τις δυνατότητες επιμόρφωσης και επαγγελματικής καθοδήγησης τους.

Τα ευρήματα διεθνών ερευνών, άλλωστε, δείχνουν ότι ένα ποσοστό μαθητών μεταξύ 12% και 30% αντιμετωπίζουν μέτριες έως και πιο σοβαρές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, με τις ενδοψυχικές ή διαπροσωπικές δυσκολίες και τις εξειδικευμένες αυτές ανάγκες τους να αντιμετωπίζονται, τις περισσότερες φορές, αποσπασματικά και βραχυπρόθεσμα (Cash et al., 2017; Hughes, Tansy&Fallon, 2017 ; Kauffman & Landrum, 2013; Κουρκούτας, 2017).

Το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών αυτών οδηγούνται στα Τμήματα Ένταξης, όπου υποστηρίζονται σημαντικά τόσο σε μαθησιακό όσο και συναισθηματικό επίπεδο. Μολαταύτα, η έλλειψη σταθερών και συστηματικών παρεμβάσεων συνολικά από το σχολείο, καθιστά και πάλι ανεπαρκή τη βοήθεια που απαιτείται, ώστε αυτά τα παιδιά να ενταχθούν πλήρως στο σχολικό περιβάλλον και να εξελιχτούν με ομαλό τρόπο (Adelman & Taylor, 2012; Cooper & Jacobs, 2011; Kourkoutas, Stavrou & Loizidou, 2017; Vlachou, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, απαιτούν εξειδικευμένη παροχή υπηρεσιών και επιμόρφωση, καθώς παρατηρούν ότι ο αριθμός και το εύρος των κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών έχει αυξηθεί ραγδαία, ενώ και η πραγματικότητα των μαθητών αυτών αλλά και των γονέων τους είναι πλέον πιο σύνθετη (Antonίου, Polychroni, & Kotroni, 2009; Cooper & Jacobs, 2011; Kauffman & Landrum, 2013; MacBeath et al, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, οι διασπαστικές και προκλητικές συμπεριφορές, οι αναπτυξιακές διαταραχές, οι σοβαρές δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και ο ενδοσχολικός εκφοβισμός συνιστούν φαινόμενα που προκαλούν υπερβολικό άγχος (στρες) στους

εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνήθως αδυνατούν να τα διαχειριστούν αποτελεσματικά (Κουρκούτας, 2017).

Ως απάντηση στην ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη και ενδυνάμωση με στόχο τη καλύτερη διαχείριση και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης, το Ίδρυμα Λασκαρίδη σε συνεργασία με τον Οργανισμό AT - Autism της Μεγάλης Βρετανίας σχεδίασε το “Synergy”, ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και εποπτείας εκπαιδευτικών για σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τη συμβολή του προγράμματος “Synergy” στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από την εργασία και της αυτοπεποίθησης των δασκάλων-μεντόρων ως προς τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη.

Όσον αφορά τη δομή της, χωρίζεται σε δυο μέρη, στο «θεωρητικό» και το «ερευνητικό» μέρος. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από δυο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, αποπειράται, αρχικά, να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο όρος «μέντορας». Εν συνεχεία, προσδιορίζεται ο πολυδιάστατος ρόλος του στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και τα χαρακτηριστικά, τα οποία απαιτούνται να κατέχει προκειμένου να ανταπεξέλθει με αποτελεσματικότητα στις ανάγκες του ρόλου του. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, οι μέντορες, αλλά και η σχολική μονάδα μέσα από την διαδικασία της μεντορικής σχέσης, αλλά και στους παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να κλονίσουν τη επικοδομητική διαδικασία. Καταλήγοντας, παρουσιάζεται ο θεσμός του μέντορα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το πρόγραμμα “Synergy”. Αρχικά, περιγράφεται αναλυτικά η δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος, εν συνεχεία προσδιορίζονται οι στόχοι του και τέλος η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εκπαίδευση των μεντόρων και των δασκάλων-μεντόρων.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος. Συγκεκριμένα, το τρίτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Αρχικά, διατυπώνονται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά

ερωτήματα. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και το ερευνητικό δείγμα. Κλείνοντας, περιγράφεται η διαδικασία στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS V 21.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με το πέμπτο κεφάλαιο, όπου αποπειράται η εξαγωγή και η καταγραφή των συμπερασμάτων που αναδείχθηκαν βάσει των αποτελεσμάτων των τριών κλιμάκων που προηγήθηκαν. Έπειτα, καταγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας, αλλά και οι λόγοι για τους οποίους η συγκεκριμένη προσέγγιση καθίσταται σημαντική. Καταλήγοντας, εκφράζονται ορισμένες προτάσεις.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

Ο θεσμός του μέντορα ξεκίνησε να εφαρμόζεται στο χώρο των ιδιωτικών επιχειρήσεων. Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '70, αποτέλεσε βασικό εργαλείο για την εκπαίδευση των στελεχών, προκειμένου αφενός να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της εργασίας τους και αφετέρου να εφοδιαστούν με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να εξελιχθούν επαγγελματικά αλλά και να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες (Onchwari & Keengwe, 2008).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, το ενδιαφέρον για την ομαλή μετάβαση των νεοεισερχόμενων και των αρχάριων εκπαιδευτικών στα νέα τους επαγγελματικά καθήκοντα παρουσιάζεται όλο και εντονότερο στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, με τις διαδικασίες εφαρμογής του θεσμού να τίθενται στο επίκεντρο των διεθνών συζητήσεων (Collinson et al, 2009).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, αποπειράται, αρχικά, να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο όρος «μέντορας». Εν συνεχεία, προσδιορίζεται ο πολυδιάστατος ρόλος του στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και τα χαρακτηριστικά, τα οποία απαιτούνται να κατέχει προκειμένου να ανταπεξέλθει με αποτελεσματικότητα στις ανάγκες του ρόλου του. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, οι μέντορες, αλλά και η σχολική μονάδα μέσα από την διαδικασία της μεντορικής σχέσης, αλλά και στους παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να κλονίσουν τη επικοδομητική διαδικασία. Καταλήγοντας, παρουσιάζεται ο θεσμός του μέντορα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Οι ιστορικές καταβολές του όρου “μέντορα” υπάρχουν στην αρχαία ελληνική μυθολογία και συγκεκριμένα, στην Οδύσσεια (Σκορδά, 2015). Ο Μέντωρ ήταν ο πατρικός και πολυαγαπημένος φίλος του Οδυσσέα. Όταν ο βασιλιάς της Ιθάκης χρειάστηκε να εγκαταλείψει το νησί για να συμμετάσχει στον Τρωικό Πόλεμο,

ζήτησε από τον Μέντορα να αναλάβει την φροντίδα των οικογενειακών του υποθέσεων και πρωτίστως την ανατροφή, την παιδεία και την προετοιμασία του γιου του Τηλέμαχου, ως μελλοντικού διαδόχου του. Τη μορφή του Μέντορα παίρνει αργότερα και η θεά Αθηνά. Κατ' εντολή του Διός, λοιπόν, κατεβαίνει στο παλάτι της Ιθάκης μεταμορφωμένη σε Μέντορας, για να ενθαρρύνει και να βοηθήσει τον Τηλέμαχο να ταξιδέψει στην Πύλο και στην Σπάρτη, προκειμένου να μάθει νέα για τον πατέρα του. Όταν ο Οδυσσέας επιστρέφει στην Ιθάκη, η θεά Αθηνά εμφανίζεται και πάλι με τη μορφή του Μέντορα, για να καθησυχάσει τον λαό της Ιθάκης που είχε εξεγερθεί για να εμποδίσει τον Οδυσσέα να σκοτώσει τους μνηστήρες της γυναίκας του.

Από την παραπάνω αναφορά στον ομηρικό Μέντορα εξάγονται ορισμένα συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά και το ρόλο του προσώπου που ενεργεί ως μέντορας. Ο Μέντωρ, λοιπόν, φαίνεται να λειτουργεί με τις ιδιότητες της πατρικής μορφής, του δασκάλου, του πρότυπου συμπεριφοράς για τον προς εκμάθηση ρόλο, του εμπυχωτή και του προσιτού και έμπιστου συμβούλου τόσο για επαγγελματικά, όσο και γενικότερα για θέματα που αφορούν την ζωή. Ο Μέντωρ είναι το άτομο που επωμίζεται την ευθύνη να αναπτύξει και να αξιοποιήσει τις πνευματικές και κοινωνικές δυνατότητες του Τηλέμαχου, καθώς επίσης και να τον βοηθήσει να ανδρωθεί και να διαμορφώσει την ταυτότητά του, μεταβαίνοντας στην ενήλικη ζωή. Η σχέση, λοιπόν, αυτή του Μέντορα με τον Τηλέμαχο, ενέχει κοινά σημεία με τη σχέση της σύγχρονης δυάδας Μέντορα-μαθητευόμενου και τη δυναμική της (Daloz, 1986 ; Caldwell & Carter, 1993).

Οι κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούσαν κάθε φορά, επηρέαζαν την φύση και τον ρόλο του μέντορα, προσδίδοντας του νέες και διαφορετικές διαστάσεις. Αυτό συνεπάγεται την ύπαρξη πολλών και ποικίλων ορισμών, ορισμένοι από τους οποίους εμφανίζουν κοινά σημεία, ενώ άλλοι όχι (Caldwell & Carter, 1993). Παρ' όλα αυτά, μέχρι τώρα δεν έχει δοθεί κάποιος ορισμός για τον ρόλο του μέντορα που να χρήζει ευρείας αποδοχής. Στην προσπάθεια να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο όρος, παραθέτονται, στη συνέχεια, κάποιοι από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί με την πάροδο του χρόνου.

Οι πρώτες απόπειρες προσέγγισης της έννοιας του μέντορα γίνονται στα τέλη της δεκαετίας του '60. Οι Flaxman, Ascher και Harrington (1968, οπ. αναφ. στο Gay,

1994) προσδιορίζουν τον μέντορας ως έναν άνθρωπο που φέρεται υποστηρικτικά και καθοδηγητικά σε ένα νεότερο άτομο, βοηθώντας το να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες συναντά στα πρώτα βήματα της επαγγελματικής του πορείας.

Σύμφωνα με τους Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee (1978, οπ. αναφ. στο Βασιλειάδης, 2012, σελ. 25) *«η σχέση μέντορα και μαθητευόμενου είναι από τις πιο σύνθετες και σημαντικές για την ανάπτυξη ενός ατόμου στις αρχές τις ενηλικίωσής του. Ο μέντορας κατά κανόνα είναι αρκετά χρόνια μεγαλύτερος, έχει μεγάλη εμπειρία και υπηρεσιακή «παλαιότητα» στο χώρο που ο μαθητευόμενος μόλις εισέρχεται. Ο όρος μέντορας, γενικά, χρησιμοποιείται με τη στενή έννοια του δασκάλου, συμβουλάτορα (adviser) ή υποστηρικτή (sponsor)».*

Αργότερα, οι Heller & Sinderal (1991, οπ. αναφ. στο Γκούσια- Ρίζου, 2005) παρουσιάζουν τον μέντορα ως ένα πεπειραμένο και με επαγγελματικές γνώσεις άτομο, το οποίο αναλαμβάνει την ευθύνη να υποστηρίξει ένα νέο συνάδελφό του και κατ' επέκταση να συνδράμει στην επαγγελματική εξέλιξή του μέσα από την δημιουργία μια ώριμης και ευεργετικής σχέσης.

Οι Caldwell & Carter (1993) ορίζουν, επίσης, το μέντορα ως το άτομο εκείνο που μέσω της επιρροής που ασκεί, βοηθά σημαντικά τους μαθητευόμενους στην επίτευξη των στόχους τους. Το έργο του μέντορα έγκειται στην παροχή βοήθειας και τη μετάδοση γνώσεων από το ένα άτομο στο άλλο. Μια τέτοια σχέση είναι ωφέλιμη τόσο για το μαθητευόμενο, όσο και για το μέντορα. Είναι, όμως, ιεραρχική με την έννοια ότι ο μέντορας κατέχει μεγαλύτερη εμπειρία όσον αφορά την επίτευξη των στόχων του, ασκεί μεγαλύτερη επιρροή και έχει περισσότερα επιτεύγματα. Τέλος, προσφέρει ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη και αρωγή, με απώτερο σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου.

Οι παραπάνω ορισμοί συγκλίνουν στο ότι ο μέντορας είναι ένα έμπειρο και εξειδικευμένο σε ένα συγκεκριμένο χώρο ή πεδίο άτομο, το οποίο καθοδηγεί ένα λιγότερο έμπειρο και εξειδικευμένο άτομο, που προσπαθεί να εφοδιαστεί με τις κατάλληλες γνώσεις και εμπειρίες, έτσι ώστε να ενταχθεί στο χώρο όπου δραστηριοποιείται ο μέντορας. Ο μαθητευόμενος δεν είναι απαραίτητο να είναι μικρότερος ηλικιακά από τον μέντορα του. Ο μέντορας εμφανίζεται ως το άτομο που παρέχει βοήθεια στον μαθητευόμενο, χωρίς, ωστόσο, να γίνεται εμφανές το είδος της βοήθειας που παρέχεται. Το εύρος των περιπτώσεων στις οποίες μπορεί να δράσει

ένας μέντορας, καθώς επίσης και η διαφορετικότητα των μαθητευομένων ή των περιστάσεων στις οποίες θα βρεθούν, μπορούν να δώσουν πολλές μορφές στην βοήθεια. Γι' αυτό το λόγο, δεν είναι εύκολο να υπάρξει ένας καθολικός ορισμός, διότι αν γίνει προσπάθεια να προβλεφθούν όλες οι μορφές της, θα περιοριστεί το εύρος του ρόλου.

1.2 Ο μέντορας στο χώρο της εκπαίδευσης και ο πολυδιάστατος ρόλος του

Στις αρχές της δεκαετίας του '80, ο θεσμός του μέντορα εισέρχεται στο χώρο της εκπαίδευσης, σε μια προσπάθεια ουσιαστικής στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και ως κύριο μεταρρυθμιστικό μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας τους (Achinstein & Athanases, 2005; Feiman-Nemser, 1996).

Το ερώτημα που προκύπτει όμως είναι πώς ορίζεται ο μέντορας στο χώρο της εκπαίδευσης και ποιος ο ρόλος του. Ανατρέχοντας στη σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία, συναντάμε ποικιλία ορισμών, μιας και κάθε ερμηνεία αναδεικνύει ένα διαφορετικό γνώρισμα του μεντορικού έργου.

Ο Andrews (1987, οπ. αναφ. στο Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελή, 2010, σ. 200) όρισε το μέντορα ως: *«Έναν έμπειρο εκπαιδευτικό ο οποίος ορίζεται ή, κατά προτίμηση, προσφέρεται εθελοντικά να αναλάβει τον εποπτικό, το συμβουλευτικό, και μερικές φορές αξιολογικό ρόλο για το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό»*. Στον αντίποδα βρέθηκε η διετής μελέτη του Asia-Pacific Economy Cooperation -APEC (1997) για την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας ότι ο μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που λειτουργεί καθοδηγητικά και υποστηρικτικά προς τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό.

Υπάρχει, προφανώς, μια διαφωνία για τον ρόλο του μέντορα μεταξύ των δυο παραπάνω ορισμών. Ο Andrews δίνει έμφαση στον αξιολογικό ρόλο των μεντόρων ενώ η μελέτη του APEC στον ενθαρρυντικό ρόλο. Παρ' όλα αυτά, και οι δυο ορισμοί επισημαίνουν πως ο μέντορας θα πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτικός με εμπειρία (Καλογήρου και συν., 2010).

Επιπλέον, ο Coleman (1997, οπ. αναφ. στο Καλογήρου και συν., 2010) επισήμανε ότι ο μέντορας μπορεί να είναι σύμβουλος σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου ή ευρύτερα μπορεί να

συμβάλλει στην προσπάθεια του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού να κοινωνικοποιηθεί και να ενσωματωθεί στο νέο εργασιακό του περιβάλλον.

Τέλος, οι Malderez & Bodsczky (1999, οπ. αναφ. στο Δεληγιάννη και Ματθαιουδάκη, 2008) θεωρούν πως ο μέντορας είναι το άτομο αυτό που θα βοηθήσει τους νέους εκπαιδευτικούς στο να συνδέσουν αποτελεσματικά τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες τους με τις νέες γνώσεις, καθώς λειτουργεί με πολλαπλούς ρόλους ως: *το υπόδειγμα δασκάλου*, που θα μπορέσει να εμψυχήσει στον εκπαιδευόμενο το ενδιαφέρον και την αγάπη για το επάγγελμα, *ο χορηγός*, που θα διαθέσει όλες τις γνώσεις του στην υπηρεσία του εκπαιδευομένου, *ο υποστηρικτής*, που θα στηρίζει συναισθηματικά και θα κατανοήσει τους προβληματισμούς του εκπαιδευόμενου και τέλος *ο εκπαιδευτής*, αφού θα συνδράμει στην επίτευξη των στόχων του εκπαιδευόμενου και θα δημιουργήσει για λογαριασμό του τις ευκαιρίες ώστε να αναδείξει τις ικανότητές του.

Ο ρόλος του μέντορα μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολυσύνθετος και πολυδιάστατος, καθώς στα πλαίσια της σχολικής μονάδας καλείται να ακούσει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, να σταθεί έμπρακτα δίπλα του, να κατανοήσει εις βάθος τις ανάγκες και τους προβληματισμούς του, να τον στηρίζει τόσο συναισθηματικά, όσο και επαγγελματικά, ενώ την ίδια στιγμή ο ίδιος οφείλει να θέτει διαρκώς όλο και υψηλότερους στόχους, χωρίς όμως αυτό να επιφορτίζει τους προστατευόμενους με πρόσθετο άγχος, αλλά και ούτε να τους αποθαρρύνει ή απογοητεύσει (Achinstein & Athanases, 2005).

Υποχρεούται, επίσης, να υποστηρίξει τον άπειρο συνάδελφό του και να τον βοηθήσει να ενταχθεί ομαλά στο νέο του εργασιακό περιβάλλον, να υπερβεί τις όποιες δυσκολίες προκύψουν στο πλαίσιο της εργασίας του και να διαχειριστεί μεγάλες ομάδες μαθητών (Ingersoll & Smith, 2004). Κατά συνέπεια, ο μέντορας βοηθά τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους του στη απαιτητική διαχείριση της τάξης και στην αντιμετώπιση των προβληματικών μαθητικών συμπεριφορών, διαμορφώνοντας από κοινού στρατηγικές οργάνωσης του μαθήματος και καθοδήγησης των μαθητών (Wepner et al, 2009).

Σύμφωνα με τους Riebschleger & Cross (2011), ο μέντορας αναλαμβάνει να βοηθήσει τους νεοεισερχόμενους και τους αρχάριους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία εισέρχονται,

καθώς επίσης και να αποκτήσουν την αναγκαία επαγγελματική γνώση και τις ικανότητες και δεξιότητες, τις οποίες προϋποθέτει η σχολική μονάδα, ώστε να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη και να χτίσουν τα θεμέλια πάνω στα οποία θα στηρίξουν την μετέπειτα επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο μέντορας συνδράμει σημαντικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που έχει υπό την επίβλεψη και προστασία του, καθώς ο ρόλος του δεν οριοθετείται μόνο στην επίβλεψη και στην καθοδήγησή τους. Αντίθετα, ο ρόλος τον οποίο αναλαμβάνει ο μέντορας μέσα στη σχολική μονάδα επεκτείνεται και στην ανίχνευση των ήδη κεκτημένων γνώσεων, εμπειριών, απόψεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, σχετικά πάντα με τους τομείς της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας (Schmid & Haasen, 2011).

Ο μέντορας καλείται να αξιοποιήσει όλο το σύνολο των ήδη υπάρχουσών γνώσεων, εμπειριών, απόψεων και δεξιοτήτων των μαθητευόμενων, με σκοπό να τους δώσει την ευκαιρία να τις εφαρμόσουν στην πράξη.(Bodson, 2014; Chitpin, 2011).

1.3.Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του μέντορα

Για να είναι σε θέση να ανταποκριθεί με αποτελεσματικό τρόπο στις ανάγκες του ρόλου του, ο μέντορας απαιτείται να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά. Στο ερώτημα ποια είναι τα χαρακτηριστικά αυτά που θα πρέπει να έχει ο μέντορας, έρχονται να απαντήσουν κάποιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η έρευνα των Mac Donald και Flint (2011) που πραγματοποιήθηκε σε έξι σχολεία της Νέας Ζηλανδίας σε δείγμα δεκαεπτά δασκάλων- μεντόρων, ανέδειξε ένα σύνολο χαρακτηριστικών τα οποία χωρίζονται σε τρεις βασικές υποκατηγορίες : στις γνώσεις, στις στάσεις και στις δεξιότητες.

Ως προς τις γνώσεις, ο μέντορας οφείλει να έχει το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο, δηλαδή βαθιά παιδαγωγική γνώση. Να γνωρίζει ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών και πρακτικών, τις οποίες να μπορεί να αξιοποιεί κατάλληλα, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στους οποίους απευθύνεται και να τις επιδεικνύει όταν

χρειάζονται. Ακόμη, θα πρέπει να γνωρίζει σε βάθος το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ώστε να οργανώνει με το καλύτερο τρόπο την διδασκαλία της ύλης για κάθε τάξη. Είναι πολύ σημαντικό, επίσης να μπορεί να κατανοεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο νέος εκπαιδευτικός κατά την είσοδό του στο νέο επάγγελμα, οι οποίες έχουν να κάνουν τόσο με τη σωστή διαχείριση του χρόνου, όσο και με την ανίχνευση των ήδη υπαρχουσών γνώσεων των παιδιών, ώστε να μπορέσει να είναι αποτελεσματικός και να βοηθήσει ουσιαστικά τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό.

Ως προς τις στάσεις, ο μέντορας οφείλει να είναι ανοιχτός σε νέα δεδομένα και εμπειρίες, ενώ συγχρόνως να είναι πρόθυμος να διαπραγματευτεί τις δικές τους πεποιθήσεις και πρακτικές. Δεν πρέπει να επηρεάζεται από την δύναμη που του προσδίδει η θέση και να λειτουργεί ως «αυθεντία». Αντιθέτως, χρειάζεται να αφηθεί σε μια αμφίδρομη διαδικασία, που να εμπεριέχει την αυτοκριτική, την ενσωμάτωση νέων πρακτικών, τη βελτίωση των μεθόδων που χρησιμοποιεί, την διαρκή ανατροφοδότηση και τη συνεχή εξέλιξη.

Παρ' όλα αυτά, για να ανταπεξέλθει με αποτελεσματικότητα στο ρόλο που καλείται να αναλάβει, οφείλει να αποκτήσει και ορισμένες δεξιότητες. Σύμφωνα με την έρευνα, ιδιαίτερα σημαντικές κρίνονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Ο μέντορας πρέπει να είναι καλός ακροατής. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να ακούει προσεκτικά τον εκπαιδευόμενο, να ενδιαφέρεται για αυτόν και να τον προτρέπει να μιλά περισσότερο για οτιδήποτε τον απασχολεί. Με αυτό το τρόπο ο νέος εκπαιδευτικός θα νιώσει μεγαλύτερη άνεση για να εκθέσει τις ανησυχίες του και τους προβληματισμούς του. Εξίσου απαραίτητη για το μέντορα είναι και η ικανότητα να ασκεί ορθή και εποικοδομητική κριτική προς το νέο εκπαιδευτικό, η οποία θα έχει αποκλειστικά ως στόχο τη βελτίωση του και όχι τη αποθάρρυνση ή την απογοήτευσή του. Στα θεμέλια της σχέσης του πρέπει, ακόμα, να βρίσκεται η κατανόηση και η ψυχολογική στήριξη. Ο νέος εκπαιδευτικός θέλει να νιώθει ότι ο μέντορας τον καταλαβαίνει, κατανοεί εις βάθος τις ανησυχίες και τα άγχη του και στέκεται του δίπλα του ως στήριγμα.

Εξίσου ενδιαφέροντα ήταν και τα ευρήματα μιας ακόμα έρευνας, τα οποία αναδεικνύουν την ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών για ψυχολογική στήριξη. Περίπου οι μισοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, η οποία έγινε σε σχολείο του Σαν Φρανσίσκο (Jonson, 1999), κατέδειξαν ως σημαντικότερο προσόν του μέντορα την ικανότητά του

να ακούει τον εκπαιδευόμενο, ενώ λιγότεροι την αισιοδοξία, την έλλειψη διάθεσης για κριτική, τη θετική ενέργεια και το χιούμορ. Ένας μικρός αριθμός ατόμων μόνο ανέφερε τις εκπαιδευτικές δεξιότητες ως το σημαντικότερο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένας μέντορας (Jonson, 2008).

Συνεπώς, πέρα από τη διδακτική- παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία που θα πρέπει να έχει ο μέντορας, κρίνεται αναγκαίο να αναπτύξει ορισμένες δεξιότητες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να δημιουργήσει μια υγιή σχέση εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευόμενο.

1.4. Οφέλη της μεντορικής σχέσης

Από την συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ του μέντορα και του νέου εκπαιδευτικού, δεν επωφελείται μόνο ο δεύτερος, αλλά και ο ίδιος ο μέντορας. Οφέλη υπάρχουν, επίσης, και για τη σχολική μονάδα, στο πλαίσιο της οποίας εξελίσσεται η μεντορική σχέση (Φραγκούλης, χ.χ.).

1.4.1 Οφέλη για τους νέους εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με τον Andrews (1987, οπ. αναφ. στο Καλογήρου και συν., 2010) ο θεσμός του μέντορα συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών. Μέσω της καθοδήγησης, οι τελευταίοι ενδυναμώνονται σε προσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο, έτσι ώστε να καταφέρουν να κατακτήσουν τους στόχους τους και να αντλήσουν ικανοποίηση από την εργασία τους (Marable & Raimondi, 2007). Αναπτύσσονται σε προσωπικό επίπεδο, καθώς αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους.

Παράλληλα, ενδυναμώνονται σε επαγγελματικό επίπεδο. Ο θεσμός του μέντορα παρομοιάζεται ως γέφυρα ανάμεσα στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση και στην άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, αποτελώντας την απαρχή για συνεχή επιμόρφωση και εξέλιξη (Μαυρογιώργος, 1996). Οι νέοι εκπαιδευτικοί μέσα από την υποστήριξη, αποκτούν επαγγελματική εμπειρία. Ταυτόχρονα, αναβαθμίζουν τις διδακτικές τους δεξιότητες, αναπτύσσουν καλές πρακτικές και συνακόλουθα βελτιώνουν την αποδοτικότητά τους. Επιπλέον, ισχυροποιούνται σε κοινωνικό

επίπεδο, καθώς αποκτούν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να κοινωνικοποιηθούν ταχύτερα και ευκολότερα στο νέο εργασιακό τους περιβάλλον. Συγχρόνως, μειώνεται το αίσθημα απομόνωσης και ενισχύεται η θέση και το κύρος τους ανάμεσα στους συναδέλφους τους (Davies et al. 1999, οπ. αναφ. στο Φραγκούλης, χ.χ.).

1.4.2. Οφέλη για τον μέντορα

Από τη μεντορική σχέση δεν επωφελείται μόνο ο νέος εκπαιδευτικός, αλλά όπως επιβεβαιώνεται από πολλές μελέτες και έρευνες, πολλαπλά οφέλη αποκομίζει και ο ίδιος ο μέντορας.

Μεγάλα οφέλη παρατηρούνται στον ψυχοσυναισθηματικό του κόσμο. Το χτίσιμο της μεντορικής σχέσης με τον νέο εκπαιδευτικό τον γεμίζει με συναισθήματα ενθουσιασμού, ικανοποίησης και δημιουργικής ανάτασης (Phillips & Fragoulis, 2010). Αισθάνεται μεγάλη ικανοποίηση, καθώς βλέπει ότι μπορεί να φανεί χρήσιμος για τους νεότερους συναδέλφους που κάνουν τα πρώτα τους βήματα στο χώρο. Παράλληλα, στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης, αποκτά τη δυνατότητα να αναστοχαστεί κριτικά σε σχέση με τις πρακτικές που και ο ίδιος χρησιμοποιεί. Αποκτά, κατά αυτό τον τρόπο γνώσεις σχετικά με τις ανάγκες που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων, γνώσεις που έχουν να κάνουν με νέους τρόπους διδασκαλίας, νέα μοντέλα και τεχνικές και αναβαθμίζει τις διαπροσωπικές του ικανότητες επικοινωνίας (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Ακολούθως, αναγνωρίζεται από τους συναδέλφους του και καταξιώνεται έτσι τόσο επαγγελματικά όσο και κοινωνικά, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του και θωρακίζεται η επαγγελματική του αυτοβελτίωση (Hudson, 2013).

1.4.3. Οφέλη για τη σχολική μονάδα

Σύμφωνα με τον Φραγκούλη (χ.χ.), στο πλαίσιο ανάπτυξης μεντορικής σχέσης δεν ωφελούνται μόνο οι άμεσα εμπλεκόμενοι, δηλαδή, οι νέοι εκπαιδευτικοί και ο

μέντορας, αλλά και η εκπαιδευτική μονάδα στο πλαίσιο λειτουργίας της οποίας αναπτύσσεται η μεντορική σχέση.

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καλλιεργείται μια κουλτούρα μάθησης μέσω συμμετοχικότητας, ομαδικής συνεργασίας, ουσιαστικής επικοινωνίας και αισθήματος εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων. Παράλληλα, αναβαθμίζονται οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες, αναδεικνύονται καλές πρακτικές, ενώ οι εκπαιδευτικοί μούνται σε διαρκή βελτίωση της θέσης και του ρόλου τους εντός του σχολείου. Συνεπώς, βελτιώνεται το εκπαιδευτικό έργο, επιτυγχάνονται οι στόχοι της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση οδηγείται σε περαιτέρω ανάπτυξη (Φραγκούλης,χ.χ.).

1.5. Πιθανά μειονεκτήματα της μεντορικής σχέσης

Παρ' όλα αυτά, αν και τα οφέλη που προκύπτουν από την διαδικασία της μεντορικής σχέσης είναι ποικίλα, τόσο σε διαπροσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, ορισμένες φορές έρχονται στο προσκήνιο παράγοντες, οι οποίοι θέτουν σε δοκιμασία την εποικοδομητική διαδικασία. Η ύπαρξη απροθυμίας του καθοδηγούμενου να συμμετάσχει στη συμβουλευτική σχέση, λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στον μέντορα και στις ικανότητές του σε συνδυασμό με την ελλιπή εκπαίδευση των μεντόρων, τη μη επίδειξη του αναμενόμενου ενδιαφέροντος και της απόλυτης προσωπικής δέσμευσης και τον ελλιπή σχεδιασμό του προγράμματος καθοδήγησης μπορούν να παρεμποδίσουν ή ακόμα και να καταργήσουν τα οφέλη της μεντορικής σχέσης (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014).

Ακόμη, στις περιπτώσεις που ο μέντορας επιχειρεί να επιβάλει τις δικές του πεποιθήσεις και στοχεύσεις, παραμονεύει ο κίνδυνος να καταστεί συμπιεστική η καθοδήγηση και ο καθοδηγούμενος να αισθανθεί φυλακισμένος. Τέλος, η έλλειψη χρόνου αλλά και η κατάληξη της όλης αλληλεπίδρασης σε μια άγονη ανταγωνιστική σχέση, μπορεί να δυσκολέψει το έργο (Clutterbuck, 2004).

1.6. Ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα

Ο θεσμός του μέντορα εισάγεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το Μάιο του 2010 με το νόμο 3848/10. Στο κεφάλαιο Α' 'Κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης', του Νόμου για τον οποίο γίνεται λόγος, και, ειδικότερα, στο άρθρο 4 'Διορισμός και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών', παρουσιάζεται ο θεσμός του Μέντορα και αναφέρονται για τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό στις παραγράφους 5, 6 και 7 τα εξής:

Παράγραφος 5: «Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση»

Παράγραφος 6: «Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων»

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

Αναφορά στον θεσμό του Μέντορα γίνεται, επίσης, στο κεφάλαιο Β' «Επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης» του ίδιου Νόμου και, συγκεκριμένα, στο άρθρο 13 «Αποτίμηση κριτηρίων επιλογής σχολικών συμβούλων». Στο συγκεκριμένο άρθρο, ορίζονται ως κριτήρια επιλογής σχολικών συμβούλων το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης και το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας. Σχετικά με την καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, υπολογίζεται και η άσκηση καθηκόντων μέντορα.

Εν συνεχεία, στο άρθρο 15 «Κριτήρια επιλογής προϊσταμένων τμημάτων, υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ., υπεύθυνων τομέων Σ.Ε.Κ. και

προϊσταμένων νηπιαγωγείων και ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων» του ίδιου κεφαλαίου σημειώνεται ότι ανάμεσα στα κριτήρια επιλογής αυτών των στελεχών, βασικό συνιστά *«η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από... την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία του υποψηφίου, αλλά και την προϋπηρεσία σε άσκηση διοικητικού έργου ή την άσκηση καθηκόντων μέντορα»* (Ν. 3848/2010: 1439, 1441, 1444, 1447, 1449).

Τέλος, ο θεσμός του Μέντορα αναφέρεται και στο Νόμο υπ' αριθμό 4009, που δημοσιεύτηκε στην Ελλάδα στις 6 Σεπτεμβρίου το 2011 από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με τίτλο *“Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων”*. Αναλυτικότερα, στο κεφάλαιο Θ' *“Οικονομικά των Α.Ε.Ι.”* και στο άρθρο 60 *“Γραφείο καινοτομίας και διασύνδεσης”*, σημειώνεται πως ένας από τους σκοπούς του γραφείου είναι *“να οργανώνει... επαφές με μέντορες για τους φοιτητές και αποφοίτους του ιδρύματος”*(Ν. 4009/2011: 4255, 4284).

Το Νοεμβρίου του 2010, το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έθεσε το Θεσμό του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού σε δημόσια ηλεκτρονική διαβούλευση. Κατά τη διαδικασία αυτή, η οποία διήρκεσε 15 μέρες, διατυπώθηκαν απόψεις και προτάσεις από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς της εκπαίδευσης, αλλά και από μεμονωμένα άτομα, με τους περισσότερους να τάσσονται υπέρ της καθιέρωσης του θεσμού, ωστόσο εκφράστηκαν και κάποιες επιφυλάξεις (ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ).

Ενώ όλα ήταν σχεδόν έτοιμα για την καθιέρωση του θεσμού, η προσπάθεια εγκαταλείφθηκε την τελευταία στιγμή μέσα σε ένα δύσκολο πολιτικό κλίμα για τη χώρα (Μπαγάκης, 2016, οπ. αναφ. στο Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017).

Ωστόσο, ο θεσμός του μέντορα με τη μορφή της ανάθεσης σε έναν έμπειρο εκπαιδευτικό της καθοδήγησης και υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών κατά το πρώτο έτος υπηρεσίας τους, υπάρχει άτυπα στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Κολλέγιο Αθηνών και Κολλέγιο Ψυχικού) από την ίδρυσή του. Παρ' όλα αυτά, από το 2009, ξεκίνησε να εφαρμόζεται συστηματικά στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα ένα πρόγραμμα μεντόρων με καθορισμένο περιεχόμενο και συγκεκριμένη διαδικασία. Το εν λόγω πρόγραμμα εντάσσεται σε ένα ευρύτερο

Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΠΠΚ), που υλοποιείται στο ΕΕΙ, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και το University College London Institute of Education. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε κάθε περίπου δυο χρόνια μέχρι τη περίοδο 2014-2015.

Το πρόγραμμα διήρκησε συνολικά 30 ώρες (15 ώρες εκπαίδευση και 15 ώρες πρακτική άσκηση και πραγματοποιήθηκε σε διάστημα 6-8 μηνών. Η δράση στηρίχθηκε σε πρακτικές βιωματικού χαρακτήρα.

Το πρόγραμμα διεξήχθη σε επτά φάσεις. Η πρώτη φάση περιελάμβανε τη δημιουργία 22-25 ζευγών εκπαιδευτικών, τα οποία αποτελούνταν από έναν εκπαιδευτικό του προγράμματος ΠΠΚ και τις περισσότερες φορές έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό, προερχόμενο κατά προτίμηση από την ίδια ειδικότητα.

Η δεύτερη φάση, περιείχε την υλοποίηση ενός εισαγωγικού μαθήματος προς όλους τους μέντορες και τους εκπαιδευόμενους.

Εν συνεχεία, η τρίτη φάση περιελάμβανε τη δημιουργία και τη παρουσίαση ενός μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς του Κολλεγίου που είχαν αναλάβει τον ρόλο του μέντορα (mentor), το οποίο καλούνταν να παρακολουθήσει ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός (mentee).

Η τέταρτη φάση περιείχε την οργάνωση και την υλοποίηση ενός μαθήματος αυτή τη φορά από τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, έχοντας, βέβαια, τη βοήθεια του μέντορα.

Ακολούθησε η πέμπτη φάση, η οποία περιελάμβανε την συζήτηση μεταξύ μέντορα και εκπαιδευόμενου. Μετά την ολοκλήρωση της και οι δυο κατέγραψαν τα βασικά σημεία της αλληλεπίδρασης τους. Η έκθεση αυτή παραδόθηκε μόνο στους εισηγητές του προγράμματος (στη Dr. Sara Bubb και στον Καθηγητή Γιώργο Μπαγάκη).

Η έκτη φάση περιελάμβανε, την πραγματοποίηση συνάντησης με όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, όπου τα μέλη του κάθε ζεύγους παρουσίασαν σύντομα τα κυριότερα στοιχεία της αλληλεπίδρασης τους. Για κάθε παρουσίαση υπήρχε η δυνατότητα διατύπωσης διευκρινιστικών ερωτήσεων και σχολίων από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Στο τέλος της συνάντησης πραγματοποιήθηκε σχολιασμός και αξιολόγηση της όλης διαδικασίας από τους συμμετέχοντες.

Η έβδομη και τελευταία φάση του προγράμματος περιελάμβανε την τελική έκθεση που συνυποβλήθηκε από το ζεύγος των εκπαιδευτικών, η οποία εστίασε στο τι κέρδισε ο κάθε εκπαιδευτικός από την θέση είτε του παρατηρητή είτε του παρατηρούμενου αλλά και από τον σχεδιασμό και την συζήτηση. Επιπλέον, στο τι διαπίστωσε ο κάθε εκπαιδευτικός για τον τρόπο που μαθαίνουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, καθώς και στο τι συνέβη αργότερα και ποια σχέδια υπάρχουν για το μέλλον (Μπαγάκης, Τσίγκου & Σκορδά, 2017). Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων μιας έρευνας μικρής κλίμακας που πραγματοποιήθηκε στο ΕΕΙ, τις περιόδους 2013-2014 και 2014-2015 ήταν θετικά, αναδεικνύοντας την θετική συμβολή του προγράμματος του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σκορδά & Μπαγάκης, 2016).

Κατά καιρούς έχουν υλοποιηθεί και κάποια πιλοτικά προγράμματα από επίσημους ιδιωτικούς φορείς. Ένα από αυτά, είναι και το “Synergy”, το οποίο εκπονήθηκε από το Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, θα γίνει αναλυτική περιγραφή του προγράμματος, θα παρουσιαστούν οι στόχοι του και τέλος η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εκπαίδευση των μεντόρων και των δασκάλων-μεντόρων.

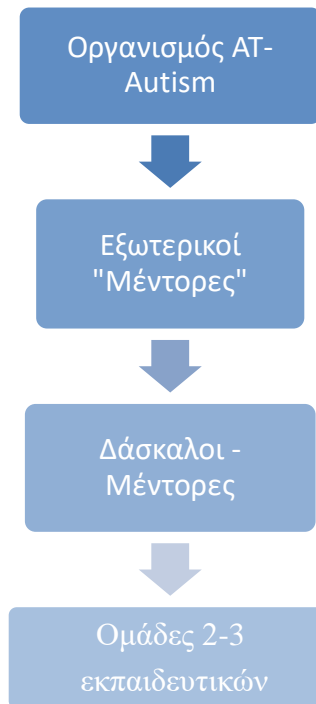
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «SYNERGY» ΤΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΛΑΣΚΑΡΙΔΗ

2.1 Περιγραφή του προγράμματος

Η συνεχής αύξηση σε συχνότητα και ένταση των προβλημάτων συμπεριφοράς παρεμποδίζουν σε μεγάλο βαθμό την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης. Επιπλέον, προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες γλωσσικές και κοινωνικές προκλήσεις των παιδιών αυτών, πολλές φορές χωρίς υποστήριξη, χωρίς να γνωρίζουν τις κατάλληλες μεθόδους παρέμβασης αλλά και τις αιτίες που κρύβονται πίσω από αυτές τις συμπεριφορές.

Ως απάντηση στην ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη και ενδυνάμωση με στόχο τη καλύτερη διαχείριση και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης, το Ίδρυμα Λασκαρίδη σε συνεργασία με τον Οργανισμό AT - Autism της Μεγάλης Βρετανίας σχεδίασε το “Synergy”, ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και εποπτείας εκπαιδευτικών για σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Από το 2014, το πρόγραμμα ξεκίνησε να εφαρμόζεται πιλοτικά σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής, με εξωτερικούς «Μέντορες» (επιστημονικούς συνεργάτες του Ιδρύματος), οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί από την ομάδα του Οργανισμού AT Autism, να εκπαιδεύουν με τη σειρά τους, τους επιλεγμένους «Δασκάλους- Μέντορες» (Δασκάλους- Συνδέσμους) των σχολείων που μετέχουν στο πρόγραμμα, μέσω ενταμένων επισκέψεων συμβουλευτικής υποστήριξης. Συνακόλουθα, ο κάθε «Δάσκαλος- Μέντορας» συνεργαζόταν στενά με μια μικρή ομάδα 2-3 εκπαιδευτικών του σχολείου, για την περαιτέρω διάχυση της γνώσης και την εφαρμογή καλύτερων τεχνικών που έχουν συμφωνηθεί μεταξύ των μεντόρων και των ερευνητικών μελών του Ιδρύματος (<http://mentalhealth.laskaridisfoundation.org/synergy/>). Στο παρακάτω γράφημα διατυπώνεται ξεκάθαρα η δομή του προγράμματος



Γράφημα 1. Δομή του Προγράμματος Synergy του Ιδρύματος Λασκαρίδη

2.2 Στόχοι του Προγράμματος

- Η προώθηση μιας συνεργατική προσέγγισης σε ολιστικό πλαίσιο που θα συνδέει τα σχολεία, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και άλλους εμπλεκόμενους φορείς.
- Η αναβάθμιση των γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την κατανόηση, την αναγνώριση και την ορθή διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη τους.
- Η ενίσχυση της ικανοποίησής τους και η μείωση των επιπέδων άγχους τους που τους προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς.
- Η αύξηση της ανθεκτικότητάς τους
- Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους
- Η αύξηση της ικανοποίησης των μεντόρων
- Η βελτίωση της ένταξης των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς
- Η καταπολέμηση της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς.

- Η ανάδειξη επιστημονικά τεκμηριωμένων, αποτελεσματικών και βιώσιμων πρακτικών για την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη.
- Η δημιουργία ενός ικανού δικτύου διάχυσης πληροφοριών, δεξιοτήτων και τεχνικών στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσω συμβουλευτικής καθοδήγησης και δασκάλων- συνδέσμων οι οποίοι θα λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές γνώσης σε άλλους εκπαιδευτικούς.

2.3 Εκπαίδευση στη μέθοδο Synergy

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, οι εξωτερικοί Μέντορες και οι Δάσκαλοι-Μέντορες που συμμετέχουν, εκπαιδεύονται σε βασικές ενότητες και υποστηρίζονται, ώστε να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στο ρόλο που έχουν αναλάβει.

Το πρόγραμμα διάρκειας δυο ετών διεξάγεται σε τρία στάδια :

1. Επιμόρφωση (κύκλος συναντήσεων) των εκπαιδευτικών με στόχο την κατανόηση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς
2. Καθοδήγηση μέσα στην τάξη και ατομική εποπτεία για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των πρακτικών που θα προκύψουν από την επιμόρφωση
3. Ομαδική μηνιαία εποπτεία για την επίλυση προβλημάτων με την ομάδα εκπαιδευτικών που συμμετέχουν ανά σχολείο

Αναλυτικότερα, ένας επιστημονικός συνεργάτης του «Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη» ορίζεται ως Επόπτης Σύνδεσμος για κάθε σχολείο και συνεργάζεται σε εβδομαδιαία βάση με έναν εκπαιδευτικό που επιλέγει να γίνει ο δάσκαλος- Μέντορας του σχολείου του. Η συνεργασία συνήθως περιλαμβάνει την παρατήρηση της τάξης του εκπαιδευτικού και την επιστημονική εποπτεία, έτσι ώστε να συζητούνται θέματα που τον/ την ανησυχούν και προβληματίζουν. Συγχρόνως, μέσα στην σχολική χρονιά διεξάγεται μικρός αριθμός επιμορφωτικών σεμιναρίων σε ώρες εκτός μαθήματος. Τέλος, μια φορά το μήνα πραγματοποιείται ομαδική συνάντηση όλων των

εκπαιδευτικών (του κάθε σχολείου που συμμετέχει) για την συζήτηση θεμάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και την επίλυση προβλημάτων (<http://mentalhealth.laskaridisfoundation.org/synergy/>).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το παρόν κεφάλαιο αφιερώνεται στη παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Αφού καταγραφεί ο σκοπός της έρευνας, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και το ερευνητικό δείγμα. Κλείνοντας, περιγράφεται η διαδικασία στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS V 21.

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής του προγράμματος “Synergy” στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από την εργασία και της αυτοπεποίθησης των δασκάλων-μεντόρων ως προς τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκεται να απαντηθούν μέσα από την παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Εάν και σε ποιο βαθμό ενισχύθηκαν τα επίπεδα ανθεκτικότητας των δασκάλων-μεντόρων ως προς τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στη τάξη μετά τη την ολοκλήρωση της παρέμβασης;
2. Εάν και σε ποιο βαθμό ενισχύθηκαν τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης από την εργασία των δασκάλων-μεντόρων ως προς τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στη τάξη μετά τη την ολοκλήρωση της παρέμβασης;
3. Εάν και σε ποιο βαθμό ενισχύθηκαν τα επίπεδα αυτοπεποίθησης των δασκάλων-μεντόρων ως προς τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στη τάξη μετά τη την ολοκλήρωση της παρέμβασης;

3.3.Ερευνητικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της έρευνας και την συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνολικά τρία ερωτηματολόγια : α) η Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (The Connor-Davidson Resilience Scale -CD-RISC, Connor & Davidson, 2003), β) η Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας και Ικανοποίησης από την εργασία και γ) η CASD- Κλίμακα Αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικού, οι οποίες θα περιγραφούν αναλυτικά παρακάτω.

3.3.1.Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (The Connor-Davidson Resilience Scale -CD-RISC, Connor & Davidson, 2003)

Η κλίμακα ανθεκτικότητας (The Connor- Davidson Resilience Scale [CD-RISC]) άρχισε να αναπτύσσεται από τους Connor και Davidson μετά την συνεργασία τους με ασθενείς με διαταραχή μετατραυματικού στρες (PTSD) στην κλινική πρακτική. Οι Connor και Davidson παρατήρησαν ότι οι κλίμακες ανθεκτικότητας που ήταν διαθέσιμες εκείνη την χρονική περίοδο, δεν επαρκούσαν για την θεραπεία των ασθενών τους. Επομένως, ήθελαν να αναπτύξουν ένα εργαλείο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε πολλαπλές περιστάσεις και με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους. Επιπρόσθετα, ήθελαν να κατασκευάσουν μια κλίμακα, με την οποία θα μπορούσαν να βοηθήσουν όχι μόνο άτομα με PTSD αλλά και άλλες ψυχικές διαταραχές.

Η αρχική έκδοση της κλίμακάς τους (25 στοιχείων) αναπτύχθηκε το 2003. Αρχικά, δοκιμάστηκε σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες, όπως στον γενικό πληθυσμό των Η.Π.Α., σε ασθενείς πρωτοβάθμιας περίθαλψης, στους ψυχιατρικούς ασθενείς, τους ασθενείς με γενικευμένο άγχος και σε δυο κλινικά δείγματα με PTSD. Αργότερα, δημιουργήθηκαν και δυο πιο σύντομες εκδόσεις της κλίμακας.

Η Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor- Davidson μετρά πέντε βασικά συστατικά της ανθεκτικότητας : α) τις προσωπικές ικανότητες, τις υψηλές προσδοκίες και την επιμονή, β) την εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, την ανοχή των αρνητικών συναισθημάτων και την ενδυνάμωση από τις στρεσογόνες επιδράσεις, γ) τη θετική

αποδοχή της αλλαγής και τις ασφαλείς σχέσεις, δ) τον έλεγχο, ε) τις επιρροές πνευματικού χαρακτήρα. Περιέχει 25 αυτό-αναφορικές δηλώσεις, τις οποίες οι ερωτώμενοι αξιολογούν σε μια 5βάθμη κλίμακα Likert (0-Καθόλου αληθές, 1-Σπάνια αληθές, 2-Κάποιες φορές αληθές, 3-Συχνά αληθές, 4-Σχεδόν πάντα αληθές), ανάλογα με το πώς αισθάνονται τον τελευταίο μήνα. Η βαθμολογία κυμαίνεται από το 0 έως το 100. Όσο υψηλότερη είναι οι βαθμολογία, τόσο υψηλότερο είναι και το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας (Tsigaropoulou et al., 2018 ; Connor & Davidson, 2003).

Η ελληνική έκδοση που χρησιμοποιήθηκε έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί από τους Tsigaropoulou et al (2018), από τους οποίους εξασφαλίστηκε και η άδεια χρήσης (Tsigaropoulou et al., 2018).

3.3.2. Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας και Ικανοποίησης από την εργασία

Οι Klassen και Chiu (2010) επιχείρησαν να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της προϋπηρεσίας, των χαρακτηριστικών, της αυτό-αποτελεσματικότητας και του άγχους των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο, το οποίο αμέσως μετά τα δημογραφικά στοιχεία που απαιτούνται να συμπληρωθούν, εμπεριέχει την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης από την εργασία.

Η εν λόγω κλίμακα περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες : α) την υποκλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας (11 στοιχείων) που αξιολογεί τρεις διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών : i) την αποτελεσματικότητα ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας, ii) την αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης και iii) την αποτελεσματικότητα ως προς την εμπλοκή των μαθητών, β) την υποκλίμακα ικανοποίησης από την εργασία (2 στοιχείων) που μετρά την ικανοποίηση από την εργασία, γ) την υποκλίμακα (1 στοιχείου) που μετρά το συνολικό άγχος από την εργασία και δ) την υποκλίμακα (6 στοιχείων) που μετρά τις πηγές άγχους στη σχολική τάξη. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν σε μια 9βάθμια κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το 1 (καθόλου) έως το 9 (Πολύ) το βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης που νιώθουν από την

εργασία τους ως δάσκαλοι ή ως δάσκαλοι παράλληλης στήριξης ή τμήματος ένταξης (Klassen & Chiu, 2010).

3.3.3. Κλίμακα Αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικού - CASD

Η Κλίμακα Αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικού -CASD αποτελείται από 10 ερωτήσεις. Οι συμμετέχοντες καλούνται να δώσουν τις απαντήσεις τους σε μια 10βάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 0 έως το 100 (0- Όχι ιδιαίτερα, 50- Μέτρια, 100- Απόλυτα) σχετικά με το βαθμό αυτοπεποίθησης/σιγουριάς που νιώθουν για καθεμιά από τις ικανότητες τους να διαχειρίζονται καταστάσεις στη τάξη όπου υπάρχουν παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς.

3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων και δείγμα έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δυο χρονικές φάσεις. Οι αρχικές μετρήσεις τοποθετούνται χρονικά περίπου στις αρχές Οκτώβρη του 2015. Οκτώ μήνες μετά, δηλαδή περίπου στα τέλη Μαΐου με αρχές Ιουνίου του 2016 πραγματοποιήθηκαν οι τελικές μετρήσεις. Το ερευνητικό εγχείρημα αντιμετώπισε δυσκολίες κατά τη διαδικασία υλοποίησης του.

Είναι αναγκαίο να σημειωθεί, επίσης, ότι το δείγμα μάλλον είναι μικρό στα πλαίσια μια ποσοτικής έρευνας. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 8 δάσκαλοι- μέντορες. Παρέμεινε ίδιο τόσο στις αρχικές όσο και στις τελικές μετρήσεις.

Ο συνολικός αριθμός των σχολείων που μετείχαν στην έρευνα δεν έχει προσδιοριστεί. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προέκυψαν από έξι σχολεία της Αττικής, τα οποία ακολούθησαν πλήρως τις οδηγίες του προγράμματος και έδωσαν πλήρη δεδομένα τόσο για τις αρχικές όσο και τις τελικές μετρήσεις. Τα σχολεία αυτά ήταν το Δημοτικό Σχολείο Καπανδριτίου, τα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία Πειραιά, το 10^ο Δημοτικό Σχολείο Αγίου Δημητρίου, το 5^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά, το 22^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά και το Δημοτικό Σχολείο Αγκιστριού.

3.5. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, διενεργήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SSPS v. 21. Πραγματοποιήθηκε, η περιγραφική

ανάλυση των δεδομένων, όπου παρουσιάστηκαν υπό την μορφή πινάκων και γραφημάτων οι κατανομές των συχνοτήτων, των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των αρχικών και των τελικών μετρήσεων για καθεμιά από τις κλίμακες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ “SYNERGY”

Το παρόν κεφάλαιο έχει σαν στόχο την παρουσίαση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ξεκινώντας από την Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson, θα παρουσιαστούν οι κατανομές των συχνοτήτων, των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των αρχικών μετρήσεων με τη μορφή πινάκων και γραφημάτων. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι κατανομές των συχνοτήτων, των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των τελικών μετρήσεων υπό τη μορφή πινάκων και γραφημάτων. Τέλος, θα επιχειρηθεί η σύγκριση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων μεταξύ αρχικών και τελικών μετρήσεων. Η διαδικασία αυτή θα ακολουθηθεί και για τις υπόλοιπες δυο κλίμακες.

4.1. Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor- Davidson- Αυτοαναφοράς για τους μέντορες στα σχολεία

4.1.1. Αρχικές μετρήσεις

Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των αρχικών μετρήσεων.

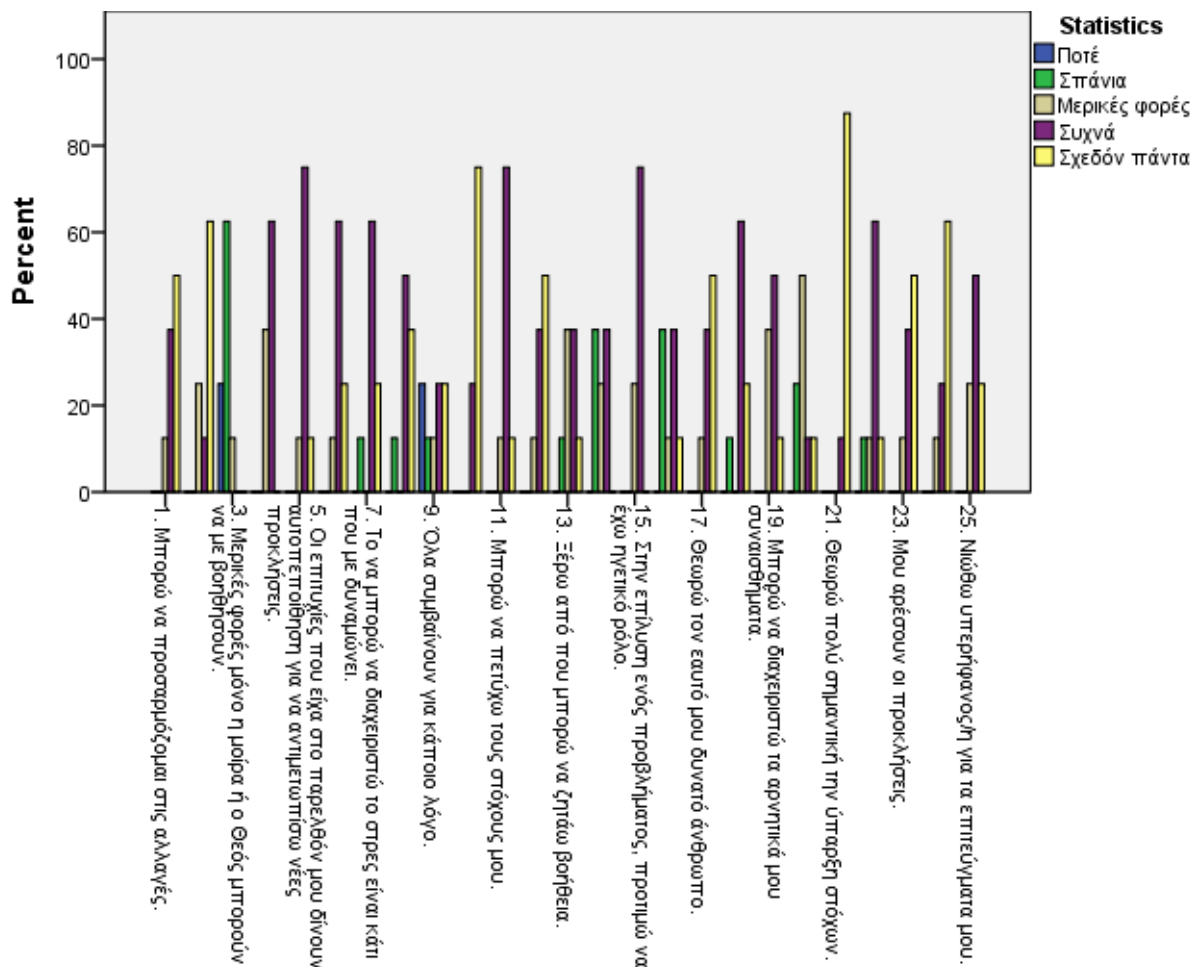
	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1. Μπορώ να προσαρμόζομαι στις αλλαγές.	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%
2. Έχω στενές σχέσεις που μου προσφέρουν ασφάλεια.	0,0%	0,0%	25,0%	12,5%	62,5%
3. Μερικές φορές μόνο η μοίρα ή ο Θεός μπορούν να με βοηθήσουν.	25,0%	62,5%	12,5%	0,0%	0,0%
4. Μπορώ να διαχειριστώ οτιδήποτε μου προκύψει.	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%	0,0%

5. Οι επιτυχίες που είχα στο παρελθόν μου δίνουν αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίσω νέες προκλήσεις.	0,0%	0,0%	12,5%	75,0%	12,5%
6. Μπορώ να δω την χιουμοριστική πλευρά των πραγμάτων.	0,0%	0,0%	12,5%	62,5%	25,0%
7. Το να μπορώ να διαχειριστώ το στρες είναι κάτι που με δυναμώνει.	0,0%	12,5%	0,0%	62,5%	25,0%
8. Τείνω να ανακάμπτω μετά από μία ασθένεια ή δυσκολία.	0,0%	12,5%	0,0%	50,0%	37,5%
9. Όλα συμβαίνουν για κάποιο λόγο.	25,0%	12,5%	12,5%	25,0%	25,0%
10. Κάνω πάντα το καλύτερο που μπορώ.	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
11. Μπορώ να πετύχω τους στόχους μου.	0,0%	0,0%	12,5%	75,0%	12,5%
12. Ακόμη κι αν φαίνεται να μην υπάρχει ελπίδα, δεν τα παρατάω.	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%
13. Ξέρω από που μπορώ να ζητάω βοήθεια.	0,0%	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%
14. Όταν βρίσκομαι υπό πίεση μπορώ να συγκεντρωθώ και να σκεφτώ καθαρά.	0,0%	37,5%	25,0%	37,5%	0,0%
15. Στην επίλυση ενός προβλήματος, προτιμώ να έχω ηγετικό ρόλο.	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%
16. Η αποτυχία δεν με αποθαρρύνει εύκολα.	0,0%	37,5%	12,5%	37,5%	12,5%
17. Θεωρώ τον εαυτό μου δυνατό άνθρωπο.	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%
18. Παίρνω δύσκολες ή μη-αρεστές αποφάσεις.	0,0%	12,5%	0,0%	62,5%	25,0%
19. Μπορώ να διαχειριστώ τα αρνητικά μου συναισθήματα.	0,0%	0,0%	37,5%	50,0%	12,5%
20. Πρέπει να ακολουθώ το ένστικτό μου.	0,0%	25,0%	50,0%	12,5%	12,5%

21. Θεωρώ πολύ σημαντική την ύπαρξη στόχων.	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%
22. Έχω τον έλεγχο στη ζωή μου.	0,0%	12,5%	12,5%	62,5%	12,5%
23. Μου αρέσουν οι προκλήσεις.	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%
24. Εργάζομαι για την επίτευξη των στόχων μου.	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	62,5%
25. Νιώθω υπερήφανος/η για τα επιτεύγματά μου.	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%

Πίνακας α1: Κατανομή συχνοτήτων αρχικών μετρήσεων

Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, γίνεται παράθεση του αντίστοιχου γραφήματος.



Γράφημα α1: Ραβδογράμματα απαντήσεων αρχικών μετρήσεων

Με βάση τα προηγούμενα ραβδογράμματα παρατηρούμε τα ακόλουθα για τις 25 δηλώσεις της κλίμακας. Συγκεκριμένα, στην 1^η δήλωση «Μπορώ να προσαρμόζομαι στις αλλαγές», το 50% των ερωτηθέντων απάντησε «σχεδόν πάντα», ενώ το 37,5% απάντησε «συχνά». Στην 2^η δήλωση «Έχω στενές σχέσεις που μου προσφέρουν ασφάλεια» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «σχεδόν πάντα» με ποσοστό 62,5%, ενώ το 25% απάντησε «μερικές φορές». Στην 3^η δήλωση «Μερικές φορές μόνο η μοίρα ή ο Θεός μπορούν να με βοηθήσουν» το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε «σπάνια» με 62,5%, ενώ μόλις το 25% «ποτέ». Στην 4^η δήλωση «Μπορώ να διαχειριστώ οτιδήποτε μου προκύψει», το 62,5% των ερωτηθέντων απάντησε «συχνά», ενώ το 37,5% απάντησε «μερικές φορές».

Στην 5^η δήλωση «Οι επιτυχίες που είχα στο παρελθόν μου δίνουν αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίσω νέες προκλήσεις» η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε «συχνά» με ποσοστό 75%. Στην 6^η δήλωση «Μπορώ να δω την χιουμοριστική πλευρά των πραγμάτων.» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «συχνά» με ποσοστό 62,5%, ενώ μόλις το 25% απάντησε «σχεδόν πάντα». Στην 7^η δήλωση «Το να μπορώ να διαχειριστώ το στρες είναι κάτι που με δυναμώνει» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «συχνά» με 62,5%, ενώ το 25% απάντησε «σχεδόν πάντα». Στην 8^η δήλωση «Τείνω να ανακάμπτω μετά από μία ασθένεια ή δυσκολία» το 50% απάντησε «συχνά», ενώ το 37,5% απάντησε «σχεδόν πάντα». Στην 9^η δήλωση «Όλα συμβαίνουν για κάποιο λόγο.» το 25% των ερωτηθέντων απάντησε «ποτέ», το 25% απάντησε «συχνά», ενώ το 25% επίσης, απάντησε «σχεδόν πάντα».

Στην 10^η δήλωση «Κάνω πάντα το καλύτερο που μπορώ» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «σχεδόν πάντα» με 75% , ενώ το 25% απάντησε «συχνά». Στην 11^η δήλωση «Μπορώ να πετύχω τους στόχους μου» η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε «συχνά» με ποσοστό 75%. Στην 12^η δήλωση «Ακόμη κι αν φαίνεται να μην υπάρχει ελπίδα, δεν τα παρατάω.» το 50% απάντησε «σχεδόν πάντα» ,ενώ το 37,5% απάντησε «συχνά». Στην 13^η δήλωση «Ξέρω από που μπορώ να ζητάω βοήθεια» το 37,5% απάντησε «μερικές φορές», ενώ το 37,5% επίσης, απάντησε «συχνά». Στην 14^η δήλωση «Όταν βρίσκομαι υπό πίεση μπορώ να

συγκεντρωθώ και να σκεφτώ καθαρά.» το 37,5% των ερωτηθέντων απάντησε «σπάνια» και επίσης το 37,5% απάντησε «συχνά». Στην 15^η δήλωση «Στην επίλυση ενός προβλήματος, προτιμώ να έχω ηγετικό ρόλο.» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «συχνά» με 75%, ενώ μόλις το 25% απάντησε «μερικές φορές». Στην 16^η δήλωση «Η αποτυχία δεν με αποθαρρύνει εύκολα» το 37,5% απάντησε «σπάνια» και επίσης το 37,5% απάντησε «συχνά». Στην 17^η δήλωση «Θεωρώ τον εαυτό μου δυνατό άνθρωπο.» το 50% των ερωτηθέντων απάντησε «σχεδόν πάντα», ενώ το 37,5% απάντησε «συχνά».

Στην 18^η δήλωση «Παίρνω δύσκολες ή μη-αρεστές αποφάσεις» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «συχνά» με ποσοστό 62,5%, ενώ μόλις το 25% απάντησε «σχεδόν πάντα» Στην 19^η δήλωση «Μπορώ να διαχειριστώ τα αρνητικά μου συναισθήματα.» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «συχνά» με 50%, ενώ το 37,5% απάντησε «μερικές φορές». Στην 20^η δήλωση «Πρέπει να ακολουθώ το ένστικτό μου.» το 50% απάντησε «μερικές φορές», ενώ μόλις το 25% απάντησε «σπάνια». Στην 21^η δήλωση «Θεωρώ πολύ σημαντική την ύπαρξη στόχων.» : το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «σχεδόν πάντα» με ποσοστό 87,5%. Στην 22^η δήλωση « Έχω τον έλεγχο στη ζωή μου.» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «συχνά» με 62,5%. Στην 23^η δήλωση « Μου αρέσουν οι προκλήσεις» το 50% των ερωτηθέντων απάντησε «σχεδόν πάντα», ενώ μόλις το 37,5% απάντησε «συχνά». Στην 24^η δήλωση «Εργάζομαι για την επίτευξη των στόχων μου.» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «σχεδόν πάντα» με 62,5%, ενώ το 25% απάντησε «συχνά». Στην 25^η δήλωση «Νιώθω υπερήφανος/η για τα επιτεύγματα μου.» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «συχνά» με ποσοστό 50%.

Ακολουθεί η παρουσίαση της κατανομής των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των αρχικών μετρήσεων σε μορφή πίνακα.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Μπορώ να προσαρμόζομαι στις αλλαγές.	8	2	4	3,38	,744

2. Έχω στενές σχέσεις που μου προσφέρουν ασφάλεια.	8	2	4	3,38	,916
3. Μερικές φορές μόνο η μοίρα ή ο Θεός μπορούν να με βοηθήσουν.	8	0	2	,88	,641
4. Μπορώ να διαχειριστώ οτιδήποτε μου προκύψει.	8	2	3	2,63	,518
5. Οι επιτυχίες που είχα στο παρελθόν μου δίνουν αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίσω νέες προκλήσεις.	8	2	4	3,00	,535
6. Μπορώ να δω την χιουμοριστική πλευρά των πραγμάτων.	8	2	4	3,13	,641
7. Το να μπορώ να διαχειριστώ το στρες είναι κάτι που με δυναμώνει.	8	1	4	3,00	,926
8. Τείνω να ανακάμπτω μετά από μία ασθένεια ή δυσκολία.	8	1	4	3,13	,991
9. Όλα συμβαίνουν για κάποιο λόγο.	8	0	4	2,13	1,642
10. Κάνω πάντα το καλύτερο που μπορώ.	8	3	4	3,75	,463
11. Μπορώ να πετύχω τους στόχους μου.	8	2	4	3,00	,535
12. Ακόμη κι αν φαίνεται να μην υπάρχει ελπίδα, δεν τα παρατάω.	8	2	4	3,38	,744
13. Ξέρω από που μπορώ να ζητάω βοήθεια.	8	1	4	2,50	,926
14. Όταν βρίσκομαι υπό πίεση μπορώ να συγκεντρωθώ και να σκεφτώ καθαρά.	8	1	3	2,00	,926
15. Στην επίλυση ενός προβλήματος, προτιμώ να έχω ηγετικό ρόλο.	8	2	3	2,75	,463
16. Η αποτυχία δεν με αποθαρρύνει εύκολα.	8	1	4	2,25	1,165
17. Θεωρώ τον εαυτό μου δυνατό άνθρωπο.	8	2	4	3,38	,744

18. Παίρνω δύσκολες ή μη-αρεστές αποφάσεις.	8	1	4	3,00	,926
19. Μπορώ να διαχειριστώ τα αρνητικά μου συναισθήματα.	8	2	4	2,75	,707
20. Πρέπει να ακολουθώ το ένστικτό μου.	8	1	4	2,13	,991
21. Θεωρώ πολύ σημαντική την ύπαρξη στόχων.	8	3	4	3,88	,354
22. Έχω τον έλεγχο στη ζωή μου.	8	1	4	2,75	,886
23. Μου αρέσουν οι προκλήσεις.	8	2	4	3,38	,744
24. Εργάζομαι για την επίτευξη των στόχων μου.	8	2	4	3,50	,756
25. Νιώθω υπερήφανος/η για τα επιτεύγματα μου.	8	2	4	3,00	,756
Valid N (listwise)	8				

Πίνακας α2: Κατανομή μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων αρχικών μετρήσεων

Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση της κατανομής τόσο των συχνοτήτων όσο και των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των αρχικών μετρήσεων, θα προχωρήσουμε στην παράθεση της κατανομής των συχνοτήτων, των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των τελικών μετρήσεων.

4.1.2. Τελικές μετρήσεις

Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των τελικών μετρήσεων.

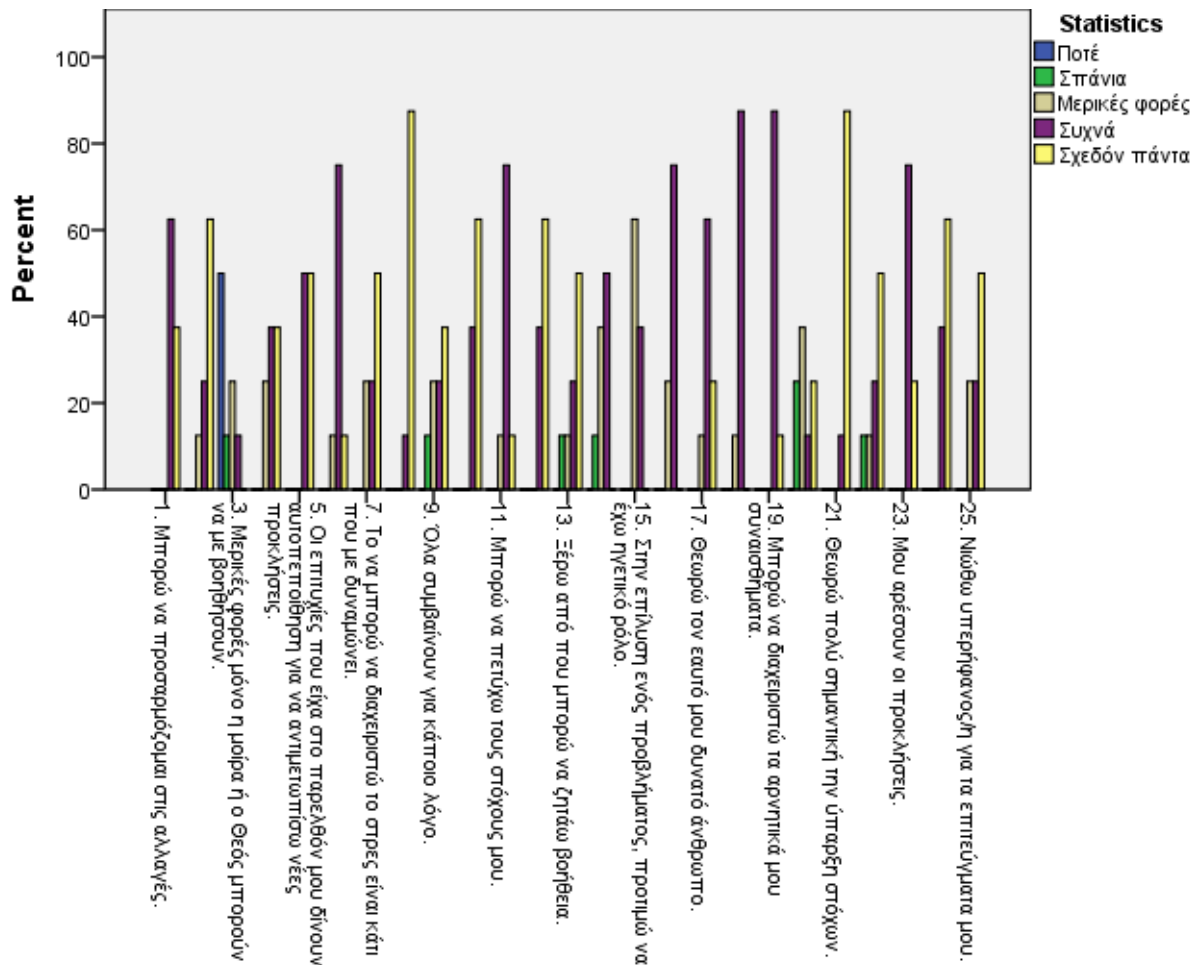
	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1. Μπορώ να προσαρμοζομαι στις αλλαγές.	0,0%	0,0%	0,0%	62,5%	37,5%
2. Έχω στενές σχέσεις που μου προσφέρουν ασφάλεια.	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	62,5%

3. Μερικές φορές μόνο η μοίρα ή ο Θεός μπορούν να με βοηθήσουν.	50,0%	12,5%	25,0%	12,5%	0,0%
4. Μπορώ να διαχειριστώ οτιδήποτε μου προκύψει.	0,0%	0,0%	25,0%	37,5%	37,5%
5. Οι επιτυχίες που είχα στο παρελθόν μου δίνουν αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίσω νέες προκλήσεις.	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
6. Μπορώ να δω την χιουμοριστική πλευρά των πραγμάτων.	0,0%	0,0%	12,5%	75,0%	12,5%
7. Το να μπορώ να διαχειριστώ το στρες είναι κάτι που με δυναμώνει.	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%
8. Τείνω να ανακάμπτω μετά από μία ασθένεια ή δυσκολία.	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%
9. Όλα συμβαίνουν για κάποιο λόγο.	0,0%	12,5%	25,0%	25,0%	37,5%
10. Κάνω πάντα το καλύτερο που μπορώ.	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%
11. Μπορώ να πετύχω τους στόχους μου.	0,0%	0,0%	12,5%	75,0%	12,5%
12. Ακόμη κι αν φαίνεται να μην υπάρχει ελπίδα, δεν τα παρατάω.	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%
13. Ξέρω από που μπορώ να ζητάω βοήθεια.	0,0%	12,5%	12,5%	25,0%	50,0%
14. Όταν βρίσκομαι υπό πίεση μπορώ να συγκεντρωθώ και να σκεφτώ καθαρά.	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%	0,0%
15. Στην επίλυση ενός προβλήματος, προτιμώ να έχω ηγετικό ρόλο.	0,0%	0,0%	62,5%	37,5%	0,0%
16. Η αποτυχία δεν με αποθαρρύνει εύκολα.	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%
17. Θεωρώ τον εαυτό μου δυνατό άνθρωπο.	0,0%	0,0%	12,5%	62,5%	25,0%
18. Παίρνω δύσκολες ή μη-αρεστές αποφάσεις.	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%	0,0%

19. Μπορώ να διαχειριστώ τα αρνητικά μου συναισθήματα.	0,0%	0,0%	0,0%	87,5%	12,5%
20. Πρέπει να ακολουθώ το ένστικτό μου.	0,0%	25,0%	37,5%	12,5%	25,0%
21. Θεωρώ πολύ σημαντική την ύπαρξη στόχων.	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%
22. Έχω τον έλεγχο στη ζωή μου.	0,0%	12,5%	12,5%	25,0%	50,0%
23. Μου αρέσουν οι προκλήσεις.	0,0%	0,0%	0,0%	75,0%	25,0%
24. Εργάζομαι για την επίτευξη των στόχων μου.	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%
25. Νιώθω υπερήφανος/η για τα επιτεύγματα μου.	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%

Πίνακας α3: Κατανομή συχνότητας τελικών μετρήσεων

Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων γίνεται παράθεση του αντίστοιχου γραφήματος



Γράφημα α2: Ραβδογράμματα απαντήσεων τελικών μετρήσεων

Με βάση τα προηγούμενα ραβδογράμματα παρατηρούμε τα ακόλουθα για τις 25 δηλώσεις της κλίμακας. Συγκεκριμένα, στην 1^η δήλωση «Μπορώ να προσαρμόζομαι στις αλλαγές» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «συχνά» με 62,5%, ενώ το 37,5% απάντησε «σχεδόν πάντα». Στην 2^η δήλωση «Έχω στενές σχέσεις που μου προσφέρουν ασφάλεια» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «σχεδόν πάντα» με ποσοστό 62,5%, ενώ μόλις το 25% απάντησε «συχνά». Στην 3^η δήλωση «Μερικές φορές μόνο η μοίρα ή ο Θεός μπορούν να με βοηθήσουν» το 50% απάντησε «ποτέ», ενώ το 25% απάντησε «μερικές φορές». Στην 4^η δήλωση «Μπορώ να διαχειριστώ οτιδήποτε μου προκύψει» το 37,5% απάντησε «συχνά», ενώ το 37,5% επίσης, απάντησε «σχεδόν πάντα».

Στην 5^η δήλωση «Οι επιτυχίες που είχα στο παρελθόν μου δίνουν αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίσω νέες προκλήσεις» το 50% απάντησε «συχνά», όπως επίσης και το 50% απάντησε «σχεδόν πάντα». Στην 6^η δήλωση «Μπορώ να δω την χιουμοριστική πλευρά των πραγμάτων» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «συχνά» με

ποσοστό 75%. Στην 7^η δήλωση «Το να μπορώ να διαχειριστώ το στρες είναι κάτι που με δυναμώνει» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «σχεδόν πάντα» με 50%. Στην 8^η δήλωση «Τείνω να ανακάμπτω μετά από μία ασθένεια ή δυσκολία» η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε «σχεδόν πάντα» με ποσοστό 87,5%. Στην 9^η δήλωση «Όλα συμβαίνουν για κάποιο λόγο.» το 37,5% απάντησε «σχεδόν πάντα», το 25% «συχνά», όπως επίσης και το 25% απάντησε «μερικές φορές»

Στην 10^η δήλωση «Κάνω πάντα το καλύτερο που μπορώ» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «σχεδόν πάντα» με 62,5%, ενώ μόλις το 37,5% απάντησε «συχνά». Στην 11^η δήλωση «Μπορώ να πετύχω τους στόχους μου» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «συχνά» με ποσοστό 75%. Στην 12^η δήλωση «Ακόμη κι αν φαίνεται να μην υπάρχει ελπίδα, δεν τα παρατάω.» η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε «σχεδόν πάντα» με ποσοστό 62,5%, ενώ το 37,5% απάντησε «συχνά». Στην 13^η δήλωση «Ξέρω από που μπορώ να ζητάω βοήθεια» το 50% των ερωτηθέντων απάντησε «σχεδόν πάντα», ενώ μόλις το 25% απάντησε «συχνά». Στην 14^η δήλωση «Όταν βρίσκομαι υπό πίεση μπορώ να συγκεντρωθώ και να σκεφτώ καθαρά.» το 50% απάντησε «συχνά», ενώ το 37,5% απάντησε «μερικές φορές».

Στην 15^η δήλωση «Στην επίλυση ενός προβλήματος, προτιμώ να έχω ηγετικό ρόλο.» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «μερικές φορές» με ποσοστό 62,5%, ενώ μόλις το 37,5% απάντησε «συχνά». Στην 16^η δήλωση «Η αποτυχία δεν με αποθαρρύνει εύκολα» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «συχνά» με 75% , ενώ το 25% απάντησε «μερικές φορές». Στην 17^η δήλωση «Θεωρώ τον εαυτό μου δυνατό άνθρωπο.» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «συχνά» με ποσοστό 62,5%, ενώ το 25% απάντησε «σχεδόν πάντα». Στην 18^η δήλωση «Παίρνω δύσκολες ή μη-αρεστές αποφάσεις» η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε «συχνά» με ποσοστό 87,5%. Στην 19^η δήλωση «Μπορώ να διαχειριστώ τα αρνητικά μου συναισθήματα.» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «συχνά» με ποσοστό 87,5%. Στην 20^η δήλωση «Πρέπει να ακολουθώ το ένστικτό μου.» το 37,5% απάντησε «μερικές φορές», ενώ το 25% απάντησε «σπάνια», όπως επίσης και το 25% απάντησε «σχεδόν πάντα». Στην 21^η δήλωση «Θεωρώ πολύ σημαντική την ύπαρξη στόχων.» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «σχεδόν πάντα» με ποσοστό 87,5%. Στην 22^η δήλωση «Έχω τον έλεγχο στη ζωή μου.» το 50% των ερωτηθέντων απάντησε «σχεδόν πάντα», ενώ μόλις το 25% απάντησε «συχνά» . Στην 23^η δήλωση « Μου αρέσουν οι προκλήσεις» η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε

«συχνά» με ποσοστό 75%. Στην 24^η δήλωση «Εργάζομαι για την επίτευξη των στόχων μου.» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «σχεδόν πάντα» με ποσοστό 62,5%, ενώ το 37,5% απάντησε «συχνά». Στην 25^η δήλωση «Νιώθω υπερήφανος/η για τα επιτεύγματα μου.» : το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «σχεδόν πάντα» με 50%.

Ακολουθεί η παρουσίαση της κατανομής των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των τελικών μετρήσεων σε μορφή πίνακα.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Μπορώ να προσαρμοζομαι στις αλλαγές.	8	3	4	3,38	,518
2. Έχω στενές σχέσεις που μου προσφέρουν ασφάλεια.	8	2	4	3,50	,756
3. Μερικές φορές μόνο η μοίρα ή ο Θεός μπορούν να με βοηθήσουν.	8	0	3	1,00	1,195
4. Μπορώ να διαχειριστώ οτιδήποτε μου προκύψει.	8	2	4	3,13	,835
5. Οι επιτυχίες που είχα στο παρελθόν μου δίνουν αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίσω νέες προκλήσεις.	8	3	4	3,50	,535
6. Μπορώ να δω την χιουμοριστική πλευρά των πραγμάτων.	8	2	4	3,00	,535
7. Το να μπορώ να διαχειριστώ το στρες είναι κάτι που με δυναμώνει.	8	2	4	3,25	,886
8. Τείνω να ανακάμπτω μετά από μία ασθένεια ή δυσκολία.	8	3	4	3,88	,354
9. Όλα συμβαίνουν για κάποιο λόγο.	8	1	4	2,88	1,126
10. Κάνω πάντα το καλύτερο που μπορώ.	8	3	4	3,63	,518

11. Μπορώ να πετύχω τους στόχους μου.	8	2	4	3,00	,535
12. Ακόμη κι αν φαίνεται να μην υπάρχει ελπίδα, δεν τα παρατάω.	8	3	4	3,63	,518
13. Ξέρω από που μπορώ να ζητάω βοήθεια.	8	1	4	3,13	1,126
14. Όταν βρίσκομαι υπό πίεση μπορώ να συγκεντρωθώ και να σκεφτώ καθαρά.	8	1	3	2,38	,744
15. Στην επίλυση ενός προβλήματος, προτιμώ να έχω ηγετικό ρόλο.	8	2	3	2,38	,518
16. Η αποτυχία δεν με αποθαρρύνει εύκολα.	8	2	3	2,75	,463
17. Θεωρώ τον εαυτό μου δυνατό άνθρωπο.	8	2	4	3,13	,641
18. Παίρνω δύσκολες ή μη-αρεστές αποφάσεις.	8	2	3	2,88	,354
19. Μπορώ να διαχειριστώ τα αρνητικά μου συναισθήματα.	8	3	4	3,13	,354
20. Πρέπει να ακολουθώ το ένστικτό μου.	8	1	4	2,38	1,188
21. Θεωρώ πολύ σημαντική την ύπαρξη στόχων.	8	3	4	3,88	,354
22. Έχω τον έλεγχο στη ζωή μου.	8	1	4	3,13	1,126
23. Μου αρέσουν οι προκλήσεις.	8	3	4	3,25	,463
24. Εργάζομαι για την επίτευξη των στόχων μου.	8	3	4	3,63	,518
25. Νιώθω υπερήφανος/η για τα επιτεύγματα μου.	8	2	4	3,25	,886
Valid N (listwise)	8				

Πίνακας α4: Κατανομή μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων τελικών μετρήσεων

4.1.3 Σύγκριση αρχικών-τελικών μετρήσεων

Στο παρόν υποκεφάλαιο επιχειρείται η σύγκριση αρχικών και τελικών μετρήσεων. Αρχικά, συγκρίνονται οι αρχικοί με τους τελικούς μέσους όρους και εν συνεχεία οι αρχικές με τις τελικές αποκλίσεις. Μέσω της σύγκρισης αυτής, παρατηρείται εν τέλει ποιες δηλώσεις παρουσίασαν μείωση, ποιες παρέμειναν σταθερές, ενώ παράλληλα και ποιες παρουσίασαν αύξηση στις τιμές των μέσων και των τυπικών αποκλίσεων. Στο πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ξεχωριστά οι δηλώσεις που εμφανίζουν μείωση, που παραμένουν σταθερές, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται και οι δηλώσεις που εμφανίζουν αύξηση στις τιμές των μέσων όρων.

ΜΕΙΩΣΗ	ΣΤΑΘΕΡΟΙ	ΑΥΞΗΣΗ
Ερ. 6 (0,13)	Ερ. 1, 11, 21	Ερ. 2 (0,12)
10 (0,12)		3 (0,12)
15 (0,37)		4 (0,5)
17 (0,25)		5 (0,5)
18 (0,12)		7 (0,25)
23 (0,13)		8 (0,75)
		9 (0,75)
		12 (0,25)
		13 (0,63)
		14 (0,38)
		16 (0,5)
		19 (0,38)
		20 (0,25)
		22 (0,38)
		24 (0,13)

		25 (0,25)
--	--	-----------

Πίνακας α5: Συγκρίσεις αρχικών-τελικών μέσων όρων

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, μείωση παρουσιάζουν έξι δηλώσεις. Πιο συγκεκριμένα, μικρή μείωση παρουσιάζουν οι δηλώσεις «Στην επίλυση ενός προβλήματος, προτιμώ να έχω ηγετικό ρόλο» (0,37) και «Θεωρώ τον εαυτό μου δυνατό άνθρωπο» (0,25), ενώ μικρότερη μείωση παρατηρείται να παρουσιάζουν οι δηλώσεις: «Μπορώ να δω την χιουμοριστική πλευρά των πραγμάτων» (0,13), «Κάνω πάντα το καλύτερο που μπορώ» (0,12), «Παίρνω δύσκολες ή μη-αρεστές αποφάσεις» (0,12), «Μου αρέσουν οι προκλήσεις» (0,13).

Σταθερές παραμένουν οι δηλώσεις «Μπορώ να προσαρμόζομαι στις αλλαγές», «Μπορώ να πετύχω τους στόχους μου» και «Θεωρώ πολύ σημαντική την ύπαρξη στόχων», ενώ αύξηση παρουσιάζεται σε πολλαπλάσιο αριθμό (16) δηλώσεων.

Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερη αύξηση παρουσιάζουν οι δηλώσεις «Τείνω να ανακάμπτω μετά από μία ασθένεια ή δυσκολία» (0,75), «Όλα συμβαίνουν για κάποιο λόγο» (0,75), «Ξέρω από που μπορώ να ζητάω βοήθεια» (0,63), «Μπορώ να διαχειριστώ οτιδήποτε μου προκύψει» (0,5), «Οι επιτυχίες που είχα στο παρελθόν μου δίνουν αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίσω νέες προκλήσεις» (0,5), «Η αποτυχία δεν με αποθαρρύνει εύκολα» (0,5), «Όταν βρίσκομαι υπό πίεση μπορώ να συγκεντρωθώ και να σκεφτώ καθαρά» (0,38), «Μπορώ να διαχειριστώ τα αρνητικά μου συναισθήματα» (0,38), «Έχω τον έλεγχο στη ζωή μου» (0,38). Ενώ, μικρότερη αύξηση παρουσιάζουν οι δηλώσεις «Το να μπορώ να διαχειριστώ το στρες είναι κάτι που με δυναμώνει» (0,25), «Ακόμη κι αν φαίνεται να μην υπάρχει ελπίδα, δεν τα

παρατάω» (0,25), «Πρέπει να ακολουθώ το ένστικτό μου» (0,25), «Νιώθω υπερήφανος/η για τα επιτεύγματα μου» (0,25), «Εργάζομαι για την επίτευξη των στόχων μου» (0,13), «Έχω στενές σχέσεις που μου προσφέρουν ασφάλεια» (0,12), «Μερικές φορές μόνο η μοίρα ή ο Θεός μπορούν να με βοηθήσουν» (0,12).

Στο πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται χωριστά οι δηλώσεις που εμφανίζουν μείωση, που παραμένουν σταθερές, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται και οι δηλώσεις που εμφανίζουν αύξηση στις τιμές των τυπικών αποκλίσεων.

ΜΕΙΩΣΗ	ΣΤΑΘΕΡΕΣ	ΑΥΞΗΣΗ
Ερ. 1 (0,226)	Ερ. 5, 11, 21	Ερ. 3 (0,554)
2 (0,16)		4 (0,317)
6 (0,106)		10 (0,055)
7 (0,04)		13 (0,2)
8 (0,637)		15 (0,055)
9 (0,516)		20 (0,197)
12 (0,226)		22 (0,24)
14 (0,182)		25 (0,13)
16 (0,702)		
17 (0,103)		
18 (0,572)		
19 (0,353)		
23 (0,281)		
24 (0,238)		

Πίνακας α6: Συγκρίσεις αρχικών-τελικών τυπικών αποκλίσεων

Παρατηρούμε μείωση των τυπικών αποκλίσεων σε περίπου διπλάσιο αριθμό δηλώσεων, ενώ 3 από αυτές μένουν σταθερές.

4.2 Κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης από την εργασία για τους μέντορες στα σχολεία

4.2.1 Αρχικές μετρήσεις

Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των αρχικών μετρήσεων.

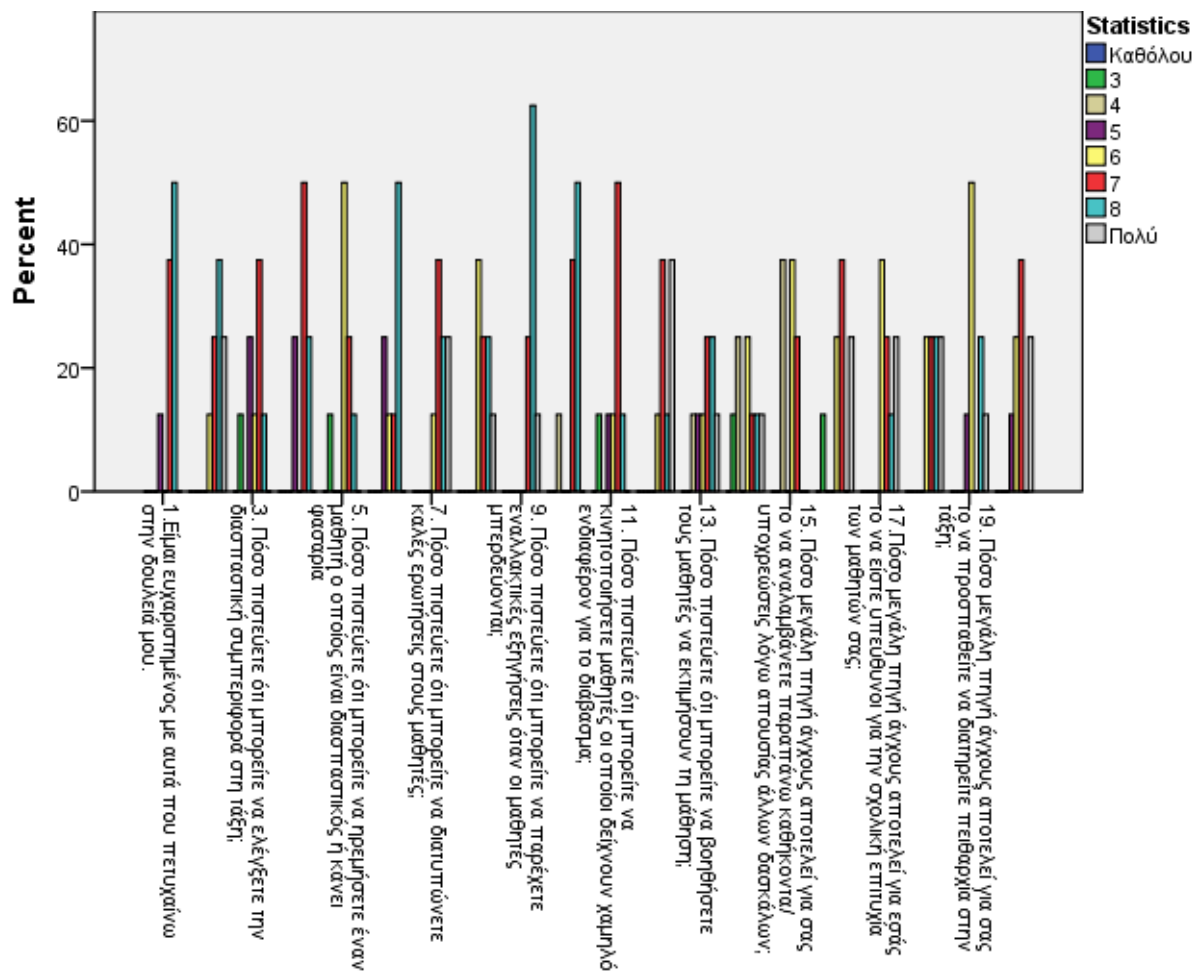
	Καθόλου	3	4	5	6	7	8	Πολύ
1. Είμαι ευχαριστημένος με αυτά που πετυχαίνω στην δουλειά μου.	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	37,5%	50,0%	0,0%
2. Νιώθω καλά στην δουλειά.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	37,5%	25,0%
3. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την διασπαστική συμπεριφορά στη τάξη;	0,0%	12,5%	0,0%	25,0%	12,5%	37,5%	12,5%	0,0%
4. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	50,0%	25,0%	0,0%
5. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή ο οποίος είναι διασπαστικός ή κάνει φασαρία;	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	50,0%	25,0%	12,5%	0,0%
6. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης;	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	12,5%	12,5%	50,0%	0,0%
7. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να διατυπώνετε καλές ερωτήσεις στους μαθητές;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	25,0%	25,0%

8. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόσετε μία ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%	25,0%	25,0%	12,5%
9. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να παρέχετε εναλλακτικές εξηγήσεις όταν οι μαθητές μπερδεύονται;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	62,5%	12,5%
10. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στη τάξη;	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	37,5%	50,0%	0,0%
11. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κινητοποιήσετε μαθητές οι οποίοι δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για το διάβασμα;	0,0%	12,5%	0,0%	12,5%	12,5%	50,0%	12,5%	0,0%
12. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να νιώσουν ότι τα καταφέρνουν στο διάβασμα;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	12,5%	37,5%
13. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση;	0,0%	0,0%	12,5%	12,5%	12,5%	25,0%	25,0%	12,5%
14. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε πολλή δουλειά;	0,0%	12,5%	25,0%	0,0%	25,0%	12,5%	12,5%	12,5%
15. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να αναλαμβάνετε παραπάνω καθήκοντα/ υποχρεώσεις λόγω απουσίας άλλων δασκάλων;	0,0%	0,0%	37,5%	0,0%	37,5%	25,0%	0,0%	0,0%
16. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε μια τάξη με πολλούς μαθητές;	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	25,0%	37,5%	0,0%	25,0%

17. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για εσάς το να είστε υπεύθυνοι για την σχολική επιτυχία των μαθητών σας;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%	25,0%	12,5%	25,0%
18. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε παιδιά στην τάξη που κάνουν φασαρία;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%
19. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να προσπαθείτε να διατηρείτε πειθαρχία στην τάξη;	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	50,0%	0,0%	25,0%	12,5%
20. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να διαχειρίζεστε μαθητές με απρεπή ή αγενή συμπεριφορά;	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	37,5%	0,0%	25,0%

Πίνακας β1: Κατανομή συχνοτήτων αρχικών μετρήσεων

Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, γίνεται παράθεση του αντίστοιχου γραφήματος



Γράφημα β1: Ραβδογράμματα απαντήσεων αρχικών μετρήσεων

Με βάση τα προηγούμενα ραβδογράμματα παρατηρούμε τα ακόλουθα για τις 20 δηλώσεις της κλίμακας. Στην 1^η δήλωση «Είμαι ευχαριστημένος με αυτά που πετυχαίνω στην δουλειά μου.» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «8» με 50%, ενώ το 37,5% απάντησε «7». Στην 2^η δήλωση «Νιώθω καλά στην δουλειά.» το 37,5% απάντησε «8», το 25% απάντησε «7», όπως επίσης και το 25% απάντησε «πολύ». Στην 3^η δήλωση « Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την διασπαστική συμπεριφορά στη τάξη;» το 37,5% των ερωτηθέντων απάντησε «7», ενώ μόλις το 25% απάντησε «5». Στην 4^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «7» με 50%, το 25% απάντησε «5» και το υπόλοιπο 25% απάντησε «8». Στην 5^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή ο οποίος είναι διασπαστικός ή κάνει φασαρία;» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «6» με 50% , ενώ το 25% απάντησε «7».

Στην 6^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης;» το 50% των ερωτηθέντων απάντησε «8» ενώ το 25% απάντησε «5». Στην 7^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να διατυπώνετε καλές ερωτήσεις στους μαθητές;» το 37,5% απάντησε «7», το 25% απάντησε «8» και το υπόλοιπο 25% απάντησε «9». Στην 8^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόζετε μία ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;» το 37,5 απάντησε «6», το 25% απάντησε «7» και το υπόλοιπο 25% απάντησε «8».

Στην 9^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να παρέχετε εναλλακτικές εξηγήσεις όταν οι μαθητές μπερδεύονται;» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «8» με ποσοστό 62,5%, ενώ το 25% απάντησε «7». Στην 10^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στη τάξη;» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «8» με 50%, ενώ το 37,5% απάντησε «7». Στην 11^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κινητοποιήσετε μαθητές οι οποίοι δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για το διάβασμα.» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «7» με 50%. Στην 12^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να νιώσουν ότι τα καταφέρνουν στο διάβασμα;» το 37,5% των ερωτηθέντων απάντησε «7» , όπως επίσης και το 37,5% απάντησε «πολύ».

Στην 13^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση;» : το 25% απάντησε «7», όπως επίσης και το 25% απάντησε «8». Στην 14^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε πολλή δουλειά;» το 25% απάντησε «4», όπως επίσης και το 25% απάντησε «6». Στην 15^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να αναλαμβάνετε παραπάνω καθήκοντα/ υποχρεώσεις λόγω απουσίας άλλων δασκάλων;» το 37,5% απάντησε «4», όπως επίσης και το 37,5% απάντησε «6». Στην 16^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε μια τάξη με πολλούς μαθητές;» το 37,5% απάντησε «7», το 25% απάντησε «6», όπως επίσης και το 25% απάντησε «πολύ». Στην 17^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για εσάς το να είστε υπεύθυνοι για την σχολική επιτυχία των μαθητών σας.» το 37,5% απάντησε «6», το 25% απάντησε «7», επίσης το 25% απάντησε «πολύ». Στην 18^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε παιδιά στην τάξη που κάνουν φασαρία;» το 25% απάντησε «6», επίσης το 25% απάντησε «7», το 25% απάντησε «8» και το υπόλοιπο 25% απάντησε «πολύ». Στην 19^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να προσπαθείτε να διατηρείτε πειθαρχία στην τάξη;» το

μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «6» με 50%, ενώ το 25% απάντησε «8». Στην 20^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να διαχειρίζεστε μαθητές με απρεπή ή αγενή συμπεριφορά;» το 37,5% των ερωτηθέντων απάντησε «7», το 25% απάντησε «6», επίσης το 25% απάντησε «πολύ».

Ακολουθεί η παρουσίαση της κατανομής των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των αρχικών μετρήσεων σε μορφή πίνακα.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Είμαι ευχαριστημένος με αυτά που πετυχαίνω στην δουλειά μου.	8	5	8	7,25	1,035
2. Νιώθω καλά στην δουλειά.	8	6	9	7,75	1,035
3. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την διασπαστική συμπεριφορά στη τάξη;	8	3	8	6,00	1,604
4. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	8	5	8	6,75	1,165
5. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή ο οποίος είναι διασπαστικός ή κάνει φασαρία;	8	3	8	6,13	1,458
6. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης;	8	5	8	6,88	1,356
7. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να διατυπώνετε καλές ερωτήσεις στους μαθητές;	8	6	9	7,63	1,061

8. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόζετε μία ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;	8	6	9	7,13	1,126
9. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να παρέχετε εναλλακτικές εξηγήσεις όταν οι μαθητές μπερδεύονται;	8	7	9	7,88	,641
10. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στη τάξη;	8	4	8	7,13	1,356
11. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κινητοποιήσετε μαθητές οι οποίοι δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για το διάβασμα;	8	3	8	6,25	1,581
12. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να νιώσουν ότι τα καταφέρνουν στο διάβασμα;	8	6	9	7,75	1,165
13. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση;	8	4	9	6,75	1,669
14. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε πολλή δουλειά;	8	3	9	5,88	2,100
15. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να αναλαμβάνετε παραπάνω καθήκοντα/ υποχρεώσεις λόγω απουσίας άλλων δασκάλων;	8	4	7	5,50	1,309
16. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε μια τάξη με πολλούς μαθητές;	8	3	9	6,75	1,909

17.Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για εσάς το να είστε υπεύθυνοι για την σχολική επιτυχία των μαθητών σας;	8	6	9	7,25	1,282
18.Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε παιδιά στην τάξη που κάνουν φασαρία;	8	6	9	7,50	1,195
19. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να προσπαθείτε να διατηρείτε πειθαρχία στην τάξη;	8	5	9	6,75	1,389
20.Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να διαχειρίζεστε μαθητές με απρεπή ή αγενή συμπεριφορά;	8	5	9	7,00	1,414
Valid N (listwise)	8				

Πίνακας β2: Κατανομή μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων αρχικών μετρήσεων

Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση της κατανομής τόσο των συχνοτήτων όσο και των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των αρχικών μετρήσεων, θα προχωρήσουμε στην παράθεση της κατανομής των συχνοτήτων, των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των τελικών μετρήσεων.

4.2.2. Τελικές μετρήσεις

Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των τελικών μετρήσεων.

	Καθόλου	2	3	4	5	6	7	8	Πολύ
1.Είμαι ευχαριστημένος με αυτά που πετυχαίνω στην δουλειά μου.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	25,0%	50,0%	12,5%
2. Νιώθω καλά στην δουλειά.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	50,0%	37,5%

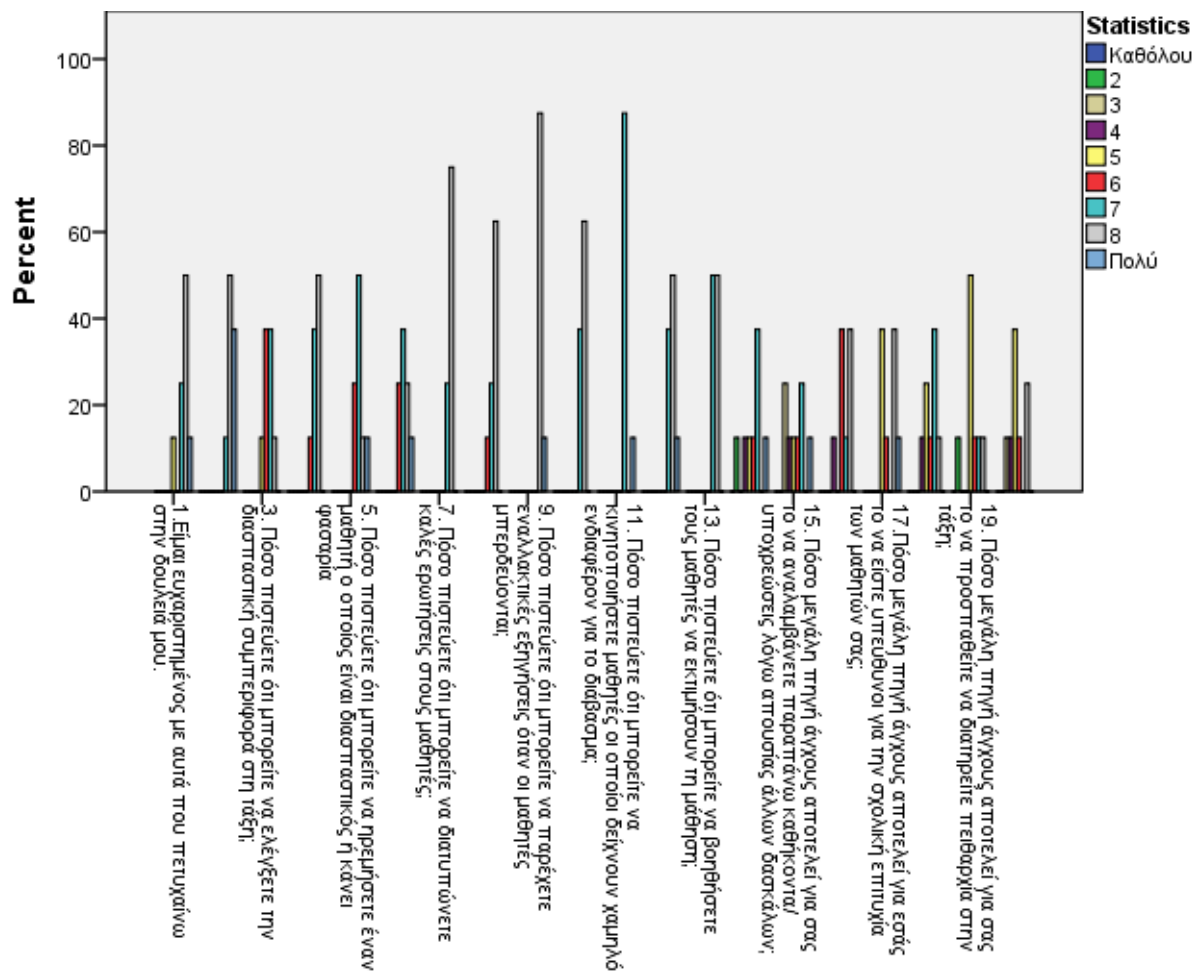
3. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την διασπαστική συμπεριφορά στη τάξη;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%	0,0%
4. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%	0,0%
5. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή ο οποίος είναι διασπαστικός ή κάνει φασαρία;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	12,5%	12,5%
6. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	37,5%	25,0%	12,5%
7. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να διατυπώνετε καλές ερωτήσεις στους μαθητές;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%
8. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόζετε μία ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	62,5%	0,0%
9. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να παρέχετε εναλλακτικές εξηγήσεις όταν οι μαθητές μπερδεύονται;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	87,5%	12,5%
10. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στη τάξη;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%	0,0%
11. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κινητοποιήσετε μαθητές οι οποίοι δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για το διάβασμα;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	87,5%	0,0%	12,5%

12. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να νιώσουν ότι τα καταφέρνουν στο διάβασμα;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%	50,0%	12,5%
13. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%
14. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε πολλή δουλειά;	0,0%	12,5%	0,0%	12,5%	12,5%	12,5%	37,5%	0,0%	12,5%
15. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να αναλαμβάνετε παραπάνω καθήκοντα/ υποχρεώσεις λόγω απουσίας άλλων δασκάλων;	0,0%	0,0%	25,0%	12,5%	12,5%	12,5%	25,0%	0,0%	12,5%
16. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε μια τάξη με πολλούς μαθητές;	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	37,5%	12,5%	37,5%	0,0%
17. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για εσάς το να είστε υπεύθυνοι για την σχολική επιτυχία των μαθητών σας;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%	12,5%	0,0%	37,5%	12,5%
18. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε παιδιά στην τάξη που κάνουν φασαρία;	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	12,5%	37,5%	12,5%	0,0%

19. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να προσπαθείτε να διατηρείτε πειθαρχία στην τάξη;	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	50,0%	12,5%	12,5%	12,5%	0,0%
20. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να διαχειρίζεστε μαθητές με απρεπή ή αγενή συμπεριφορά;	0,0%	0,0%	12,5%	12,5%	37,5%	12,5%	0,0%	25,0%	0,0%

Πίνακας β3 : Κατανομή συχνοτήτων τελικών μετρήσεων

Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, γίνεται παράθεση του αντίστοιχου γραφήματος.



Γράφημα β2: Ραβδογράμματα απαντήσεων τελικών μετρήσεων

Με βάση τα προηγούμενα ραβδογράμματα παρατηρούμε τα ακόλουθα για τις 20 δηλώσεις της κλίμακας. Στην 1^η δήλωση «Είμαι ευχαριστημένος με αυτά που πετυχαίνω στην δουλειά μου.» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «8» με 50%, ενώ το 25% απάντησε «7». Στην 2^η δήλωση «Νιώθω καλά στην δουλειά.» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «8» με 50%, ενώ το 37,5% απάντησε «πολύ». Στην 3^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την διασπαστική συμπεριφορά στη τάξη;» το 37,5% απάντησε «6», επίσης το 37,5% απάντησε «7». Στην 4^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «8» με 50%, ενώ το 37,5% απάντησε «7»

Στην 5^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή ο οποίος είναι διασπαστικός ή κάνει φασαρία;» : Κυριαρχεί το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «7» με 50%, ενώ το 25% απάντησε «6». Στην 6^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης;» το 37,5% των ερωτηθέντων απάντησε «7», το 25% απάντησε «6», επίσης το 25% απάντησε «8».

Στην 7^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να διατυπώνετε καλές ερωτήσεις στους μαθητές;» η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε «8» με ποσοστό 75%, ενώ μόλις το 25% απάντησε «7». Στην 8^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόζετε μία ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «8» με ποσοστό 62,5%, ενώ το 25% απάντησε «7». Στην 9^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να παρέχετε εναλλακτικές εξηγήσεις όταν οι μαθητές μπερδεύονται;» η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε «8» με ποσοστό 87,5%. Στην 10^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στη τάξη;» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «8» με ποσοστό 62,5%, ενώ το 37,5% απάντησε «7».

Στην 11^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κινητοποιήσετε μαθητές οι οποίοι δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για το διάβασμα;» η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε «7» με ποσοστό 87,5%. Στην 12^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να νιώσουν ότι τα καταφέρνουν στο διάβασμα;» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «8» με 50%, ενώ το 37,5% απάντησε «7». Στην 13^η δήλωση «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση;» το 50% απάντησε «7», ενώ και το υπόλοιπο 50% απάντησε «8». Στην 14^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε πολλή δουλειά;» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «7» με 37,5%.

Στην 15^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να αναλαμβάνετε παραπάνω καθήκοντα/ υποχρεώσεις λόγω απουσίας άλλων δασκάλων;» το 25% των ερωτηθέντων απάντησε «3», όπως επίσης και το 25% απάντησε «7». Στην 16^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε μια τάξη με πολλούς μαθητές;» το 37,5% απάντησε «6», ενώ το 37,5% απάντησε «8». Στην 17^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για εσάς το να είστε υπεύθυνοι για την σχολική επιτυχία των μαθητών σας;» το 37,5% απάντησε «5» και το 37,5% απάντησε «8». Στην 18^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε παιδιά στην τάξη που κάνουν φασαρία;» το 37,5% των ερωτηθέντων απάντησε «7» ενώ το 25% απάντησε «5». Στην 19^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να προσπαθείτε να διατηρείτε πειθαρχία στην τάξη;» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «5» με 50%. Στην 20^η δήλωση «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να διαχειρίζεστε μαθητές με απρεπή ή αγενή συμπεριφορά;» το 37,5% των ερωτηθέντων απάντησε «5», ενώ μόλις το 25% απάντησε «8».

Ακολουθεί η παρουσίαση της κατανομής των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των τελικών μετρήσεων σε μορφή πίνακα.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Είμαι ευχαριστημένος με αυτά που πετυχαίνω στην δουλειά μου.	8	5	9	7,50	1,195
2. Νιώθω καλά στην δουλειά.	8	7	9	8,25	,707
3. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την διασπαστική συμπεριφορά στη τάξη;	8	5	8	6,50	,926
4. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	8	6	8	7,38	,744
5. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή ο οποίος είναι διασπαστικός ή κάνει φασαρία;	8	6	9	7,13	,991
6. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης;	8	6	9	7,25	1,035
7. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να διατυπώνετε καλές ερωτήσεις στους μαθητές;	8	7	8	7,75	,463
8. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόζετε μία ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;	8	6	8	7,50	,756
9. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να παρέχετε εναλλακτικές εξηγήσεις όταν οι μαθητές μπερδεύονται;	8	8	9	8,13	,354

10. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στη τάξη;	8	7	8	7,63	,518
11. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κινητοποιήσετε μαθητές οι οποίοι δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για το διάβασμα;	8	7	9	7,25	,707
12. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να νιώσουν ότι τα καταφέρνουν στο διάβασμα;	8	7	9	7,75	,707
13. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση;	8	7	8	7,50	,535
14. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε πολλή δουλειά;	8	2	9	5,88	2,167
15. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να αναλαμβάνετε παραπάνω καθήκοντα/ υποχρεώσεις λόγω απουσίας άλλων δασκάλων;	8	3	9	5,50	2,138
16. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε μια τάξη με πολλούς μαθητές;	8	4	8	6,63	1,408
17. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για εσάς το να είστε υπεύθυνοι για την σχολική επιτυχία των μαθητών σας;	8	5	9	6,75	1,669
18. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε παιδιά στην τάξη που κάνουν φασαρία;	8	4	8	6,13	1,356

19. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να προσπαθείτε να διατηρείτε πειθαρχία στην τάξη;	8	2	8	5,38	1,768
20. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να διαχειρίζεστε μαθητές με απρεπή ή αγενή συμπεριφορά;	8	3	8	5,50	1,773
Valid N (listwise)	8				

Πίνακας β4: Κατανομή μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων τελικών μετρήσεων

4.2.3. Σύγκριση αρχικών-τελικών μετρήσεων

Στο πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται χωριστά οι δηλώσεις που εμφανίζουν μείωση, που παραμένουν σταθερές, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται και οι δηλώσεις που εμφανίζουν αύξηση στις τιμές των μέσων όρων.

ΜΕΙΩΣΗ	ΣΤΑΘΕΡΟΙ	ΑΥΞΗΣΗ
Ερ. 16 (0,12)	Ερ. 12, 14, 15	Ερ. 1 (0,25)
17 (0,50)		2 (0,50)
18 (1,37)		3 (0,50)
19 (1,37)		4 (0,63)
20 (1,50)		5 (1,00)
		6 (0,37)
		7 (0,12)
		8 (0,37)
		9 (0,25)
		10 (0,50)
		11 (1,00)

		13 (0,75)
--	--	-----------

Πίνακας β5: Συγκρίσεις αρχικών-τελικών μέσων όρων

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, μείωση παρουσιάζουν 5 δηλώσεις. Ειδικότερα, μεγαλύτερη μείωση παρουσιάζουν οι δηλώσεις «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε παιδιά στην τάξη που κάνουν φασαρία;» (1,37), «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να προσπαθείτε να διατηρείτε πειθαρχία στην τάξη;» (1,37) και «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να διαχειρίζεστε μαθητές με απρεπή ή αγενή συμπεριφορά;» (1,50). Αντίθετα, μικρότερη μείωση παρουσιάζουν οι δηλώσεις «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε μια τάξη με πολλούς μαθητές;» και «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για εσάς το να είστε υπεύθυνοι για την σχολική επιτυχία των μαθητών σας;» (0,50).

Σταθερές παραμένουν οι δηλώσεις «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να νιώσουν ότι τα καταφέρνουν στο διάβασμα;», «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε πολλή δουλειά;» και «Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να αναλαμβάνετε παραπάνω καθήκοντα/ υποχρεώσεις λόγω απουσίας άλλων δασκάλων;», ενώ αύξηση παρουσιάζεται σε πολλαπλάσιο αριθμό (12) δηλώσεων.

Ειδικότερα, μεγαλύτερη αύξηση παρουσιάζουν οι δηλώσεις :«Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή ο οποίος είναι διασπαστικός ή κάνει φασαρία;» (1,00), «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κινητοποιήσετε μαθητές οι οποίοι δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για το διάβασμα;» (1,00), «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση;» (0,75), «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;» (0,63), «Νιώθω καλά στην δουλειά. » (0,50), « Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την διασπαστική συμπεριφορά στη τάξη;» (0,50), «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στη τάξη;» (0,50), «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης;» (0,37) και «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόζετε μία ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;» (0,37), ενώ μικρότερη αύξηση παρουσιάζουν οι δηλώσεις «Είμαι ευχαριστημένος με αυτά που πετυχαίνω στην δουλειά μου.» (0,25), «Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να διατυπώνετε καλές ερωτήσεις στους μαθητές;» (0,12) και «Πόσο πιστεύετε ότι

μπορείτε να παρέχετε εναλλακτικές εξηγήσεις όταν οι μαθητές μπερδεύονται;» (0,25).

Στο πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται χωριστά οι δηλώσεις που εμφανίζουν μείωση, αλλά και αύξηση στις τιμές των τυπικών αποκλίσεων.

ΜΕΙΩΣΗ	ΑΥΞΗΣΗ
Ερ. 2 (0,328)	Ερ. 1 (0,160)
3 (0,678)	14 (0,067)
4 (0,421)	15 (0,829)
5 (0,467)	17 (0,387)
6 (0,321)	18 (0,161)
7 (0,598)	19 (0,379)
8 (0,370)	20 (0,359)
9 (0,287)	
10 (0,838)	
11 (0,874)	
12 (0,458)	

13 (1,134)	
16 (0,501)	

Πίνακας β6: Συγκρίσεις αρχικών- τελικών τυπικών αποκλίσεων

Παρατηρούμε μείωση των τυπικών αποκλίσεων σε περίπου διπλάσιο αριθμό δηλώσεων, ενώ 7 από αυτές παρουσιάζουν μικρή αύξηση.

4.3. Κλίμακα αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικού- CASD για τους μέντορες στα σχολεία

4.3.1. Αρχικές μετρήσεις

Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των αρχικών μετρήσεων.

	Όχι ιδιαίτερα	10	20	30	40	Μέτρια	60	70	80	90	Απόλυτ α
1. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να βοηθάτε μαθητές να μεταβαίνουν από μία δραστηριότητα στην επόμενη χωρίς να εκδηλώνεται προβληματική συμπεριφορά;	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	12,5%	25,0%	12,5%	12,5%	0,0%
2. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να προασπίζετε τις εκπαιδευτικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, στο σχολείο σας;	12,5%	0,0%	12,5%	12,5%	0,0%	12,5%	12,5%	0,0%	25,0%	12,5%	0,0%
3. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τα πιθανά αίτια και τη λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν συχνά οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	25,0%	0,0%	12,5%	12,5%	0,0%

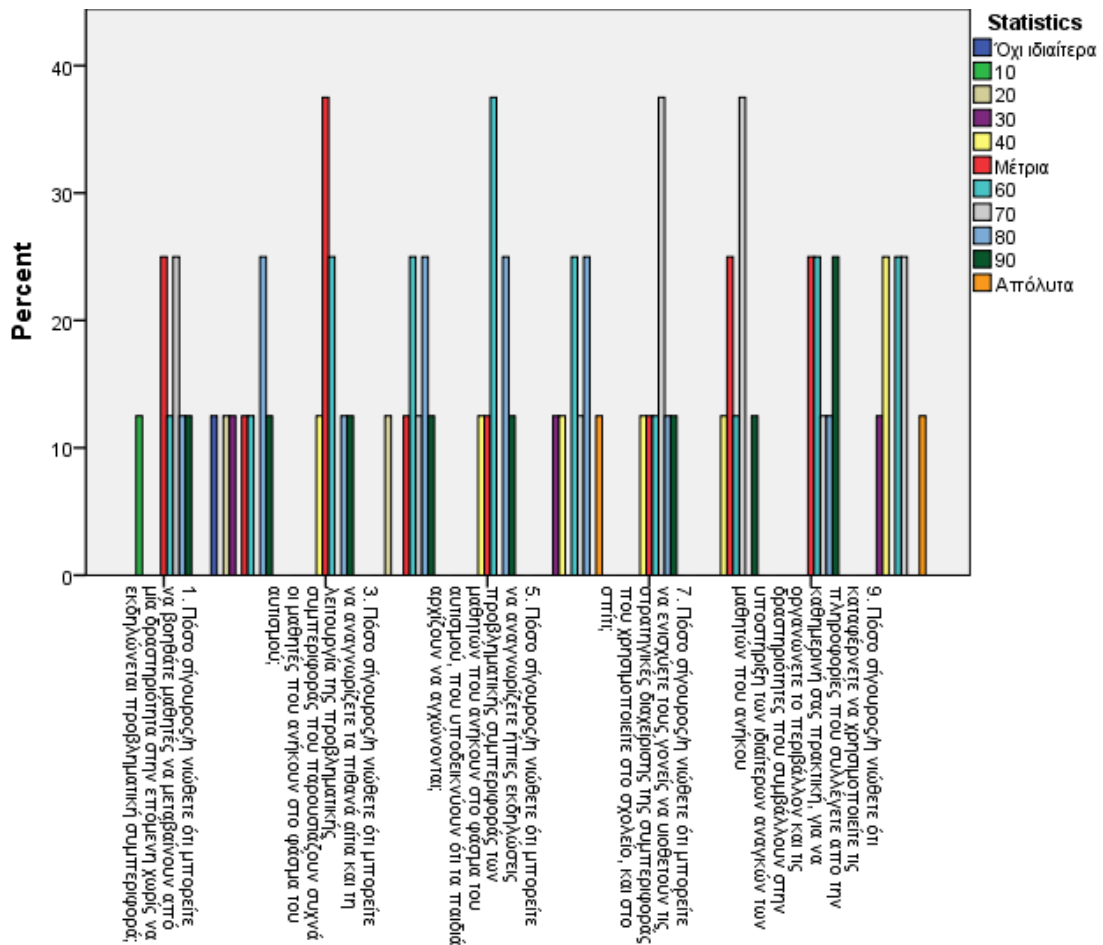
4. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να διακρίνετε τα πιθανά γεγονότα ή τις πιθανές περιβαλλοντικές συνθήκες που προηγούνται της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	12,5%	25,0%	12,5%	0,0%
5. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε ήπιες εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να αγχώνονται;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	12,5%	37,5%	0,0%	25,0%	12,5%	0,0%
6. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τους γενικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να επιφέρουν σύγχυση και δυσκολία στη συγκέντρωση στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	12,5%	0,0%	25,0%	12,5%	25,0%	0,0%	12,5%

7. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να ενισχύετε τους γονείς να υιοθετούν τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που χρησιμοποιείτε στο σχολείο, και στο σπίτι;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	12,5%	12,5%	37,5%	12,5%	12,5%	0,0%
8. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε στην καθημερινή διδακτική σας πρακτική να γνωρίζετε ποιες πληροφορίες σε σχέση με την συμπεριφορά των παιδιών πρέπει να καταγράψετε και να αναλύσετε;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	12,5%	37,5%	0,0%	12,5%	0,0%
9. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε να χρησιμοποιείτε τις πληροφορίες που συλλέγετε από την καθημερινή σας πρακτική, για να οργανώνετε το περιβάλλον και τις δραστηριότητες που συμβάλλουν στην υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	12,5%	12,5%	25,0%	0,0%

10. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να χρησιμοποιείτε υπηρεσίες εκτός σχολείου που στοχεύουν στην υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	0,0%	25,0%	25,0%	0,0%	0,0%	12,5%
---	------	------	------	-------	-------	------	-------	-------	------	------	-------

Πίνακας γ1: Κατανομή συχνοτήτων αρχικών μετρήσεων

Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, γίνεται παράθεση του αντίστοιχου γραφήματος.



Γράφημα γ1 : Ραβδογράμματα απαντήσεων αρχικών μετρήσεων

Με βάση τα προηγούμενα ραβδογράμματα παρατηρούμε τα ακόλουθα για τις 10 δηλώσεις της κλίμακας. Στην 1^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε μαθητές να μεταβαίνουν από μία δραστηριότητα στην επόμενη χωρίς να εκδηλώνεται προβληματική συμπεριφορά;» το 25% απάντησε «μέτρια», ενώ επίσης το 25% απάντησε «70». Στην 2^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να προασπίζετε τις εκπαιδευτικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, στο σχολείο σας;» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «80» με 25%. Στην 3^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τα πιθανά αίτια και τη λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν συχνά οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» το 37,5% των ερωτηθέντων απάντησε «μέτρια», ενώ μόλις το 25% απάντησε «60».

Στην 4^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να διακρίνετε τα πιθανά γεγονότα ή τις πιθανές περιβαλλοντικές συνθήκες που προηγούνται της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» το 25% απάντησε «60», ενώ επίσης το 25% απάντησε «80». Στην 5^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε ήπιες εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να αγχώνονται;» το 37,5% των ερωτηθέντων απάντησε «60», ενώ το 25% απάντησε «80». Στην 6^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τους γενικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να επιφέρουν σύγχυση και δυσκολία στη συγκέντρωση στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» το 25% απάντησε «60», ενώ επίσης το 25% απάντησε «80».

Στην 7^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να ενισχύετε τους γονείς να υιοθετούν τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που χρησιμοποιείτε στο σχολείο, και στο σπίτι;» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «70» με ποσοστό 37,5%. Στην 8^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε στην καθημερινή διδακτική σας πρακτική να γνωρίζετε ποιες πληροφορίες σε σχέση με την συμπεριφορά των παιδιών πρέπει να καταγράψετε και να αναλύσετε;» το 37,5% απάντησε «70», ενώ μόλις το 25% απάντησε «μέτρια».

Στην 9^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε να χρησιμοποιείτε τις πληροφορίες που συλλέγετε από την καθημερινή σας πρακτική, για να οργανώνετε το

περιβάλλον και τις δραστηριότητες που συμβάλλουν στην υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» το 25% απάντησε «μέτρια», το 25% επίσης, απάντησε «60» και το 25% απάντησε «90». Στην 10^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να χρησιμοποιείτε υπηρεσίες εκτός σχολείου που στοχεύουν στην υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» το 25% απάντησε «40», το 25% επίσης, απάντησε «60» και το 25% απάντησε «70».

Ακολουθεί η παρουσίαση της κατανομής των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των αρχικών μετρήσεων σε μορφή πίνακα

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να βοηθάτε μαθητές να μεταβαίνουν από μία δραστηριότητα στην επόμενη χωρίς να εκδηλώνεται προβληματική συμπεριφορά;	8	10	90	60,00	24,495
2. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να προσαπίζετε τις εκπαιδευτικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, στο σχολείο σας;	8	0	90	51,25	32,266
3. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τα πιθανά αίτια και τη λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν συχνά οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	8	40	90	60,00	16,903

4. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να διακρίνετε τα πιθανά γεγονότα ή τις πιθανές περιβαλλοντικές συνθήκες που προηγούνται της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	8	20	90	63,75	21,998
5. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε ήπιες εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να αγχώνονται;	8	40	90	65,00	16,903
6. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τους γενικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να επιφέρουν σύγχυση και δυσκολία στη συγκέντρωση στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	8	30	100	65,00	22,678
7. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να ενισχύετε τους γονείς να υιοθετούν τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που χρησιμοποιείτε στο σχολείο, και στο σπίτι;	8	40	90	66,25	15,980
8. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε στην καθημερινή διδακτική σας πρακτική να γνωρίζετε ποιες πληροφορίες σε σχέση με την συμπεριφορά των παιδιών πρέπει να καταγράψετε και να αναλύσετε;	8	40	90	62,50	15,811

9. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε να χρησιμοποιείτε τις πληροφορίες που συλλέγετε από την καθημερινή σας πρακτική, για να οργανώνετε το περιβάλλον και τις δραστηριότητες που συμβάλλουν στην υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	8	50	90	68,75	16,421
10. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να χρησιμοποιείτε υπηρεσίες εκτός σχολείου που στοχεύουν στην υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	8	30	100	58,75	22,321
Valid N (listwise)	8				

Πίνακας γ2: Κατανομή μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων αρχικών απαντήσεων

Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση της κατανομής τόσο των συχνοτήτων όσο και των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των αρχικών μετρήσεων, θα προχωρήσουμε στην παράθεση της κατανομής των συχνοτήτων, των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των τελικών μετρήσεων.

4.3.2. Τελικές μετρήσεις

Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των τελικών μετρήσεων.

	Όχι ιδιαίτερα	30	40	Μέτρια	60	70	80	90	Απόλυτα
1. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να βοηθάτε μαθητές να μεταβαίνουν από μία δραστηριότητα στην επόμενη χωρίς να εκδηλώνεται προβληματική συμπεριφορά;	0,0%	0,0%	37,5%	0,0%	12,5%	12,5%	12,5%	25,0%	0,0%
2. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να προασπίζετε τις εκπαιδευτικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, στο σχολείο σας;	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	0,0%	25,0%	12,5%
3. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τα πιθανά αίτια και τη λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν συχνά οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	12,5%	25,0%	12,5%	12,5%	0,0%

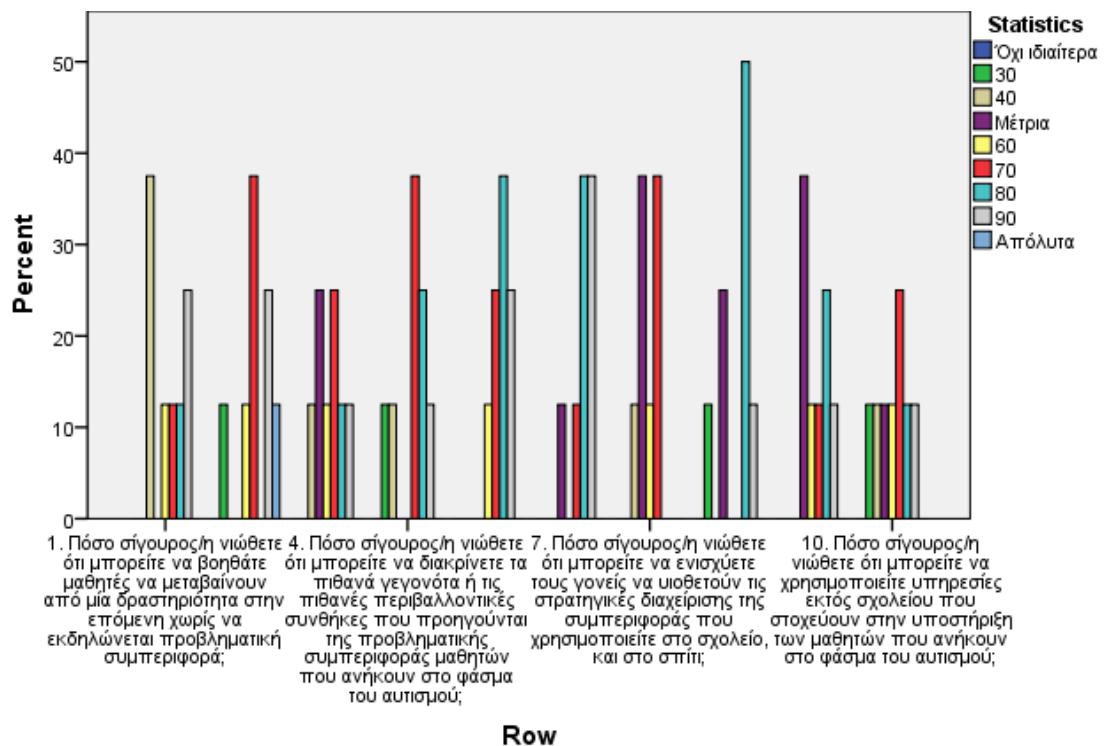
4. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να διακρίνετε τα πιθανά γεγονότα ή τις πιθανές περιβαλλοντικές συνθήκες που προηγούνται της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	0,0%	12,5%	12,5%	0,0%	0,0%	37,5%	25,0%	12,5%	0,0%
5. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε ήπιες εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να αγχώνονται;	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	37,5%	25,0%	0,0%
6. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τους γενικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να επιφέρουν σύγχυση και δυσκολία στη συγκέντρωση στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	12,5%	37,5%	37,5%	0,0%

7. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να ενισχύετε τους γονείς να υιοθετούν τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που χρησιμοποιείτε στο σχολείο, και στο σπίτι;	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	12,5%	37,5%	0,0%	0,0%	0,0%
8. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε στην καθημερινή διδακτική σας πρακτική να γνωρίζετε ποιες πληροφορίες σε σχέση με την συμπεριφορά των παιδιών πρέπει να καταγράψετε και να αναλύσετε;	0,0%	12,5%	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	50,0%	12,5%	0,0%
9. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε να χρησιμοποιείτε τις πληροφορίες που συλλέγετε από την καθημερινή σας πρακτική, για να οργανώνετε το περιβάλλον και τις δραστηριότητες που συμβάλλουν στην υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%	12,5%	12,5%	25,0%	12,5%	0,0%

10. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να χρησιμοποιείτε υπηρεσίες εκτός σχολείου που στοχεύουν στην υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	0,0%	12,5%	12,5%	12,5%	12,5%	25,0%	12,5%	12,5%	0,0%
---	------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	------

Πίνακας γ3: Κατανομή συχνοτήτων τελικών μετρήσεων

Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, γίνεται παράθεση του αντίστοιχου γραφήματος



Γράφημα γ2: Ραβδογράμματα απαντήσεων τελικών μετρήσεων

Με βάση τα προηγούμενα ραβδογράμματα παρατηρούμε τα ακόλουθα για τις 10 δηλώσεις της κλίμακας. Στην 1^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να βοηθάτε μαθητές να μεταβαίνουν από μία δραστηριότητα στην επόμενη χωρίς να εκδηλώνεται προβληματική συμπεριφορά;» το 37,5% των ερωτηθέντων απάντησε «40», ενώ μόλις το 25% απάντησε «90». Στην 2^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να προασπίζετε τις εκπαιδευτικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, στο σχολείο σας;» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «70» με 37,5% , ενώ το 25% απάντησε «90».

Στην 3^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τα πιθανά αίτια και τη λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν συχνά οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» το 25% απάντησε «μέτρια» και το 25% επίσης απάντησε «70». Στην 4^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να διακρίνετε τα πιθανά γεγονότα ή τις πιθανές περιβαλλοντικές συνθήκες που προηγούνται της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «70» με 37,5%, ενώ το 25% απάντησε «80».

Στην 5^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε ήπιες εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να αγχώνονται;» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «80» με ποσοστό 37,5%. Στην 6^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τους γενικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να επιφέρουν σύγχυση και δυσκολία στη συγκέντρωση στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» το 37,5% απάντησε «80», ενώ το 37,5% επίσης, απάντησε «90».

Στην 7^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να ενισχύετε τους γονείς να υιοθετούν τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που χρησιμοποιείτε στο σχολείο, και στο σπίτι;» το 37,5% απάντησε «μέτρια», ενώ το 37,5% επίσης, απάντησε «70». Στην 8^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε στην καθημερινή διδακτική σας πρακτική να γνωρίζετε ποιες πληροφορίες σε σχέση με την συμπεριφορά των παιδιών πρέπει να καταγράψετε και να αναλύσετε;» το μεγαλύτερο

μέρος του δείγματος απάντησε «80» με ποσοστό 50%, ενώ μόλις το 25% απάντησε «μέτρια».

Στην 9^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε να χρησιμοποιείτε τις πληροφορίες που συλλέγετε από την καθημερινή σας πρακτική, για να οργανώνετε το περιβάλλον και τις δραστηριότητες που συμβάλλουν στην υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» το 37,5% των ερωτηθέντων απάντησε «μέτρια», ενώ μόλις το 25% απάντησε «80». Στην 10^η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να χρησιμοποιείτε υπηρεσίες εκτός σχολείου που στοχεύουν στην υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «70» με ποσοστό 25%.

Ακολουθεί η παρουσίαση της κατανομής των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των τελικών μετρήσεων σε μορφή πίνακα

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να βοηθάτε μαθητές να μεταβαίνουν από μία δραστηριότητα στην επόμενη χωρίς να εκδηλώνεται προβληματική συμπεριφορά;	8	40	90	63,75	21,998
2. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να προσπίζετε τις εκπαιδευτικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, στο σχολείο σας;	8	30	100	72,50	21,876

3. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τα πιθανά αίτια και τη λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν συχνά οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	8	40	90	63,75	16,850
4. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να διακρίνετε τα πιθανά γεγονότα ή τις πιθανές περιβαλλοντικές συνθήκες που προηγούνται της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	8	30	90	66,25	20,659
5. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε ήπιες εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να αγχώνονται;	8	60	90	77,50	10,351
6. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τους γενικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να επιφέρουν σύγχυση και δυσκολία στη συγκέντρωση στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	8	50	90	78,75	13,562
7. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να ενισχύετε τους γονείς να υιοθετούν τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που χρησιμοποιείτε στο σχολείο, και στο σπίτι;	8	40	70	57,50	11,650

8. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε στην καθημερινή διδακτική σας πρακτική να γνωρίζετε ποιες πληροφορίες σε σχέση με την συμπεριφορά των παιδιών πρέπει να καταγράψετε και να αναλύσετε;	8	30	90	67,50	21,213
9. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε να χρησιμοποιείτε τις πληροφορίες που συλλέγετε από την καθημερινή σας πρακτική, για να οργανώνετε το περιβάλλον και τις δραστηριότητες που συμβάλλουν στην υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	8	50	90	66,25	15,980
10. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να χρησιμοποιείτε υπηρεσίες εκτός σχολείου που στοχεύουν στην υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;	8	30	90	61,25	20,310
Valid N (listwise)	8				

Πίνακας γ4: Κατανομή μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων τελικών μετρήσεων

4.3.3. Σύγκριση αρχικών-τελικών μετρήσεων

Στο πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται χωριστά οι δηλώσεις που εμφανίζουν μείωση αλλά και αύξηση στις τιμές των μέσων όρων.

ΜΕΙΩΣΗ	ΑΥΞΗΣΗ
Ερ. 7 (8,75)	Ερ. 1 (3,75)
9 (2,50)	2 (21,25)
	3 (3,75)
	4 (2,50)
	5 (12,50)
	6 (13,75)
	8 (5,00)
	10 (2,50)

Πίνακας γ5: Συγκρίσεις αρχικών-τελικών μέσων όρων

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα μείωση παρουσιάζουν 2 δηλώσεις. Ειδικότερα, μεγαλύτερη μείωση παρουσιάζει η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να ενισχύετε τους γονείς να υιοθετούν τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που χρησιμοποιείτε στο σχολείο, και στο σπίτι;» (8,75), ενώ μικρότερη μείωση παρουσιάζει η δήλωση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε να χρησιμοποιείτε τις πληροφορίες που συλλέγετε από την καθημερινή σας πρακτική, για να οργανώνετε το περιβάλλον και τις δραστηριότητες που συμβάλλουν στην υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» (2,50)

Αντίθετα, αύξηση παρουσιάζεται σε πολλαπλάσιο αριθμό (8) δηλώσεων. Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερη αύξηση παρουσιάζουν οι δηλώσεις «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να προασπίζετε τις εκπαιδευτικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, στο σχολείο σας;» (21,25), «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε ήπιες εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να αγχώνονται;» (12,50) και «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τους γενικούς

περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να επιφέρουν σύγχυση και δυσκολία στη συγκέντρωση στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» (13,75), ενώ μικρότερη αύξηση παρουσιάζουν οι δηλώσεις «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να βοηθάτε μαθητές να μεταβαίνουν από μία δραστηριότητα στην επόμενη χωρίς να εκδηλώνεται προβληματική συμπεριφορά;» (3,75), «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τα πιθανά αίτια και τη λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν συχνά οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» (3,75), «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να διακρίνετε τα πιθανά γεγονότα ή τις πιθανές περιβαλλοντικές συνθήκες που προηγούνται της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» (2,50), «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε στην καθημερινή διδακτική σας πρακτική να γνωρίζετε ποιες πληροφορίες σε σχέση με την συμπεριφορά των παιδιών πρέπει να καταγράψετε και να αναλύσετε;» (5,00) και «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να χρησιμοποιείτε υπηρεσίες εκτός σχολείου που στοχεύουν στην υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;» (2,50).

Στο πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται χωριστά οι δηλώσεις που εμφανίζουν μείωση, αλλά και αύξηση στις τιμές των τυπικών αποκλίσεων.

ΜΕΙΩΣΗ	ΑΥΞΗΣΗ
Ερ. 1 (2,497) 2 (10,390) 3 (0,053) 4 (1,339) 5 (6,552) 6 (9,112) 7 (4,330) 9 (0,441) 10 (2,011)	Ερ. 8 (5,402)

Πίνακας γ6. Συγκρίσεις αρχικών- τελικών τυπικών αποκλίσεων

Παρατηρούμε μείωση των τυπικών αποκλίσεων σχεδόν στο σύνολο των δηλώσεων, με 1 μόνο να παρουσιάζει αύξηση.

Εφόσον ολοκληρώθηκε η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, το επόμενο στάδιο που ακολουθεί, περιλαμβάνει την εξαγωγή και την καταγραφή των συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αποπειράται η εξαγωγή και η καταγραφή των συμπερασμάτων που αναδείχθηκαν βάσει των αποτελεσμάτων των τριών κλιμάκων που προηγήθηκαν. Έπειτα, καταγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας, αλλά και οι λόγοι για τους οποίους η συγκεκριμένη προσέγγιση καθίσταται σημαντική. Κλείνοντας, εκφράζονται ορισμένες προτάσεις.

5.1. Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής του προγράμματος “Synergy” στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από την εργασία και της αυτοπεποίθησης των δασκάλων-μεντόρων ως προς τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε : Εάν και σε ποιο βαθμό ενισχύθηκαν τα επίπεδα ανθεκτικότητας των δασκάλων-μεντόρων ως προς τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στη τάξη μετά τη την ολοκλήρωση της παρέμβασης; , από τις συγκρίσεις των αρχικών και των τελικών δηλώσεων τόσο από τις τιμές των μέσων όρων (6 δηλώσεις μειώθηκαν, 3 δηλώσεις έμειναν σταθερές, 16 δηλώσεις αυξήθηκαν) όσο και από τις τιμές των τυπικών αποκλίσεων (14 δηλώσεις μειώθηκαν, 3 δηλώσεις έμειναν σταθερές, 8 δηλώσεις αυξήθηκαν) συνάγεται ότι το πρόγραμμα Synergy επέφερε σημαντική βελτίωση στην ανθεκτικότητα των μεντόρων αναφορικά με αρκετές δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

Ειδικότερα με βάση τους μέσους όρους προκύπτει ότι η αύξηση της ανθεκτικότητας αφορά κυρίως θέματα αντιμετώπισης, διαχείρισης και ερμηνείας προβλημάτων.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα : Εάν και σε ποιο βαθμό ενισχύθηκαν τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης από την εργασία των δασκάλων-μεντόρων ως προς τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στη τάξη

μετά τη την ολοκλήρωση της παρέμβασης;, από τις συγκρίσεις των αρχικών και των τελικών δηλώσεων τόσο από τις τιμές των μέσων όρων (μείωση σε 5 δηλώσεις, σταθερές 3 δηλώσεις και αύξηση σε 12 δηλώσεις) και μείωση όσο και από τις τιμές των τυπικών αποκλίσεων (μείωση σε 13 δηλώσεις και αύξηση σε 7 δηλώσεις) συνάγεται ότι το πρόγραμμα Synergy επέφερε σημαντική βελτίωση στην κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας των μεντόρων αναφορικά με αρκετές δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

Ειδικότερα με βάση τους μέσους όρους προκύπτει ότι η αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας αφορά κυρίως τους μαθητές (να ηρεμήσουν, να ενδιαφερθούν για διάβασμα, να εκτιμήσουν τη μάθηση, να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης) αλλά και το να νιώθει καλά ο εκπαιδευτικός/μέντορας με τη δουλειά του.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα :Εάν και σε ποιο βαθμό ενισχύθηκαν τα επίπεδα αυτοπεποίθησης των δασκάλων-μεντόρων ως προς τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στη τάξη μετά τη την ολοκλήρωση της παρέμβασης; από τις συγκρίσεις των αρχικών και των τελικών δηλώσεων τόσο από τις τιμές των μέσων όρων (μείωση έχουν 2 δηλώσεις ενώ αύξηση έχουν 8 δηλώσεις) όσο και από τις τιμές των τυπικών αποκλίσεων (μείωση έχουν 9 δηλώσεις ενώ αύξηση έχουν 1 δηλώσεις) συνάγεται ότι το πρόγραμμα Synergy επέφερε σημαντική βελτίωση στην κλίμακα αυτοπεποίθησης των μεντόρων αναφορικά με αρκετές δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

Ειδικότερα με βάση τους μέσους όρους προκύπτει ότι η αύξηση της αυτοπεποίθησης αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς/μέντορες ως προς το πόσο σίγουροι νιώθουν ότι μπορούν να προασπίζουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, ως προς το πόσο αναγνωρίζουν ήπιες εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να αγχώνονται και ως προς το πόσο σίγουροι νιώθουν ότι μπορούν να αναγνωρίζουν τους γενικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να επιφέρουν σύγχυση και δυσκολία στη συγκέντρωση στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως το πρόγραμμα είχε συνολικά επίδραση στην αλλαγή των μεντόρων. Αυξήθηκαν σημαντικά τα επίπεδα ανθεκτικότητας, αυτό-

αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης από την εργασία και αυτοπεποίθησης των δασκάλων-μεντόρων ως προς τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών στη τάξη, μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος. Μεγαλύτερη αύξηση, ωστόσο, παρουσιάστηκε στην κλίμακα αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού.

5.2. Συζήτηση

5.2.1. Περιορισμοί της προσέγγισης.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι το δείγμα των μεντόρων από τα οποία συλλέχθηκαν τα δεδομένα που στη συνέχεια αναλύθηκαν είναι πολύ μικρό για ασφαλή συμπεράσματα.

Ακόμα, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι τα δεδομένα προκύπτουν από μικρό αριθμό έξι σχολείων που ακολούθησαν πλήρως τις οδηγίες του προγράμματος και έδωσαν πλήρη δεδομένα τόσο για τις αρχικές όσο και τις τελικές δηλώσεις. Αυτό όμως δεν συνέβη από τα υπόλοιπα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Τέλος, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι υπήρχαν πολλές δυσκολίες κατά την υλοποίηση του προγράμματος αναφορικά με τη συμμετοχή των σχολείων και μια πιο αυστηρή μεθοδολογική μέριμνα για την συλλογή των δεδομένων θα προσέδιδε μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα στα όποια συμπεράσματα προκύψουν.

Παρ' όλα αυτά και ενδεχομένως σε ένα πρώτο επίπεδο, το οποίο θα μπορούσε να εκληφθεί ως πιλοτικό προκύπτουν θετικά αποτελέσματα για το πρόγραμμα synergy αφού υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικών και τελικών μετρήσεων τόσο στις τιμές των μέσων όρων όσο και στις τυπικές αποκλίσεις.

5.2.2 Περαιτέρω αξιοποίηση της προσέγγισης

Παρά τους προαναφερθέντες περιορισμούς η προσέγγιση που προηγήθηκε είναι σημαντική για τους ακόλουθους λόγους:

α. Αποτελεί **την απαρχή μια συστηματικής αξιοποίησης του συνόλου του προγράμματος Synergy**. Η συστηματική μελέτη των δεδομένων των τριών κλιμάκων αποτελεί ενδεχομένως το πρώτο βήμα.

β. Παρέχει μια συνολική εικόνα των **αρχικών και των τελικών δηλώσεων στα 6 σχολεία** (πού έχουν υψηλές και πού χαμηλές τιμές οι μέσοι όροι τους καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις τους).

γ. Παρέχει μια εικόνα των δηλώσεων που αλλάζουν λίγο ή σημαντικά εξ αιτίας του προγράμματος Synergy.

δ. Τα προηγούμενα μπορούν να αξιοποιηθούν για την ex-post αξιολόγηση του μέρους του προγράμματος που έχει ολοκληρωθεί. Αυτό ενδεχομένως θα παράσχει ανατροφοδότηση και βελτίωση του μέρους του προγράμματος το οποίο είναι σε εξέλιξη.

5.2.3 Προτάσεις

Θα είχε ενδιαφέρον να γίνουν εδώ ορισμένες προτάσεις:

α. Πιο έγκαιρη καταγραφή του συνόλου των δεδομένων σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος

β. Μεγαλύτερη παρακολούθηση της υλοποίησης και της συλλογής των δεδομένων κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

γ. Η επεξεργασία των δεδομένων να γίνει άμεσα ώστε να αξιοποιηθούν τα συμπεράσματα στην αμέσως επόμενη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 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.
- Adelman, H.S. & Taylor, L. (2010). *Mental health in schools: Engaging learners, prevention problems, and improving schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies, *International Journal of Special Education*, 24 (1), 100-111.
- APEC. (1997). *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim*, U.S. Department of Education.
- Βασιλειάδης, Δ. (2012). *Ο θεσμός του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Bodson, M. (2014). Mentoring von neuen Lehrkräften in der Luxemburger Grundschule Untersuchung zu den Gelingensbedingungen. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/.../261793599_Mentoring
- Caldwell, B. J. & E. M. A. Carter eds. (1993). *The return of the mentor. Strategies for workplace learning*. London, Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Cash, R., Valley-Gray, S., Worton, S. & Newman, A. (2017). Evidence-based interventions for persistent depressive disorder in children and adolescents. In L. Theodore (Ed.). *Handbook of Evidence-Based Interventions for Children and Adolescents* (pp. 119- 128). New York: Springer.
- Chitpin, S. (2011). Can mentoring and reflection cause change in teaching practice? A professional development journey of a Canadian teacher educator. *Professional Development in Education*, 37, 2, 225 – 240.

- Γκούσια – Ρίζου, Μ. (2005). Βήματα προς την επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών : μαθαίνοντας από την εμπειρία του μέντορα και τη συνεργασία μαζί του. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 105-118.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs A Mentor*. UK: CIPD.
- Collinson, V., Kozina, E., Lin, Y., K., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L. & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32, 1, 3-19.
- Connor, K. and Davidson, J. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18: 76–82.
- Cooper, P. & Jacobs, B. (2011). *From Inclusion to Engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice*. Oxford: John Wiley.
- Daloz, L. (1986). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Δεληγιάννη, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2008). Ο μέντορας και οι άλλοι: Μια προκαταρκτική μελέτη για την εκπαίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 18-36. Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6971>
- Feiman-Nemser, S. (1996). *Mentoring: a critical review*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Gay, B. (1994). What is mentoring? *Education & Training*, 36 (5), 1-7.
- 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. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/222845076_Mentoring_Beginning_Teachers_What_We_Know_and_What_We_Don%27t
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: ‘growth for both’ mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39 (5), 771-783. Retrieved from:

<https://metprogram.com/wpcontent/uploads/2015/12/Mentoring-as-growth-for-both.pdf>

Hughes, T., Tansy, M. & Fallon, C. (2017). Evidence-Based Interventions for Children and Adolescents With Emotional and Behavioral Disorders. In L. A. Theodore (Ed.). *Handbook of Evidence-Based Interventions for Children and Adolescents* (pp.205- 216). New York: Springer.

Θεοδώρου, Π. & Πετρίδου, Ε. (2014). «Η συμβολή της καθοδήγησης (μέντορινγκ) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού». *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 141-161. Ανακτήθηκε από <http://erkyna.gr/index.php/volumes?start=7>

Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 3, 681- 714.

Jonson, K. (2008). *Being an Effective Mentor*. California: A SAGE Company.

Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α., & Παντελή, Μ. (2010). *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης: Θεσμός του μέντορα—Παράμετροι του μεντορικού έργου*. Λευκωσία, Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Τομέας Επιμόρφωσης.

Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Boston: Pearson/Merrill.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 3, 741-756.

Κουρκούτας, Η. (2017). *Παιδιά με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές: Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Τόπος.

Kourkoutas E., Stavrou P.-D & Loizidou N. (2017). Exploring Teachers' Views on Including Children with Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling. *American Journal of Educational Research*. 5, 2, 24-130. <http://pubs.sciepub.com/education/5/2/3>.

- MacBeath, J., M. Galton, et al. (2006). *The Costs of Inclusion*. Cambridge, UK: University of Cambridge.
- MacDonald L. – Flint A. (2011). Effective Educative Mentoring Skills : A Collaborative Effort. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8 (1), 33- 46
- Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαγάκης, Γ., Τσίγκου, Π. & Σκορδά, Α. (2017). Το πρόγραμμα των μεντόρων του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος και το ελληνικό πλαίσιο. Στο Γ. Μπαγάκης & Π. Τσίγκου (Επιμ.), *Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα. Εμπειρίες από την Ελλάδα, Αγγλία και Κύπρο για τους νεοεισερχόμενους και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαγάκης, Γ. & Τσίγκου, Π. (Επιμ.) (2017). *Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα: Εμπειρίες από την Ελλάδα, Αγγλία και Κύπρο για τους νεοεισερχόμενους και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Onchwari, G. & Keengwe, J. (2008). The Impact of a Mentor-coaching Model on Teacher Professional Development. *Early Childhood Education Journal*, 36, 19 – 24.
- Phillips, N. & Fragoulis, I. (2010). “Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools”. *Review of European Studies*, 2 (2), 201-213. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.663.6147&rep=rep1&type=pdf>
- Riebschleger, J. & Cross, S. (2011). Loss and Grief Experiences of Mentors in Social Work Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19, 1, 65 – 82.

Schmid, B. & Haasen, N. (2011). *Einführung in das systemische Mentoring*. Carl-AuerSysteme. Heidelberg.

Σκορδά, Α. (2015). *Επισκόπηση του θεσμού του μέντορα στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Η περίπτωση του Κολλεγίου Αθηνών- Κολλεγίου Ψυχικού (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Σκορδά, Α. & Μπαγάκης, Γ. (2016). Η αξιοποίηση των μεντόρων στο πλαίσιο της εισαγωγικής επιμόρφωσης. *Νέα Παιδεία*, τ. 159, σσ. 39-54.

Tsigaropoulou, E., Douzenis, A., Tsitas, N., Ferentinos, P., Liappas, I & Michopoulos, I. (2018). Greek Version of the Connor-Davidson Resilience Scale: Psychometric Properties in a Sample of 546 Subjects. *In vivo*, 32: 1629-1634.

ΥΠΔΒΜΘ. (2010γ). *Δημόσια Διαβούλευση για το θεσμό του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε από: <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=365>

Vlachou, A. (2006). Role of special/ support teachers in Greek primary schools : A counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (1), 39-58. Doi : 10.1080/13603110500221586.

Wepner, S., B., Krute, L. & Jacobs, S. (2009). Alumni Mentoring of Beginning Teachers. *SRATE Journal*, 18, 2, 56 – 64.

Φραγκούλης, Ι. (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:
http://www.adulteduc.gr/images/mentoring_forum.pdf

Νομοθετικές Διατάξεις

Ν. 3848/2010: Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις (ΦΕΚ 71/Α/ 19-5- 2010)

Διαδικτυακές Πηγές :

(<http://mentalhealth.laskaridisfoundation.org/synergy/>).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Όνομα: _____ Ημερ/νία: _____

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ - CONNOR – DAVIDSON ΑΥΤΟΑΝΑΦΟΡΑΣ

Παρακαλώ διαβάστε καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις και κυκλώστε τον αριθμό εκείνο που αντιπροσωπεύει καλύτερα το πώς αισθάνεσθε τον τελευταίο μήνα.

		0	1	2	3	4
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1.	Μπορώ να προσαρμόζομαι στις αλλαγές.	0	1	2	3	4
2.	Έχω στενές σχέσεις που μου προσφέρουν ασφάλεια.	0	1	2	3	4
3.	Μερικές φορές μόνο η μοίρα ή ο Θεός μπορούν να με βοηθήσουν.	0	1	2	3	4
4.	Μπορώ να διαχειριστώ οτιδήποτε μου προκύψει.	0	1	2	3	4
5.	Οι επιτυχίες που είχα στο παρελθόν μου δίνουν αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίσω νέες προκλήσεις.	0	1	2	3	4
6.	Μπορώ να δω την χιουμοριστική πλευρά των πραγμάτων.	0	1	2	3	4
7.	Το να μπορώ να διαχειριστώ το στρες είναι κάτι που με δυναμώνει.	0	1	2	3	4
8.	Τείνω να ανακάμπτω μετά από μία ασθένεια ή δυσκολία.	0	1	2	3	4
9.	Όλα συμβαίνουν για κάποιο λόγο.	0	1	2	3	4
10.	Κάνω πάντα το καλύτερο που μπορώ.	0	1	2	3	4
11.	Μπορώ να πετύχω τους στόχους μου.	0	1	2	3	4
12.	Ακόμη κι αν φαίνεται να μην υπάρχει ελπίδα, δεν τα παρατάω.	0	1	2	3	4
13.	Ξέρω από πού μπορώ να ζητάω βοήθεια.	0	1	2	3	4
14.	Όταν βρίσκομαι υπο πίεση μπορώ να συγκεντρωθώ και να σκεφτώ καθαρά.	0	1	2	3	4

15.	Στην επίλυση ενός προβλήματος, προτιμώ να έχω ηγετικό ρόλο	0	1	2	3	4
16.	Η αποτυχία δεν με αποθαρρύνει εύκολα.	0	1	2	3	4
17.	Θεωρώ τον εαυτό μου δυνατό άνθρωπο.	0	1	2	3	4
18.	Παίρνω δύσκολες ή μη-αρεστές αποφάσεις	0	1	2	3	4
19.	Μπορώ να διαχειριστώ τα αρνητικά μου συναισθήματα.	0	1	2	3	4
20.	Πρέπει να ακολουθώ το ένστικτό μου.	0	1	2	3	4
21.	Θεωρώ πολύ σημαντική την ύπαρξη στόχων.	0	1	2	3	4
22.	Έχω τον έλεγχο στη ζωή μου.	0	1	2	3	4
23.	Μου αρέσουν οι προκλήσεις.	0	1	2	3	4
24.	Εργάζομαι για την επίτευξη των στόχων μου.	0	1	2	3	4
25.	Νιώθω περήφανος/η για τα επιτεύγματά μου.	0	1	2	3	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Klassen& Chiu (2010)

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παρακαλώ αξιολογήστε τις παρακάτω προτάσεις σε σχέση με το βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης που νιώθετε από την εργασία σας ως δάσκαλοι παράλληλης στήριξης ή τμήματος ένταξης. Σημειώστε την απάντησή σας, κυκλώνοντας στην κλίμακα τον αριθμό εκείνο που αντιπροσωπεύει καλύτερα το βαθμό της αυτό-αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης που νιώθετε.

	Καθόλου	Πολύ
1. Είμαι ευχαριστημένος με αυτά που πετυχαίνω στην δουλειά μου.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
2. Νιώθω καλά στην δουλειά.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
3. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την διασπαστική συμπεριφορά στην τάξη;	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
4. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
5. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή ο οποίος είναι διασπαστικός ή κάνει φασαρία;	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
6. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης;	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
7. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να διατυπώνετε καλές ερωτήσεις στους μαθητές;	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
8. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόζετε μία ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
9. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να παρέχετε εναλλακτικές εξηγήσεις όταν οι μαθητές μπερδεύονται;	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
10. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη;	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
11. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να κινητοποιήσετε μαθητές οι οποίοι δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για το διάβασμα;	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
12. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να νιώσουν ότι τα καταφέρνουν στο διάβασμα;	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
13. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση;	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
14. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε πολλή δουλειά;	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
15. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να αναλαμβάνετε παραπάνω καθήκοντα /υποχρεώσεις λόγω απουσίας άλλων δασκάλων;	1 2 3 4 5 6 7 8 9	

CS Scanned with CamScanner

Klassen & Chiu (2010)

16. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε μία τάξη με πολλούς μαθητές;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
17. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για εσάς το να είστε υπεύθυνοι για την σχολική επιτυχία των μαθητών σας;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
18. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να έχετε παιδιά στην τάξη που κάνουν φασαρία;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
19. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να προσπαθείτε να διατηρείτε πειθαρχία στην τάξη;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
20. Πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελεί για σας το να διαχειρίζεστε μαθητές με απρεπή ή αγενή συμπεριφορά;	1 2 3 4 5 6 7 8 9

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Bitsika & Stevens (2013)

CASD- ΚΑΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό αυτοπεποίθησης/σίγουριάς που νιώθετε για καθένα από τις ικανότητές σας να διαχειρίζεστε καταστάσεις όπως οι παρακάτω. Για κάθε απάντηση κυκλώστε το αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα το βαθμό της αυτοπεποίθησης/σίγουριάς σας.

1. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να βοηθήτε μαθητές να μεταβαίνουν από μία δραστηριότητα στην επόμενη χωρίς να εκδηλώνεται προβληματική συμπεριφορά;

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
Όχι ιδιαίτερα Μέτρια Απόλυτα

2. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να προασπίζετε τις εκπαιδευτικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, στο σχολείο σας;

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
Όχι ιδιαίτερα Μέτρια Απόλυτα

3. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τα πιθανά αίτια και τη λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν συχνά οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
Όχι ιδιαίτερα Μέτρια Απόλυτα

4. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να διακρίνετε τα πιθανά γεγονότα ή τις πιθανές περιβαλλοντικές συνθήκες που προηγούνται της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
Όχι ιδιαίτερα Μέτρια Απόλυτα

5. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε ήπιες εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να αγχώνονται;

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
Όχι ιδιαίτερα Μέτρια Απόλυτα

6. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να αναγνωρίζετε τους γενικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να επιφέρουν σύγχυση και δυσκολία στη συγκέντρωση στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
Όχι ιδιαίτερα Μέτρια Απόλυτα

7. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να ενισχύετε τους γονείς να υιοθετούν τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που χρησιμοποιείτε στο σχολείο, και στο σπίτι;

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
Όχι ιδιαίτερα Μέτρια Απόλυτα

8. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε στην καθημερινή διδακτική σας πρακτική να γνωρίζετε ποιες πληροφορίες σε σχέση με την συμπεριφορά των παιδιών πρέπει να καταγράφετε και να αναλύσετε;

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
Όχι ιδιαίτερα Μέτρια Απόλυτα

9. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι καταφέρνετε να χρησιμοποιείτε τις πληροφορίες που συλλέγετε από την καθημερινή σας πρακτική, για να οργανώνετε το περιβάλλον και τις δραστηριότητες που συμβάλλουν στην υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
Όχι ιδιαίτερα Μέτρια Απόλυτα

10. Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να χρησιμοποιείτε υπηρεσίες εκτός σχολείου που στοχεύουν στην υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
Όχι ιδιαίτερα Μέτρια Απόλυτα