

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

**Η αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη
των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Αριστέα Καρακατσάνη
Α.Μ. 135660

Επιβλέποντες Καθηγητές
Ιωσήφ Φραγκούλης
Γεώργιος Μαγγόπουλος

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2022



Η αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Αριστέα Καρακατσάνη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Α:

Ιωσήφ Φραγκούλης

Σ.Ε.Π. ΕΑΠ

Επιβλέπων Β΄:

Γεώργιος Μαγγόπουλος

Σ.Ε.Π. ΕΑΠ

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2022

*«Η διδασκαλία είναι κάτι περισσότερο
από το να διανέμεις τη γνώση,
είναι να εμπνέεις την αλλαγή»*

William Artur Ward

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στις «Επιστήμες της Αγωγής» του ΕΑΠ, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου για το ουσιαστικό εκπαιδευτικό ταξίδι στον κόσμο των επιστημών της αγωγής συνειδητοποιώντας την αξία της συνεχούς και ποιοτικής επαγγελματικής ανάπτυξης.

Επιστέγασμα του πνευματικού αυτού ταξιδιού η παρούσα διπλωματική, η οποία ολοκληρώθηκε χάρη στη συνεχή βοήθεια που μου προσέφεραν οι επιβλέποντες καθηγητές μου. Έτσι αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω από καρδιάς τους κ. Φραγκούλη Ιωσήφ και κ. Μαγγόπουλο Γεώργιο για τη συμβολή στην ουσιαστική προσέγγιση και την πραγμάτωση της.

Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που πρόθυμα συμμετείχαν στη διεξαγωγή της έρευνας, συντελώντας έτσι στην εγκυρότητα και την επιστημονική τεκμηρίωσή της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που στέκεται πάντα δίπλα μου και υποστηρίζει τα όνειρά μου.

Περίληψη

Εισαγωγή: Ο θεσμός του μέντορα αποτελεί διεθνώς μια από τις πλέον διαδεδομένες στρατηγικές εμπψύχωσης, υποστήριξης, κοινωνικοποίησης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, που ενθαρρύνει την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και συνδράμει στην παροχή υψηλής ποιότητας διδακτικού και παιδαγωγικού έργου.

Σκοπός: Η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) σχετικά με την αξιοποίηση του mentoring στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναδείξει το «ειδικό βάρος» και την ένταση των αντιλήψεων που επιδρούν στην αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τη σημασία και την αναγκαιότητα εφαρμογής του mentoring στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Υλικό-Μέθοδος: Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 152 εκπαιδευτικοί ΠΕ που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία του νομού Κορινθίας. Ακολουθήθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση με τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς που περιλάμβανε 36 ερωτήσεις κλειστού τύπου για την ανίχνευση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, με τη μέθοδο της δημοσκοπήσης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της περιγραφικής στατιστικής και τη διεξαγωγή μονοπαραγοντικών αναλύσεων (T-test, One-Way ΑνοVA). Για τον έλεγχο της ύπαρξης γραμμικής σχέσης μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Pearson. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 22.0.

Αποτελέσματα: Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποτυπώνουν θετικές απόψεις αναφορικά με τη συμβολή του mentoring στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του mentoring που εξασφαλίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (85.5%), υποστηρίζοντας ότι το mentoring συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη (80.9%), εξασφαλίζει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την εφαρμογή ποιοτικής διδασκαλίας (82.2%), επηρεάζει τη συναισθηματική τους κατάσταση (76.4%), καθώς και ότι θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους (80.9%). Ο τύπος εργασίας φάνηκε να επιδρά στις πεποιθήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην επαγγελματική τους εξέλιξη και την κοινωνική

τους ανάπτυξη, ενώ καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην επίτευξη ποιοτικής διδασκαλίας ως προς το φύλο, την ειδικότητα και τον τύπο εργασίας. Παρατηρήθηκαν υψηλές θετικές συσχετίσεις τόσο μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ των ποιοτικών χαρακτηριστικών του mentoring και της συνολικής κλίμακας αξιοποίησης του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα: Καταδεικνύεται η αναγκαιότητα του mentoring προκειμένου να συντελέσει στην επαγγελματική, διδακτική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ΠΕ, ειδικά στην παρούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού εισάγονται στην σχολική μονάδα πολλές αλλαγές με νέους εκπαιδευτικούς στόχους, αυτούς του 21ου αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό, διαπιστώνεται μια θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των πτυχών του εργαλείου μέτρησης, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι παράμετροι του mentoring και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής του συνδέονται στενά μεταξύ τους. Είναι η κατάλληλη ώρα το mentoring να κερδίσει μια σημαντική θέση στις ελληνικές σχολικές μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, μέντορας, συμβουλευτική καθοδήγηση, μεντορική σχέση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

Introduction: The institution of the mentor is internationally one of the most widespread strategies for animating, supporting, socializing and guiding teachers, which encourages their personal and professional development and contributes to the provision of high quality teaching and pedagogical work.

Aim: The investigation of the attitudes and perceptions of the teachers in the Primary Education (PE) regarding the utilization of mentoring in the context of their professional development. The present study seeks to highlight the "specific weight" and the intensity of perceptions that affect the use of mentoring in the professional use of teachers, highlighting the importance and necessity of applying mentoring in the Greek education system.

Evidence-Method: The research sample consisted of 152 Primary Education teachers serving in kindergartens and primary schools in the prefecture of Corinth. The quantitative methodological approach was followed by the administration of a self-report questionnaire that included 36 closed-ended questions to detect teachers' beliefs, using the survey method. The data were analyzed by the method of descriptive statistics and conducting single-factor analyzes (T-test, One-Way Anova). To test for the existence of a linear relationship between the quantitative variables, the Pearson parametric correlation coefficient was used. The research data were analyzed with the statistical program SPSS 22.0.

Results: The teachers of the sample reflect positive opinions regarding the contribution of mentoring to their professional development. In particular, they largely agree with specific features of mentoring that ensure its quality and effectiveness for their professional development (85.5%), arguing that mentoring contributes to their professional development (80.9%), provides a supportive framework for the application of quality teaching (82.2%), affects their emotional state (76.4%), and that it will help develop their sociability (80.9%). The type of work seemed to influence the beliefs of the interviewed teachers about the contribution of mentoring to their professional development and social development, while statistically significant discrepancies were recorded in teachers' perceptions about the contribution of mentoring to achieving quality teaching in terms of gender, the specialty and the type of work. High positive correlations were observed both between the individual dimensions of the use of mentoring in the professional development of teachers, and between

the quality characteristics of mentoring and the overall scale of utilization of mentoring in the professional development of teachers.

Conclusions: The necessity of mentoring is demonstrated in order to contribute to the professional, didactic, emotional and social development of the teachers of PE, especially in the current educational reality that many changes are introduced in the school unit with new educational goals, those of the 21st century. In this context, there is a positive correlation between all aspects of the measurement tool, which suggests that the parameters of mentoring and teachers' perceptions of the need for its implementation are closely linked. It is the right time for mentoring to gain an important place in Greek schools.

Key words: *professional development, mentor, mentoring, mentor relationship, primary education.*

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	v
Περίληψη.....	vi
Abstract	viii
Περιεχόμενα.....	viii
Κατάλογος Σχημάτων.....	x
Κατάλογος Γραφημάτων.....	x
Κατάλογος Πινάκων.....	xi
Εισαγωγή.....	1
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	4
Κεφάλαιο 1: Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξή του	4
1.1 Ο ρόλος του δασκάλου χθες και σήμερα	4
1.2 Προσδιορισμός της έννοιας και της σημασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	6
1.3 Μοντέλα και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	9
1.4 Κριτική σε παραδοσιακές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης – Αναγκαιότητα της ποιοτικής εκπαίδευσης.....	15
Κεφάλαιο 2: Προσδιορισμός του mentoring	18
2.1 Μορφές και ρόλοι που εμπεριέχονται στο εννοιολογικό περιεχόμενο	18
2.2 Το mentoring στον εκπαιδευτικό χώρο: από την ιεραρχική στην ισότιμη σχέση.....	21
2.3 Λειτουργικά μοντέλα mentoring.....	22
Κεφάλαιο 3: Η αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	28
3.1 Το mentoring στο σχολικό χώρο	28
3.2 Το mentoring ως αρωγός της επαγγελματικής και εκπαιδευτικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	29
3.3 Το mentoring ως αρωγός στην προσωπική και συναισθηματική ενίσχυση των εκπαιδευτικών.....	32
3.4 Το mentoring ως αρωγός στην κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	33
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	37
Κεφάλαιο 4: Υλικό και μέθοδος της έρευνας.....	37

4.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι	37
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	37
4.3 Σχεδιασμός της έρευνας	38
4.4 Δείγμα της έρευνας	40
4.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	41
4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	43
4.6.1 Η πιλοτική μελέτη	44
4.7 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	45
4.8 Στατιστική ανάλυση	45
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα	47
5.1 Αξιοπιστία κλιμάκων	47
5.2 Δημογραφικά στοιχεία	48
5.3 Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring	50
5.4 Αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	52
5.4.1 Επαγγελματική εξέλιξη	53
5.4.2 Ποιότητα διδασκαλίας	55
5.4.3 Συναισθηματική ανάπτυξη	58
5.4.4 Κοινωνική ανάπτυξη	61
5.4.5 Συνολική βαθμολογία αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	63
5.5 Μονοπαραγοντικές αναλύσεις	65
5.5.1 Διαφορές μεταξύ κατηγορικών δημογραφικών και υπηρεσιακών μεταβλητών	65
5.5.2 Συσχετίσεις	75
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση - Συμπεράσματα	77
6.1 Συζήτηση	77
6.2 Περιορισμοί της μελέτης	83
6.3 Μελλοντικές επεκτάσεις - Προτάσεις	86
6.4 Συμπεράσματα	89
ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	94
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	103

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Προτεινόμενο εννοιολογικό πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και των επιπτώσεων της στους εκπαιδευτικούς και μαθητές	10
Σχήμα 2: Μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών	11
Σχήμα 3: Τα τεταρτημόρια επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών του Reid.....	14

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών (N=152)	49
Γράφημα 2: Βαθμολογία της διάστασης «Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring».....	51
Γράφημα 3:Βαθμολογία της διάστασης «Επαγγελματική εξέλιξη».....	54
Γράφημα 4: Βαθμολογία της διάστασης «Ποιότητα διδασκαλίας»	57
Γράφημα 5:Βαθμολογία της διάστασης «Συναισθηματική ανάπτυξη»	60
Γράφημα 6:Βαθμολογία της διάστασης «Κοινωνική ανάπτυξη».....	62
Γράφημα 7: Συνολική βαθμολογία της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	64

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Περίληψη πλαισίων	12
Πίνακας 2: Συντελεστές εσωτερικής συνοχής	47
Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών (N=152)	48
Πίνακας 4: Στάσεις εκπαιδευτικών για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring	50
Πίνακας 5: Βαθμολογία της διάστασης «Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring»	51
Πίνακας 6: Κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring»	52
Πίνακας 7: Στάσεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική εξέλιξη	53
Πίνακας 8: Βαθμολογία της διάστασης «Επαγγελματική εξέλιξη»	54
Πίνακας 9: Κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Επαγγελματική εξέλιξη»	55
Πίνακας 10: Στάσεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα διδασκαλίας	55
Πίνακας 11: Βαθμολογία της διάστασης «Ποιότητα διδασκαλίας»	57
Πίνακας 12: Κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Ποιότητα διδασκαλίας»	58
Πίνακας 13: Στάσεις εκπαιδευτικών για την συναισθηματική ανάπτυξη	58
Πίνακας 14: Βαθμολογία της διάστασης «Συναισθηματική ανάπτυξη»	59
Πίνακας 15: Κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Συναισθηματική ανάπτυξη»	60
Πίνακας 16: Στάσεις εκπαιδευτικών για την κοινωνική ανάπτυξη	61
Πίνακας 17: Βαθμολογία της διάστασης «Κοινωνική ανάπτυξη»	62
Πίνακας 18: Κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Κοινωνική ανάπτυξη»	63
Πίνακας 19: Συνολική βαθμολογία αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	63
Πίνακας 20: Κατανομή της συνολικής βαθμολογίας της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	64
Πίνακας 21: Στάσεις για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring ανά δημογραφικό και υπηρεσιακό χαρακτηριστικό	65
Πίνακας 22: Στάσεις για την επαγγελματική εξέλιξη ανά δημογραφικό και υπηρεσιακό χαρακτηριστικό	66
Πίνακας 23: Στάσεις για την ποιότητα διδασκαλίας ανά δημογραφικό και υπηρεσιακό χαρακτηριστικό	68

Εισαγωγή

Στην εποχή της κυριαρχίας των νέων τεχνολογιών, της κοινωνικο-οικονομικής διεθνοποίησης, της συνεχούς παραγωγής και της ταχύτατης διάχυσης της γνώσης, οι μετασχηματισμοί των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών δομών αντανακλώνται και στον χώρο της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2004). Οι πολύπλοκες και αλληλένδετες προκλήσεις του παρόντος και του μέλλοντος προϋποθέτουν τη σύγκλιση και την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα διεθνή δεδομένα μέσω της αναδιοργάνωσης και αναβάθμισης της (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005 · Βεργίδης, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, επιβάλλεται ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από τη συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη, με απώτερο σκοπό την ποιοτική αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου (Day, 1999).

Υπό το πρίσμα, λοιπόν, του εκσυγχρονισμού και της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, αναφύεται η ανάγκη εισαγωγής θεσμοθετημένων μηχανισμών υποδοχής, στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών για την επιτυχή τους μετάβαση από το ακαδημαϊκό περιβάλλον στον στίβο της παιδαγωγικής και διδακτικής εφαρμοσμένης πραγματικότητας και τη συνεχή υποστήριξη και ανάπτυξή τους σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής πορείας τους (Kwan & Lopez-Real, 2005 · Hobson et al., 2009). Ο θεσμός του μέντορα αποτελεί διεθνώς μια από τις πλέον διαδεδομένες στρατηγικές εμψύχωσης, υποστήριξης, κοινωνικοποίησης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών (Carter & Francis, 2001 · Bezzina, 2006), που ενθαρρύνει την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Andrews et al., 2007) και συνδράμει στην παροχή υψηλής ποιότητας διδακτικού και παιδαγωγικού έργου (Μαυρογιώργος, 1999).

Κι ενώ η ευρωπαϊκή εκπαίδευση έχει νέους στόχους να υπηρετήσει αυτούς του 21ου αιώνα, δηλώνει περήφανα μεταξύ των άλλων ο Navracsics (2019), από την άλλη ασκείται κριτική της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαιδευτικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η Lieberman αναφέρει ότι δεν είναι λογικό να υποστηρίζεται και να εφαρμόζεται στους μαθητές η βιωματική μάθηση, η ανακάλυψη της γνώσης μέσω διερευνητικής μάθησης, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται με παραδοσιακές μεθόδους, διαλέξεις, ημερίδες, που τους κρατούν έξω από τις σχολικές τάξεις αποδίδοντας σε αυτούς έναν παθητικό ρόλο (Lieberman, 1996).

Παράλληλα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο ρόλος του μέντορα είναι ουσιαστικός στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης της μάθησης των μαθητών, καθώς «τα χαρακτηριστικά του σχετίζονται με το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τη δομή της ποιοτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης» (Borko, Jacobs & Koellner, 2010, σ. 550). Επιπροσθέτως, οι Marable & Raimondi (2007, σ. 280) αναφέρουν ότι «ο ανθρώπινος παράγοντας καθιστά το mentoring ένα βιώσιμο και αποτελεσματικό σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης».

Στα πλαίσια της αναζήτησης τρόπων να αναβαθμιστεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να υποστηριχθούν έτσι οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους, προκειμένου να υλοποιήσουν με τη σειρά τους την ποιοτική μάθηση των μαθητών και να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ποικίλες αλλαγές της σχολικής κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες και οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής αποφασίζουν την εισαγωγή του mentoring στα ελληνικά σχολεία. Αυτή η προσπάθεια ενσωμάτωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης στα δεδομένα της σχολικής μονάδας υποστηρίζει αυθεντικές μαθησιακές καταστάσεις που βελτιώνουν τη διδασκαλία μέσω της συνδιαλλαγής εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας (Ν. 4823/2021).

Δεδομένων των βιβλιογραφικών αναφορών και των νέων αυτών εκπαιδευτικών εξελίξεων για τα ελληνικά δεδομένα, η παρούσα μελέτη εξετάζει τη δυναμική του mentoring ως ένα προοδευτικό, αποτελεσματικό και ποιοτικό σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και τη συμβολή του στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας ως προς την αξιοποίηση του mentoring σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξή τους, δίνοντας παράλληλα έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του.

Η μελέτη αναπτύσσεται σε δύο μέρη: α) στο θεωρητικό και β) στο ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο Κεφάλαιο 1 προσδιορίζονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών η έννοια και η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, προβάλλοντας τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους που τα κατηγοριοποιούν σε παραδοσιακά ή ποιοτικά, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα αξιοποίησης ποιοτικών συστημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Στο Κεφάλαιο 2 αναλύεται η έννοια του mentoring, οι διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας και οι επιρροές που αντανακλώνται σε αυτήν από τις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων, τροποποιώντας την ποιότητα σχέσης των μελών της από ιεραρχική σε συνδιαλλακτική. Παράλληλα, επισημαίνονται οι προϋποθέσεις που εγγυώνται την αξιοποίηση του mentoring ως ένα ποιοτικό σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στον σχολικό χώρο.

Στο Κεφάλαιο 3 παρουσιάζονται τα οφέλη του mentoring σε τέσσερις διαστάσεις: την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων που εξασφαλίζουν την ποιοτική διδασκαλία που καλλιεργεί την κριτική σκέψη στους μαθητές, τη συναισθηματική και τέλος την κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το ερευνητικό μέρος της μελέτης αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο Κεφάλαιο 4 παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας. Το κεφάλαιο ξεκινά με την παράθεση του σκοπού, των επιμέρους στόχων της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων. Στη συνέχεια αναφέρεται και τεκμηριώνεται η ακολουθούμενη μεθοδολογία που αφορά στον σχεδιασμό και το δείγμα της έρευνας, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, τις παραμέτρους εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, καθώς και τη στατιστική επεξεργασία.

Στο Κεφάλαιο 5 παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας, με αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων και τη διενέργεια των στατιστικών αναλύσεων.

Στο Κεφάλαιο 6 παρουσιάζεται η συζήτηση, αναφέρονται οι περιορισμοί και οι μελλοντικές επεκτάσεις της έρευνας, διατυπώνονται οι σχετικές προτάσεις και τα συμπεράσματα της μελέτης.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών και των παραρτημάτων που σχετίζονται με τη διεξαγωγή της έρευνας.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξή του

1.1 Ο ρόλος του δασκάλου χθες και σήμερα

Η κοινωνιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου ως επάγγελμα και της σχολικής κοινότητας ως οργανισμού με κοινωνικό χαρακτήρα -λόγω της αμφίδρομης σχέσης της με την κοινωνία- αποτελεί αντικείμενο επιστημονικών μελετών. Χαρακτηριστικό πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι να προσαρμόζουν τους σκοπούς τους με βάση τις εξελίξεις και τα οράματα των κοινωνιών. Παράλληλα, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος εξυπηρετούνται κοινωνικά και πολιτικοοικονομικά συμφέροντα (Φραγκουδάκη, 1985).

Η ποιότητα της σχολικής γνώσης - ως μορφή και περιεχόμενο- ήταν προσαρμοσμένη, έτσι ώστε να υπηρετεί τις κοινωνικές δομές, όπως αυτές διαμορφώνονταν από τις εκάστοτε οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές καταστάσεις (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού «περιορισμένος και περιχαρακωμένος» σε νόμους και κανονισμούς αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης (Ηλιού, 1991, σ. 288). Οι Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη (1991, σ. 80) αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτικός «ως κάτοχος ορισμένης θέσης στο σχολείο αναγκάζεται να αναπτύξει τέτοια συμπεριφορά, ώστε να ικανοποιήσει συγκεκριμένες προσδοκίες μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού».

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (1994), μέσα στον αυστηρά δομημένο χαρακτήρα του σχολείου υπάρχουν και επιπρόσθετοι παράγοντες που διαμορφώνουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως: α) οι κοινωνικές ομάδες που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα, γονείς, μαθητές, συνάδελφοι, σχολική ηγεσία, τοπικοί φορείς, β) η σχολική πραγματικότητα με τον κανονισμό λειτουργίας της και γ) η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία του επιτρέπει να δει τις κοινωνικές προεκτάσεις του έργου του.

Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου του υπάρχοντος δομημένου προγράμματος με τις σταθερές αξίες και ιδεολογικές αρχές, υπάρχουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές που έχουν τη δική τους δυναμική και επεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, προωθώντας αλλαγές μέσα από την τάξη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ηλιού (1991, σ. 262) «Ούτε οι μεν, ούτε οι δε, είναι απρόσωπα όντα, ρομπότ, πειθήνιοι μεταβιβαστές και παθητικοί δέκτες.

Γι' αυτό άλλωστε και έχει παρατηρηθεί σε πολλές χώρες ότι οι μεταρρυθμίσεις «εκ των άνω», όσο μελετημένες κι αν είναι, σκοντάφτουν συχνά στους δασκάλους, στους μαθητές, στους γονείς».

Μεγάλη αξία έχει η επαγγελματική ταυτότητα στον τρόπο που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον ρόλο του και αποφασίζει να αντιδράσει σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές της σύγχρονης εποχής (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Η ταυτότητα συντίθεται από προσωπικά χαρακτηριστικά εμφανιζόμενη σε κάποιες περιπτώσεις ως υψηλή αίσθηση ευθύνης που ωθεί σε τολμηρές επιλογές (Ηλιού, 1991). Επηρεάζεται από τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές των κυβερνήσεων και από τις μεταρρυθμίσεις που επιχειρούνται στην εκπαίδευση παίζοντας σταθερά τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην υλοποίησή τους (Ντόκα, 2007).

Ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη δυναμική της τάξης επισημαίνονται και από την Φραγκουδάκη (1985). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: «Στο Δημοτικό παίζονται όλα. Στο Δημοτικό σφραγίζονται για πάντα οι μαθητές ως ανεπίδεκτοι ή ικανοί για γράμματα. Στο Δημοτικό όμως, μπορεί να βάλει μια κοινωνία μεγάλα στοιχήματα για το μέλλον και να πραγματοποιήσει το θαύμα: να φτιάξει καινούριες γενιές πολύ ευφυέστερων, παραγωγικότερων, δημιουργικότερων και ευτυχισμένων πολιτών» (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 210).

Η διαμορφωτική δύναμη του εκπαιδευτικού έργου και η αποτελεσματική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές προϋποθέτουν την αδιάκοπη εκπαίδευσή του ή αλλιώς τη «συνεχιζόμενη εκπαίδευση», όπως ορίζεται από τον Τάσιο (όπ. αναφ. στο Ηλιού, 1991, σ. 263). Για να υλοποιηθεί το «θαύμα» και να γίνουν σταθερά βήματα στον εκπαιδευτικό χώρο και όχι παραπατήματα, όπως εύστοχα αναφέρει στο βιβλίο της «Βήματα εμπρός και βήματα πίσω» η Ηλιού (1991, σ. 7), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο, να το εξελίσσουν μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Draper et al., 1997).

Ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη ζωή των μαθητών επισημαίνεται και από τους Υπουργούς των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Ο ευρωπαϊκός σχεδιασμός «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» στοχεύει στην ποιοτική αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο Navracsics, Επίτροπος Παιδείας, Νεολαίας, Πολιτισμού και Αθλητισμού, αναφέρει -μεταξύ άλλων- ότι είναι ανάγκη το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να γίνει πιο ελκυστικό, να αναγνωριστεί το κύρος του μέσω της σύγχρονης και συνεχούς

επαγγελματικής ανάπτυξής του (Navracsics, 2015). Ωστόσο, σύμφωνα με τα νεότερα στοιχεία της έρευνας TALIS του ΟΟΣΑ -όπως παρουσιάζονται από το European Commission (2019)- σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευτικών, μόνο το 1/5 αυτών αντλούν κοινωνικό κύρος μέσω του επαγγέλματός τους. Έτσι θα πρέπει να σταλεί ένα ηχηρό μήνυμα στους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούν τον «ακρογωνιαίο λίθο των εκπαιδευτικών μας συστημάτων» (Navracsics, 2019).

1.2 Προσδιορισμός της έννοιας και της σημασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Προσεγγίζοντας ευρύτερα την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης θα αναφέραμε τις ενέργειες που κάνει το άτομο για να εξελιχθεί στον εργασιακό του χώρο (Villegas-Reimers, 2003).

Στο χώρο της εκπαίδευσης η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί όχι βασική προϋπόθεση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αλλά θεωρείται μια διαδικασία συνώνυμη αυτής, καθώς συσχετίζεται απόλυτα με την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος και την ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου (Borko, Jacobs & Koellner, 2010). Κι ενώ οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό χώρο με βασικό τους σταθερά στόχο την πρόοδο του μαθητή (Guskey, 2002), οι ερευνητές υποστηρίζουν ως βασικό παράγοντα στην πρόοδο αυτή την ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς (Heck & Hallinger 2009).

Δεδομένου του σημαντικού της ρόλου και της ανάγκης για ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητο να προσδιορίσουμε το ακριβές περιεχόμενό της. Επομένως, το ερώτημα που διατυπώνει η Desimone (2007, σ. 182) αφορά στο «τι συνιστά επαγγελματική ανάπτυξη». Δίνοντας εν συνεχεία την απάντηση σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί «ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων που μπορούν να αυξήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές των εκπαιδευτικών και να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική, καθώς και να συμβάλουν στην προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Αυτές οι εμπειρίες μπορεί να κυμαίνονται από επίσημα σεμινάρια για συγκεκριμένο θέμα που έχουν μικρή χρονική διάρκεια, έως καθημερινές ανεπίσημες

συζητήσεις ‘διαδρόμου’ μεταξύ συναδέλφων σχετικά με τις τεχνικές διδασκαλίας, ενσωματωμένες στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης» (Desimone, 2009, σ. 182).

Μέσω των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να εντρυφήσουν στις επιστήμες της αγωγής, καθώς και σε νέες διδακτικές μεθόδους προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της τάξης. Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να είναι τυπικής μορφής, όπως σεμινάρια, εκπαιδευτικές ημερίδες, εργαστήρια δεξιοτήτων, μεταπτυχιακές σπουδές, καθοδηγήσεις, αλλά και άτυπης μορφής, δηλαδή τηλεοπτικά ντοκυμαντέρ ή βίντεο εκπαιδευτικού περιεχομένου και εκπαιδευτικές εκδόσεις, προσθέτει ο Lieberman (1996).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο μελέτης σε πολλές βιβλιογραφίες τις τελευταίες δεκαετίες. Ο Guskey το 2000 δήλωνε: «Ποτέ άλλοτε στην ιστορία της εκπαίδευσης δεν δόθηκε τόση πολλή σημασία στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (Guskey, 2000, σ. 3). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά το ερευνητικό αυτό ενδιαφέρον ερμηνεύοντάς το ως ένδειξη κοινωνικής αναγνώρισης, ενώ παράλληλα εκτιμούν την επαγγελματική ανάπτυξη ως στοιχείο ανέλιξης του επαγγέλματός τους, σε αντίθεση με κάποιους που την ερμηνεύουν ως ελλιπή διδακτική κατάρτιση (Villegas-Reimers, 2003).

Επιπροσθέτως, η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως μέσο μιας αξιολογής σταδιοδρομίας, «ως η ανέλιξη που επιτυγχάνει ένας εκπαιδευτικός, αποτέλεσμα της αυξημένης εμπειρίας και συστηματικής εξέλιξης της διδασκαλίας του» (Glatthorn, 1995, σ. 41). Το άτομο, έτσι περνά από ένα στάδιο σε ένα ανώτερο αξιοποιώντας την προηγούμενη επαγγελματική του εμπειρία. «Η επαγγελματική ανάπτυξη ανταμείβει και ανταμείβεται», σημειώνουν σχετικά οι Draper et al. (1997, σ. 284).

Εκτός από τη βελτίωση της διδακτικής πράξης η επαγγελματική ανάπτυξη διαμορφώνει και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, καθώς εμπλέκονται αξίες και στάσεις του (Beijaard et al, 2004· Avalos, 2011). Η διάσταση αυτή φαίνεται στον παρακάτω ορισμό: «Η είσοδος σε ένα επάγγελμα δεν είναι αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας απόφασης, αλλά μιας μακροχρόνιας αναπτυξιακής διαδικασίας που συμβαδίζει με την ψυχολογική εξέλιξη του ατόμου. Η σταδιοδρομία δεν είναι μόνο η διαχρονική ακολουθία θέσεων και ασχολιών, αλλά και η ακολουθία αξιών, προσδοκιών, πεποιθήσεων και εμπειριών, δεδομένου ότι ο επαγγελματίας έχει μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του από το οποίο

δέχεται επιδράσεις που συμβάλλουν στον μετασχηματισμό του» (Ραφτόπουλος, 2012, σσ. 105-106).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με την Avalos (2011) η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εμπλουτίζει την επαγγελματική του ταυτότητα, καθώς ωθεί τον εκπαιδευτικό σε μια βαθύτερη ενδοσκόπηση για το ποιες αξίες υπηρετεί, ποιες ιδέες και στάσεις πρεσβεύει και τι θέλει να υπηρετήσει με το έργο του. Έτσι η επαγγελματική ταυτότητα αναδιαμορφώνεται μέσω της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και καθιστά τον εκπαιδευτικό πρόθυμο να υποστηρίξει τις εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, εξασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την προσωπική αλλά και την επαγγελματική ανέλιξή του (Beijaard et al., 2004).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αν και δεν αποτελεί τη μοναδική προϋπόθεση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, θεωρείται βασικό της συστατικό λόγω «του διπλού ρόλου των εκπαιδευτικών, όντας ταυτόχρονα υποκείμενα και αντικείμενα αλλαγής», σημειώνει εύστοχα η Villegas-Reimers (2003, σ.7). Αντίστοιχη άποψη εκφράζει και η Avalos (2011, σ.10), η οποία αναφέρει: «Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί μια διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός μαθαίνει πώς να μαθαίνει, μετατρέποντας τις γνώσεις του σε πράξεις προς όφελος του μαθητή». Παράλληλα, ο δια βίου χαρακτήρας είναι ένα άλλο στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης που καθιστά την παραπάνω διαδικασία ουσιαστική με την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου στον μαθητή. Αυτό γίνεται φανερό και από το περιεχόμενο που της αποδίδεται από το Education and Training Monitor 2019, το οποίο αναφέρει συγκεκριμένα: «Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη είναι ένας σημαντικός τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να διατηρούν και να βελτιώνουν τις διδακτικές τους δεξιότητες, να συμβαδίζουν με τις πιο πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης και τα δικά τους διδασκόμενα μαθήματα, καθώς και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών σε κοινωνίες που αλλάζουν ταχέως» (European Commission, 2019, σ. 30).

Προκειμένου να ερμηνεύσουμε βαθύτερα το περιεχόμενο της έννοιας έχει ενδιαφέρον να γίνει αναφορά στη διάκριση που εντοπίζουν οι μελετητές μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής μάθησης, αποδίδοντας στην έννοια της μάθησης διαμορφωτικό χαρακτήρα (Fraser, Kennedy, Reid & Mckinney, 2007). Συγκεκριμένα, «η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύει τις διαδικασίες που -είτε διαισθητικές είτε σκόπιμες, ατομικές ή κοινωνικές- έχουν ως αποτέλεσμα συγκεκριμένες αλλαγές στις επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις,

πεποιθήσεις ή ενέργειες των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, από την άλλη πλευρά, θεωρείται ότι αναφέρεται στις ευρύτερες αλλαγές που μπορεί να συμβούν σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα ποιοτικές αλλαγές στις πτυχές του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών» (Fraser et al., 2007, σσ. 156-157). Άλλοι μελετητές αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μια επιπλέον διάσταση που εμπεριέχεται στην ανάπτυξη, «διευρύνοντας τους κύκλους των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μην αναπτύσσεται μόνο η γνώση αυτών, αλλά ολόκληρο το επάγγελμα», όπως αναφέρουν οι Thompson & Zeuli (1999, σ. 367).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της επαγγελματικής ανάπτυξης που ανάλογα με τις συνθήκες υπό τις οποίες εξελίσσεται, αποκτά τυπικές ή άτυπες μορφές. Ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα, μπορεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να αναπτύσσεται εκτός της σχολικής κοινότητας με τη μορφή συνεδρίων, διαλέξεων, μακριά από τη σχολική τάξη ή εντός της σχολικής κοινότητας -σύγχρονες διαστάσεις- με διαρκείς συνεργατικές δράσεις και βελτιώσεις σε διδακτικές μεθόδους «από κάτω προς τα πάνω», ομαδικά μεταξύ συναδέλφων (peer-mentoring) ή με ατομική καθοδήγηση, mentoring (Coolahan, 2002).

Μολονότι η επαγγελματική ανάπτυξη παρουσιάζεται με πολλές μορφές, αρκετές μελέτες αναγνωρίζουν ως βασικά χαρακτηριστικά της την εξέλιξη και την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσω της εμπειριστατωμένης γνώσης που επιδιώκει, τις αλλαγές στη διδασκαλία που επιφέρει και σε μικρότερο βαθμό τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Η εξέταση αυτών των χαρακτηριστικών με συγκεκριμένα κριτήρια και σε ορισμένα πλαίσια θα μας δώσουν πληροφορίες για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα των αντίστοιχων μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης (Guskey, 2002 · Desimone, 2007).

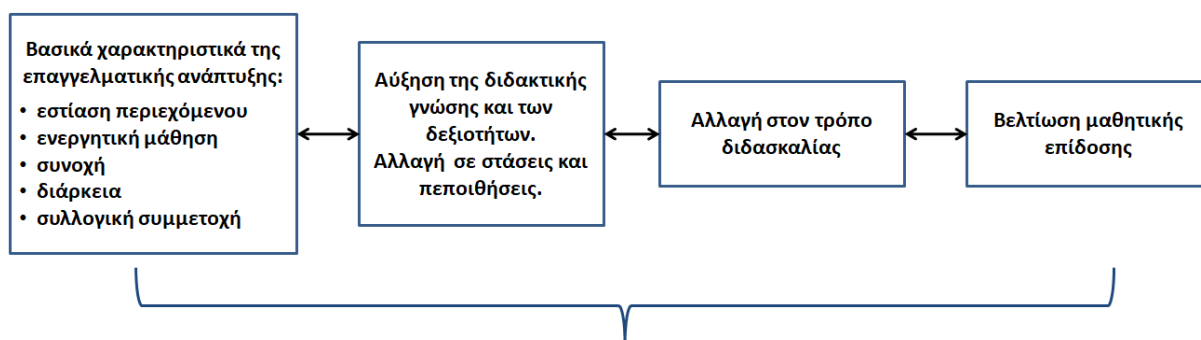
1.3 Μοντέλα και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Guskey (2002) τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή τους. Ωστόσο, όλα έχουν τον ίδιο σκοπό, δηλαδή τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων μέσω του εκσυγχρονισμένου εκπαιδευτικού έργου που οι εκπαιδευτικοί παρέχουν. «Κοινός πυρήνας όλων των προγραμμάτων είναι να μάθουν τους εκπαιδευτικούς πώς να μαθαίνουν, κάνοντας τη γνώση

πράξη προς όφελος των μαθητών τους» συμπληρώνει η Avalos (2010, σ. 10). Έτσι, ενώ ο στόχος τους είναι κοινός, ακολουθούν διαφορετικές ερμηνείες στον τρόπο που επιτυγχάνεται η εκπαιδευτική αλλαγή (Desimone, 2009· Avalos, 2011).

Δεδομένου του πολυδιάστατου χαρακτήρα της επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να προσδιορίσουμε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά πρέπει να εξετάσουμε τα πλαίσια μέσα στα οποία αναπτύσσονται οι παράμετροι της επαγγελματικής ανάπτυξης: η επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών, η διδακτική πρακτική που εφαρμόζουν και η απόδοση της μάθησης των μαθητών.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Desimone (2009) η επαγγελματική ανάπτυξη αναλύεται σε τέσσερα στάδια που αφορούν: α) στα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης, β) στις νεοαποκτηθείσες γνώσεις, γ) στην εφαρμογή αυτών των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων διδακτικών τεχνικών στην τάξη και δ) στην ανάπτυξη της μάθησης των μαθητών. Το θεωρητικό πλαίσιο της Desimone μελετά την αλλαγή των αντιλήψεων που συνεπάγεται η επαγγελματική ανάπτυξη και τον διαδοχικό τρόπο επιρροής των πρακτικών του εκπαιδευτικού και της αλλαγής της διδασκαλίας του. Πολλές μελέτες που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη, αναγνωρίζουν διαφορετική προτεραιότητα και αιτιατές σχέσεις σε αυτά τα τέσσερα στάδια.



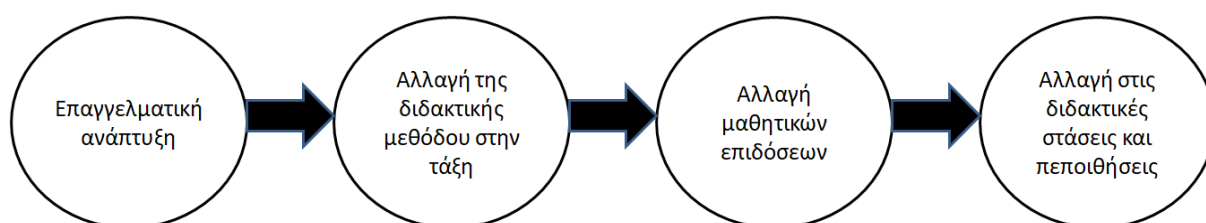
Πλαίσιο με τα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού και μαθητή, αναλυτικό πρόγραμμα, σχολική ηγεσία, τακτική της τάξης

Σχήμα 1: Προτεινόμενο εννοιολογικό πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και των επιπτώσεών της στους εκπαιδευτικούς και μαθητές

Πηγή: Desimone (2009, σ. 185)

Έτσι, ενώ σύμφωνα με την Desimone(2009), η μάθηση οδηγεί στην αλλαγή νοοτροπίας και διδακτικής και αυτές στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, αντίθετα, σύμφωνα με τον Gyskey (2002, σ. 383) για να επέλθει η αλλαγή της διδακτικής πράξης, θα πρέπει η εφαρμογή των νέων μεθόδων να επιφέρει πρώτιστα βελτίωση στον τρόπο μάθησης των μαθητών.

Η εκπαιδευτική αλλαγή εμπεριέχει πολλές έννοιες, όπως την ανάπτυξη, τη μάθηση, την καινοτομία, την πρόοδο, την εξέλιξη (Richardson & Placier, 2001). Αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί γνωστική και συναισθηματική κατάθεση και επιτυγχάνεται σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Avalos, 2011). Οι προσανατολισμοί επαγγελματικής ανάπτυξης διαμορφώνονται από τις αντίστοιχες στρατηγικές που τις ευνοούν.



Σχήμα 2: Μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Πηγή: Guskey (2002, σ. 381)

Οι Fraser, Kennedy, Reid & Mckinney (2007) παρουσιάζουν τρεις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης αντίστοιχων στρατηγικών (Πίνακας 1). Οι στρατηγικοί σχεδιασμοί διαφοροποιούνται ως προς τον ρόλο που αναγνωρίζουν στον εκπαιδευτικό, τον τρόπο διαμόρφωσης της γνώσης τους, καθώς και από την ετοιμότητα να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική αλλαγή στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι Fraser et al. (2007) μας βοηθούν να προσεγγίσουμε την επαγγελματική ανάπτυξη από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες (Fraser et al., σσ. 158-160):

1. Τις τρεις πτυχές της επαγγελματικής μάθησης των Bell & Gilbert
2. Το πλαίσιο του Kennedy για την ανάλυση μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης
3. Τα τεταρτημόρια της μάθησης του εκπαιδευτικού του Reid

Πίνακας 1: Περίληψη πλαισίων

Πλαίσιο	Κριτήρια κατηγοριοποίησης	Τι κατηγοριοποιείται
Οι τρεις όψεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των Bell and Gilbert	Προσωπική/κοινωνική/επαγγελματική μάθηση	Τομέας επιρροής της επαγγελματικής μάθησης
Το πλαίσιο του Kennedy για την πρακτική της επαγγελματικής ανάπτυξης	Μεταφορά/μεταδοτική /μετασχηματιστική	Ικανότητα επαγγελματικής αυτονομίας και μετασχηματιστική ανάλυση που υποστηρίζεται από την επαγγελματική μάθηση
Τα τεταρτημόρια της επαγγελματικής ανάπτυξης του Reid	Επίσημη/άτυπη προγραμματισμένη/συμπτωματική	Σε ποιον δίνει την ικανότητα δράσης η επαγγελματική ανάπτυξη

Πηγή: Fraser et al. (2007, σ. 162)

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Bell & Gilbert (2006) η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από τρεις διαστάσεις, τις προσωπικές, τις κοινωνικές και τις επαγγελματικές.

Οι προσωπικές διαστάσεις είναι αυτές που παρακινούν αρχικά την αλλαγή στάσης. Οι πεποιθήσεις και οι προηγούμενες εμπειρίες στη συνέχεια θα κρίνουν τη στάση που θα υιοθετηθεί απέναντι στις νέες μεθόδους (Bell & Gilbert, 2006., όπ. αναφ. στο Fraser et al., 2007).

Οι κοινωνικές διαστάσεις χαρακτηρίζονται από τους σύγχρονους μελετητές ως ουσιαστική προϋπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Fraser et al (2007, σ. 158) «η μαθησιακή απομόνωση θεωρείται προβληματική», με τους Hargreaves & Fullan (2000) να συμπληρώνουν για τη μαθησιακή απομόνωση ότι είναι ακατάλληλη για καινοτομίες και κατάλοιπο παλαιότερων συστημάτων, ενώ πρέπει να αντικαθίσταται από τον συλλογικό επαγγελματισμό, που είναι αίτημα των σύγχρονων ερευνητών της εκπαίδευσης.

Ήδη από το 1959 η National Society for the Study of Education (όπ. αναφ. στο Lieberman, 1995) αναφέρθηκε στην ανασύσταση των σχολικών δομών, ώστε να γίνουν κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης μέσω της σύναψης συνεργατικών ομάδων δράσεων. Η συνεργασία στον επαγγελματικό χώρο δημιουργεί τη νέα γνώση μέσω των γόνιμων ανταλλαγών ιδεών μεταξύ των συναδέλφων, καθώς και μέσω της καθοδήγησης από

συμβούλους εκπαιδευτικού έργου και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (mentoring). Η θεσμική κατοχύρωση και η ισορροπιστική λειτουργία των διευθυντών των σχολικών μονάδων απέναντι αυτών των μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης διευκολύνουν την εύρυθμη εναλλαγή των ρόλων των εκπαιδευτικών, καθώς καλούνται να λειτουργούν άλλοτε ως εκπαιδευτές και άλλοτε ως μαθητές των συναδέλφων τους (Fraser et al., 2007).

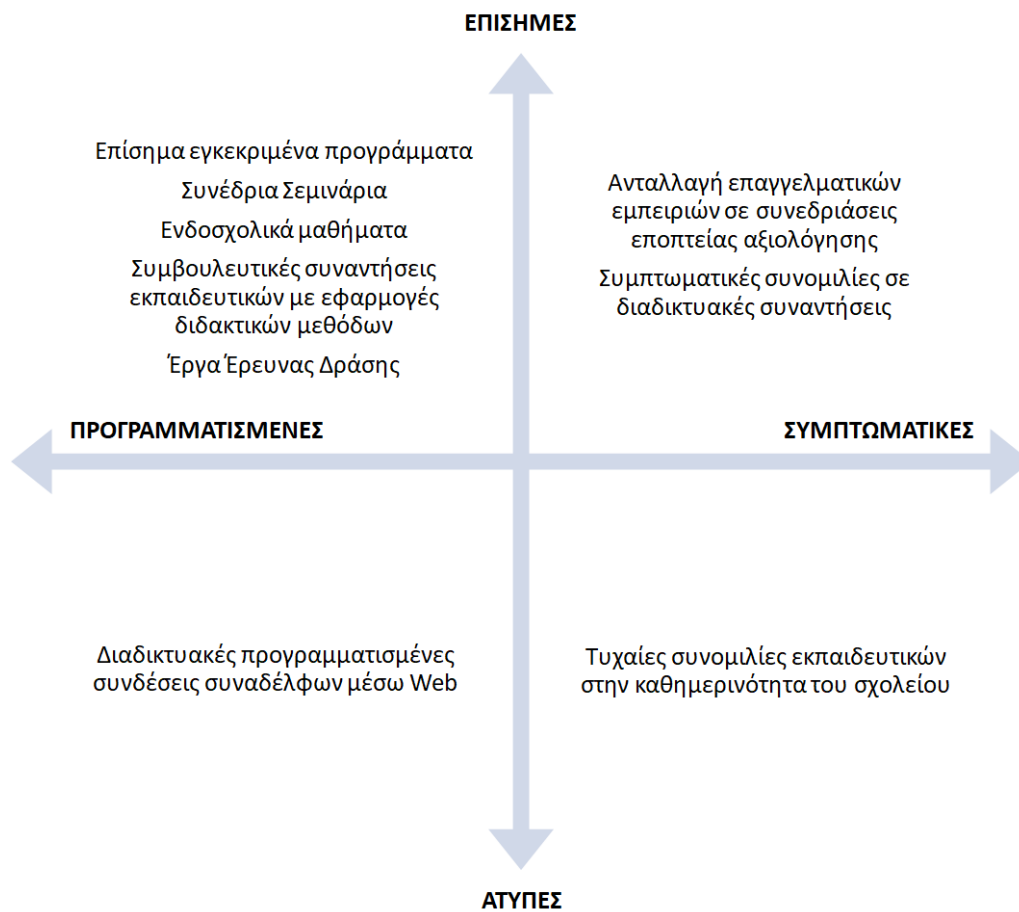
Οι επαγγελματικές διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με το μοντέλο των Bell & Gilbert (1996, όπ. αναφ. στο Fraser et al., 2007, σ. 159) εξαρτώνται από τη συνοχή μεταξύ θεωρίας και πράξης. Η εμπειρική εφαρμογή της θεωρίας στις πραγματικές συνθήκες της τάξης και η κατανόησή της προσδίδουν αξία στη θεωρία μέσω της αναδυόμενης μάθησης, τονώνοντας έτσι τον «επαγγελματικό πειραματισμό» και την εννοιολογική αλλαγή» (Fraser et al., 2007). Σε αντίθετη περίπτωση έχουμε, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Borko, Jacobs & Koellner (2010) «υπερβολικά κατακερματισμένες γνώσεις» αποκομμένες από τη διαδικασία μάθησης.

Σύμφωνα με το πλαίσιο του Kennedy (όπ. αναφ. στο Fraser et al., 2007), η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να αναπτυχθεί με δύο στρατηγικές ανάλογα με τον στόχο που καλείται να εκπληρώσει. Η πρώτη εστιάζει στην ποσοτική ανάπτυξη της γνώσης και στη «μετάδοση», «μετάβαση» αυτής και αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως απλό διαχειριστή της γνώσης, δίνοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο στους «ειδικούς» με εκπαιδευτικά σεμινάρια και διαλέξεις εκτός σχολείου. Αυτή μαθαίνει τους εκπαιδευτικούς να εμπιστεύονται τους ειδικούς αναγνωρίζοντας σε αυτούς αποκλειστικά το δικαίωμα της νέας γνώσης, αγνοώντας τη διδακτική αξία της δικής τους τάξης, συμπληρώνει η Lieberman (1995). Η στρατηγική αυτή περιλαμβάνει προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μικρής διάρκειας και εξειδικευμένων γνώσεων (Fraser et al., 2007, σ.159).

Η δεύτερη στρατηγική εστιάζει στη μάθηση και στον «μετασχηματισμό» της γνώσης. Αυτή εφαρμόζει τη στρατηγική που επιδιώκει τους «μετασχηματιστικούς» στόχους και είναι δομημένη, έτσι ώστε να ευνοούνται τα μοντέλα καθοδήγησης (mentoring). Εστιάζει στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων με ενίσχυση προσωπικών και συναισθηματικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, ευνοώντας τη μάθησή τους. Σε αυτό το πλαίσιο η επαγγελματική ανάπτυξη είναι «ενδοσχολική υπόθεση» (Hargreaves & Fullan, 2000). Επιμορφωτικές συναντήσεις με συναδέλφους, τυπικές και άτυπες επαφές, συνεργασίες ανά θεματικές ενότητες, ανταλλαγές μεθόδων και πρακτικών έχουν αναφερθεί ως πρακτικές που ευνοούν

και δημιουργούν βιωματική και εμπειρική μάθηση, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα της συμμετοχής σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Avalos, 2011).

Σύμφωνα με τους Fraser et al. (2007, σ. 160), τα τεταρτημόρια του Reid μας δίνουν επιπρόσθετα κριτήρια να αντιλαμβανόμαστε τις μορφές της επαγγελματικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τη στρατηγική αυτή η επαγγελματική εκπαίδευση έχει δύο διαστάσεις, την επίσημη ή άτυπη και την προγραμματισμένη ή συμπτωματική (Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Τα τεταρτημόρια επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών του Reid

Πηγή: Fraser et al. (2007, σ. 161)

Έτσι στην επίσημη διάσταση μπορεί να περιλαμβάνονται προγραμματισμένα σεμινάρια με καθορισμένο θέμα από επίσημους παράγοντες της εκπαίδευσης, ενώ η άτυπη είναι ανεπίσημες πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού για την επιμόρφωσή του. Στη δεύτερη κατηγοριοποίηση κριτήριο αποτελεί ο προγραμματισμός τους, ανεξαρτήτως επίσημου ή άτυπου χαρακτήρα. Έτσι, στις προγραμματισμένες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί

να συμπεριλαμβάνονται συναδελφικές συνεργασίες στον σχολικό χώρο, ενώ οι συμπτωματικές μορφές μπορεί να έχουν ακόμη και τη μορφή συζητήσεων στους σχολικούς διαδρόμους (Desimone, 2009).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται, τυπικά ή άτυπα, δομημένα ή αυθόρμητα, ο τόπος διεξαγωγής, οι στόχοι που καλούνται να υπηρετήσουν, καθώς και οι στρατηγικές που υιοθετούνται, λειτουργούν ως κριτήρια αξιολόγησης του χαρακτήρα, της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα συγκεκριμένα πλαίσια με συγκεκριμένα κριτήρια δίνουν διαφορετικά μοντέλα, συμβατικά και σύγχρονα, με διαφορετικά χαρακτηριστικά και αποτελεσματικότητα στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Guskey, 2002).

1.4 Κριτική σε παραδοσιακές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης – Αναγκαιότητα της ποιοτικής εκπαίδευσης

Έντονος προβληματισμός και κριτική αναπτύχθηκε στον ερευνητικό χώρο σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μοντέλων και την ποιότητα τους στην επαγγελματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη. Την καταλληλότητά τους να υποστηρίξουν τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε και αυτός με τη σειρά του να υποστηρίξει την καλύτερη ένταξη των μαθητών σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει, καθιστώντας τη σημερινή γνώση ανεπαρκή για τις ανάγκες του αύριο (Lieberman, 1995· Klein, 2013).

Έτσι, τα παραδοσιακά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης περιορίζονται στη μετάδοση της γνώσης υπηρετώντας μόνο τη μία διάσταση της έννοιας επαγγελματική ανάπτυξη, αυτή της αύξησης της γνώσης «εκ των άνω». Στον αντίποδα τα προοδευτικά μοντέλα αποβλέπουν στη θεμελίωση της μάθησης στις σύγχρονες θεωρίες με την ενεργό εμπλοκή και τη συνεργατική διαδικασία των εκπαιδευτικών -κοστρουκτιβισμός- (Lieberman, 1995· Desimone, 2009· Avalos, 2011). Η διάκριση της επαγγελματικής ανάπτυξης εντοπίζεται και από την Feiman-Nemser, η οποία υποστηρίζει πως «τα συμβατικά μοντέλα δίνουν έμφαση στη διδασκαλία ως αφήγηση και στη μάθηση ως ακρόαση. Αντιθέτως, τα μοντέλα με προσανατολισμό στη μεταρρύθμιση καλούν τους επιμορφωτές- ειδικούς να ακούνε περισσότερο, να προκαλούν τη σκέψη των εκπαιδευτικών και να αξιολογούν την κατανόησή τους. Επιπλέον, ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν περισσότερα διερευνώντας

αυθεντικά μαθησιακά προβλήματα, συμβάλλοντας ενεργά στις λύσεις τους» (Feiman-Nemser, 2001, σ. 1015).

Παράλληλα, όμως βασικό ζητούμενο της σύγχρονης εποχής αποτελεί η ποιοτική εκπαίδευση. «Η ποιοτική εκπαίδευση δεν ήταν ποτέ πιο απαραίτητη απ' ό,τι σήμερα, καθώς οι προκλήσεις και οι αλλαγές των σύγχρονων κοινωνιών θέτουν συνεχώς νέους εκπαιδευτικούς στόχους» επισημαίνει ο Ganser (2000, σ. 6). Η εκπαίδευση αποκτά παγκόσμιο χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν τις σύγχρονες δεξιότητες για να προετοιμάσουν την ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία του 21ου αιώνα. Να ενισχύσουν την ικανότητα των μαθητών τους για συνεργασία και επικοινωνιακό διάλογο με μαθητές από όλο τον κόσμο για θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος, όπως η κλιματική κρίση, τα ανθρώπινα δικαιώματα κ.λπ. (Mansilla & Jackson, 2011· Klein, 2013).

Όλα αυτά καθιστούν την ανάγκη ενός φιλόδοξου σχεδίου επαγγελματικής ανάπτυξης άμεσα (Ganser, 2000), ενώ ο Lieberman τονίζει την αναγκαιότητα μεταρρύθμισης της παραδοσιακής επαγγελματικής ανάπτυξης, σχολιάζοντας καυστικά φαινόμενα συντηρητικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζει, έχουν ανάγκη από αποτελεσματική επαγγελματική εκπαίδευση με χαρακτηριστικά γνωρίσματα αντίστοιχα των καινοτόμων διδακτικών που εφαρμόζουν οι ίδιοι στους μαθητές τους και όχι από «αποσπασματική, σαν ένα πακέτο γνώσης που μεταφέρεται από πάνω προς τα κάτω, σαν μέγεθος «μπουκιάς» με τη μορφή συνεδρίων, εργαστηρίων ή προτάσεων ενός συμβούλου» (Lieberman, 1995, σ. 1).

Στον αντίποδα των παραδοσιακών προγραμμάτων βρίσκονται οι σύγχρονες προσεγγίσεις που θεωρούνται συνώνυμες της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης (Guskey, 2002· Villegas-Reimers, 2003). Οι Darling-Hammond, Hylar, & Gardner (2017) ορίζουν την «αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη ως δομημένη επαγγελματική μάθηση που οδηγεί σε αλλαγές τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και σε βελτιώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Αντιλαμβανόμαστε την επαγγελματική μάθηση ως προϊόν τόσο εξωτερικών παρεχόμενων γνώσεων, όσο και προσωπικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών που αυξάνουν τις γνώσεις τους και τους βοηθούν να αλλάξουν τη διδακτική πρακτική τους με τρόπους που να υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών. Έτσι, η ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα τόσο εξωτερικών παραγόντων όσο και διερευνητικών δραστηριοτήτων που συντελούνται στην τάξη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών οδηγώντας σε επαγγελματική ανάπτυξη» (Darling-Hammond et al., 2017, σ. 2).

Η Desimone (2009) αναφέρει ότι «ένας τρόπος για να αξιολογηθεί η περίπλοκη, διαδραστική, επίσημη και άτυπη φύση των ευκαιριών μάθησης των εκπαιδευτικών σε κατανοητά, μετρήσιμα φαινόμενα είναι η εστίαση της μέτρησης στα κρίσιμα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης» (Desimone, 2009, σ. 183). Έτσι ανεξάρτητα από το είδος της επαγγελματικής ανάπτυξης υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά που αποδίδουν «ποιότητα», σύμφωνα με τους Darling-Hammond et al. (2017) και «αποτελεσματικότητα» σύμφωνα με την Desimone (2009), ορίζοντας ως στόχο της επαγγελματικής ανάπτυξης «την αύξηση της μάθησης των εκπαιδευτικών και την αλλαγή της διδακτικής πρακτικής τους για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών» (Desimone, 2009, σ. 183). Αυτή η παρατήρηση της Desimone πραγματικά αποτελεί μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς επισημαίνει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης στοχεύοντας, ανεξάρτητα από το είδος της, στα χαρακτηριστικά εκείνα της επαγγελματικής ανάπτυξης που αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μια ευρύτερη διαδικασία με απώτερο στόχο πάντα τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.

Η Desimone (2009, σσ. 183-184) ορίζει τα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών και ποιοτικών δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης ως εξής:

- να εστιάζουν σε συγκεκριμένα θέματα επεξεργασίας,
- να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής σε συλλογική βάση,
- να παρέχουν ευκαιρίες για ενεργή μάθηση,
- να θεωρούνται μεγάλης διάρκειας,
- να συνδέουν αρμονικά οποιοδήποτε περιεχόμενο γνώσης με τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στους οποίους αναφέρονται.

Στα παραπάνω χαρακτηριστικά προστίθενται μετά από κάποια χρόνια μελέτης από τους Darling-Hammond et al. (2017, σ. 4) και τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- να χρησιμοποιούν μοντέλα αποτελεσματικής πρακτικής,
- να προσφέρουν ανατροφοδότηση και προβληματισμό,
- να παρέχουν καθοδήγηση και υποστήριξη από εμπειρογνώμονες (mentoring).

Το mentoring υιοθετώντας τα παραπάνω ποιοτικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν επιδιώκει απλώς να εκσυγχρονιστεί, αλλά φιλοδοξεί να θεωρείται ταυτόσημο της ποιοτικής μάθησης, να επιφέρει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Hargreaves & Fullan, 2000) αλλά και τον εκσυγχρονισμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ως καινοτόμο σύστημα στην εκπαίδευση ενηλίκων (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2019).

Κεφάλαιο 2: Προσδιορισμός του mentoring

2.1 Μορφές και ρόλοι που εμπεριέχονται στο εννοιολογικό περιεχόμενο

Η ανάγκη του mentoring εμφανίζεται ήδη στην Αρχαία Ελλάδα και συγκεκριμένα στην Οδύσσεια του Ομήρου. Ο Όμηρος περιγράφει την καθοδηγητική σχέση που λαμβάνει χώρα μεταξύ του Μέντορα, φίλου του Οδυσσέα, και του υιού του Τηλέμαχου. Ο Οδυσσέας αναθέτει στον Μέντορα την εκπαίδευση του Τηλέμαχου μέσω της καθοδήγησης και της μετάδοσης της εμπειρίας και της γνώσης του. Η καθοδηγητική αυτή σχέση έχει ταυτιστεί με τη μαθητεία και προσδιορίζει τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ενός μεγαλύτερου σε ηλικία ατόμου με περισσότερη σοφία και γνώσεις -του μέντορα- και ενός νεότερου ατόμου με λιγότερες γνώσεις, του μαθητευόμενου (Monaghan & Lunt, 1992).

Αργότερα, τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του μέντορα εμφανίζονται στον δυτικό πολιτισμό από τον Γάλλο συγγραφέα Francois Fenelon στο έργο του «Les Aventures de Telemaque», όπου ο μέντορας περιγράφεται ως πνευματώδης και καλόβουλος σύμβουλος (Tenner, 2004). Ο πρωταρχικός ρόλος του μέντορα ήταν αυτός της διατήρησης της πολιτισμικής κληρονομιάς μεταδίδοντας τη γνώση μέσω της μάθησης, όπως αναφέρει η Darwin (2000), η οποία τεκμηριώνει τον ρόλο αυτό με την ετυμολογική ανάλυση της έννοιας του μέντορα. Κατά την Darwin (2000, σ. 198), «Η έννοια του όρου προέρχεται από τη ρίζα *men*, που σημαίνει μυαλό, σκέψη. Η λέξη *protégé* προέρχεται από το γαλλικό ρήμα, *protéger*, προστατεύω. Έτσι, παραδοσιακά, η σχέση καθοδήγησης έχει τη σημασία του πατερναλισμού και της εξάρτησης και πηγάζει από μια ιεραρχική σχέση που εξαρτάται από την εξουσία, με στόχο τη διατήρηση του *status quo*».

Ωστόσο η λέξη μέντορας σπάνια αναφέρονταν μέχρι τα μέσα του 1970, όπου στο περιοδικό «The Christian Science Monitor» στις 14 Φεβρουαρίου 1977, ο ψυχολόγος Levinson (1978) παρέθεσε τον παρακάτω ορισμό: «Μέντορας μπορεί να είναι ένα άτομο 8 έως 15 χρόνια μεγαλύτερο από τον καθοδηγούμενο, ένας συνομήλικος ή «μεγαλύτερος αδερφός» παρά ένας «μεγαλύτερος πατέρας». Παίρνει τον νεότερο άνδρα υπό την προστασία του. Του μεταδίδει τη σοφία του, νοιάζεται, χορηγεί, επικρίνει και δίνει την ευλογία του» (Tenner, 2004, σ. 2).

Ο ρόλος του μέντορα αρχίζει να εμφανίζεται συχνότερα στον επιχειρηματικό και εκπαιδευτικό χώρο, ενώ το περιοδικό «The Christian Science Monitor» προέβλεψε ότι μέχρι τη δεκαετία του 1980, ένας μέντορας θα ήταν «εξίσου σημαντικό εργαλείο σταδιοδρομίας όσο ένα σχολικό πτυχίο και ένα βιογραφικό» (Tenner, 2004, σ. 2). Έτσι, η καθοδήγηση «άνθισε» στα οργανωμένα περιβάλλοντα των επιχειρήσεων συμβάλλοντας σε επιτυχημένες επαγγελματικές σταδιοδρομίες (Monaghan & Lunt, 1992).

Μετά από εκτεταμένη έρευνα σχετικά με το περιεχόμενο της καθοδήγησης σε διάφορους τομείς, ο Roberts (2000, σ. 162) μας δίνει τον ακόλουθο ορισμό: «το mentoring είναι μια τυπική διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο με μεγαλύτερη γνώση και εμπειρία ασκεί έναν υποστηρικτικό ρόλο επίβλεψης και ενθάρρυνσης του προβληματισμού και της μάθησης σε ένα λιγότερο έμπειρο και πεπειραμένο άτομο, έτσι ώστε να διευκολύνει την καριέρα του και την προσωπική του ανάπτυξη».

Το mentoring μέσω της εμπύχωσης και της καθοδήγησης συμβάλλει στο να επιδιωχθούν όχι μόνο οι γνωστικοί στόχοι, αλλά να δοθούν εκείνα τα κίνητρα στον καθοδηγούμενο, ώστε να μπορέσει να ικανοποιήσει όλες του τις φιλοδοξίες. Ο μέντορας δίνει το έναυσμα να παρουσιάσει το προσωπικό του όραμα και να δώσει το προσωπικό του στίγμα στον επαγγελματικό χώρο δημιουργώντας μια εργασιακή δέσμευση, προσθέτει η Sit (2003). Στον εργασιακό χώρο η καθοδήγηση συνιστά την αποτελεσματικότερη μέθοδο επαγγελματικής προώθησης, εξέλιξης και ανάπτυξης των εργαζομένων, καθώς επηρεάζει τη σωματική και ψυχική υγεία, οδηγεί στη μείωση των απουσιών από την εργασία και στην καλύτερη απόδοση (Madej-Walls, 2019).

Ως σχέση «βοήθειας, μέριμνας και προσφοράς» θα την ορίσει ο Shea (1994), καθώς σύμφωνα με την τεκμηρίωσή του «ένα άτομο επενδύει χρόνο, τεχνογνωσία και προσπάθεια στην ενίσχυση ενός άλλου, στην ανάπτυξη, στη γνώση και στις δεξιότητες ενός ατόμου. Ανταποκρίνεται σε κρίσιμες ανάγκες στη ζωή του ατόμου αυτού με τρόπους που το προετοιμάζουν για μεγαλύτερη παραγωγικότητα».

Η Kram θεωρείται από τους πρώτους που προσέγγισε τη διπλή διάσταση της καθοδήγησης. Σύμφωνα με την Kram (1983), μέσω του mentoring παρέχονται από τον μέντορα στον προστατευόμενό του δύο λειτουργίες, της καθοδήγησης στον επαγγελματικό τομέα, προκειμένου να επιτευχθεί η εξέλιξή του, αλλά και της ψυχοκοινωνικής του υποστήριξης, στο αρχικό στάδιο της καριέρας του όσο και στη μετέπειτα επαγγελματική του ανάπτυξη.

Έκτοτε πολλές διαφοροποιήσεις έχουν γίνει στον παραπάνω ορισμό, χωρίς ωστόσο να καταφέρνουν να προσθέσουν διαφορετικό περιεχόμενο. Σύμφωνα με τους Bozemen & Feeney (2007), ένας ορισμός πρέπει να είναι κοντά σε αυτό που περιγράφει χωρίς να επαναλαμβάνει παλαιότερες διατυπώσεις, να περιγράφει το πλαίσιο της καθοδήγησης διαφοροποιώντας τον από παραλλαγές μετάδοσης γνώσης, δίνοντας κίνητρα για περισσότερη έρευνα.

Έτσι, εφαρμόζοντας τα παραπάνω κριτήρια, οι Bozeman & Feeney (2007, σ. 731) δίνουν τον εξής ορισμό: «Mentoring είναι μια άτυπη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης, του κοινωνικού κεφαλαίου και της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης που σχετίζεται με την εργασία, την καριέρα ή την επαγγελματική εξέλιξη. Η καθοδήγηση συνεπάγεται άτυπη επικοινωνία, συνήθως πρόσωπο με πρόσωπο και κατά τη διάρκεια μιας παρατεταμένης χρονικής περιόδου, μεταξύ ενός ατόμου που θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερη σχετική γνώση, σοφία ή εμπειρία (του μέντορα) και ενός ατόμου που θεωρείται ότι έχει λιγότερες (του προστατευόμενου)».

Αναλύοντας το εννοιολογικό περιεχόμενο του ορισμού τους, οι Bozemen & Feeney (2007) δίνουν νέες πιο προοδευτικές διαστάσεις στην έννοια, επισημαίνοντας ότι η καθοδήγηση δεν περιορίζεται μόνο σε άτομα διαφορετικού ηλικιακού φάσματος, «αλλά συντελείται και μεταξύ συνομηλίκων με άνισες όμως γνωστικές ικανότητες». Δίνουν ένα πιο δημοκρατικό περιεχόμενο αναφέροντας ότι «πρέπει να έχει άτυπο χαρακτήρα χωρίς ιεραρχικές διακρίσεις», καθώς, όπως δηλώνουν χαρακτηριστικά, «η εξάρτηση της καθοδήγησης από επίσημες ιεραρχίες είναι ένα λάθος που συνέβη νωρίς στην ιστορία της έρευνας του mentoring και τώρα αξίζει να διορθωθεί» (Bozeman & Feeney, 2007, σ. 731). Επίσης, προσθέτουν ότι ο περιορισμός της σημασίας του όρου μόνο στη συναισθηματική και κοινωνική του διάσταση ακυρώνει το περιεχόμενο της καθοδήγησης, υποστηρίζοντας ότι «μέντορας χωρίς γνωστικό περιεχόμενο δεν είναι μέντορας αλλά φίλος» (Bozemen & Feeney, 2007, σ. 732).

2.2 Το mentoring στον εκπαιδευτικό χώρο: από την ιεραρχική στην ισότιμη σχέση

Η έννοια του μέντορα όσο και η σχέση καθοδήγησης που αναπτύσσεται μεταξύ μέντορα και προστατευόμενου, χρήζουν ευρύτερης έρευνας σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά γνώρισμα πρέπει να έχουν και πώς πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Walters, Walters & Robinson, 2019). Οι ποικίλοι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς δοθεί για την περιγραφή της έννοιας της καθοδήγησης(mentoring) μαρτυρούν ότι επηρεάζεται από τις μεταβολές στον επαγγελματικό χώρο των εκπαιδευτικών και τα παιδαγωγικά συστήματα (Hargreaves & Fullan, 2000).

Συγκεκριμένα, ο Sweeny (2008, σ. 2) προσδιορίζει την καθοδήγηση ως «τη σύνθετη αναπτυξιακή διαδικασία που χρησιμοποιούν οι μέντορες για να υποστηρίξουν και να καθοδηγήσουν τον προστατευόμενό τους μέσω των απαραίτητων σταδίων εξέλιξης που αποτελούν μέρος μιας μακράς διαδικασίας εκμάθησης, ώστε να είναι αποτελεσματικοί εκπαιδευτές και μαθητευόμενοι». Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η έννοια του μέντορα αντικατοπτρίζει μια άνιση σχέση δίνοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο στον μέντορα με την παροχή καθοδήγησης, ενώ ο εκπαιδευόμενος περιορίζεται στον ρόλο του δέκτη, υπηρετώντας παραδοσιακά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στα πλαίσια της εξέλιξής του ο ρόλος του μέντορα διαφοροποιείται, οδεύοντας προς μια πιο ισότιμη σχέση, καθώς γίνεται όλο και πιο έκδηλο ότι η έννοια της καθοδήγησης περιορισμένη με τη στενή έννοια της μαθητείας, ως διδασκαλία δεξιοτήτων, με παθητική αποδοχή του μαθητευόμενου, χωρίς την ενεργό του εμπλοκή δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, σύμφωνα με τους Monaghan & Lunt (1992). Οι σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με τον ρόλο του μέντορα αποβλέπουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών, κατευθύνοντάς τους στην εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων στην τάξη και παρέχοντάς τους σχετική ανατροφοδότηση (Patton et al., 2005). Έτσι, η καθοδήγηση σήμερα, κατά τους Patton et al. (2005), διαπνέεται και από προσωπική υποστήριξη. Εμπεριέχει μοίρασμα εμπειριών και απόψεων που οδηγούν σε δημιουργικές, εξελικτικές και μετασχηματιστικές αναθεωρήσεις, έχοντας ως αποτέλεσμα την επαγγελματική ανάπτυξη του προστατευόμενου και θέτοντας, βέβαια, ως προϋπόθεση μια λεπτή ισορροπία προσφοράς (από τον μέντορα) και αποδοχής (από τον προστατευόμενο).

Ως εκ τούτου, ο θεσμός του mentoring αποδεικνύει τη δυναμική του από την ικανότητα που έχει να εξελίσσεται και να παρακολουθεί τις διαφορετικές ανάγκες του προστατευόμενου του, όπως αυτές διαμορφώνονται από τις κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες της εποχής του. Το mentoring μπορεί να αποτελέσει ένα από τα πιο επιτυχημένα και ποιοτικά συστήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, όταν προσδιοριστεί ως μια σχέση ισότιμη και αμοιβαία. Δεν καθοδηγεί ο μέντορας υπό το πρίσμα της συμμόρφωσης, αλλά αναγνωρίζοντας τις αντιλήψεις του μαθητευόμενου, του επιτρέπει να ξεδιπλώσει τα προσωπικά του στοιχεία και να τα αναπτύξει (Kafai et al., 2008).

2.3 Λειτουργικά μοντέλα mentoring

Η ποιότητα της μεντορικής σχέσης επηρεάζεται από τα μοντέλα επιμόρφωσης που ακολουθεί ο μέντορας, όπως επίσης και την ετοιμότητα που θα επιδείξει προκειμένου να προσαρμοστεί στις νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2019 · Le Cornu, 2007). Η όλο και μεγαλύτερη αναγνώριση του mentoring από τη δεκαετία το 1980 και μετά, ως ένα αποτελεσματικό ενδοσχολικό σύστημα επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ωθεί τα πανεπιστήμια να ερευνούν την ποιότητα κατάρτισης των σχολικών μεντόρων καθώς και τα χαρακτηριστικά του προφίλ τους που οδηγούν σε ποιοτική καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών (McNally & Martin, 1998· Vikaraman, Mansor & Hamzah, 2017).

Αναλυτικότερα, το πανεπιστήμιο του Μπαθ στο Ηνωμένο Βασίλειο στα πλαίσια επιμόρφωσης των μεντόρων, εφαρμόζει στην εκπαίδευσή τους το μοντέλο του Daloz (1986, όπ. αναφ. στο McNally & Martin, 1998, σ. 39), σύμφωνα με το οποίο η εκπαίδευση των μεντόρων στόχευε στην ικανότητά τους να εφαρμόζουν την τεχνική του κριτικού στοχασμού σε συνδυασμό με την υποστήριξη και την πρόκληση κατά τη διάρκεια του mentoring. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των McNally & Martin (1998) -έτσι όπως προκύπτουν από τις μαρτυρίες οκτώ πεπειραμένων μεντόρων- ο τρόπος εφαρμογής του κριτικού στοχασμού αλλά και ο συνδυασμός υποστήριξης και πρόκλησης κατά τη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαμορφώνει τρία προφίλ σχολικών μεντόρων: το προφίλ του «αυτοκρατορικού», του «laiser faire» και του «συνεργατικού» (McNally & Martin, 1998, σ. 46).

Η ταυτότητα του αυτοκρατορικού μέντορα χαρακτηρίζει την παραδοσιακή καθοδήγηση από την οποία απουσιάζει η υποστήριξη και η ενθάρρυνση. Οι ρόλοι είναι διακριτοί χωρίς να παρατηρούνται σχέσεις συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου. Η απουσία εμπιστοσύνης μεταξύ τους δεν δίνει κίνητρα στον εκπαιδευόμενο για κριτικό στοχασμό, ενώ η πρόκληση χρησιμοποιείται με ελεγκτικό χαρακτήρα αναστέλλοντας την εκπαιδευτική αλλαγή.

Οι μέντορες που υιοθετούν το προφίλ του «laiser faire» διαμορφώνουν πολύ φιλικές σχέσεις με τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό. Επενδύουν στη συναισθηματική υποστήριξη από αγχωτικές καταστάσεις. Αφήνουν χρόνο στον εκπαιδευτικό να βρει το προσωπικό στυλ διδασκαλίας, χωρίς να του σχεδιάζουν προκλητικές καταστάσεις που θα του επιτρέψουν να αναθεωρήσει ή να προβληματιστεί για εκπαιδευτικές διαδικασίες, υποστηρίζοντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη θα επιτευχθεί με την εμπειρία ως μια φυσική διαδικασία.

Οι μέντορες, τέλος, με το συνεργατικό προφίλ είναι ενεργοί ακροατές των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί. Λαμβάνουν υπόψη τις γνώσεις και τις αντιλήψεις που συνθέτουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και με κατάλληλες προκλήσεις τον οδηγούν σε διαφορετικές αναζητήσεις που διευρύνουν τους επαγγελματικούς τους ορίζοντες. Η ισορροπία μεταξύ του μοντέλου υποστήριξης και πρόκλησης είναι αυτή που εξασφαλίζει την επαγγελματική εξέλιξη χωρίς επικίνδυνους πειραματισμούς. Μέσω τακτικών ανατροφοδοτήσεων και με την εξοικείωση με την τεχνική του κριτικού στοχασμού που παρέχει η μεντορική σχέση, βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αξιολογεί και να εξελίσσει τη σταδιοδρομία του, τις διδακτικές του δεξιότητες, αλλά και την προσωπική του εξέλιξη εντοπίζοντας σημεία προς βελτίωση μέσω της αλληλεπίδρασης.

Ο συνδυασμός της διδακτικής και της ψυχολογικής υποστήριξης εντοπίζεται και στην Orland (2014). Σύμφωνα με την οποία η διδακτική υποστήριξη αποτελεί μια πατριαρχικού τύπου μεντορική σχέση και αφορά στην εκμάθηση μέσα από τη μεταβίβαση πρακτικών δεξιοτήτων από τον μέντορα προς τον καθοδηγούμενο, που σχετίζονται άμεσα με πτυχές της επαγγελματικής του πρακτικής. Αντιθέτως, η ψυχολογική υποστήριξη αποτελεί μια μητριαρχικού τύπου καθοδήγηση και αναφέρεται στη συναισθηματική στήριξη του μέντορα προς τον μαθητευόμενο, συνιστώντας μια πιο ευρεία και γενική μορφή καθοδήγησης.

Σύμφωνα με τους Wang & Odell (2002), τα τρία μοντέλα επιμόρφωσης του μέντορα - το «μοντέλο μετάδοσης γνώσης», το «μοντέλο σύνδεσης θεωρίας και πράξης», το «μοντέλο συνεργατικής έρευνας»- αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τη γνώση και τον ρόλο που ασκεί ο μέντορας στη διαδικασία της καθοδήγησης.

Αναλυτικότερα, «το μοντέλο μετάδοσης της γνώσης» -συμβατικό μοντέλο- περιορίζει τον μέντορα στην άκριτη αποδοχή μιας εξειδικευμένης γνώσης, χωρίς να εμπλακεί ο ίδιος ενεργά στην κατάκτησή της. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι στη δημιουργία της γνώσης, αναγνωρίζοντας στον μέντορα τον ρόλο της απομνημόνευσης πληροφοριών που πρέπει να μεταδώσει. Η διαδικασία της γνώσης αντιμετωπίζεται διαφορετικά στο «μοντέλο της σύνδεσης της θεωρίας και πράξης», καθώς αυτή αναπτύσσεται μέσω της προσωπικής έρευνας του μέντορα και των αναδιατυπώσεων στα πλαίσια της διδακτικής πράξης. Στο στάδιο αυτό η διαδικασία της καθοδήγησης είναι στραμμένη αποκλειστικά στις επιδόσεις του μέντορα. Αντίστοιχα, το «μοντέλο της συνεργατικής έρευνας» αντιμετωπίζει τη γνώση ως αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας, αναλύοντας διδακτικές μεθόδους, προσεγγίζοντας ευρύτερα τη μάθηση μέσω στοχασμών και ανατροφοδοτήσεων από όλους τους εμπλεκόμενους στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Wang & Odell, 2002).

Αντίστοιχα μοντέλα μεντορικής ανάπτυξης αναπτύσσονται και στον Σαλβαρά (2011, όπ. αναφ. στο Φραγκούλης & Ανάγνου, 2019, σσ. 350-351). Αναλυτικότερα, αναφέρονται το «μοντέλο μαθητείας» που αντιμετωπίζει τη γνώση συσσωρευτικά, ενώ αναγνωρίζει στον εποπτευόμενο τον παθητικό ρόλο της μίμησης των έργων του μέντορα. Στο «μοντέλο δεξιοτήτων» που εφαρμόζεται σε περιπτώσεις εξάσκησης εξειδικευμένων γνώσεων και τέλος το «αναστοχαστικό μοντέλο» που αποσκοπεί και αξιοποιείται σε περιστάσεις διερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης. Μέντορας και μαθητευόμενος μέσω διαδραστικών διαδικασιών παράγουν τη γνώση πάνω σε συγκεκριμένα σχέδια εργασίας που εκφράζουν τις μαθησιακές ανάγκες συγκεκριμένης τάξης. Ο μέντορας ασκεί το ρόλο του «κριτικού φίλου» κατά αναλογία του συνεργατικού προφίλ στο μοντέλο του Daloz(1986, όπ. αναφ. στο McNally & Martin, 1998, σ. 39) που κινείται με απόλυτη ισορροπία μεταξύ πρόκλησης και καθοδήγησης.

Αντιλαμβανόμαστε ότι ανάλογα με το μοντέλο επιμόρφωσης του μέντορα θα εξαρτηθεί και η διδακτική πρακτική που θα εφαρμόσει και ο ίδιος στα πλαίσια της συμβουλευτικής καθοδήγησης. Η διδακτική πρακτική που στηρίζεται στη συσσώρευση γνώσης είναι όχι μόνο συμβατική, αλλά εξυπηρετεί οικονομικά και πολιτικοκοινωνικά συμφέροντα. Στερεί κάθε ίχνος δημιουργίας τόσο από τον μέντορα, όσο και από τον καθοδηγούμενο (Apple, 2001). Έτσι τα επίσημα (παραδοσιακά) προγράμματα καθοδήγησης περιορίζουν τον μαθητευόμενο σε έναν παθητικό αποδέκτη. Ένα τέτοιο πρόγραμμα κατεύθυνσης δεν ευνοεί τις προϋποθέσεις για αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Υπό αυτές τις συνθήκες καθοδήγησης η μάθηση γίνεται γραμμική, από πάνω προς τα κάτω, και η ίδια η σχέση καθοδήγησης μετατρέπεται σε τροχοπέδη (Darwin, 2000).

Το μοντέλο της έρευνας και πράξης προσανατολίζει το mentoring σε συγκεκριμένες πρακτικές, σε βραχυπρόθεσμους στόχους, περιορίζοντας το περιεχόμενο και την έννοια της μάθησης στην επίτευξη υψηλής βαθμολογίας των μαθητών. Η εστίαση στην απόδοση των μαθητών δεν επιτρέπει στο mentoring να υποστηρίξει το ευρύτερο νόημα της μάθησης, που είναι περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης, έτσι όπως ορίστηκε στην παρούσα μελέτη. Στη βιβλιογραφία, την περιορισμένη αυτή μορφή mentoring, τη συναντάμε με τον όρο «coaching». Αξιολογώντας το σύμφωνα με το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των Bell & Gilbert (1996), επισημαίνουμε ότι οι προσωπικές διαστάσεις περιορίζονται μόνο στην ικανοποίηση του αποτελέσματος, η κοινωνική ανάγκη συνεργασίας δεν λαμβάνεται υπόψη, καθώς δεν επιδιώκει ανταλλαγή ιδεών και οι επαγγελματικές διαστάσεις δεν ευνοούν τον «επαγγελματικό πειραματισμό». Υπηρετούν μόνο το «μεταδοτικό στόχο» της επαγγελματικής ανάπτυξης -σύμφωνα με το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης του Kennedy-στενεύοντας την έννοια το mentoring (Monaghan & Lunt, 1992· Fraser et al., 2007).

Το μοντέλο της συνεργατικής έρευνας είναι το πλαίσιο που επιτρέπει να ξεδιπλωθούν όλες οι δυνατότητες του mentoring αποκτώντας χαρακτηριστικά ποιοτικού συστήματος επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιδιώκει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της διερευνητικής μάθησης, η οποία θα επιφέρει αλλαγή στάσης του εκπαιδευτικού υποστηρίζοντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Guskey, 2002· Desimone, 2009). Μετατοπίζει την εξουσία από τον «ειδικό», που αποβλέπει στην αύξηση της γνώσης, στον μαθητευόμενο εκπαιδευτικό, που μέσω της ερευνητικής μάθησης εμπλέκεται ενεργά -σύμφωνα με τις αρχές της κονστрукτιβιστικής σκέψης- αποσκοπώντας στην ποιοτική μάθηση (Fraser et al., 2007· Feimen-Nemser, 2001).

Υποστηρικτής τριών διαστάσεων του mentoring παρουσιάζεται ο Freeman με το «Ολιστικό» μοντέλο (Freeman, 1997). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο το σύστημα καθοδήγησης υποστηρίζει παράλληλα τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, τη συναισθηματική υποστήριξη και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου. Ο πολυδιάστατος ρόλος του μέντορα είναι αυτός που αποδεικνύει την υπεροχή του συστήματος καθοδήγησης συγκριτικά με τα άλλα συστήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς αποβλέπει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου (Freeman, 1997, σ. 457).

Κατά αναλογία των ποιοτικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης τα ποιοτικά προγράμματα mentoring πρέπει να εμπεριέχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως: «ανάπτυξη μιας καθοδηγητικής στάσης, διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες κριτικού προβληματισμού» (Le Cornu, 2007, σ. 359). Συγκεκριμένα:

Η καθοδηγητική στάση που υιοθετεί ο μέντορας ωθεί τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται στην αναζήτηση μιας διαρκούς μάθησης σε προστατευόμενο περιβάλλον. Αρχικά, εντοπίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες και ελλείψεις του, εν συνεχεία ενισχύει και ενθαρρύνει στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων και τέλος, τον εμπλέκει σε διαδικασίες αναστοχασμού και δημιουργικών ερωτημάτων, «τι έμαθες»; «πόσο χρήσιμο είναι»; (Collin, 1998 · Phillips & Fragoulis, 2010, σ. 202).

Η αμοιβαιότητα καθιστά τα μέλη του mentoring ικανά να διευκολύνουν, να διδάσκουν και να διδάσκονται. Η ισότιμη σχέση μεταξύ μεντόρων και εποπτευομένων με χαρακτηριστικά σεβασμού, βοήθειας και ενσυναίσθησης εντοπίζονται ως καθοριστικά χαρακτηριστικά και κριτήρια της ποιοτικής –αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης και στους Φραγκούλη & Βαλκάνο (2011) · Φραγκούλη (2013).

Οι συχνές προγραμματισμένες συναντήσεις με ευκαιρίες κριτικού προβληματισμού και εποικοδομητικών συγκρούσεων, τα ποιοτικά mentoring εξοικειώνουν τους εποπτευόμενους να «διεκδικούν την επικοινωνία», να κατακτούν τη μάθηση μέσω γνωστικής σύγκρουσης, να επιτυγχάνουν συζητήσεις που δεν περιορίζονται στην ανταλλαγή ιδεών, αλλά ενεργοποιούν τη σκέψη επιτυγχάνοντας τη μάθηση (Le Cornu, 2007, σ. 360). Η ανάπτυξη κριτικού στοχασμού στον εκπαιδευόμενο αποτελεί προϋπόθεση δημιουργίας νέας εκπαιδευτικής άποψης, που προετοιμάζει μια ουσιαστική εκπαιδευτική αλλαγή (Brookfield, 1995). Οι δάσκαλοι που εκπαιδεύονται στην απόκτηση αυτών των διαπροσωπικών δεξιοτήτων θα υποστηρίξουν τις συναδελφικές άτυπες και τυπικές συνεργασίες και θα υπερνικήσουν τις δυσκολίες της συνεργατικής διδασκαλίας εστιάζοντας στον κοινωνικό χαρακτήρα της

μάθησης (Edwards, Gandini & Forman, 1993). Παράλληλα, οι παράμετροι του χρόνου και της ολοκληρωμένης εφαρμογής σχεδίων εργασίας σε αυθεντικές συνθήκες σχολικής τάξης έχουν επισημανθεί ως ποιοτικά χαρακτηριστικά μοντέλων καθοδήγησης και από νεότερες έρευνες (Phillips & Fragoulis, 2010·Vikaraman et al., 2017· Hong & Matsko, 2019).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι τα μοντέλα mentoring από τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης και το είδος της σχέσης που διαμορφώνουν μεταξύ του μέντορα και του εποπτευόμενου παρουσιάζονται άλλοτε ως συμβατικά και άλλοτε ως ποιοτικά. Ωστόσο το μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο οποίο θεμελιώνεται η μεντορική σχέση, αναγνωρίζει ως πρωταγωνιστή τον άνθρωπο και τις δυνατότητες αλλαγής και βελτίωσής του μέσω της δια βίου μάθησης(Rogers, 1999· Φραγκούλης&Ανάγνου, 2019). Επιπροσθέτως, λαμβάνοντας υπ' όψη ότι τόσο κατά την επιμόρφωση των σχολικών μεντόρων όσο και στη διαδικασία εφαρμογής του mentoring στο σχολικό χώρο, υπάρχουν κάποιοι παράμετροι στα μοντέλα καθοδήγησης που πιστοποιούν την ποιότητά τους, τα οποία σε συνδυασμό με τους στόχους και το όραμα της σχολικής μονάδας εξασφαλίζουν πολλαπλά οφέλη στον εκπαιδευτικό, στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα(Freeman, 1997· Phillips & Fragoulis, 2010· Φραγκούλη& Βαλκάνο, 2011).

Κεφάλαιο 3: Η αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

3.1 Το mentoring στον σχολικό χώρο

Στην Ελλάδα ο θεσμός του μέντορα είχε θεσμοθετηθεί με το Ν. 3848/2010 χωρίς όμως να λειτουργήσει στα δημόσια ελληνικά σχολεία. Νομοθετήθηκε εκ νέου με το Ν. 4823/2021 έχοντας ως τίτλο «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και άλλες διατάξεις». Αναλυτικότερα, με το άρθρο 93, «παιδαγωγικός σύμβουλος-μέντορας της σχολικής μονάδας διορίζεται ένας εκπαιδευτικός, που μετά από την πρώτη εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, διακρίνεται με βαθμολόγηση “εξαιρετική” ή “πολύ καλή” σε όλα τα πεδία» (άρθρο 93 του Ν. 4823/2021/Α’136).

Στον σχολικό χώρο το mentoring θεωρείται ως μια αμοιβαία σχέση μεταξύ δύο εκπαιδευτικών διαφορετικής σταδιοδρομίας, ενός έμπειρου (μέντορα) και ενός συναδέλφου του με λιγότερη διδακτική εμπειρία. Σκοπός αυτής της σχέσης είναι η καθοδήγηση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις αλλαγές του εκπαιδευτικού χώρου, να καλλιεργούν και να εφαρμόζουν εποικοδομητικά νέες δεξιότητες, βελτιώνοντας την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους (Fragoulis & Michalou, 2018).

Το mentoring ως επίσημος ή άτυπος μηχανισμός καθοδήγησης μπορεί να έχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε οποιοδήποτε στάδιο της σταδιοδρομίας τους (Hargreaves & Fullan, 2000), καθώς αποτελεί μια συνεχή μαθησιακή διαδικασία με τη μορφή παροχής υπηρεσιών σε όλη την επαγγελματική σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού (Clifford & Green, 1996).

Ουσιαστικός και καθοριστικός είναι ο ρόλος του mentoring για την πορεία εξέλιξης της σταδιοδρομίας ιδιαίτερα του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Θέμα «επιβίωσης» χαρακτηρίζεται από τον Huberman, καθώς ο εκπαιδευτικός βιώνει, προσπαθεί να διαχειριστεί ποικίλες αλλαγές και κυρίως τη διδακτική του αποτελεσματικότητα. Αποτελεί «γέφυρα επικοινωνίας» της θεωρίας με την πράξη, καθώς πολλές φορές παρατηρείται διάσταση μεταξύ των προσωπικών προσδοκιών και της σχολικής πραγματικότητας που βιώνει ο εκπαιδευτικός (Huberman, 1989). Οι αποτυχίες στο αρχικό στάδιο των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσουν σε συναισθήματα άγχους και επαγγελματικής ανεπάρκειας, επηρεάζοντας τη διδακτική τους

πορεία και την επιβίωσή τους στον εκπαιδευτικό χώρο (Rippon & Martin, 2006· Kardos & Johnson, 2010· Clark & Byrnes, 2012).

Για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς το mentoring βοηθά στην κατανόηση και στην εφαρμογή καινοτομιών στη διδακτική πρακτική τους, εξασφαλίζοντας ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο για τους μαθητές τους (Le Cornu, 2007). Η αλλαγή αυτή μπορεί να αφορά και στην υιοθέτηση νέων στάσεων, αλλαγής νοοτροπίας και κατ'επέκταση επαγγελματική εξέλιξη (Hargreaves & Fullan, 2000· Fletcher & Barrett, 2004· Ingersoll & Smith, 2004).

3.2 Το mentoring ως αρωγός της επαγγελματικής και εκπαιδευτικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Το mentoring εισέρχεται στη σχολική μονάδα με έναν στόχο-όραμα, να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να πάνε το εκπαιδευτικό σύστημα βήματα μπρος, κάνοντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πράξη, να μάθουν να ακούνε τις αναπόφευκτες αλλαγές που έρχονται, αλλά και να δημιουργούν τις αλλαγές μέσα από την τάξη τους (Cohen & Galbraith, 1995). Ένας τρόπος υλοποίησης αυτού του οράματος είναι «δίνοντας στον εκπαιδευόμενο την ευρύτερη εικόνα του κοινωνικοοικονομικού και εκπαιδευτικού πλαισίου εντός του οποίου εφαρμόζεται η μαθησιακή διαδικασία» (Fragoulis & Michalou, 2018, σ. 84).

Ως μακρόπνοη και εξελικτική διαδικασία αλληλεπίδρασης, το mentoring συμβάλλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος και της επιθυμίας των εκπαιδευτικών να μαθαίνουν νέες γνώσεις και να εξελίσσονται στον επιστημονικό τους χώρο σε όλη την πορεία της εκπαιδευτικής τους καριέρας (Fullan, 1993· Wyre et al., 2016). Ως επίσημη ή άτυπη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, το mentoring βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναπτυχθεί επαγγελματικά, λειτουργώντας ως «μεταρρυθμιστική καθοδήγηση» (Hargreaves & Fullan, 2000· Feiman-Nemser, 2001). Αυξάνει τη γνώση, τον ενημερώνει για νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, δεξιότητες. Τον καθιστά ικανό για συνεργασίες με συναδέλφους της εθνικής και ευρωπαϊκής κοινότητας (e-twinning) με συνέπεια να βελτιώνει τη μάθηση των μαθητών του καλλιεργώντας τους νέες δεξιότητες συνεργασίας και ενσυναίσθησης (Lindgren, 2005· Klein, 2013· Fragoulis, 2014). Επιπροσθέτως παρέχει τα εφόδια για την ανέλιξη των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό χώρο. Ο Darwin (2000, σ. 197) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η καθοδήγηση έχει

χρησιμοποιηθεί ως όχημα για τη μετάδοση γνώσης, τη διατήρηση της κουλτούρας, την υποστήριξη ταλέντων και τη διασφάλιση της μελλοντικής ηγεσίας».

Επίσης, το mentoring, ακολουθώντας τις σύγχρονες θεωρίες αναζήτησης της γνώσης, αποτελεί πρότυπο ποιοτικής επαγγελματικής ανάπτυξης, διότι εμπλέκει δημιουργικά τον μαθητευόμενο στην αναζήτηση της γνώσης, καλλιεργώντας δεξιότητες κριτικής σκέψης (Le Cornu, 2007). «Πάλη» χαρακτηρίζεται από τον Rogers, η οποία αναπτύσσεται καθώς ο μαθητευόμενος προσπαθεί να αντιληφθεί τη νέα έννοια, δεξιότητα ή εργαλείο και να την προσαρμόσει στη διδακτική του. «Σπίθα που φωτίζει νέα πεδία» (Rogers, 1999, σ. 248). Η ενεργός εμπλοκή του μαθητευόμενου τον καθιστά σύμμαχο της νέας δεξιότητας, δεσμεύοντάς τον να την εφαρμόσει και να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Η συνεχής τοποθέτηση στόχων εξελίσσει τον καθοδηγούμενο, ενώ παράλληλα διατηρεί ενεργό το ενδιαφέρον και την επιθυμία του για τη μάθηση νέων δεξιοτήτων σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο (Fullan, 1993· Lee Ming See, 2014· Vikaraman et al., 2017).

Ακολούθως, η εκμάθηση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή μοντέλων κριτικού αναστοχασμού και στην αξιοποίηση των σκέψεων και των συναισθημάτων, που πηγάζουν από την εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλει στην επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα (Gibbs, 1988· Edwards et al., 1993· Brookfield, 1995). Επιπροσθέτως, οι συνεχείς ανατροφοδοτήσεις διαμορφωτικού χαρακτήρα και οι αναστοχασμοί στα πλαίσια της καθοδήγησης, βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του αλλά και τα δυνατά σημεία της διδασκαλίας του, με τέτοιο επικοινωνιακό τρόπο που θα του δώσουν το κίνητρο να ερευνήσει περαιτέρω το γνωστικό αντικείμενο, εξασφαλίζοντας έτσι τη συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη (Rogers, 1999· Zuljan & Bizjak, 2007).

Ένα άλλο όφελος του mentoring είναι ότι παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εφαρμόσουν ποιοτική διδασκαλία, να καλλιεργήσουν σύγχρονες δεξιότητες, διότι τους παρέχει καθοδήγηση εστιασμένη σε γνωστικά αντικείμενα με συνεχείς επαφές στη σχολική τάξη (Stock & Duncan, 2010· Darling-Hammond et al., 2017). Ενθαρρύνει την απόφασή τους να αναθεωρούν εκπαιδευτικές στάσεις και διδακτικές πρακτικές μέσω της διαδραστικής και συνεργατικής διαδικασίας (Draper et al., 1997· Gordon & Brobeck, 2010). Επίσης, τους δίνει τη δυνατότητα να εφαρμόζουν καινοτομίες στη διδασκαλία τους και να τους ευαισθητοποιούν στην ενεργητική ακρόαση των μαθητών τους, διαμορφώνοντας έτσι τις προϋποθέσεις για ποιοτικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Hargreaves, 1998· Guskey, 2002· Cameron, 2007· Maier-Hofer, 2015).

Επίσης, ο μέντορας έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις ικανότητες και τις αδυναμίες των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών, να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς σε δυσκολίες και προβλήματα που προκύπτουν κατά την επιτέλεση της εργασίας τους, να αναλύει συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους για την επεξεργασία και κατανόηση εννοιών, τεχνικές επίλυσης δυσκολιών και διαχείρισης τάξης, να συνδράμει στον αποτελεσματικό σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού-διδασκτικού τους έργου (Collin, 1998, σ. 24).

Ιδιαίτερα τα σύγχρονα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης απαιτούν το mentoring για τον σχεδιασμό διαπολιτισμικών προγραμμάτων καθώς και διδακτικών μεθόδων, αφού είναι από τα θέματα που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς στη διαχείρισή τους. Συγκεκριμένα, μεταξύ των επιστημονικών κλάδων που παραμένουν ψηλά στην κατάταξη των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι αυτός της Ειδικής Αγωγής (Pavlou, Anagnou & Fragkoulis, 2020) των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) καθώς και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Education and Training Monitor, 2019).

Η ποιότητα των παραπάνω χαρακτηριστικών της σχολικής τάξης είναι τέτοια, που καθιστούν την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων αναγκαία. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον του mentoring δεν περιορίζεται μόνο για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, αλλά επεκτείνεται και στο στάδιο της συντήρησης στο ηλικιακό φάσμα 50-60 χρόνων των εκπαιδευτικών, λόγω των έντονων συναισθημάτων «αντίδρασης στην καινοτομία και νοσταλγία για το παρελθόν» που παρατηρούνται στο συγκεκριμένο στάδιο (Huberman, 1989, σ. 36). Πρόκειται για αποτέλεσμα που καταδεικνύεται και από πρόσφατες έρευνες, όπου το ποσοστό της νεότερης ηλικιακής ομάδας εκπαιδευτικών (25-35 χρόνων) είναι αυτό που προβαίνει σε αναθεωρήσεις παλαιότερων διδακτικών μεθόδων, υιοθετώντας παράλληλα σε μεγαλύτερο ποσοστό καινοτόμες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων (Fragoulis & Michalou, 2018).

Επομένως, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring στο σύνολό τους, έτσι όπως ορίζονται από τους Cohen & Galbraith (1995, σ. 6) με τον αμοιβαίο σεβασμό, την υπευθυνότητα, την κατάρτιση, τις ανατροφοδοτήσεις, τη μετάδοση του οράματος, δεν βοηθούν απλώς τους εκπαιδευτικούς να επιλύσουν κάποιες δύσκολες περιπτώσεις διαχείρισης της τάξης, αλλά αποτελούν για αυτούς μια σημαντική μαθησιακή εμπειρία σε όλη την επαγγελματική τους πορεία (Feiman-Nemse, 2001· Allen, 2003· Boyle et al., 2005). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι το mentoring βοηθά τους εκπαιδευτικούς να συλλάβουν

ρεαλιστικά οράματα, να επεκτείνουν τις φιλοδοξίες τους συμβάλλοντας τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη όσο και στην αλλαγή διδακτικής μεθοδολογίας, έτσι ώστε να μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικοί στις σύγχρονες διδακτικές προκλήσεις.

3.3 Το mentoring ως αρωγός στην προσωπική και συναισθηματική ενίσχυση των εκπαιδευτικών

Το mentoring ευνοεί την προσωπική εξέλιξη του καθοδηγούμενου, διευρύνοντας τα ταλέντα και τις φιλοδοξίες του, τα οποία έχοντας ως ασφαλιστική δικλείδα το συμβουλευτικό του χαρακτήρα, κινούνται σε ρεαλιστικά πλαίσια (Cohen & Galbraith, 1995). Σύμφωνα με τους Beijard et al. (2004), προσωπικές φιλοδοξίες, αξίες και αρχές, που συνθέτουν την επαγγελματική ταυτότητα, κινητοποιούν τη διάθεση του εκπαιδευτικού για προσωπική και εκπαιδευτική αλλαγή.

Η διεύρυνση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται μέσω των τυπικών και άτυπων δραστηριοτήτων ανάπτυξης και καλλιέργει την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών (Desimone, 2009· Avalos, 2011). Η αυτοαντίληψη, είναι αυτή που με τη σειρά της, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται τις ευθύνες του ρόλου τους και τις αξίες του επαγγέλματός τους (Hsieh, 2016).

Τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα είναι βέβαιο ότι ενέχουν πληθώρα αγχωτικών καταστάσεων (Παππά, 2014). Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, οι υποχρεώσεις και η πίεση του επαγγέλματος έχουν οξυνθεί. Οι εργαζόμενοι της σύγχρονης εποχής έρχονται αντιμέτωποι με νέα δυσεπίλυτα προβλήματα, αυξημένη πίεση και ανασφάλεια. Ένα από τα επαγγέλματα που έχει υποστεί επιρροές από τις παραπάνω μεταβολές είναι αυτό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να εργαστούν υπ' αυτές τις συνθήκες σε πολυάριθμα ανομοιογενή τμήματα, όπως υποστηρίζει ο Lohman (2006, όπ. αναφ. στο Αντωνίου & Μουρκογιάννη, 2014).

Το mentoring αποτελεί βασική πηγή συναισθηματικής ενδυνάμωσης και προστασίας για τον εκπαιδευόμενο. Στα πλαίσια της συνεργατικής έρευνας ο μέντορας ως κριτικός φίλος παρέχει στους εκπαιδευτικούς- ειδικότερα σε νεοδιοριζόμενους- ψυχική ανθεκτικότητα και συναισθηματική κάλυψη για να αντιμετωπίσουν τα άγχη επιβίωσης και της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Clifford & Green, 1996· McNally & Martin, 1998· Κυριακάκη & Λούπη, 2017).

Επιπλέον, μέσω της συστηματικής παρατήρησης και ανατροφοδότησης το mentoring προτείνει κι άλλες επαγγελματικές κατευθύνσεις, παρέχει διευκολύνσεις που ηρεμούν τους εκπαιδευτικούς και κάνουν οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετωπίσιμο με συγκεκριμένη μεθοδολογία και τεχνική, τονώνοντας την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Collin, 1988). Η επαγγελματική επάρκεια- που τους παρέχει το mentoring- εδραιώνει την ποιοτική σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους τονώνοντας έτσι την επαγγελματική τους ικανοποίησή (Huberman, 1995). Η ικανοποίηση αυτή λειτουργεί με τη σειρά της ως ένας σημαντικός αμυντικός μηχανισμός στις πηγές άγχους που προκαλεί το επάγγελμά τους (Cohen & Galbraith, 1995).

Παράλληλα, ο μέντορας με το ρόλο του «έμπιστου φίλου» λειτουργεί ως παράγοντας ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευόμενου στις ποικίλες προκλήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Έτσι, μέσω της συναδελφικής υποστήριξης και της ενθάρρυνσης που παρέχει, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην προσωπική και συναισθηματική ενίσχυση (Wang & Odell, 2002· Bozemen & Feeney, 2007· Phillips & Fragoulis, 2010).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι το mentoring δεν είναι «μοναχικό ταξίδι». Εμπεριέχει συνεργασία που πολλαπλασιάζει τις ψυχικές αντοχές των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν αγχώδεις καταστάσεις και την ανασφάλεια που προκαλούν οι επαγγελματικές αλλαγές (Cohen & Galbraith, 1995). Επίσης, παρέχει πρότυπα ζωής, πρότυπα διαχείρισης αντίξοων καταστάσεων, αρχές που στηρίζονται στη θετική ψυχολογία και στα θετικά συναισθήματα. Έτσι βελτιώνει την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών και τις μεταξύ τους σχέσεις (Madej-Walls, 2019).

3.4 Το mentoring ως αρωγός στην κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής με την έκρηξη των γνώσεων σε όλους τους επιστημονικούς τομείς και την είσοδο στο σχολείο νέων μαθημάτων και εργαστηρίων δεξιοτήτων δεν μπορεί να μην επηρεάσει το σύστημα καθοδήγησης και να το θέτει σε ένα καθοριστικό δίλημμα: του εκσυγχρονισμού του ή της φθοράς του, αναφέρουν σχετικά οι Ganser (2000) και Hargreaves & Fullan (2000).

Συχνά προκύπτουν προκλήσεις που σχετίζονται με την ποιότητα των σχέσεων και τον ρόλο των δύο μελών της καθοδήγησης, καθώς πολλές φορές οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι πληρέστερα ενημερωμένοι στις τρέχουσες εκπαιδευτικές εξελίξεις. Αντιλαμβανόμαστε ότι η

παραμονή του συστήματος καθοδήγησης στο παραδοσιακό μοντέλο, του έμπειρου μέντορα και του μαθητευόμενου, είναι αναποτελεσματική και άστοχη λειτουργώντας ως τροχοπέδη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παίρνοντας τη διάσταση του «βασανιστή», όπως εμφατικά δηλώνουν οι Hargreaves & Fullan (2000, σ. 52).

Επομένως, ως δέκτης και φορέας παράλληλα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων το mentoring εκσυγχρονίζεται προβάλλοντας τον συλλογικό του χαρακτήρα. Σύμφωνα με τους σύγχρονους προσανατολισμούς του mentoring, η συμβουλευτική καθοδήγηση πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας, με αποτέλεσμα να αλλάζουν τόσο οι διδακτικές όσο και οι συναδελφικές συνεργασίες. Η Lieberman (1995) υιοθετώντας την ίδια άποψη με τους Hargreaves & Fullan (2000), επισημαίνει την ανάγκη της μεταρρύθμισης των συστημάτων επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών, δηλώνοντας ότι στις σύγχρονες σχολικές μονάδες «παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να δημιουργούν, αλλά και να λαμβάνουν γνώση δημιουργώντας τα δίκτυα εκπαιδευτικών» (Lieberman, 1995, σ. 226). Αυτή είναι η νέα διάσταση του mentoring που υποστηρίζουν οι Hargreaves & Fullan (2000) ως ανταλλαγή διεπιστημονικών γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ως αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής μονάδας. Έτσι το mentoring αποκτά τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ως ενδοσχολική ανάπτυξη, διευκολύνοντας παράλληλα την ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Clifford & Green, 1996· Walters et al., 2019).

Οι συνάδελφοι έχουν τη δυνατότητα να εισάγουν στη μάθηση ανταλλαγές πρακτικών διδασκαλίας, τη μάθηση ή απομάθηση τεχνικών με τη μεταξύ τους και την από κοινού εκτέλεση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κοινές δράσεις με κοινούς στόχους, οδηγώντας στη βελτίωση των αποτελεσμάτων μάθησης. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα δημιουργώντας μεταξύ τους μια αμφίδρομη σχέση, ενώ παράλληλα ευνοούν και απαιτούν την αλλαγή της δομής του τρόπου οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων και της σχολικής μονάδας ευρύτερα, προκειμένου να ευνοείται η συλλογικότητα και η συνεργασία των εκπαιδευτικών (Lieberman, 1995· Ganser, 2000).

Στα πλαίσια του σύγχρονου κλίματος σχολικής μεταρρύθμισης και αυτονόμησης της σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ολοκληρωμένα σχέδια εργασίας, σε βάθος χρόνου, προσαρμοσμένα στις εκάστοτε ανάγκες της τάξης, οι οποίες αντιμετωπίζονται μέσω περιγραφικής αξιολόγησης και παρατήρησης (Ganser, 2000· Le Cornu, 2007). Τα σχολεία μετατρέπονται σε σχολικές κοινότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, δημιουργώντας ομάδες

δράσης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών καθώς και εκπαιδευτικών και μαθητών, δίνοντας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές διαμορφωτικό ρόλο (Lieberman, 1995).

Άλλους τρόπους λειτουργίας του mentoring συναντάμε στους Bona et al. (1995), αυτόν του co-mentoring και στην Le Cornu (2007) τον peer mentoring, όπου το mentoring παίρνει τη μορφή ανταλλαγής και συνεργασίας μεταξύ δύο εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας. Οι επισημάνσεις της Le Cornu (2007) σχετικά με τη σύγχρονη δυαδική σχέση μεταξύ ισότιμων εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από τις νέες συλλογικές διαστάσεις του mentoring, έτσι όπως αναγνωρίζεται από τους Hargreaves & Fullan (2000). Σύμφωνα με την Le Cornu (2007), το peer mentoring αποτελεί ένα στάδιο προετοιμασίας που θα εξοικείωνε τους εκπαιδευτικούς στην ανταλλαγή επιστημονικών γνώσεων σε κλίμα ισότιμο με ανταλλαγή ρόλων, προετοιμάζοντας με αυτά τα χαρακτηριστικά του καλύτερα το σχήμα των κοινοτήτων επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι κοινότητες εκπαίδευσης αποτελούν την αναγκαία λύση στην πολυπλοκότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης αλλά και την εγγύηση της εκπαιδευτικής αλλαγής (Le Cornu, 2007).

Σύμφωνα με τις τελευταίες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του Ν. 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και άλλες διατάξεις», προβλέπεται όχι μόνο η σύσταση σχολικών κοινοτήτων αλλά και το άνοιγμα των σχολικών μονάδων στην τοπική κοινωνία. Η υλοποίηση αυτών των δύο προτάσεων-διατάξεων αποτελούν κριτήριο αξιολόγησης και αναβάθμισης της σχολικής μονάδας.

Το ίδιο το σύστημα της καθοδήγησης απαιτεί συνεργασία διάφορων φορέων, όπως πανεπιστημίων, περιφερειών, διευθύνσεων εκπαίδευσης, διευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων, που ευνοούν τις συλλογικές διαδικασίες και προασπίζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του (Corcoran, 1995), αλλά παράλληλα ευνοούν και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Hargreaves & Fullan, 2000· Feiman-Nemser, 2001).

Κι ενώ η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας κρίνεται απαραίτητη για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης του σχολείου, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων για την ποιότητα των σχέσεων και του ρόλου που μπορούν να κατέχουν στη σχολική κοινότητα δεν ευνοούν τις ουσιαστικές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς περιορίζονται σε τυπικές αλληλεπιδράσεις με διακριτούς ρόλους (Συμεού, 2003· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Επίσης, και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς εντοπίζεται αδυναμία από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την ενεργό εμπλοκή τους στα σχολικά δρώμενα,

χρησιμοποιώντας ως άλλοθι την «κοινωνικοπολιτισμική» υστέρησή τους (Νικολάου, 2000, σ. 6).

Η ανάγκη, ωστόσο, της συνεργασίας διατυπώνεται και από τους Epstein & Sanders (2002), όπου σύμφωνα με το μοντέλο «των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της, η συνεργασία των τριών παραγόντων, σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας, είναι αποτελεσματική για τις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών, την προώθηση των κλίσεων και των ενδιαφερόντων τους. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, δεδομένης της αμοιβαίας επιρροής μεταξύ αυτών των θεσμών, να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων για ουσιαστικές εκπαιδευτικές δράσεις και ενεργό εμπλοκή των γονέων (ανεξαρτήτως πολιτισμικών χαρακτηριστικών) στη σχολική κοινότητα, προκειμένου να εξασφαλίσουν από κοινού τη μάθηση που απαιτούν οι ανάγκες του 21ου αιώνα (Epstein & Sanders, 2002). Απτή απόδειξη της αποτελεσματικής εφαρμογής της συμβουλευτικής καθοδήγησης, της συνεργασίας διαφορετικών ειδικοτήτων αλλά και της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-τοπικής κοινωνίας στην ποιοτική μάθηση των παιδιών αποτελεί, μεταξύ άλλων, το εκπαιδευτικό σύστημα του Regio Emilia στην Ιταλία (Edwards et al., 1993).

Συμπεραίνουμε με τα παραπάνω στοιχεία ότι το mentoring καθίσταται ικανό με την πνευματική και συναισθηματική συμβολή του να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν σχέσεις επικοινωνίας, καλύπτοντας έτσι το χρέος του σχολείου για ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς. Στο σημείο αυτό θα προσθέταμε ότι η συμβολή του mentoring κρίνεται παράλληλα και αναγκαία, εξαιτίας της αύξησης της πολυπλοκότητας των σχέσεων σχολείου και οικογένειας λόγω της ανομοιογένειας του πληθυσμού π.χ. πολιτισμικά διαφέρουσες οικογένειες, μονογονεϊκές, οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο (Νικολάου, 2000). Σε αυτή την πραγματικότητα το σχολείο καλείται να συνεργαστεί εποικοδομητικά. Το mentoring καθιστά ικανούς τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους γονείς, μετατρέποντάς τους από τροχοπέδη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991) σε συνεργάτες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Υπό αυτή την οπτική γωνία, όταν το «εκεί έξω» εισέρχεται στη σχολική μονάδα (Hargreaves & Fullan, 2000), το mentoring γίνεται φορέας της εκπαιδευτικής αλλαγής, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις όχι μόνο να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις κοινωνικές αλλαγές αλλά και να τις δημιουργεί (Cohen & Galbraith, 1995).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4: Υλικό και μέθοδος της έρευνας

4.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) σχετικά με την αξιοποίηση του mentoring στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό αξιολογείται η συμβολή του mentoring στην επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στόχος της μελέτης είναι να αναδείξει το «ειδικό βάρος» και την ένταση των απόψεων που επιδρούν στην αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών, καταδεικνύοντας τη σημασία και την αναγκαιότητα εφαρμογής του mentoring στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι επιμέρους στόχοι που η έρευνα αποσκοπεί να επιτύχει είναι οι εξής:

- Να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του mentoring συσχετίζονται με αυτά της ποιοτικής και αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά είναι αυτά που εγγυώνται την αποτελεσματικότητά του.
- Να καταδείξει την ανάγκη αναδιαμόρφωσης μέσω της συμβουλευτικής καθοδήγησης του ρόλου του εκπαιδευτικού.
- Να καταδείξει την ανάγκη συνεργατικής κουλτούρας μέσω του «διαδραστικού επαγγελματισμού» ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των σχολικών μονάδων.
- Να διερευνήσει τον βαθμό επίδρασης των ατομικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για το mentoring.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να διευκρινιστεί επαρκώς ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τεκμηριωμένα στις βιβλιογραφικές αναφορές της παρούσας μελέτης:

- (α) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ΠΕ θεωρούν πως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του mentoring εξασφαλίζουν την ποιοτική και αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξή τους;
- (β) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ΠΕ θεωρούν πως το mentoring εξασφαλίζει την επαγγελματική τους εξέλιξη;
- (γ) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ΠΕ εκτιμούν ότι το mentoring θα τους παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την εφαρμογή ποιοτικής διδασκαλίας;
- (δ) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ΠΕ υποστηρίζουν ότι το mentoring επηρεάζει τη συναισθηματική τους κατάσταση;
- (ε) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ΠΕ θεωρούν ότι το mentoring θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους;
- (στ) Πώς συσχετίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά τους στοιχεία;

Μέσα από την απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων αναμένεται να σκιαγραφηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία σχετικά με την αξιοποίηση του mentoring στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, αναμένεται μέσα από τις εμπειρίες των νηπιαγωγών, δασκάλων και ειδικοτήτων που εργάζονται στην ΠΕ, να καταδειχθεί η θετική συσχέτιση του mentoring και της επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και η ανάγκη περισσότερης υποστήριξης του θεσμού αυτού και των παραμέτρων που εξασφαλίζουν την ποιότητά του από τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να εδραιωθεί στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο ως αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής μονάδας, παρέχοντας ουσιαστική υποστήριξη στον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού.

4.3 Σχεδιασμός της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι περιγραφική με χαρακτήρα επισκόπησης και συγχρονικό σχεδιασμό (cross-sectional design), στοχεύοντας στον έλεγχο συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων και στη διερεύνηση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων. Σκοπός της περιγραφικής μελέτης είναι η διερεύνηση και περιγραφή φαινομένων σε πραγματικές καταστάσεις, περιγράφοντας ιδέες και αναγνωρίζοντας σχέσεις που παρέχουν τη

βάση για περαιτέρω ποσοτική έρευνα και έλεγχο της θεωρίας (Muijs, 2004). Ο σχεδιασμός της περιγραφικής μελέτης (ή μελέτης συσχέτισης) στοχεύει στην απόκτηση πληροφοριών από πληθυσμούς που αφορούν στην επικράτηση, στην κατανομή και στη συσχέτιση μεταβλητών εντός αυτών των πληθυσμών. Ο τύπος αυτός θεωρείται κατάλληλος και πρόσφορος για τα περιορισμένα χρονικά περιθώρια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Η συγχρονική μελέτη όπως η παρούσα, αφορά στη συλλογή δεδομένων σε μια μόνο χρονική στιγμή, χωρίς να περιλαμβάνει ξεχωριστές δειγματοληψίες αλλά μία μόνο δειγματοληψία για όλο τον πληθυσμό. Βασικά της πλεονεκτήματα είναι ότι είναι σχετικά οικονομική, λιγότερο χρονοβόρα και αρκετά πρακτική στον χειρισμό της συγκριτικά με τη διαχρονική μελέτη. Στο πλαίσιο αυτό, η συγχρονική περιγραφική μελέτη θεωρείται κατάλληλη για την περιγραφή σχέσεων μεταξύ μεταβλητών σε μια ορισμένη χρονική στιγμή, προσδίδοντας την εικόνα του φαινομένου τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Bryman, 1992).

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας προσδιορίστηκε με γνώμονα τον σκοπό αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν να την καθοδηγήσουν. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου συλλογής στοιχείων κρίθηκε καταλληλότερη αναφορικά με την καταγραφή των απόψεων και των στάσεων για το συγκεκριμένο θέμα, λόγω των πολλαπλών πλεονεκτημάτων που συνοδεύουν τη συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση. Η ποσοτική προσέγγιση αποτελεί συστηματική και αντικειμενική διαδικασία που χρησιμοποιείται για να ποσοτικοποιήσει, να ελέγξει συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις και να παράγει αξιόπιστα, έγκυρα και αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα (Coolikan, 2004). Μέσω αυτής της μεθόδου καθίσταται εφικτή η προσέγγιση ενός μεγάλου αριθμού περιπτώσεων που οδηγεί σε στατιστική ανάλυση των δεδομένων, η οποία κάτω από ορισμένες συνθήκες επιτρέπει τη γενίκευση των τάσεων στον ευρύτερο πληθυσμό του δείγματος (Χαλικιάς και συν., 2015).

Η συλλογή των πρωτογενών στοιχείων στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιλέχθηκε να γίνει με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου και με τη μέθοδο της δημοσκοπήσης. Οι δημοσκοπήσεις έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στοιχεία σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τις στάσεις, τις γνώμες, τα πιστεύω, τις προτιθέμενες και εκδηλωθείσες συμπεριφορές κ.λπ. Στις μεθόδους καταγραφής/δημοσκοπήσης και για τη συλλογή των κατάλληλων πληροφοριών συνήθως χρησιμοποιούνται προσαρμοσμένες ερωτήσεις, οι οποίες διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν την καταγραφή αξιόπιστων δεδομένων (Oopenheim, 1992).

Μια δημοσκόπηση με συμπλήρωση ερωτηματολογίων είναι μία πηγή πληροφόρησης σχετικά με το θέμα που πραγματεύεται η έρευνα. Ο τρόπος αυτός βοηθά τον μελετητή στην κωδικοποίηση με μεγαλύτερη ευκολία των πληροφοριών που συλλέγει για την έρευνά του και στην παραγωγή καλύτερων αποτελεσμάτων. Ένα σωστά διαρθρωμένο ερωτηματολόγιο αποσκοπεί περισσότερο στις πληροφορίες που αποτελούν τον πυρήνα της έρευνας, συντελώντας αποτελεσματικά στη δημιουργία συμπερασμάτων και γενικών δεδομένων. Πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι το χαμηλό κόστος, η αναλυτική περιγραφή και ο καλύτερος έλεγχος της ροής των πληροφοριών. Μειονεκτήματα που μπορούν να εντοπιστούν αποτελούν ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και οι απαντήσεις, οι οποίες ενδεχομένως να μην είναι πάντα αντικειμενικές (Εμβλωτής, Κατσή & Σιδερίδης, 2006).

4.4 Δείγμα της έρευνας

Πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί ΠΕ του νομού Κορινθίας, οι οποίοι υπηρετούν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία του νομού. Στο συγκεκριμένο νομό ανήκει και η οργανική θέση της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού ΠΕ60, όπου και υπηρετεί, με αποτέλεσμα η πρόσβαση στα γραφεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επαφή με τους διευθυντές των σχολείων να καθιστά τη διεξαγωγή της έρευνας περισσότερο εύκολη και υλοποιήσιμη.

Ο αφηρητικός προσανατολισμός της μελέτης στόχευε να αποτυπώσει αποκλειστικά και μόνο τις απόψεις που εκφράζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από τη διδακτική τους εμπειρία. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας (Creswell, 2016) ή δειγματοληψία ευκολίας, όπως τη χαρακτηρίζει ο Robson (2010). Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), ο τρόπος αυτός επιλογής δείγματος λέγεται και δειγματοληψία συγκυρίας, επισημαίνοντας ότι ανήκει στην κατηγορία της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα. Η επιλογή του δείγματος κατ' αυτό τον τρόπο γίνεται με κριτήριο την ευκολία αλλά και τη διαθεσιμότητα των ατόμων που στην προκειμένη περίπτωση είναι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, αυτή η μέθοδος δειγματοληψίας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, διότι δεν υπάρχει κάποιο μέτρο για την εκτίμηση της ακρίβειας και του σφάλματος (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε περίπου 1.000 άτομα (νηπιαγωγούς, δασκάλους και εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων). Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος αφορούσαν το σύνολο των εκπαιδευτικών ΠΕ που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία του νομού Κορινθίας, δηλώνουν την πληροφορημένη τους συναίνεση για συμμετοχή στην έρευνα και μπορούν να επικοινωνήσουν. Από το σύνολο των ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν, επεστράφησαν συμπληρωμένα 155 ερωτηματολόγια (ποσοστό ανταπόκρισης 15.5%), ενώ 3 ερωτηματολόγια δεν ήταν σωστά συμπληρωμένα και αποκλείστηκαν από τη μελέτη. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 152 εκπαιδευτικοί ΠΕ του νομού Κορινθίας.

4.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου (*Παράρτημα Α*). Πρόκειται για μια μέθοδο αυτοαναφοράς η οποία θεωρείται ως η καταλληλότερη για τη συλλογή δεδομένων που σχετίζονται με απόψεις, στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες. Το ερωτηματολόγιο, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, αφορά σε ερωτήσεις που υποστηρίζουν το θεωρητικό κομμάτι της μελέτης και στοχεύουν τόσο στη συλλογή στοιχείων που προσφέρονται για ποσοτικές αναλύσεις, όσο κυρίως στην άντληση ποιοτικών δεδομένων. Κατά τη δημιουργία και τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, πρέπει να τονίζεται ιδιαίτερα η σαφήνεια και η κάλυψη όλων των ερευνητικών ερωτημάτων, στο πλαίσιο διασφάλισης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας, καθώς επίσης και της ελαχιστοποίησης των λαθών από την πλευρά των συμμετεχόντων (Παππάς, 2002). Επιπλέον, ένα σωστό ερωτηματολόγιο αποσκοπεί και στην αύξηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων στην έρευνα, την εθελοντική τους συνεργασία, καθώς και την ειλικρινή συμπλήρωση και αποτύπωσή του (Bell, 2007).

Η δημιουργία του ερωτηματολογίου έγινε από την ερευνήτρια, υπό την επίβλεψη του επόπτη της εργασίας και στηρίχτηκε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και στην προσωπική επαγγελματική εμπειρία της ερευνήτριας. Η σύνθεση των ερωτήσεων ήταν όσο το δυνατόν σαφέστερη, έτσι ώστε να μην δημιουργηθούν αμφιβολίες ως προς την ακριβή έννοιά τους, οι οποίες φυσικό είναι να μειώσουν την ακρίβεια των αντίστοιχων απαντήσεων. Για τις ανάγκες της έρευνας, το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τρεις επιμέρους ενότητες. Ο διαχωρισμός αυτός έγινε με σκοπό να είναι αργότερα πιο εύκολη η επεξεργασία των δεδομένων.

Χρησιμοποιήθηκαν μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου (closed ended questions) οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα εύκολης συμπλήρωσης και κωδικοποίησης, ενώ δεν είναι μεροληπτικές σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επίσης, «απαιτούν λίγο χρόνο για να απαντηθούν, περιορίζουν τον ερωτώμενο στο θέμα και εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες» (Παρασκευόπουλος, 1993, σ. 104). Η αδυναμία του κλειστού τύπου ερωτήσεων είναι ότι δεν δίνουν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους της προσθήκης σχολίων ή και της αιτιολόγησης των απαντήσεών τους, με αποτέλεσμα να εγκυμονεί κίνδυνος να μην καλύπτουν πλήρως το θέμα (Cohen et al., 2008). Επίσης, είναι δυνατόν να μην καλύπτουν όλο το εύρος των πιθανών απαντήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993).

Με αφετηρία τις παραπάνω παραμέτρους δημιουργήθηκε μια τελική κλίμακα 36 ερωτήσεων, αποτελούμενη από τρεις (3) ενότητες (ενότητες Α-Γ). Στην ενότητα Α περιλαμβάνονται 5 ερωτήσεις (ερ. 1-5) που εξετάζουν τα ατομικά/δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών (φύλο, επίπεδο σπουδών, χρόνια προϋπηρεσίας, ειδικότητα, τύπος εργασίας). Στην ενότητα Β περιλαμβάνονται 5 ερωτήσεις (ερ. 6-10) που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του mentoring που εξασφαλίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στην ενότητα Γ εξετάζεται η αξιοποίηση του mentoring σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η ενότητα Γ περιέχει 26 ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εξής τέσσερις διαστάσεις της αξιοποίησης του mentoring: «Ι. Επαγγελματική εξέλιξη» (ερ. 11-15), «ΙΙ. Ποιότητα διδασκαλίας» (ερ. 16-24), «ΙΙΙ. Συναισθηματική ανάπτυξη» (ερ. 25-29), «ΙV. Κοινωνική ανάπτυξη» (ερ. 25-36).

Στην ενότητα Α, οι ερωτώμενοι επέλεξαν μόνο μία απάντηση από έναν προκαθορισμένο αριθμό απαντήσεων. Στις ενότητες Β-Γ, οι απαντήσεις δίνονταν από τους ερωτώμενους με βάση μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert με διακύμανση από 1 για την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το 5 για την απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα».

4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Ένα από τα βασικά κριτήρια επιλογής ενός ερευνητικού εργαλείου, και κατ' επέκταση της επιτυχίας της ίδιας της έρευνας, αποτελεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των τιμών που αναφέρει το εργαλείο (Creswell, 2016). «Η εγκυρότητα αφορά στην εκτίμηση του κατά πόσο ένα εργαλείο μέτρησης μετράει αυτό για το οποίο υποστηρίζει ότι σκοπεύει να μετρήσει και συνδέεται με την ύπαρξη του συστηματικού σφάλματος» (Ουζούνη & Νακάκης, 2011, σ. 231). Η εκτίμηση της εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου περιλαμβάνει την εκτίμηση της εγκυρότητας περιεχομένου, της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής και της εγκυρότητας που σχετίζεται με κριτήρια. Στους Ουζούνη & Νακάκης (2011) συναντάμε, μεταξύ άλλων, τον όρο φαινομενική εγκυρότητα ή εγκυρότητα όψης. «Η διασφάλιση της φαινομενικής εγκυρότητας ενός εργαλείου μέτρησης πρέπει να προηγείται της συλλογής των δεδομένων μιας έρευνας. Η φαινομενική εγκυρότητα αναφέρεται σε μια αδρή εκτίμηση του εργαλείου μέτρησης υπό την υποκειμενική κρίση του ερευνητή αναφορικά με την έννοια που μετράει» (Ουζούνη & Νακάκης, 2011, σ. 236). Σύμφωνα με αυτές τις προϋποθέσεις, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε -στην πιλοτική εφαρμογή του- κατά πόσο το περιεχόμενο των ερωτημάτων ήταν εννοιολογικά σχετικό με τις έννοιες-μεταβλητές που αποτελούν τον σκοπό της μελέτης. Επίσης, περιελάμβανε ερωτήσεις που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους λειτουργικούς ορισμούς της, ενώ παράλληλα υπήρξε μέριμνα για την εννοιολογική κάλυψη όλων των μεταβλητών, στο πλαίσιο διασφάλισης της εγκυρότητάς τους.

«Η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια μέσω της επαναληπτικότητας και της αναπαραγωγής μιας σειράς μετρήσεων που οδηγούν στο ίδιο αποτέλεσμα, στη συνοχή και στην ομοιογένεια ενός εργαλείου μέτρησης, καθώς και στον βαθμό που είναι απαλλαγμένο από το τυχαίο σφάλμα» (Ουζούνη & Νακάκης, 2011, σ. 231). Σύμφωνα με τον Manion (2008) υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι αξιοπιστίας: σταθερότητα, ισοδυναμία και εσωτερική συνοχή. Επίσης, ο Creswell (2016) αναφέρει πως «αν κάποιος συμπληρώνει τα ερωτήματα στην αρχή ενός εργαλείου, τότε θα πρέπει να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα του εργαλείου με παρόμοιο τρόπο» (Creswell, 2016, σ. 162).

Η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας υποστηρίζεται με τη διατύπωση ερωτημάτων που δεν είναι διφορούμενα, αλλά είναι κατάλληλα διατυπωμένα με σαφή και κατανοητό τρόπο. Η διαδικασία χορήγησης της έρευνας είναι τυποποιημένη, χωρίς να εμφανίζει διαφορές από συμμετέχοντα σε συμμετέχοντα ή από σχολείο σε σχολείο. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν ως επί το πλείστον ερωτήσεις της κλίμακας Likert, η οποία θεωρείται

κλίμακα ίσων διαστημάτων, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία του εργαλείου (Creswell, 2011). Τέλος, οι απαντήσεις των ερωτώμενων στο πλαίσιο της πιλοτικής μελέτης αποτελούν ένα σημαντικό μέσο εξέτασης της αξιοπιστίας και συγκεκριμένα της εσωτερικής συνάφειας του εργαλείου μας. Η εσωτερική συνάφεια ερμηνεύεται ως ο βαθμός συνοχής (συσχέτισης) του κάθε ερωτήματος με την κλίμακα και με τα υπόλοιπα ερωτήματα.

4.6.1 Η πιλοτική μελέτη

Στην πρώτη φάση της πιλοτικής εκτίμησης το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 10 άτομα, σε ισότιμες ομάδες εκπαιδευτικών και αντίστοιχων ετών προϋπηρεσίας. Για την εκτίμηση της εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων και του ερωτηματολογίου συνολικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής τόσο σε μια υποκλίμακα, όσο και σε ολόκληρη κλίμακα εκτιμάται με τον συντελεστή Cronbach's alpha που δείχνει την ομοιογένεια της κλίμακας (για να θεωρείται αποδεκτή η τιμή του συντελεστή θα πρέπει να είναι >0.70). Όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του συντελεστή τόσο μεγαλύτερη είναι η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (Peers, 1996).

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το σύνολο της κλίμακας, βρέθηκε στην πρώτη φάση της έρευνας ($N=10$) να είναι 0.736 εκπληρώνοντας το κριτήριο >0.70 . Οι συντελεστές εσωτερικής συνοχής των υποκλιμάκων κυμάνθηκαν από 0.749 έως 0.812 για συγκρίσεις μεταξύ ομάδων. Οι ικανοποιητικοί συντελεστές αξιοπιστίας και η υψηλή εσωτερική σταθερότητα της κλίμακας έκαναν αποδεκτή τη μεταφορά του ερωτηματολογίου στο τελικό δείγμα. Παρατηρείται επίσης, οι ερωτήσεις και οι κλίμακες τους να μην εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ανεξάρτητα από την ίδια την τιμή του συντελεστή συσχέτισης, αποδεικνύοντας ότι οι απαντήσεις προέρχονται από το ίδιο δείγμα.

Στο πλαίσιο της πιλοτικής μελέτης εξετάστηκε το φαινόμενο πιθανών δυσνόητων και ασαφών ερωτήσεων, καθώς επίσης και εκτιμήθηκε προσεγγιστικά ο χρόνος συμπλήρωσής τους. Εφόσον δεν παρατηρήθηκαν κάποια προβλήματα, ξεκίνησε η διαδικασία διανομής, συλλογής και επεξεργασίας τους, με τη χορήγησή τους.

4.7 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για την ευκολότερη διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων, καταστρώθηκε ένα πλάνο διανομής τους. Με δεδομένο το αυστηρό και περιορισμένο χρονικό περιθώριο εκπόνησης της μελέτης, κρίθηκε σκόπιμο και αποφασίστηκε, τα ερωτηματολόγια να αποσταλούν στους εκπαιδευτικούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) σε όλες τις σχολικές μονάδες της ΠΕ του νομού Κορινθίας, κατόπιν επικοινωνίας με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Σε κάθε περίπτωση το ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο διευκρίνιζε τον σκοπό της έρευνας, καθώς και τον φορέα στα πλαίσια του οποίου λάμβανε χώρα. Η ερευνήτρια τόνιζε εκ των προτέρων στους ερωτώμενους την τήρηση των αρχών της εμπιστευτικότητας, της ανωνυμίας και του απορρήτου των προσωπικών τους δεδομένων σύμφωνα με τη δεοντολογία διεξαγωγής ερευνών, με ευγενή διάθεση του χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ο οποίος κυμαίνονταν περίπου στα 8 λεπτά.

Στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής αποστολής των ερωτηματολογίων, κρίθηκε απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα επιπλέον συνοδευτικό έγγραφο, με σαφή διευκρινιστικά στοιχεία του παρόντος επισυναπτόμενου εγγράφου προκειμένου να μην απορριφθεί το ηλεκτρονικό μήνυμα πριν ανοιχτεί. Το μήνυμα συντόμως, σύστηνε την ερευνήτρια στους συμμετέχοντες, ενημέρωνε σχετικά για τον σκοπό της έρευνας και τα πλαίσια πάνω στα οποία επιτελείται, δίνοντας επιπλέον τις κατευθυντήριες οδηγίες της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης.

Η διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων διήρκησε συνολικά είκοσι (20) ημέρες, από τις 14 Φεβρουαρίου 2022 έως και τις 5 Μαρτίου 2022. Στη συνέχεια, κάθε ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκε και έγινε η καταγραφή και η επεξεργασία των στοιχείων.

4.8 Στατιστική ανάλυση

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 22.0 (SPSS, Inc, Chicago, Illinois). Το πρόγραμμα SPSS γενικώς παρέχει τη δυνατότητα εκτέλεσης ποικίλων στατιστικών ελέγχων και αναγνωρίζεται ως ισχυρό και χρήσιμο εργαλείο για τον σκοπό αυτό (Babbie et al., 2003· Μακράκης, 2005).

Στην πρώτη φάση της στατιστικής ανάλυσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα έλεγχος της αξιοπιστίας του μέσω του συντελεστή Cronbach's alpha. Συνοπτικά, ο συντελεστής άλφα προσδιορίζει τον βαθμό όπου το τεστ μετρά ένα μόνο παράγοντα και η πηγή του σφάλματος είναι οι διαφορές μεταξύ των ερωτημάτων του τεστ. Κατηγοριοποιείται ως εξής: 0.00-0.25=ελάχιστη έως καθόλου, 0.26-0.49=χαμηλή, 0.50-0.69=μέτρια, 0.70-0.89=υψηλή και 0.90-1.00=εξαιρετική. Συνήθως, οι ενδεδειγμένες τιμές του συντελεστή είναι 0.7 και πάνω, ωστόσο αυτό δεν είναι απόλυτο και, πολλές φορές, μπορούν να γίνουν αποδεκτές και τιμές κάτω από 0.7, ειδικά όταν η έρευνα είναι διερευνητικής φύσης.

Για τις ποσοτικές και τις ποιοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις. Για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών (συνεχείς ή διακριτές), εξετάστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης μέσου όρου (mean), μέσης τιμής (mode), μεταβλητότητας τυπικής απόκλισης (σ) και τυπικού σφάλματος (stddev). Για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών (διάταξης ή ονομαστικές), χρησιμοποιήθηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων με χρήση απόλυτων (N) και σχετικών (%) συχνοτήτων, καθώς και ιστογράμματα ή ραβδογράμματα και διαγράμματα πίτας.

Για τη σύγκριση των ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ διαφορετικών ομάδων του δείγματος χρησιμοποιήθηκε επαγωγική στατιστική. Για τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ δύο ομάδων εφαρμόστηκε το t στατιστικό τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent-Samples T-test). Για τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ περισσότερων από δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς ANOVA με ένα παράγοντα (One-way Anova Test).

Προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (Pearson's correlation coefficient) με τιμές από -1 (απόλυτη αρνητική συσχέτιση) έως +1 (απόλυτη θετική συσχέτιση). Οι συσχετίσεις θεωρούνται χαμηλές όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από (r)=0.1-0.3, μέτριες όταν κυμαίνεται από (r)=0.3-0.5 και υψηλές όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από (r)=0.5.

Για όλους τους ελέγχους υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$. Αυτό σημαίνει ότι στα στατιστικά τεστ T-test και ANOVA, όταν $p\text{-value}<0.05$ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των διαφόρων εξεταζόμενων ομάδων του δείγματος.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

5.1 Αξιοπιστία κλιμάκων

Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων διερευνήθηκε με τον συντελεστή Cronbach's alpha. Τιμές του συντελεστή $\alpha > 0.7$ επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία της κάθε υποκλίμακας. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι τιμές του συντελεστή α σε όλες τις κλίμακες.

Πίνακας 2: Συντελεστές εσωτερικής συνοχής

Κλίμακα/Παράγοντας	Cronbach's alpha
Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring	0.956
Επαγγελματική εξέλιξη	0.936
Ποιότητα διδασκαλίας	0.964
Συναισθηματική ανάπτυξη	0.943
Κοινωνική ανάπτυξη	0.942

Από την επισκόπηση του πίνακα φαίνεται ότι όλες οι κλίμακες/παράγοντες των απόψεων των εκπαιδευτικών είχαν ικανοποιητικό συντελεστή εσωτερικής συνοχής (0.936-0.964), ικανοποιώντας σε κάθε περίπτωση το κριτήριο > 0.70 . Στις ερωτήσεις και στις κλίμακές τους δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, ανεξάρτητα από την ίδια την τιμή του συντελεστή συσχέτισης, καταδεικνύοντας ότι οι απαντήσεις προέρχονται από το ίδιο δείγμα.

5.2 Δημογραφικά στοιχεία

Το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών απαριθμούσε 152 άτομα. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών (N=152)

Μεταβλητές		N	%
Φύλο	Άνδρας	41	27.0
	Γυναίκα	111	73.0
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο Παιδαγωγικής Σχολής Διετούς Φοίτησης	7	4.6
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	37	24.3
	Πτυχίο ΑΕΙ	53	34.9
	Μεταπτυχιακό	54	35.5
	Διδακτορικό	1	0.7
Χρόνια προϋπηρεσίας	1-10	45	29.6
	11-20	46	30.3
	21-30	46	30.3
	31-40	15	9.9
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	54	35.5
	Δάσκαλος/α	59	38.8
	Άλλη ειδικότητα	39	25.7
Τύπος εργασίας	Ωρομίσθιος/α	10	6.6
	Αναπληρωτής/τρια	30	19.7
	Μόνιμος/η	112	73.7

Στην παρούσα έρευνά συμμετείχαν 111 γυναίκες (73%) και 41 άνδρες(27%). Από τους συμμετέχοντες οι 54 (35.5%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι 53 (34.9%) ήταν κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ, οι 37(24.3%) ήταν κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικού τμήματος, οι 7 (4.6%) ήταν κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικής σχολής διετούς φοίτησης και 1 (0.7%) ήταν κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών. Σε σχέση με την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, οι 46

(30.3%) είχαν 11-20 έτη υπηρεσίας, οι 46 (30.3%) είχαν 21-30 έτη υπηρεσίας, οι 45 (29.6%) είχαν 1-10 έτη υπηρεσίας και οι 15 (9.9%) είχαν 31-40 έτη υπηρεσίας. Οι 59 από τους συμμετέχοντες (38.8%) ήταν δάσκαλοι, οι 54 (35.5%) ήταν νηπιαγωγοί και οι 39 από το δείγμα (25.7%) δήλωσαν εκπαιδευτικοί άλλης ειδικότητας. Τέλος, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ήταν 112 (73.7%), οι αναπληρωτές 30 (19.7%) και μόλις 10 (6.6%) ήταν ωρομίσθιοι (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών (N=152)

5.3 Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις απόψεις τους ως προς τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του mentoring που εξασφαλίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Πίνακας 4: Απόψεις εκπαιδευτικών για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
6. Το mentoring, ως εργαλείο συμβουλευτικής καθοδήγησης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	2 (1.3)	6 (3.9)	26 (17.1)	65 (42.8)	53 (34.9)
7. Το mentoring με τη συχνή συνεργατική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	2 (1.3)	8 (5.3)	22 (14.5)	69 (45.4)	51 (33.6)
8. Το mentoring, καθώς εστιάζει σε συγκεκριμένες λειτουργίες του σχολείου συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	5 (3.3)	6 (3.9)	24 (15.8)	63 (41.4)	54 (35.5)
9. Οι βιωματικές τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της συμβουλευτικής καθοδήγησης mentoring, το καθιστούν ποιοτική μέθοδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	4 (2.6)	5 (3.3)	19 (12.5)	81 (53.3)	43 (28.3)
10. Οι σχέσεις συνεργασίας και υποστήριξης που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων στο πλαίσιο του mentoring το καθιστούν ποιοτική μέθοδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	3 (2.0)	6 (3.9)	26 (17.1)	70 (46.1)	47 (30.9)

Από τον ανωτέρω πίνακα καταδεικνύονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring ως πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι 118 (77.7%) εκτιμούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το mentoring συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ως εργαλείο συμβουλευτικής καθοδήγησης, οι 120 (79%) χάρη στη συχνή συνεργατική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, οι 117 (76.9%) καθώς εστιάζει σε συγκεκριμένες λειτουργίες του σχολείου. Επίσης, οι 144 (81.6%) από τους ερωτηθέντες εκτιμούν ως πολύ σημαντικά

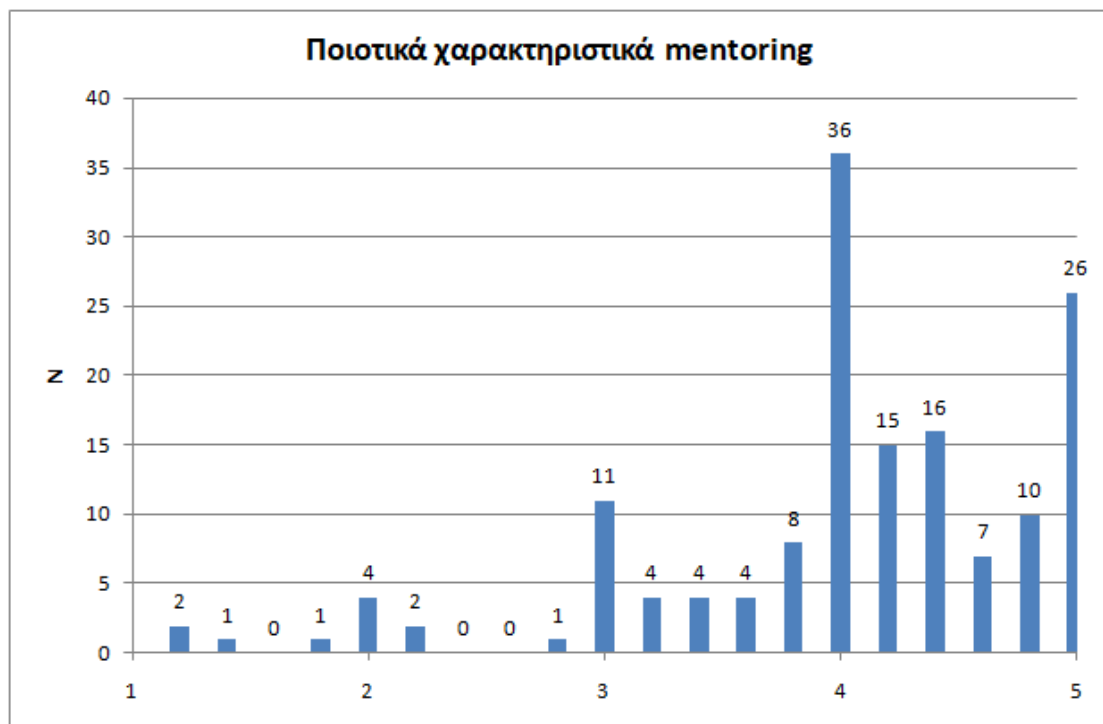
χαρακτηριστικά του mentoring τις βιωματικές τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της συμβουλευτικής καθοδήγησης και οι 117 εκπαιδευτικοί (77%) τις σχέσεις συνεργασίας και υποστήριξης που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων στο πλαίσιο του mentoring.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η βαθμολογία της διάστασης «Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring».

Πίνακας 5: Βαθμολογία της διάστασης «Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring»

Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
4.03	0.84	4.00	1.00	5.00

Η βαθμολογία της διάστασης «Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring» κυμάνθηκε από 1.00-5.00 με μέση τιμή δείγματος 4.03 (T.A.= 0.84) και διάμεσο 4.00.



Γράφημα 2: Βαθμολογία της διάστασης «Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring»

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζεται η κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring».

Πίνακας 6: Κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring»

Βαθμολογία	N	%
Από 1 έως 2	8	5.3
Από 2 έως 3	14	9.2
Από 3 έως 4	56	36.8
Από 4 έως 5	74	48.7

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα 130 (85.5%) από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνώρισμα του mentoring που εξασφαλίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

5.4 Αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις τέσσερις διαστάσεις της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

5.4.1 Επαγγελματική εξέλιξη

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις απόψεις τους σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Πίνακας 7: Απόψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική εξέλιξη

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
11. Η υποστήριξη και η καθοδήγηση που παρέχει το mentoring στους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην αναζήτηση της ευρύτερης γνώσης εκ μέρους τους	3 (2.0)	8 (5.3)	30 (19.7)	59 (38.8)	52 (34.2)
12. Το mentoring μέσω της επιστημονικής και συμβουλευτικής καθοδήγησης που προσφέρει αποτελεί εφόδιο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	2 (1.3)	14 (9.2)	20 (13.2)	66 (43.4)	50 (32.9)
13. Το mentoring συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέοντας αποτελεσματικά τη θεωρία με την πράξη	3 (2.0)	12 (7.9)	33 (21.7)	57 (37.5)	47 (30.9)
14. Το mentoring ως συμβουλευτική υποστηρικτική διαδικασία συμβάλλει στη διεύρυνση των επαγγελματικών οριζόντων των εκπαιδευτικών	4 (2.6)	8 (5.3)	28 (18.4)	68 (44.7)	44 (28.9)
15. Το mentoring ως διαδικασία συμβουλευτικής καθοδήγησης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποδεχτούν εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις	4 (2.6)	7 (4.6)	39 (25.7)	67 (44.1)	35 (23.0)

Τα αποτελέσματα του ανωτέρω πίνακα καταδεικνύουν τον βαθμό συμφωνίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι 111 από τους εκπαιδευτικούς (73%) αντιλαμβάνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το mentoring αποτελεί εφόδιο στην επαγγελματική τους εξέλιξης μέσω της αναζήτηση της ευρύτερης γνώσης, οι 116 από τους συμμετέχοντες (76.3%) εκτιμούν μέσω της επιστημονικής και συμβουλευτικής καθοδήγησης που προσφέρει, οι 104 (68.4%) μέσω της αποτελεσματικής σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, οι 112 των ερωτηθέντων (73.6%) θεωρούν μέσω της διεύρυνσης των επαγγελματικών τους οριζόντων, και οι 102 των ερωτηθέντων (67.1%) μέσω

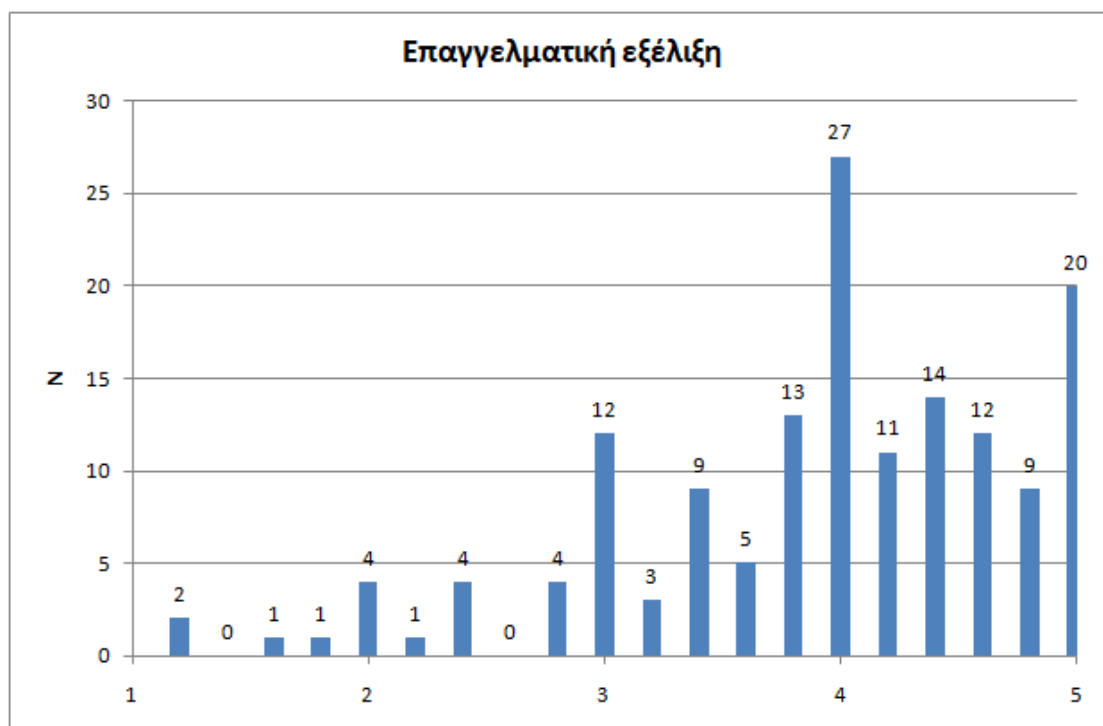
της βοήθειας που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποδεχτούν εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζεται η βαθμολογία της διάστασης «Επαγγελματική εξέλιξη».

Πίνακας 8: Βαθμολογία της διάστασης «Επαγγελματική εξέλιξη»»

Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
3.91	0.86	4.00	1.00	5.00

Η βαθμολογία της διάστασης «Επαγγελματική εξέλιξη» κυμάνθηκε από 1.00-5.00 με μέση τιμή δείγματος 3.91 ($T.A. = 0.86$) και διάμεσο 4.00.



Γράφημα 3: Βαθμολογία της διάστασης «Επαγγελματική εξέλιξη»

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζεται η κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Επαγγελματική εξέλιξη».

Πίνακας 9: Κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Επαγγελματική εξέλιξη»

Βαθμολογία	N	%
Από 1 έως 2	8	5.3
Από 2 έως 3	21	13.8
Από 3 έως 4	57	37.5
Από 4 έως 5	66	43.4

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα 123 του συνόλου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (80.9%) εκτιμούν σε πολύ μεγάλο βαθμό πως το mentoring συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

5.4.2 Ποιότητα διδασκαλίας

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις απόψεις τους σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην επίτευξη ποιοτικής διδασκαλίας.

Πίνακας 10: Απόψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα διδασκαλίας

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
16. Το mentoring υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας στην εκπαιδευτική τους πράξη	3 (2.0)	9 (5.9)	26 (17.1)	76 (50.0)	38 (25.0)
17. Το mentoring μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο να εφαρμόσουν μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας προσαρμοσμένες στις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών τους	3 (2.0)	9 (5.9)	24 (15.8)	73 (48.0)	43 (28.3)
18. Η αξιοποίηση του mentoring οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην ενεργητική ακρόαση των μαθητών τους	5 (3.3)	12 (7.9)	28 (18.4)	62/ (40.8)	45 (29.6)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
19. Το mentoring συμβάλλει στη διαμόρφωση πλαισίου δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών	3 (2.0)	14 (9.2)	34 (22.4)	61 (40.1)	40 (26.3)
20. Το mentoring βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην ικανοποίηση των ποικίλων μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους	5 (3.3)	10 (6.6)	39 (25.7)	61 (40.1)	37 (24.3)
21. Το mentoring μέσω της προώθησης καλών πρακτικών συμβάλλει στον μετασχηματισμό της διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών	4 (2.6)	10 (6.6)	27 (17.8)	75 (49.3)	36 (23.7)
22. Το mentoring συμβάλλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	5 (3.3)	10 (6.6)	30 (19.7)	59 (38.8)	48 (31.6)
23. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις σύγχρονες διεπιστημονικές-διαθεματικές πρακτικές διδασκαλίας, μέσω του mentoring, εξασφαλίζει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές τους	3 (2.0)	11 (7.2)	29 (19.1)	68 (44.7)	41 (27.0)
24. Το mentoring υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών τους	5 (3.3)	7 (4.6)	39 (25.7)	61 (40.1)	40 (26.3)

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, 116 ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (76.3%) αντιλαμβάνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το mentoring τους βοηθά να εφαρμόσουν μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας προσαρμοσμένες στις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών τους, 114 εκπαιδευτικοί (75%) ότι τους υποστηρίζει στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας στην εκπαιδευτική τους πράξη, 109 ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (72.4%) ότι τους εξοικειώνει με τις σύγχρονες διεπιστημονικές-διαθεματικές πρακτικές διδασκαλίας, 107 εκπαιδευτικοί (70.4%) ότι τους ευαισθητοποιεί στην ενεργητική ακρόαση των μαθητών τους, 98 από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (64.4%) ότι τους βοηθά στην ικανοποίηση των ποικίλων μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους, 101 εκπαιδευτικοί (66.4%) ότι τους υποστηρίζει μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών τους. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων, 111 εκπαιδευτικοί (73%), θεωρεί ότι το mentoring συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στον μετασχηματισμό της διδακτικής τους πράξης, 107 εκπαιδευτικοί (70.4%) στην

ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών σχέσεων με τους μαθητές, καθώς και 101 εκπαιδευτικοί (66.4%) στη διαμόρφωση πλαισίου δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζεται η βαθμολογία της διάστασης «Ποιότητα διδασκαλίας».

Πίνακας 11: Βαθμολογία της διάστασης «Ποιότητα διδασκαλίας»

Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
3.85	0.86	4.00	1.00	5.00

Η βαθμολογία της διάστασης «Ποιότητα διδασκαλίας» κυμάνθηκε από 1.00-5.00 με μέση τιμή δείγματος 3.85 ($T.A. = 0.86$) και διάμεσο 4.00.



Γράφημα 4: Βαθμολογία της διάστασης «Ποιότητα διδασκαλίας»

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζεται η κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Ποιότητα διδασκαλίας».

Πίνακας 12: Κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Ποιότητα διδασκαλίας»

Βαθμολογία	N	%
Από 1 έως 2	9	5.9
Από 2 έως 3	18	11.8
Από 3 έως 4	57	37.5
Από 4 έως 5	68	44.7

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, 125 του συνόλου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (82.2%) εκτιμούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το mentoring εξασφαλίζει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την εφαρμογή ποιοτικής διδασκαλίας.

5.4.3 Συναισθηματική ανάπτυξη

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις απόψεις τους σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην προσωπική και συναισθηματική τους ενίσχυση.

Πίνακας 13: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική ανάπτυξη

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
25. Το mentoring συμβάλλει στη μείωση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών	11 (7.2)	11 (7.2)	31 (20.4)	58 (38.2)	41 (27.0)
26. Το mentoring προάγει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	10 (6.6)	12 (7.9)	29 (19.1)	74 (48.7)	27 (17.8)
27. Το mentoring συμβάλλει στη συναισθηματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	9 (5.9)	9 (5.9)	26 (17.1)	67 (44.1)	41 (27.0)
28. Το mentoring υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη μείωση του φόρτου εργασίας	11 (7.2)	18 (11.8)	48 (31.6)	55 (36.2)	20 (13.2)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
29. Το mentoring ευνοεί την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών	8 (5.3)	11 (7.2)	24 (15.8)	71 (46.7)	38 (25.0)

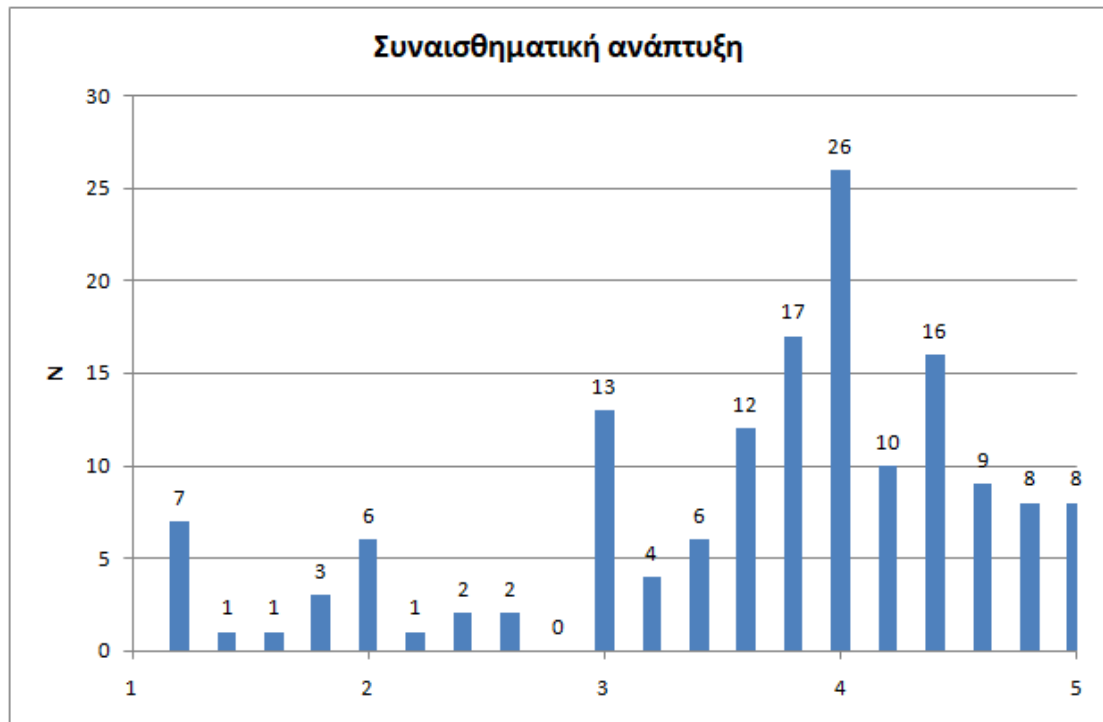
Από τον ανωτέρω πίνακα καταδεικνύεται η συμβολή του mentoring στην συναισθηματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι 109 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (71.7%) εκτιμούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το mentoring ευνοεί την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Οι 108 από τους εκπαιδευτικούς (71.1%) θεωρούν ότι συμβάλλει στη συναισθηματική τους ενδυνάμωση, ενώ οι 99 εκπαιδευτικοί (65.2%) στη μείωση του επαγγελματικού τους άγχους. Οι 101 εκπαιδευτικοί (66.5%), εκτιμούν ότι προάγει την επαγγελματική τους ικανοποίηση, ενώ σε μικρότερο βαθμό, 75 εκπαιδευτικοί (49.4%) θεωρούν ότι τους υποστηρίζει στη μείωση του φόρτου εργασίας.

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζεται η βαθμολογία της διάστασης «Συναισθηματική ανάπτυξη».

Πίνακας 14: Βαθμολογία της διάστασης «Συναισθηματική ανάπτυξη»

Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
3.66	0.99	4.00	1.00	5.00

Η βαθμολογία της διάστασης «Συναισθηματική ανάπτυξη» κυμάνθηκε από 1.00-5.00 με μέση τιμή δείγματος 3.66 ($T.A. = 0.99$) και διάμεσο 4.00.



Γράφημα 5:Βαθμολογία της διάστασης «Συναισθηματική ανάπτυξη»

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζεται η κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Συναισθηματική ανάπτυξη».

Πίνακας 15: Κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Συναισθηματική ανάπτυξη»

Βαθμολογία	N	%
Από 1 έως 2	18	11.8
Από 2 έως 3	18	11.8
Από 3 έως 4	65	42.8
Από 4 έως 5	51	33.6

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, 116 (76.4%) του συνόλου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστηρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το mentoring επηρεάζει τη συναισθηματική τους κατάσταση.

5.4.4 Κοινωνική ανάπτυξη

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις απόψεις τους σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην κοινωνική τους ανάπτυξη.

Πίνακας 16: Απόψεις εκπαιδευτικών για την κοινωνική ανάπτυξη

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
30. Η συμβουλευτική σχέση που αναπτύσσεται μέσω του mentoring εξοικειώνει τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικές διαδικασίες	6 (3.9)	8 (5.3)	28 (18.4)	57 (37.5)	53 (34.9)
31. Το mentoring συμβάλλει στη διαμοίραση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών	3 (2.0)	7 (4.6)	21 (13.8)	59 (38.8)	62 (40.8)
32. Το mentoring ως συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας	5 (3.3)	13 (8.6)	36 (23.7)	65 (42.8)	33 (21.7)
33. Το mentoring ως συμβουλευτική διαδικασία συντελεί στην ενεργό συμμετοχή των γονέων σε θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου	7 (4.6)	14 (9.2)	44 (28.9)	62 (40.8)	25 (16.4)
34. Το mentoring ως συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην υποστήριξη των γονέων στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους	6 (3.9)	16 (10.5)	36 (23.7)	72 (47.4)	22 (14.5)
35. Το mentoring ως συμβουλευτική διαδικασία οδηγεί στο «άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική κοινωνία	8 (5.3)	19 (12.5)	43 (28.3)	59 (38.8)	23 (15.1)
36. Το mentoring ως συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να συντελέσει στην «εσωτερική μεταρρύθμιση» του σχολείου	6 (3.9)	11 (7.2)	29 (19.1)	60 (39.5)	46 (30.3)

Από τον ανωτέρω πίνακα καταδεικνύεται η συμβολή του mentoring στην κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι 121 από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (79.6%) αντιλαμβάνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το mentoring συμβάλλει στη διαμοίραση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ τους. Οι 110 εκπαιδευτικοί (72.4%) υποστηρίζουν ότι η συμβουλευτική σχέση που αναπτύσσεται μέσω του mentoring τους εξοικειώνει με

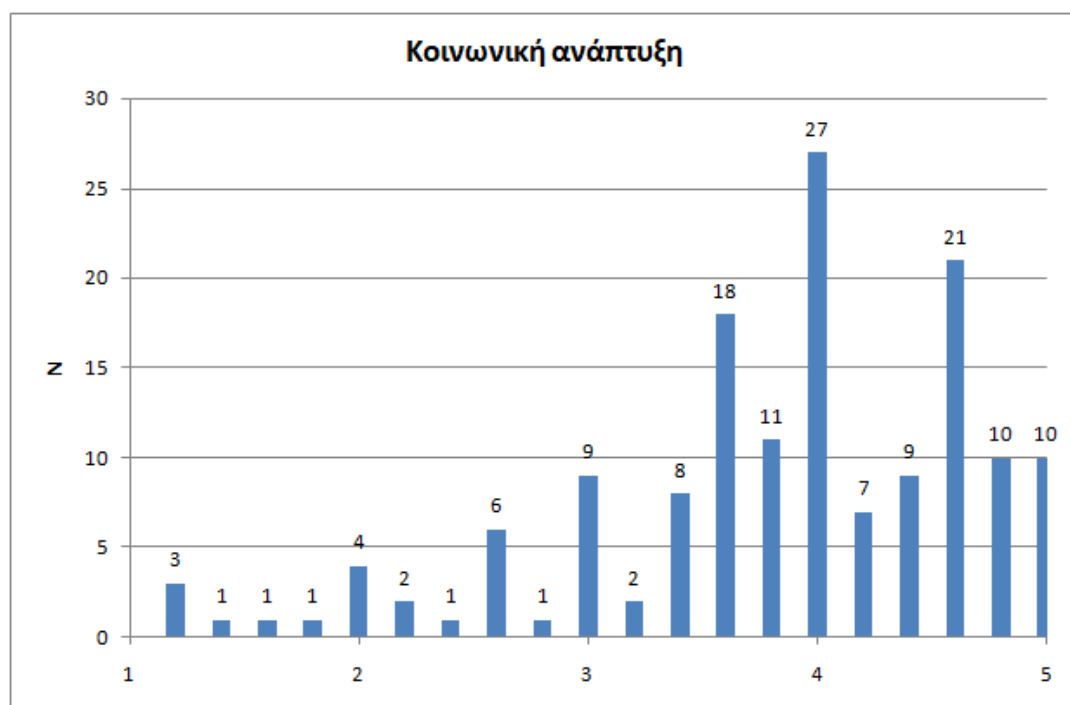
συνεργατικές διαδικασίες. Οι 106 εκπαιδευτικοί (69.8%) εκτιμούν σε μεγάλο βαθμό ότι το mentoring ως συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να συντελέσει στην «εσωτερική μεταρρύθμιση» του σχολείου. Οι 87 εκπαιδευτικοί (64.5%) θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ενώ οι 94 εκπαιδευτικοί (61.9%) εκτιμούν στην υποστήριξη των γονέων στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Επίσης, οι 87 εκπαιδευτικοί (57.2%) θεωρούν ότι το mentoring ως συμβουλευτική διαδικασία συντελεί στην ενεργό συμμετοχή των γονέων σε θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου και οι 82 εκπαιδευτικοί (53.9%) θεωρούν ότι οδηγεί στο «άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζεται η βαθμολογία της διάστασης «Κοινωνική ανάπτυξη».

Πίνακας 17: Βαθμολογία της διάστασης «Κοινωνική ανάπτυξη»

Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
3.74	0.88	3.86	1.00	5.00

Η βαθμολογία της διάστασης «Κοινωνική ανάπτυξη» κυμάνθηκε από 1.00-5.00 με μέση τιμή δείγματος 3.74 ($T.A. = 0.88$) και διάμεσο 3.86.



Γράφημα 6: Βαθμολογία της διάστασης «Κοινωνική ανάπτυξη»

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζεται η κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Κοινωνική ανάπτυξη».

Πίνακας 18: Κατανομή της βαθμολογίας της διάστασης «Κοινωνική ανάπτυξη»

Βαθμολογία	N	%
Από 1 έως 2	10	6.6
Από 2 έως 3	19	12.5
Από 3 έως 4	66	43.4
Από 4 έως 5	57	37.5

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι 123 (80.9%) του συνόλου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το mentoring θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους.

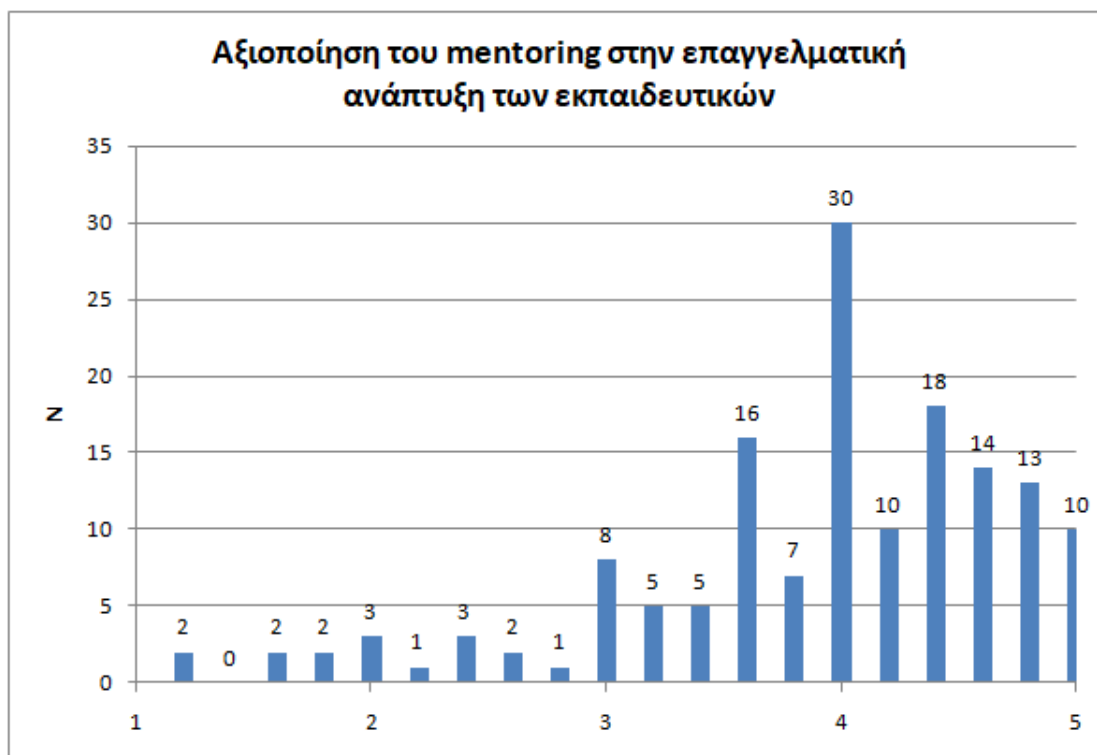
5.4.5 Συνολική βαθμολογία αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζεται η συνολική βαθμολογία της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 19: Συνολική βαθμολογία αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
3.80	0.84	3.96	1.00	5.00

Η συνολική βαθμολογία της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κυμάνθηκε από 1.00-5.00 με μέση τιμή δείγματος 3.80 ($T.A. = 0.84$) και διάμεσο 3.96.



Γράφημα 7: Συνολική βαθμολογία της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζεται η κατανομή της συνολικής βαθμολογίας της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 20: Κατανομή της συνολικής βαθμολογίας της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Βαθμολογία	N	%
Από 1 έως 2	9	5.9
Από 2 έως 3	15	9.9
Από 3 έως 4	63	41.4
Από 4 έως 5	65	42.8

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, 125 εκπαιδευτικοί (84.2%) του συνόλου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το mentoring έχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

5.5 Μονοπαραγοντικές αναλύσεις

5.5.1 Διαφορές μεταξύ κατηγορικών δημογραφικών μεταβλητών

Διερευνήθηκε κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (Πίνακας 21).

Πίνακας 21: Απόψεις για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

Μεταβλητές		N	M.T.	T.A.	Test	P-value
Φύλο	Άνδρας	41	4.12	0.95	T-test	0.404
	Γυναίκα	111	3.99	0.80		
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο Παιδαγωγικής Σχολής Διετούς Φοίτησης	7	3.89	0.71	ANOVA	0.537
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	37	3.87	0.78		
	Πτυχίο ΑΕΙ	53	4.06	0.99		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό	55	4.11	0.73		
Χρόνια προϋπηρεσίας	1-10	45	4.10	0.92	ANOVA	0.534
	11-20	46	3.06	0.82		
	21-30	46	4.02	0.76		
	31-40	15	3.73	0.92		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	54	3.95	0.77	ANOVA	0.172
	Δάσκαλος/α	59	3.96	0.96		
	Άλλη ειδικότητα	39	4.25	0.73		
Τύπος εργασίας	Ωρομίσθιος/α	10	4.36	0.62	ANOVA	0.090
	Αναπληρωτής/τρια	30	4.25	0.67		
	Μόνιμος/η	112	3.93	0.89		

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.05

Τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης κατέδειξαν ότι οι απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring δεν επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, αφού από τα στατιστικά τεστ δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p>0.05$).

Στη συνέχεια διερευνήθηκε κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην επαγγελματική τους εξέλιξη παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (Πίνακας 22).

Πίνακας 22: Απόψεις για την επαγγελματική εξέλιξη ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

Μεταβλητές		N	M.T.	T.A.	Test	P-value
Φύλο	Άνδρας	41	4.07	0.83	T-test	0.159
	Γυναίκα	111	3.85	0.87		
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο Παιδαγωγικής Σχολής Διετούς Φοίτησης	7	3.77	0.82	ANOVA	0.645
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	37	3.81	0.73		
	Πτυχίο ΑΕΙ	53	3.89	0.99		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό	55	4.02	0.84		
Χρόνια προϋπηρεσίας	1-10	45	4.03	0.93	ANOVA	0.312
	11-20	46	3.89	0.78		
	21-30	46	3.93	0.76		
	31-40	15	3.55	1.15		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	54	3.73	0.85	ANOVA	0.057
	Δάσκαλος/α	59	3.92	0.88		
	Άλλη ειδικότητα	39	4.16	0.81		

Μεταβλητές		N	M.T.	T.A.	Test	P-value
Τύπος εργασίας	Ωρομίσθιος/α	10	4.46	0.63	ANOVA	0.008*
	Αναπληρωτής/τρια	30	4.19	0.70		
	Μόνιμος/η	112	3.79	0.89		

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.05

Τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης κατέδειξαν ότι οι απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην επαγγελματική τους εξέλιξη επηρεάζονται από τον τύπο εργασίας. Συγκεκριμένα, οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί (MT=4.46) εμφανίζουν θετικότερες απόψεις σε σχέση με τους αναπληρωτές (4.19) και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (MT=3.79) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p=0.008$).

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν φαίνεται να επιδρούν στις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αφού από τα στατιστικά τεστ δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p>0.05$).

Στη συνέχεια διερευνήθηκε κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην επίτευξη ποιοτικής διδασκαλίας παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (Πίνακας 23).

Πίνακας 23: Απόψεις για την ποιότητα διδασκαλίας ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

Μεταβλητές		N	M.T.	T.A.	Test	P-value
Φύλο	Ανδρας	41	4.13	0.76	T-test	0.017*
	Γυναίκα	111	3.75	0.88		
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο Παιδαγωγικής Σχολής Διετούς Φοίτησης	7	3.70	0.67	ANOVA	0.467
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	37	3.72	0.80		
	Πτυχίο ΑΕΙ	53	3.86	0.99		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό	55	3.95	0.80		
Χρόνια προϋπηρεσίας	1-10	45	3.94	0.97	ANOVA	0.467
	11-20	46	3.86	0.69		
	21-30	46	3.86	0.79		
	31-40	15	3.53	1.17		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	54	3.66	0.79	ANOVA	0.018*
	Δάσκαλος/α	59	3.82	0.94		
	Άλλη ειδικότητα	39	4.17	0.76		
Τύπος εργασίας	Ωρομίσθιος/α	10	4.33	0.59	ANOVA	0.015*
	Αναπληρωτής/τρια	30	4.13	0.69		
	Μόνιμος/η	112	3.74	0.90		

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.05

Τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης κατέδειξαν ότι οι απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην επίτευξη ποιοτικής διδασκαλίας επηρεάζονται από το φύλο, την ειδικότητα και τον τύπο εργασίας. Συγκεκριμένα, θετικότερες απόψεις εμφανίζουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί ($MT=4.13$) σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($MT=3.75$), οι άλλες ειδικότητες ($MT=4.17$) σε σχέση με τους δασκάλους ($MT=3.82$) και τους νηπιαγωγούς ($MT=3.66$), καθώς και οι ωρομίσθοι εκπαιδευτικοί ($MT=3.33$) σε σχέση με τους αναπληρωτές ($MT=4.13$) και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ($MT=3.74$) και οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές ($p<0.05$).

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν φαίνεται να επιδρούν στις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αφού από τα στατιστικά τεστ δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p>0.05$).

Στη συνέχεια διερευνήθηκε κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην προσωπική και συναισθηματική τους ενίσχυση παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (Πίνακας 24).

Πίνακας 24: Απόψεις για τη συναισθηματική ανάπτυξη ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

Μεταβλητές		N	M.T.	T.A.	Test	P-value
Φύλο	Ανδρας	41	3.79	0.99	T-test	0.335
	Γυναίκα	111	3.61	0.98		
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο Παιδαγωγικής Σχολής Διευτ. Φοίτησης	7	3.91	0.65	ANOVA	0.394
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	37	3.50	0.88		
	Πτυχίο ΑΕΙ	53	3.58	1.18		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό	55	3.80	0.87		
Χρόνια προϋπηρεσίας	1-10	45	3.62	0.97	ANOVA	0.887
	11-20	46	3.72	1.01		
	21-30	46	3.68	0.95		
	31-40	15	3.51	1.14		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	54	3.66	0.88	ANOVA	0.525
	Δάσκαλος/α	59	3.56	1.09		
	Άλλη ειδικότητα	39	3.79	0.97		
Τύπος εργασίας	Ωρομίσθιος/α	10	4.20	0.59	ANOVA	0.120
	Αναπληρωτής/τρια	30	3.78	0.78		
	Μόνιμος/η	112	3.58	1.05		

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.05

Τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης κατέδειξαν ότι οι απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην προσωπική και συναισθηματική τους ενίσχυση δεν επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, αφού από τα στατιστικά τεστ δεν προκύπτουν στατιστικές σημαντικές διαφορές ($p>0.05$).

Στη συνέχεια διερευνήθηκε κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην κοινωνική τους ανάπτυξη παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (Πίνακας 25).

Πίνακας 25: Απόψεις για την κοινωνική ανάπτυξη ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

Μεταβλητές		N	M.T.	T.A.	Test	P-value
Φύλο	Άνδρας	41	3.94	0.76	T-test	0.094
	Γυναίκα	111	3.67	0.91		
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο Παιδαγωγικής Σχολής Διετούς Φοίτησης	7	3.82	0.79	ANOVA	0.799
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	37	3.66	0.86		
	Πτυχίο ΑΕΙ	53	3.70	1.01		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό	55	3.83	0.78		
Χρόνια προϋπηρεσίας	1-10	45	3.83	0.94	ANOVA	0.398
	11-20	46	3.81	0.77		
	21-30	46	3.70	0.83		
	31-40	15	3.40	1.12		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	54	3.67	0.85	ANOVA	0.231
	Δάσκαλος/α	59	3.67	0.95		
	Άλλη ειδικότητα	39	3.95	0.79		

Μεταβλητές		N	M.T.	T.A.	Test	P-value
Τύπος εργασίας	Ωρομίσθιος/α	10	4.17	0.62	ANOVA	0.028*
	Αναπληρωτής/τρια	30	4.02	0.69		
	Μόνιμος/η	112	3.63	0.92		

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.05

Τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης κατέδειξαν ότι οι απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην κοινωνική τους ανάπτυξη επηρεάζονται από τον τύπο εργασίας. Συγκεκριμένα, οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί (MT=4.17) εμφανίζουν θετικότερες απόψεις σε σχέση με τους αναπληρωτές (MT=4.02) και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (MT=3.63) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p=0.008$).

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν φαίνεται να επιδρούν στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αφού από τα στατιστικά τεστ δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p>0.05$).

Τέλος, διερευνήθηκε κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνολική αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική τους ανάπτυξη παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (Πίνακας 26).

Πίνακας 26: Απόψεις για τη συνολική αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

Μεταβλητές		N	M.T.	T.A.	Test	P-value
Φύλο	Άνδρας	41	4.00	0.77	T-test	0.068
	Γυναίκα	111	3.72	0.85		
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο Παιδαγωγικής Σχολής Διετούς Φοίτησης	7	3.78	0.68	ANOVA	0.646
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	37	3.68	0.77		
	Πτυχίο ΑΕΙ	53	3.77	0.98		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό	55	3.90	0.75		
Χρόνια προϋπηρεσίας	1-10	45	3.87	0.90	ANOVA	0.518
	11-20	46	3.83	0.72		
	21-30	46	3.80	0.78		
	31-40	15	3.50	1.13		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	54	3.68	0.79	ANOVA	0.105
	Δάσκαλος/α	59	3.75	0.90		
	Άλλη ειδικότητα	39	4.03	0.77		
Τύπος εργασίας	Ωρομίσθιος/α	10	4.29	0.55	ANOVA	0.017*
	Αναπληρωτής/τρια	30	4.04	0.63		
	Μόνιμος/η	112	3.69	0.88		

* Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.05

Τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης κατέδειξαν ότι οι απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνολική αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική τους ανάπτυξη επηρεάζονται από τον τύπο εργασίας. Συγκεκριμένα, οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί ($MT=4.29$) εμφανίζουν θετικότερες απόψεις σε σχέση με τους αναπληρωτές ($MT=4.04$) και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ($MT=3.69$) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p=0.008$).

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν φαίνεται να επιδρούν στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αφού από τα στατιστικά τεστ δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p>0.05$).

5.5.2 Συσχετίσεις

Διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων (υποκλιμάκων) της κλίμακας «Αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», χρησιμοποιώντας τον συντελεστή Pearson (Πίνακας 27).

Πίνακας 27: Συσχέτιση διαστάσεων της κλίμακας «Αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»

Συσχετίσεις	Επαγγελματική εξέλιξη	Ποιότητα διδασκαλίας	Συναισθηματική ανάπτυξη	Κοινωνική ανάπτυξη
	R ¹	R ¹	R ¹	R ¹
Επαγγελματική εξέλιξη	1			
Ποιότητα διδασκαλίας	0.906 ^{**}	1		
Συναισθηματική ανάπτυξη	0.791 ^{**}	0.736 ^{**}	1	1
Κοινωνική ανάπτυξη	0.810 ^{**}	0.878 ^{**}	0.839 ^{**}	1

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson, ^{**} Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.01

Με βάση τον συντελεστή συσχέτισης Pearson παρατηρούνται θετικές συσχετίσεις σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις, γεγονός που εκφράζει και τη σχέση των διαστάσεων της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όλες οι συνάφειες (R) είναι στατιστικώς σημαντικές. Αυτό παρατηρείται και από την τιμή του συντελεστή Pearson, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις είναι υψηλή ($r > 0.7$), υποδηλώνοντας την υψηλή συσχέτιση μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι ισχυρότερες εκ των σχέσεων αυτών καταγράφηκαν μεταξύ της επαγγελματικής εξέλιξης και της ποιότητας διδασκαλίας ($r=0.906$), της ποιότητας διδασκαλίας και της κοινωνικής ανάπτυξης ($r=0.878$), της συναισθηματικής ανάπτυξης και της κοινωνικής ανάπτυξης ($r=0.839$) και της επαγγελματικής εξέλιξης και της κοινωνικής ανάπτυξης ($r=0.810$).

Πίνακας 28: Συσχέτιση ποιοτικών χαρακτηριστικών του mentoring και αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Συσχετίσεις	Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring	Συνολική αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
	R ¹	R ¹
Ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring	1	
Συνολική αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	0.833 ^{**}	1

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson, ^{**} Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.01

Παρατηρήθηκε υψηλή θετική συσχέτιση ($r=0.833$) μεταξύ των ποιοτικών χαρακτηριστικών του mentoring και της συνολικής κλίμακας αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στην αξιοποίησή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση - Συμπεράσματα

6.1 Συζήτηση

Ένα ισχυρό σημείο της παρούσας εμπειρικής μελέτης αφορά στο πλήθος των διαφορετικών μετρήσεων που αποτυπώνουν τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα, στην εν λόγω έρευνα χορηγήθηκε ένα μόνο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, ωστόσο, το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από πέντε υποκλίμακες που οδηγούν στην αποτύπωση μιας σειράς διαφορετικών παραμέτρων του mentoring (ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring, επαγγελματική εξέλιξη, ποιότητα διδασκαλίας, συναισθηματική ανάπτυξη, κοινωνική ανάπτυξη). Κατά συνέπεια, μπορεί να θεωρηθεί πως η εξέταση πολλών διαφορετικών πτυχών του θέματος συμβάλλει σε μια ουσιαστική και πολύπλευρη μελέτη της έννοιας και της πρακτικής εφαρμογής του mentoring.

Έτσι, με βάση τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία του νομού Κορινθίας αποτυπώνουν θετικές απόψεις αναφορικά με τη συμβολή του mentoring στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι το (85.5%) των ερωτηθέντων συμφωνούν με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring. Συγκεκριμένα, αναγνωρίζουν τη συχνή συνεργατική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, τη δυνατότητα του mentoring να εστιάζει σε συγκεκριμένες λειτουργίες του σχολείου, τις βιωματικές τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της συμβουλευτικής καθοδήγησης και τις σχέσεις συνεργασίας και υποστήριξης που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων στο πλαίσιο του mentoring, δηλαδή χαρακτηριστικά, τα οποία το καθιστούν ως μια ποιοτική μέθοδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και εγγυώνται την αποτελεσματικότητά του. Τα ευρήματα αυτά συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα των ερευνών των Darling-Hammond et al. (2017), Desimone (2009), Collin (1998), Phillips & Fragoulis (2010) σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring. Ειδικότερα, η θετική στάση των εκπαιδευτικών για στενή συνεργατική σχέση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου ως ένδειξη αποτελεσματικότητας ευθυγραμμίζεται απόλυτα με την έρευνα της Lieberman (1995), των Hong & Matsko (2019) και Huberman, 1989 που κριτικάρουν την αποσπασματικότητα των συνεδρίων, ενώ επισημαίνουν την αναγκαιότητα μακράς

συνεργατικής σχέσης μεταξύ τους και τη σημασία τους ως συστήματα υποδοχής, ιδιαίτερα για τους νεοδιόριστους. Επίσης, η αναγνώριση των βιωματικών τεχνικών στα πλαίσια της συμβουλευτικής καθοδήγησης συμφωνεί με το πλαίσιο του Kennedy (όπ. αναφ. στο Fraser et al., 2007), Feiman-Nemser (2001), Borko et al. (2010) εγγυώνται ενεργό ρόλο στους εκπαιδευτικούς συνδέοντας τη θεωρία με τη δυναμική της τάξης. Τέλος, η αναγνώριση της συναδελφικής συνεργασίας στα πλαίσια του peer-mentoring ευθυγραμμίζεται με τις επισημάνσεις των Hargreaves & Fullan(2000) και Le cornu (2007) για την αναγκαιότητα να καταστεί η επαγγελματική ανάπτυξη «ενδοσχολική υπόθεση» μέσω του διαδραστικού επαγγελματισμού.

Εν συνεχεία, το 80.9% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών εκτιμούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το mentoring αποτελεί αρωγό της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Αναγνωρίζουν συγκεκριμένα ότι το mentoring συμβάλλει στην απόκτηση νέας γνώσης, συσχετίζουν τη συμβουλευτική καθοδήγηση με την επαγγελματική ανάπτυξη, θεωρούν ότι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη επηρεάζει θετικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, διευρύνει τους πνευματικούς τους ορίζοντες, ενώ παράλληλα το mentoring συσχετίζεται με την επαγγελματική αλλαγή. Οι απόψεις αυτές συμφωνούν με τα ευρήματα των ερευνών Thompson & Zeuli (1999), Richardson & Placier (2001), Feiman-Nemser (2001), Beijgaard et al. (2004), Phillips & Fragoulis (2010), Darling-Hammond et al. (2017) που επισημαίνουν τη συσχέτιση του mentoring με τη διεύρυνση του επαγγελματικού ορίζοντα μέσω του εμπλουτισμού της επαγγελματικής τους ταυτότητας με νέες αξίες και στάσεις που υιοθετούν στα πλαίσια της συμβουλευτικής καθοδήγησης. Ως εκ τούτου, σηματοδοτούνται ποιοτικές αλλαγές όχι μόνο στην κατάρτιση του εκπαιδευτικού αλλά και στο επάγγελμα ευρύτερα. Τέλος, το mentoring με τον συμβουλευτικό του χαρακτήρα φωτίζει νέες διαστάσεις της εκπαίδευσης προκαλώντας τους εκπαιδευτικούς να τις υπηρετήσουν. Έτσι, εμπλέκοντας ενεργά τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική ανάπτυξη, υπηρετούν τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της γνώσης, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα τις προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Ακολούθως, το 82.2% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν ότι το mentoring εξασφαλίζει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την εφαρμογή ποιοτικής διδασκαλίας. Ειδικότερα, αναγνωρίζουν ότι το mentoring συμβάλλει θετικά στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να υιοθετούν καινοτόμες τεχνικές και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, να εφαρμόζουν βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες μάθησης, να υλοποιούν σχέδια

εργασίας που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα, να δημιουργούν συνθήκες που επιτρέπουν να ακούγονται οι φωνές των μαθητών, να δημιουργούν συνθήκες ερευνητικής μάθησης που επιφέρουν βελτιωμένες επιδόσεις των μαθητών τους μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Οι αντιλήψεις αυτές ευθυγραμμίζονται με τα ευρήματα των πηγών της μελέτης, οι οποίες αναγνωρίζουν τον διπλό ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς είναι ταυτόχρονα υποκείμενα και αντικείμενα της εκπαιδευτικής αλλαγής (Villegas-Reimers, 2003, σ.7, Avalos, 2011, σ.10). Η επιρροή του mentoring στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας ερμηνεύεται και με το εννοιολογικό πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και των επιπτώσεών της στους εκπαιδευτικούς και μαθητές, έτσι όπως παρουσιάζεται από τα μοντέλα Guskey (2002) και Desimone (2009). Ενώ σύμφωνα με τους Collin (1998), Darling-Hammond et al. (2017), Klein (2013) και Maier-Hofer (2015) βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν σύγχρονες δεξιότητες που ευνοούν την κριτική σκέψη των μαθητών. Εξοικειώνει τους εκπαιδευτικούς με βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας επιτυγχάνοντας την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην παραγωγή της μάθησης, στην αβίαστη κατανόησή της και κατ' επέκταση στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων, προϋπόθεση- σύμφωνα με τον Guskey (2002)- του μετασχηματισμού της διδακτικής πράξης. Η μοντελοποιημένη επιμόρφωση και οι συχνές ανατροφοδοτήσεις εστιασμένες σε γνωστικά αντικείμενα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς καθοδήγηση, ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών τους και τις προκλήσεις της σύγχρονης τάξης, συμπερίληψη, διαπολιτισμικότητα (Lee Ming See, 2014· Pavlou, Anagnostou & Fragkoulis, 2020).

Επιπλέον, το 76.4% των εκπαιδευτικών της έρευνας εκτιμούν ότι το mentoring θα βοηθήσει τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης το mentoring παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη συναισθηματική ενδυνάμωση, επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, αλλά και με τη μείωση του άγχους και του φόρτου εργασίας στον εκπαιδευτικό χώρο. Τα ευρήματα αυτά ευθυγραμμίζονται με τα αποτελέσματα των βιβλιογραφικών πηγών της μελέτης (Cohen & Galbraith, 1995· Clifford & Green, 1996· Huberman, 1995· Παππά, 2014· Αντωνίου & Μουρκογιάννη, 2014· Fragkoulis, 2014· Hsieh, 2016· Madej-Walls, 2019). Σύμφωνα με αυτές, το mentoring αποτελεί το ουσιαστικότερο μέσο συναισθηματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής τους καριέρας, καθώς τους καθοδηγεί στην υιοθέτηση νέων τρόπων δράσης που διευρύνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα,

ενώ παράλληλα αυξάνουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση και τονώνουν την αυτοπεποίθησή τους. Παράλληλα, τους ενθαρρύνει να τολμήσουν στην εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων που τους απαλλάσσουν από αγχωτικές και χρονοβόρες καταστάσεις. Μέσω της συνεργατικής και υποστηρικτικής σχέσης που εξασφαλίζουν τα ποιοτικά μοντέλα mentoring επιτυγχάνεται η συναισθηματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, καταφέροντας να βγαίνουν συναισθηματικά αλώβητοι από τις προκλήσεις του επαγγέλματος.

Σχετικά με την ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους, το 80.9% των εκπαιδευτικών της έρευνας εκτιμούν ότι το mentoring συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξή της. Έτσι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας το mentoring εξοικειώνει τους εκπαιδευτικούς σε συνεργατικές διαδικασίες, ανταλλαγή καλών εκπαιδευτικών πρακτικών και προτάσεων. Αυξάνει τις συνεργατικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εμπλέκουν ενεργά τους γονείς στα σχολικά δρώμενα, παρέχοντας έτσι την ικανότητα στους γονείς να παρακολουθούν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Επιπλέον, το mentoring βοηθά το «άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική κοινωνία και συμβάλλει στην «εσωτερική» μεταρρύθμισή του. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα πορίσματα των βιβλιογραφικών ερευνών των Lieberman (1995), Ganser (2000), Edwards et al. (1993), Bona et al. (1995), Hargreaves & Fullan (2000), Νικολάου(2000), Feiman-Nemser (2001), Epstein & Sanders (2002), Φραγκούλης & Ανάγνου (2019), που επισημαίνουν ότι το mentoring βοηθά στις διαπροσωπικές δεξιότητες μεταξύ των συναδέλφων, τον διαδραστικό επαγγελματισμό και τη συνεργατική κουλτούρα, μέσω άτυπων και τυπικών συνεργασιών. Καταστάσεις που με τη σειρά τους προετοιμάζουν τη διαμόρφωση των σχολικών κοινοτήτων ενισχύοντας τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης, ενώ παράλληλα προετοιμάζουν ευρύτερες συνεργασίες με τους τοπικούς φορείς πιστοποιώντας τόσο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και την εσωτερική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας.

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα των μονοπαραγοντικών αναλύσεων κατέδειξαν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δεν επιδρούν στις απόψεις τους σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring και τη συμβολή του στην προσωπική και συναισθηματική τους ενίσχυση. Το εύρημα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως μάλλον οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με πτυχές της ίδιας της επαγγελματικής τους πρακτικής παρά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Αντιθέτως, ο τύπος εργασίας φάνηκε να επιδρά στις πεποιθήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή

του mentoring στην επαγγελματική τους εξέλιξη και την κοινωνική τους ανάπτυξη, ενώ καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του mentoring στην επίτευξη ποιοτικής διδασκαλίας ως προς το φύλο, την ειδικότητα και τον τύπο εργασίας.

Ωστόσο, πέρα από τις σχέσεις που παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα, ίσως ακόμα μεγαλύτερης προσοχής χρήζουν αυτές που δεν εμφανίζουν κάποια σημαντικότητα. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη μελέτη δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικό επίπεδο σπουδών σε βασικό, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επίπεδο ή χρόνια προϋπηρεσίας. Συνεπώς, μπορεί να θεωρηθεί ότι η αντιλαμβανόμενη αναγκαιότητα για την εφαρμογή του mentoring δεν διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά ότι είναι κοινή μεταξύ επιμέρους ομάδων εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών υπογραμμίζει την αναγκαιότητα του mentoring, καταδεικνύοντας κοινές υποστηρικτικές ανάγκες μεταξύ εκπαιδευτικών που ενδεχομένως εμφανίζουν διαφορές ως προς βασικά μεταξύ τους χαρακτηριστικά.

Η απουσία επίδρασης του χρόνου εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αποτελεί κύριο εύρημα της ανάλυσης των δεδομένων. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν ότι το mentoring κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό σε όλο το εύρος του δείγματος, γεγονός που ευθυγραμμίζεται με τα αποτελέσματα της έρευνας των Wyre et al. (2016), που συμπεραίνουν ότι το mentoring αποτελεί μια αποτελεσματική εκπαιδευτική πρακτική τόσο για τους αρχάριους όσο και για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Επίσης, στις έρευνες των Huberman (1995), Allen (2003), Boyle et al. (2005) επισημαίνεται η σπουδαιότητα του mentoring για τη μακροπρόθεσμη επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών και την άρση των εμποδίων και δυσκολιών που ενδέχεται να συναντήσουν σε διάφορες φάσεις της επαγγελματικής τους πορείας.

Επικουρικά, μπορεί να υποστηριχθεί πως η θετικότερη άποψη των ωρομίσθιων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα του mentoring αποτελεί αντανάκλαση μιας αντιλαμβανόμενης από μέρους τους αδυναμίας να ανταποκριθούν στο σύνολο των απαιτήσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τρόπο όμοιο με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, μια αδυναμία η οποία μπορεί να καλυφθεί μέσω της καθοδήγησης από τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους. Τα ανωτέρω ευρήματα βρίσκονται σε σύμπλευση με τα

αντίστοιχα προγενέστερων μελετών, όπου υποστηρίζεται πως οι ωρομίσθιοι και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί βιώνουν εντονότερα τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Κυριακάκη & Λούπη, 2017) και αντιλαμβάνονται ότι η αποτελεσματική συμβουλευτική καθοδήγηση από τους μεγαλύτερους σε ηλικία και πιο έμπειρους συναδέλφους τους μπορεί να οδηγήσει στην άρση των εμποδίων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν με την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον (Αρακάς, 2017). Παράλληλα, στους Fragkouli(2014), Pavlou, Anagnou & Fragkoulis(2020) καταδεικνύεται η ανάγκη και των άλλων ειδικοτήτων, όπως και των εκπαιδευτικών με μικρότερη εμπειρία, για πρακτική εξάσκηση μέσα σε πραγματικές συνθήκες της σχολικής αίθουσας προκειμένου να υποστηριχθούν και να διαχειριστούν τις πολλαπλές προκλήσεις της.

Η θετική συσχέτιση που καταδείχθηκε στις αντιλήψεις των ερωτηθέντων για τη σημαντικότητα της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως μετρήθηκαν από τις σχετικές υποκλίμακες του εργαλείου μέτρησης, αποτελεί ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα της εν λόγω έρευνας. Σε ευρύτερο επίπεδο, οι τέσσερις αυτές μορφές υποστήριξης αντανακλούν διαφορετικές πτυχές του mentoring, αλλά και την ιδιαίτερη βαρύτητα της ύπαρξης συνεργατικής σχέσης μεταξύ μέντορα και μαθητευόμενου. Τα αποτελέσματα της προκειμένης ανάλυσης καταδεικνύουν πως αυτές οι μορφές υποστήριξης συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό μεταξύ τους και συμφωνούν με τις βιβλιογραφικές πηγές (Fraser et al., 2007· McNally & Martin, 1998· Wang & Odell, 2002· Φραγκούλη & Βαλκάνο, 2011· Φραγκούλη, 2013). Επίσης, καταδεικνύεται ότι η πατριαρχικού τύπου καθοδήγηση και η μητριαρχικού τύπου υποστήριξη (Orland, 2014) αποτελούν άρρηκτα συνδεδεμένα φαινόμενα, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή την ανάγκη διδακτικής καθοδήγησης αισθάνονται ταυτόχρονα και υψηλή την ανάγκη συναισθηματικής ενδυνάμωσης.

Συνολικότερα, οι υποκλίμακες της μελέτης παρουσίασαν μια θετική μεταξύ τους συσχέτιση, η οποία μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα πως το mentoring αποτελεί ένα ενιαίο φαινόμενο, αφού οι θετικές αντιλήψεις αναφορικά με τη μία της πτυχή συνεπάγονται και θετικές αντιλήψεις αναφορικά με την άλλη. Πρόκειται για εύρημα που ερμηνεύεται σύμφωνα με το «Ολιστικό μοντέλο» του Freeman (1997), ο οποίος αναφέρεται στο πλεονέκτημα και στην υπεροχή του mentoring, συγκριτικά με τις άλλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, «να κινείται υποστηρικτικά στις παράλληλες διαστάσεις του γνωστική, συναισθηματική και επαγγελματική ανάπτυξη» παρέχοντας στον επιμορφούμενο

ολόπλευρη επαγγελματική ανάπτυξη (Freeman, 1997, σ. 457). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν υψηλές θετικές συσχετίσεις τόσο μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ των ποιοτικών χαρακτηριστικών του mentoring και της συνολικής κλίμακας αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι ισχυρότερες σχέσεις καταγράφηκαν μεταξύ της επαγγελματικής εξέλιξης και της ποιότητας διδασκαλίας, της ποιότητας διδασκαλίας και της κοινωνικής ανάπτυξης, της συναισθηματικής ανάπτυξης και της κοινωνικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής εξέλιξης και της κοινωνικής ανάπτυξης. Φαίνεται, επομένως, πως οι συμμετέχοντες πιστεύουν σε πολύ έντονο βαθμό πως οι επιμέρους μορφές υποστήριξης είναι μάλλον αλληλοσυμπληρωματικές παρά πως συνιστούν αυτοτελή κατά την εξέτασή τους φαινόμενα. Υπό το πρίσμα, άλλωστε, μιας ψυχομετρικής εξέτασης, οι υψηλές θετικές συσχετίσεις καταδεικνύουν είτε ένα ενιαίο φαινόμενο, είτε επιμέρους φαινόμενα με πολύ ισχυρή μεταξύ τους σχέση (Σταλίκας και συν., 2012).

6.2 Περιορισμοί της μελέτης

Παρόλο που κατεβλήθη κάθε δυνατή προσπάθεια σε κάθε στάδιο της μελέτης για την επιτυχή και ολοκληρωμένη διεξαγωγή της, τα ευρήματα που προκύπτουν υπόκεινται σε μια σειρά από περιορισμούς σχετικά με την εσωτερική και την εξωτερική τους εγκυρότητα.

Αρχικά, ένας σημαντικός περιορισμός της εσωτερικής εγκυρότητας των ευρημάτων αφορά στο μέγεθος του εξεταζόμενου δείγματος, καθώς το δείγμα των 152 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ΠΕ στην παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθεί σχετικά μικρό. Ακόμα σημαντικότερο, όπως επισημαίνεται από τους Flight & Julious (2016), το μέγεθος δείγματος μιας μελέτης πρέπει να υπολογίζεται με βάση φόρμουλες υπολογισμού του απαιτούμενου μεγέθους δείγματος για την εκάστοτε έρευνα, προκειμένου να αποφεύγεται η πιθανότητα σφάλματος τύπου I και τύπου II, που σχετίζονται με την εσφαλμένη αποδοχή και απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης αντίστοιχα. Κατά συνέπεια, είναι πιθανόν τα ευρήματα της μελέτης να είναι ευάλωτα απέναντι σε αυτούς τους τύπους σφάλματος, καθώς κατά τον σχεδιασμό της δεν πραγματοποιήθηκε κάποιος ανάλογος υπολογισμός.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά στο δείγμα της έρευνας που χαρακτηρίζεται ως δείγμα ευκολίας. Προκειμένου η πιθανότητα σφάλματος επιλογής να είναι όσο το δυνατόν μικρότερη, είναι αναγκαίο το δείγμα μιας έρευνας να επιλέγεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε ο εκάστοτε πιθανός συμμετέχων του πληθυσμού-στόχου να έχει μια ίση με τους υπόλοιπους πιθανότητα να επιλεγεί. Το δείγμα ευκολίας επικρίνεται γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, καθώς προκύπτει κατά παράβαση αυτής της αναγκαιότητας, θέτοντας σε αμφισβήτηση την αντιπροσωπευτικότητα των συμμετεχόντων (Robson, 2010). Έτσι, πιθανώς στο δείγμα της παρούσας μελέτης να υπεραντιπροσωπεύονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (π.χ. τα χρόνια προϋπηρεσίας), τα οποία δεν συναντώνται στον ίδιο βαθμό στον ευρύτερο πληθυσμό, όπου επιχειρείται η γενίκευση των ευρημάτων.

Επίσης, επιπρόσθετους περιορισμούς ενέχει η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε. Συγκεκριμένα, για την έρευνα επιλέχθηκε η δημιουργία ενός δομημένου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Ως μέθοδος είναι πιο εύχρηστη και δεν προκαλεί κούραση στον ερωτώμενο, καθώς οι ερωτήσεις κλειστού τύπου προσφέρουν το πλεονέκτημα των έτοιμων απαντήσεων και την ευκολία στη στατιστική επεξεργασία. Ωστόσο, επειδή οι απαντήσεις δίδονται με βάση μια προκαθορισμένη κλίμακα ενδέχεται να οδηγήσει σε απλοποιημένες απαντήσεις ή και σε παραποίηση των δεδομένων, διότι είναι πιθανό να μην καλύπτουν όλο το εύρος των απόψεων των εκπαιδευτικών. Ακόμα, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε καθώς η φυσική παρουσία της ερευνήτριας σε όλα τα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία του νομού Κορινθίας ήταν αδύνατη και χρονοβόρα οπότε απεστάλη στους εκπαιδευτικούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, με σαφή διευκρινιστικά στοιχεία και κατευθυντήριες οδηγίες της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης. Ωστόσο δεν δύναται να γνωρίζει η ερευνήτρια, τις συνθήκες συμπλήρωσής του, καθώς και αν οι απαντήσεις δόθηκαν με ειλικρίνεια και ανταποκρίνονται σε ρεαλιστικά στοιχεία, αφού συχνά στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς οι συμμετέχοντες παραθέτουν απαντήσεις κοινωνικά αποδεκτές (Robson, 2010).

Πλέον των περιορισμών αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος και τον τρόπο δειγματοληψίας και συλλογής των πρωτογενών δεδομένων, ένας άλλος κεντρικός περιορισμός αφορά στον ίδιο τον σχεδιασμό της μελέτης. Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε με βάση έναν συγχρονικό ερευνητικό σχεδιασμό, ο οποίος και αφορά στη χορήγηση μετρήσεων σε μία και μόνο χρονική στιγμή. Ωστόσο, ο εν λόγω ερευνητικός σχεδιασμός δεν μπορεί να οδηγήσει με ευκολία σε σχέσεις αιτίου και αιτιατού παρά σε συσχετίσεις μεταξύ

των επιμέρους μεταβλητών. Ως εκ τούτου, η επίδραση της μίας μεταβλητής στην άλλη είναι αδύνατη στην περίπτωση όπου η σχέση δεν εξετάζεται μεταξύ μιας δημογραφικής μεταβλητής και μίας άλλης (Robson, 2010). Για παράδειγμα, είναι αδύνατον να διαπιστωθεί αν η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική ανάπτυξη και η αντιλαμβανόμενη κοινωνική ανάπτυξη από το mentoring αποτελούν δύο μεταβλητές που απλά συνεμφανίζονται ή εάν η μία εξ αυτών ασκεί διαμορφωτική επίδραση στις τιμές της άλλης. Κατά συνέπεια, ένας περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας συνίσταται στη διαπίστωση συσχετίσεων και στην αδυναμία διακρίβωσης αιτιακών σχέσεων μεταξύ των υποκλιμάκων του εργαλείου μέτρησης.

Επιπρόσθετα, ένας ακόμη περιορισμός των ευρημάτων της μελέτης αφορά στο περιορισμένο εύρος μετρήσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στην παρούσα έρευνα μετρήθηκαν δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το επίπεδο σπουδών, τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας, η ειδικότητα και ο τύπος εργασίας, ενδεχομένως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα του συστήματος καθοδήγησης να εξαρτώνται και από άλλες μεταβλητές που δεν αποτέλεσαν αντικείμενο μέτρησης. Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις για τη συμβολή του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται με βάση παράγοντες, όπως η τάξη ή το τμήμα διδασκαλίας, ο αριθμός μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας, η άσκηση ή όχι διοικητικών καθηκόντων, οι οποίοι δεν μετρήθηκαν στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, μπορούν να ασκήσουν μια σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού.

Αναφορικά με την εξωτερική εγκυρότητα της μελέτης, ένας προβληματισμός μπορεί να αναδυθεί ως προς τη γενικευσιμότητα του υπό μελέτη δείγματος. Εν μέρει, ο προβληματισμός αυτός αποτελεί απόρροια της υποαντιπροσώπευσης ορισμένων από τα χαρακτηριστικά που μετρήθηκαν στο δείγμα. Για παράδειγμα, ένα πολύ μικρό ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικής σχολής διετούς φοίτησης (4.6%). Κατά συνέπεια, είναι αμφίβολο αν τα ευρήματα της μελέτης είναι γενικεύσιμα στους εκπαιδευτικούς διετούς φοίτησης. Ως εκ τούτου, ένας περιορισμός αναφορικά με τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του δείγματος, καθώς ορισμένες υποομάδες φαίνεται πως υποαντιπροσωπεύονται στη συγκεκριμένη έρευνα και πως τα αποτελέσματα πιθανόν να μην μπορούν να θεωρηθούν γενικεύσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Ένας άλλος περιορισμός αναφορικά με τη γενικευσιμότητα σχετίζεται με τον τόπο συλλογής του δείγματος της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, καθώς το δείγμα της έρευνας συγκεντρώθηκε από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κορινθίας, πιθανόν τα αποτελέσματα της μελέτης να μην είναι γενικεύσιμα σε πληθυσμούς εκπαιδευτικών άλλων περιοχών της ελληνικής επικράτειας.

Επιπροσθέτως, μπορεί να θεωρηθεί πως η μελέτη μιας σχέσης ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και του mentoring αντίστοιχα είναι μια απλοϊκή αιτιακή σχέση, αφού η αντίληψη για την αναγκαιότητα του θεσμού του μέντορα φαίνεται να συσχετίζεται από ένα σύνθετο πλέγμα προγενέστερων απόψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών και όχι μόνο από δημογραφικούς παράγοντες. Ωστόσο, η απουσία μέτρησης τέτοιων μεταβλητών στην παρούσα έρευνα δεν πρέπει να θεωρηθεί ως μια παράλειψη κατά το στάδιο του σχεδιασμού της, αλλά ως μια συνειδητή επιλογή της ερευνήτριας, καθώς ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν η μελέτη της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα υποστήριξης του συστήματος καθοδήγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

6.3 Μελλοντικές επεκτάσεις - Προτάσεις

Σε συνάρτηση με τον ανωτέρω προβληματισμό, ένα ενδιαφέρον πεδίο διερεύνησης των μελλοντικών ερευνών αναφορικά με την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής καθοδήγησης θα μπορούσε να είναι η εξέταση της επίδρασης επιμέρους απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του mentoring στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για παράδειγμα, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή η άποψή τους για το βαθμό της αποτελεσματικότητας και της ικανότητας ανταπόκρισής τους στις προκλήσεις του επαγγελματικού τους περιβάλλοντος, θεωρείται ως μια υγιής, προσαρμοστική αντίληψη για τους εκπαιδευτικούς (Friedman & Kass, 2002). Ωστόσο, εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί, ενδεχομένως και να εκτιμούν πως έχουν μικρή ανάγκη συμβουλευτικής καθοδήγησης. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία μια συσχέτιση σε συνολικότερο επίπεδο ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το mentoring και σε ευρύτερες στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους.

Επιπρόσθετα, σε συνάρτηση με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαν να διενεργηθούν προοπτικές μελέτες με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε πληθυσμούς εκπαιδευτικών για την εξασφάλιση υψηλότερης μεθοδολογικής αξιοπιστίας. Οι μελέτες αυτές θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως ιδιαίτερα χρήσιμες για δύο λόγους: αφενός, θα ήταν δυνατόν να καταδείξουν πιθανές σχέσεις αιτίου και αιτιατού μεταξύ των μεταβλητών και αφετέρου, θα ήταν δυνατόν να οδηγήσουν σε μια αποτύπωση της μεταβολής αυτών των αντιλήψεων σε βάθος χρόνου και κυρίως καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών.

Μια άλλη αναγκαιότητα για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών συνίσταται στη διαφοροποίηση της στόχευσής τους στην ελληνική πραγματικότητα. Πράγματι, το εύρος των μετρήσεων αναφορικά με την αναγκαιότητα του mentoring θα μπορούσε να διευρυνθεί, προκειμένου να αποτυπωθεί αποτελεσματικότερα το υπό μελέτη πεδίο και να οδηγήσει στην εισαγωγή και εφαρμογή του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μεταγενέστερο χρονικά στάδιο. Πορίσματα εμπειρικών μελετών και αναλύσεων της πρακτικής εφαρμογής της συμβουλευτικής καθοδήγησης σε διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα φανερώνουν πως η οικοδόμηση μιας στέρεας και δημιουργικής συνεργατικής σχέσης μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης (Knippelmeyer & Torracco, 2007· Ashby et al., 2008· Ambrossetti et al., 2014· Φραγκούλη & Βαλκάνο, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να θεωρηθεί πως μια μέτρηση των απόψεων αυτών θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη προκειμένου να διαπιστωθεί αν ισχύει κάτι αντίστοιχο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επομένως, μια πρόκληση για τις μελλοντικές έρευνες αποτελεί η αποτύπωση μεγαλύτερου εύρους μετρήσεων, για την κατάδειξη πιθανών λεπτομερειών του επιθυμητού πλαισίου εφαρμογής του mentoring στην ελληνική σχολική εκπαίδευση, κάτι που θα οδηγήσει στον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό σχετικών παρεμβάσεων σε επόμενο στάδιο.

Επίσης, δεδομένου ότι ο ολοκληρωμένος σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση σύμφωνα με τους Φραγκούλη & Ανάγνου (2019, σ. 352), οι έγκαιρες δομικές αλλαγές με μια συντονισμένη εκπαιδευτική πολιτική, πόρους και εκπαιδευτικά μέτρα, σύμφωνα με τον Corcoran (1995), θεωρούνται προϋποθέσεις που θα συνδράμουν στην ευόδωση του mentoring, ως ένα ποιοτικό σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης, θα ήταν ιδιαιτέρως σημαντική για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μια μελλοντική μελέτη για την ετοιμότητα των σχολικών μονάδων και των διευθύνσεών τους να διαχειριστούν τις ποικίλες

εκπαιδευτικές αλλαγές που θα προστατεύσουν και θα εγγυηθούν την επιτυχή εφαρμογή του. Ως εκ τούτου είναι ανάγκη να ερευνηθεί κατά πόσο η σχολική ηγεσία είναι κατάλληλα επιμορφωμένη να δημιουργήσει τις δομικές αλλαγές που θα ευνοήσουν την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής καθοδήγησης, να αντιμετωπίσει προκλήσεις, ώστε να περιφρουρήσει τις συνθήκες αυτές που θα διαφυλάξουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του mentoring (Hong & Matsko, 2019).

Συμπληρωματικά, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να έχουν ως αφετηρία τα αποτελέσματα και τα στοιχεία της μεθοδολογίας της παρούσας εμπειρικής μελέτης. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας τα οποία κατέδειξαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ του νομού Κορινθίας για το mentoring, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο συγκριτικής εξέτασης με τις απόψεις εκπαιδευτικών άλλων περιοχών της ελληνικής επικράτειας, προκειμένου να διαπιστωθούν γεωγραφικές διαφορές αναφορικά με το υπό μελέτη φαινόμενο. Πέρα από την αναγκαιότητα διεξαγωγής ερευνών με διαφορετικές υπό μελέτη μεταβλητές, αναγκαία είναι και η εξέταση της συσχέτισης των δημογραφικών μεταβλητών της συγκεκριμένης μελέτης μέσα από νέα ερευνητικά εγχειρήματα. Σύμφωνα με μεθοδολογικές προσεγγίσεις περί της επιστημονικής γνώσης, ο επιστημονικός ρεαλισμός, δηλαδή η εξαγωγή συμπερασμάτων που μπορούν να είναι γενικεύσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό, προϋποθέτει την αναγκαιότητα διεξαγωγής διαφορετικών ερευνών για την απάντηση κοινών μεταξύ τους ερευνητικών ερωτημάτων-υποθέσεων (Robson, 2010). Επομένως, στην προκειμένη περίπτωση, η διεξαγωγή νέων ερευνών με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης παραγόντων -όπως η ηλικία, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, οι επιπλέον σπουδές, ο τύπος εργασίας και ο τύπος σχολείου- στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το mentoring κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να ισχυροποιηθούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της μελέτης δεν παρέχουν κάποια συγκεκριμένη κατεύθυνση για την εκπαιδευτική πρακτική, εντούτοις, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα εφαρμογής του mentoring σε ευρύτερο επίπεδο. Εφόσον στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώνεται μια θετική συσχέτιση μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της αξιοποίησης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οδηγώντας, κατ' επέκταση, σε μια συνολικότερη θετική εκτίμηση αναφορικά με τη χρησιμότητα του mentoring, ισχυροποιείται το επιχείρημα για την υποστήριξή του στην επαγγελματική πρακτική ως ένας τρόπος ενίσχυσης της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητας της

εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνολικότερο επίπεδο. Εφόσον, μάλιστα, η εφαρμογή παρεμβάσεων που οδηγούν σε υγιείς σχέσεις κόστους και αποτελεσματικότητας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Cope & Kalantzis, 2013), ενδεχομένως το mentoring να αποτελεί μια αποτελεσματική επιλογή προς αυτή την κατεύθυνση.

Στο πλαίσιο αυτό, πρέπει να αναζητηθούν επιπρόσθετοι τρόποι μέσω των οποίων το mentoring θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης. Μια ενδιαφέρουσα εναλλακτική θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή του e-mentoring (καθοδήγηση μέσω του διαδικτύου), που είναι χαμηλότερου κόστους και μπορεί να προσφέρει μια εξίσου ικανοποιητική επαγγελματική καθοδήγηση στον νέο σε ηλικία και εμπειρίες εκπαιδευτικό (O'Neil, 2010). Γενικότερα, καθώς το mentoring αναδεικνύεται ως μια αναγκαιότητα για οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να αναζητηθεί η κατάλληλη φόρμουλα, ώστε οι σχετικές μεταρρυθμίσεις να μπορούν να εφαρμοστούν δίχως να υπάρξει σημαντική οικονομική επιβάρυνση για το εκπαιδευτικό σύστημα.

Καταληκτικά, από όλα τα ανωτέρω προκύπτουν νέες δυνατότητες και προοπτικές για περαιτέρω έρευνα, καθώς ο θεσμός του μέντορα επανέρχεται με τον Ν. 4823/2021 στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσαν να διεξαχθούν μελέτες με στόχο την ανίχνευση σε πρώτη φάση των προσδοκιών των νεοεισερχόμενων -και όχι μόνο- εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην ελληνική δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τον θεσμό του μέντορα. Κατά δεύτερον αξίζει να διερευνηθούν οι απόψεις τους μετά την εφαρμογή του, προκειμένου να υπάρξει η δυνατότητα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του θεσμού και των προκλήσεων που συνάντησε κατά την εφαρμογή του. Τέλος, αντικείμενο μελλοντικών ερευνών θα μπορούσε να είναι η συγκριτική μελέτη του τρόπου εφαρμογής του mentoring στην Ελλάδα και στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών.

6.4 Συμπεράσματα

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί τον βασικό πυλώνα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Το mentoring ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης με προσωποκεντρικό χαρακτήρα υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό συνολικά σε όλη τη διάρκεια της καριέρας του να εφαρμόσει εκπαιδευτική στάση που είναι θετική σε αλλαγές.

Στην παρούσα έρευνα καταδεικνύεται η αναγκαιότητα του mentoring προκειμένου να συντελέσει στην επαγγελματική, διδακτική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στην ανάπτυξη μιας συνεργατικής αλληλεπιδραστικής επαγγελματικής κουλτούρας, ειδικά στην παρούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα που εισάγονται στη σχολική μονάδα πολλές αλλαγές με νέους εκπαιδευτικούς στόχους, αυτούς του 21ου αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό, διαπιστώθηκε μια θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των πτυχών του εργαλείου μέτρησης, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι παράμετροι του mentoring και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής του συνδέονται στενά μεταξύ τους. Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας πρέπει να αντιμετωπιστούν με επιφυλακτικότητα λόγω μιας σειράς περιορισμών της εσωτερικής και εξωτερικής της εγκυρότητας, οι οποίοι όμως αποτελούν απόρροια του ίδιου του σχεδιασμού της.

Καταληκτικά, η προκειμένη έρευνα θεωρείται ότι συμπληρώνει το πλέγμα των εμπειρικών μελετών και διευρύνει τη συζήτηση σχετικά με τη συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρέχοντας πληροφορίες για τις απόψεις τους αναφορικά με την αναγκαιότητα του mentoring σε μια περιοχή της ελληνικής επικράτειας. Επιπροσθέτως, η υψηλή αντιλαμβανόμενη εμπιστοσύνη και η υψηλή αντιλαμβανόμενη αναγκαιότητα από μέρους τους για συμβουλευτική καθοδήγηση οφείλει να προβληματίσει όσους ασχολούνται με τη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για την ενσωμάτωση της επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολικό πλαίσιο μέσα από θεσμοθετημένους μηχανισμούς στήριξης και καθοδήγησης, οι οποίοι προωθούν την ερευνητική, κριτική και εποικοδομητική εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών σε συνεργατική εργασία και προάγουν την επαγγελματική κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα αναγνωρίζει τη σημασία του mentoring στην ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η κατάλληλη ώρα το mentoring να κερδίσει μια σημαντική θέση στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Οι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής να υποστηρίξουν την αποτελεσματική λειτουργία του, καθώς το mentoring οδηγεί στον εκσυγχρονισμό των σχολικών τάξεων και της σχολικής μονάδας ευρύτερα συμβάλλοντας έτσι με βήματα σταθερά στην εκπαιδευτική αλλαγή.

ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. (2η έκδ.). Στο: Χ. Τσορμπατζούδης (Επιμ.). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων. Εκδόσεις Έλλην.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Εκδόσεις Έλλην.
- Morisson, K., Manion, L., & Cohen, L. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Navracsics, T. (2015). Εισαγωγή. Στο: *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις και Προοπτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευριδίκη (σ. 3), Λουξεμβούργο: Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αντωνίου, Α.Σ., & Μουρκογιάννη, Κ. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Επαγγελματικό Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2, 1-12.
- Αρακάς, Γ. (2017). *Απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τις πρακτικές ένταξής τους στη σχολική μονάδα*, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

- Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της*. Τόμος Β', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129.
- Εμβλωτής, Α., Κατσης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. 2η έκδοση, Αθήνα: Κριτική.
- Ηλιού, Μ. (1991). *Βήματα εμπρός βήματα πίσω*. Αθήνα: Πορεία.
- Κυριακάκη, Γ., & Λούπη, Α. (2017). *Η επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, ΑΕΙ Πειραιά.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.
- Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Β' (σσ., 93-135), Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

- Ντόκα, Α. (2007). *Η εικόνα του εκπαιδευτικού στον ημερήσιο αθηναϊκό Τύπο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης Κ. (2011). Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2): 231–239.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 135-142.
- Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμοι Α και Β. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία – Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (1η έκδ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ραφτόπουλος, Θ. (2012). *Τεχνικές αντιμετώπισης κρίσεων. Διαχείριση άγχους. Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης Δημοσίων Υπαλλήλων*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκούλης, Ι. (2013). *Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων εκπαιδευτικό υλικό για τους επιστημονικούς συμβούλους των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. (2011). *Η συμβολή του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου στο: Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Φραγκούλης, Ι. Γ., & Ανάγνου, Ε. Α. (2019). Η αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο του θεσμού της μαθητείας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 346-353.
DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/elrie.1445>.

Φρειδερίκου, Α., & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Β' Έκδοση, Αθήνα: Ύψιλον.

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α. & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS Statistics*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα, σσ. 30-31.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Allen, T. (2003). Mentoring others: A dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1): 134-154.

Ambrosetti, A., Knight, B.A., & Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3): 224-239.

Andrews, S.P., Gilbert, L.S., & Martin, E.P. (2007). The first years of teaching: disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4): 4-13.

Apple, M.W. (2001). Markets, standards, teaching, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(3): 182-196.

Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J. (2008). *Beginner teachers' experiences of initial teacher preparation, induction and early professional Development: a review of literature*, London: DCSF.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.

Babbie, E., Halley, F, Wagner, William, E., & Zaino, J. (2003). *Adventures in Social Research: Data Analysis Using IBM SPSS Statistics*. Brockport: Bookshelf.

- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-service Education*, 32(4): 411-430.
- Bona, M.J., Rinehart, J., & Volbrecht, R.M. (1995). 'Show me how to do like you': co-mentoring as feminist pedagogy. *Feminist Teacher*, 9(3): 116-124.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia Of Education*, 7, 548-556.
- Boyle, B., Lamprianou, I., & Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 16(1): 1-27.
- Bozeman, B., & Feeney, K.M. (2007). Toward a useful theory of mentoring a conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6): 719-739.
- Brookfield, D.S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of education*. London: Harvard University Press.
- Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration, In (ed.) J. Brannen *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Ashgate.
- Cameron, M. (2007). *Learning to teach: a literature review of induction theory and practice*. New Zealand: New Zealand Teachers Council.
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3): 249-262.
- Clark, S.K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 16(1): 43-54.
- Clifford, F.E., & Green, P.V. (1996). The mentor relationship as a factor in preservice teacher education: a review of the literature. *Early child Development and Care*, 125(1): 73-83.

- Cohen, H.N., & Galbraith, W.M. (1995). Mentoring in the learning society. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 66, 5-14.
- Collin, A. (1988). Mentoring. *Industrial and Commercial Training*, 20(2): 23-27.
- Coolahan, J. (2002). Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. *OECD Education Working Papers*, 2, OECD Publishing.
- Coolican, H. (2004). *Research Methods and Statistics in Psychology*. 4th (eds). London: Hodders & Stoughton.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2013). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. In M.R. Hawkins (Ed.), *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*, New York: Routledge, 105-135.
- Corcoran, T.B. (1995). *Helping teachers teach well: Transforming professional development*. CPRE Policy Briefs.
- Darling-Hammond, L., Hyler, E.M., & Gardner, M., with assistance from Danny Espinoza (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3): 197-211.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.
- Desimone, M.L. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3): 181-199.
- Draper, J., Fraser, H., & Taylor, W. (2006). Teachers at work: early experiences of professional development. *Journal of In-Service Education*, 23(2): 283-295.
- Dzickowski, J. (2013). Mentoring and leadership development. *The Educational Forum*, 77, 351-360.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (επιμ.) (1993). *Reggio Emilia: οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. (Μτφ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.

- Epstein, L.J., & Sanders, G.M. (2002). Family, school, and community partnership. In *Handbook of parenting*, 2nd ed., Vol. 5 (pp. 407-438). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- European Commission. (2019). Teachers and teaching. In: *Education and Training Monitor*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6): 1013-1055.
- Fletcher, S. (1997). From mentor to mentored. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 5(1): 48-55.
- Flight, L., & Julious, S.A. (2016). Practical guide to sample size calculations: an introduction. *Pharm Stat*, 15(1): 68-74.
- Fragoulis, I. (2014). Recording of Primary Education Teachers' Opinions on the Use of Mentoring in the Frame of Implementation of Innovative Educational Programmes. *International Education Studies*, 7(3): 51-59.
- Fragoulis, I., & Michalou, A. (2018). Investigating teachers' perceptions on the advisory role of the mentor in the context of the operation of the school unit. *International Journal of Sciences*, 7, 83-90.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-service Education*, 33(2): 153-169.
- Friedman, I.A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6): 675-686.
- Fullan, G.M. (1993). The professional teacher: why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6): 1-13.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 84(618): 6-12.
- Gibbs, G. (1998). *Learning: a guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Further Education Unit.

- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2, 41-46.
- Gordon, P.S., & Brobeck R.S. (2010). Coaching the mentor: Facilitating reflection and change. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(4): 427- 447.
- Guskey, R.T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 8(3): 381-391.
- Hargreaves, A. (1998). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 14(8): 967-983.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1): 50-56.
- Heck, R.H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3): 659-689.
- 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.
- Hong, Y., & Matsko, K.K. (2019). Looking inside and outside of mentoring: effects on new teachers' organizational commitment. *American Educational Research Journal*, 56(6): 2368-2407.
- Hsieh, B. (2016). Professional identity formation as a framework in working with preservice secondary teacher candidates. *Teacher Education Quarterly*, 103-112.
- Huberman, M.(1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1): 31-57.
- Ingersoll, R., & Kralik, J. (2004). The impact of mentoring on teacher retention: what the research says. *Research Review. Teaching Quality*, 1-24.
- Kafai, B.Y., Desai, S., Peppier, A.K., Chiu, M.G., & Moya, J. (2008). Mentoring partnerships in a community technology centre: A constructionist approach for fostering equitable service learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2): 191-205.

- Kardos, M.S., & Jonson, M.S. (2008). New teachers' experiences of mentoring: the good, the bad, and the inequity. *Springer Science Business Media*, 11, 23-44.
- Klein, D.J. (2013). Making meaning in a standards-based world: negotiating tensions in global education. *The Educational Forum*, 77, 481-490.
- Knippelmeyer, S.A., & Torraco R.J. (2007). Mentoring as a developmental tool for higher education. *Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas*, 1-8.
- Kram, E.K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(2): 608-625.
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3): 275-287.
- Le Cornu, R. (2007). Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring*, 13(3): 355-366.
- Lee Ming See, N. (2014). Mentoring and developing pedagogical content knowledge in beginning teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 53-62.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Bloomington*, 76(8): 1-11.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31(3): 251-263.
- Madej-Walls, E.J. (2019). *Mentoring and its effects on the progression of female solicitors' careers*. Sheffield Hallam University (United Kingdom).
- Maier-Hofer, C. (2015). Attitude and passion: becoming a teacher in early childhood education and care. *Early Years*, 35(4): 366-380.
- Marable, M.A., & Raimondi, S.L. (2007). The role of the mentor and the administrator in teacher induction. In *Professional inductions of teachers in Europe and elsewhere* (pp. 280-288). Ljubljana :European social fund.
- Mcnally, P., & Martin, S. (1998). Support and Challenge in Learning to Teach: the role of the mentor. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(1): 39-50.

- Monaghan, J., & Lunt, N. (1992). Mentoring person progress, practise and problems. *British Journal of Educational Studies* 40(3).
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education*. London: Sage.
- Navracsics, T. (2019). Foreword. In: *Education and Training Monitor* (p. 3), Luxembourg: European Union.
- O’Neil, K.D. (2010). Local social capital through e-mentoring: an agenda for new research. *Learning, Media and Technology*, 36(3): 315–321.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter.
- Orland, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.
- Patton, K , Griffin(F), L.L., Sheehy, A.D., Arnold, A.R., Gallo, M.A., Pagnano, B.K., Carpenter, E., Dodds(F), P., James, R.A., Henninger, L.M., & Stanne, K. (2005). Navigating the mentoring process in a teacher development project: A situated learning perspective. *In Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(1): A87.
- Pavlou, V., Anagnou, E., & Fragkoulis, I. (2020). Training needs of primary school theater teachers: A Greek case study. *Education Quarterly Reviews*, 3(4).
- Peers, I. (1996). *Statistical analysis for education and psychology researchers*. London: Falmer Press.
- 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.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). ‘Teacher change.’ In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 4th ed. (pp. 905-947). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22(1): 84-89.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2): 145-170.

- Shea, G.F. (1994). *Mentoring: Helping employees reach their full potential*. New-York: American Management Association.
- Sit, A. (2003). Capitalizing on knowledge: Mentorship among teacher-librarians in Hong Kong. In *Second Symposium on Field Experience*. The Hong Kong Institute of Education Library.
- Stock, M.J., & Duncan, H.E. (2010). Mentoring as a professional development strategy for instructional coaches: Who mentors the mentors? *Planning and Changing*, 41(1-2): 57-69.
- Sweeny, B.W. (2008). *Leading the teacher induction and mentoring program*. 2nd ed., Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tenner, E. (2004). The pitfalls of academic mentorships. *Chronicle of Higher Education*, 50(49): B7-B10.
- Thompson, C.L., & Zeuli, J.S. (1999). The frame and the tapestry: Standards-based reform and professional development. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. (pp. 341-375). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vikaraman, S.S., Mansor, A.N., & Hamzah, M.I.M. (2017). Mentoring and coaching practices for beginner teachers - A need for mentor coaching skills training and principal's support. *Creative Education*, 8(1): 156-169.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Unesco:International Institute for Educational Planning.
- Walters, W., Walters, J., & Robinson, B.D. (2019). Mentoring as meaningful professional development. The influence of mentoring on in-service teachers' identity and practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1): 21-36.
- Wang, J., & Odell, J.S. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3): 481-546.
- Wyre, D.C., Gaudet, C.H., & McNeese, M.N. (2016). So you want to be a mentor? An analysis of mentor competencies. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1): 73-88.

Zuljan,V.M., & Bizjak, C. (2007). A Mentor Between Supporting and Challenging a Novice's Reflection. In *University of Ljubljana Faculty of Education. Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere*. Ljubljana : European social fund.

Θεσμικά κείμενα

Νόμος 4692/2020, Φ.Ε.Κ. 4189/Α/10-09-2021. *Συλλογικός προγραμματισμός εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.*

Νόμος 3848/2010, Φ.Ε.Κ.71/Α/19-05-2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ MENTORING ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία με θέμα: «Η αξιοποίηση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης».

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων και διερευνά τις απόψεις τους για τα οφέλη του mentoring, δηλαδή της συμβουλευτικής καθοδήγησης που αναφέρεται σε μια σχέση συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων δίνοντας τη δυνατότητα ανταλλαγής γνώσεων και πρακτικών στοχεύοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνον για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμπλήρωσή του είναι προαιρετική. Η συνεργασία σας όμως θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της παρούσας έρευνας και γι' αυτό θα εκτιμήσω ιδιαίτερα την προθυμία σας να λάβετε μέρος σε αυτή.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην έρευνα.

Με εκτίμηση,
Αριστέα Καρακατσάνη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ε.Α.Π

* Required

A. Ενότητα

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου διερευνώνται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, προκειμένου να έχουμε το κοινωνικό προφίλ του δείγματος της μελέτης μας. Επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση.

1. 1. Φύλο:

Mark only one oval.

☐ Άνδρας

☐ Γυναίκα

2. 2. Επίπεδο σπουδών:

Mark only one oval.

- ☐ Κάτοχος πτυχίου Παιδαγωγικής Σχολής διετούς φοίτησης
- ☐ Κάτοχος πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος
- ☐ Κάτοχος πτυχίου Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος
- ☐ Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών
- ☐ Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου Σπουδών

3. 3. Χρόνια προϋπηρεσίας:

Mark only one oval.

- ☐ από 1 έως 10
- ☐ από 11 έως 20
- ☐ από 21 έως 30
- ☐ από 31 έως 40
- ☐ Other: _____

4. 4. Ειδικότητα στην παρούσα σχολική μονάδα

Mark only one oval.

- ☐ Νηπιαγωγός
- ☐ Δάσκαλος/α
- ☐ Άλλη ειδικότητα

5. 5. Τύπος εργασίας

Mark only one oval.

- ☐ Ορομίσθιος/α
- ☐ Αναπληρωτής/τρια
- ☐ Μόνιμος/η

Skip to question 6

Β'
Ενότητα

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΜENTORING ΩΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου διερευνώνται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του mentoring που εξασφαλίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του για την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα 1-5, παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει.

6. 6. Το mentoring, ως εργαλείο συμβουλευτικής καθοδήγησης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

7. 7. Το mentoring με τη συχνή συνεργατική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

8. 8. Το mentoring, καθώς εστιάζει σε συγκεκριμένες λειτουργίες του σχολείου συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

9. 9. Οι βιωματικές τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της συμβουλευτικής καθοδήγησης mentoring, το καθιστούν ποιοτική μέθοδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

10. 10. Οι σχέσεις συνεργασίας και υποστήριξης που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων στο πλαίσιο του mentoring το καθιστούν ποιοτική μέθοδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Γ Ενότητα

Γ'. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ MENTORING ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στο Γ' μέρος του ερωτηματολογίου διερευνώνται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση του mentoring σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη τους. Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα 1-5, παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει.

Ι. Επαγγελματική εξέλιξη

11. 11. Η υποστήριξη και η καθοδήγηση που παρέχει το mentoring στους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην αναζήτηση της ευρύτερης γνώσης εκ μέρους τους.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

12. 12. Το mentoring μέσω της επιστημονικής και συμβουλευτικής καθοδήγησης που προσφέρει αποτελεί εφόδιο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

13. 13. Το mentoring συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέοντας αποτελεσματικά τη θεωρία με την πράξη.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

14. 14. Το mentoring ως συμβουλευτική υποστηρικτική διαδικασία συμβάλλει στη διεύρυνση των επαγγελματικών οριζόντων των εκπαιδευτικών.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

15. 15. Το mentoring ως διαδικασία συμβουλευτικής καθοδήγησης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να αποδεχτούν εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

II. Ποιότητα διδασκαλίας

16. 16. Το mentoring υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας στην εκπαιδευτική τους πράξη.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

17. 17. Το mentoring μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο να εφαρμόσουν μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας προσαρμοσμένες στις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών τους.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

18. 18. Η αξιοποίηση του mentoring οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην ενεργητική ακρόαση των μαθητών τους.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

19. 19. Το mentoring συμβάλλει στη διαμόρφωση πλαισίου δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

20. 20. Το mentoring βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην ικανοποίηση των ποικίλων μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

21. 21. Το mentoring μέσω της προώθησης καλών πρακτικών συμβάλλει στον μετασχηματισμό της διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

22. Το mentoring συμβάλλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

23. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις σύγχρονες διεπιστημονικές-διαθεματικές πρακτικές διδασκαλίας, μέσω του mentoring, εξασφαλίζει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές τους.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

24. Το mentoring υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών τους.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

III. Συναισθηματική ανάπτυξη

25. Το mentoring συμβάλλει στη μείωση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

26. Το mentoring προάγει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

27. Το mentoring συμβάλλει στη συναισθηματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

28. Το mentoring υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη μείωση του φόρτου εργασίας.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

29. Το mentoring ευνοεί την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

IV. Κοινωνική ανάπτυξη

30. 30. Η συμβουλευτική σχέση που αναπτύσσεται μέσω του mentoring εξοικειώνει τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικές διαδικασίες.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

31. 31. Το mentoring συμβάλλει στη διαμοίραση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

32. 32. Το mentoring ως συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

33. 33. Το mentoring ως συμβουλευτική διαδικασία συντελεί στην ενεργό συμμετοχή των γονέων σε θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

34. 34. Το mentoring ως συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην υποστήριξη των γονέων στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

35. 35. Το mentoring ως συμβουλευτική διαδικασία οδηγεί στο «άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

36. 36. Το mentoring ως συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να συντελέσει στην «εσωτερική μεταρρύθμιση» του σχολείου.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν 1599/ 1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ.3 του Ν 1256 /1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».