



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής»

Κατεύθυνση: «Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»

ΘΕΜΑ:

***Η αντίληψη της λειτουργικότητας του mentoring από την πλευρά των Σχολικών
Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:
Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση***

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Βασιλική Βέργου (Α.Μ. 375)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπων:

Φύκαρης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Π. Τ. Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη:

Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π. Τ. Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π. Τ. Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα 2017

Ευχαριστίες

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

Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας, κύριο Φύκαρη Ιωάννη, Επίκουρο Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος με τις γνώσεις, την εμπειρία, τις συμβουλές και την καθοδήγησή του λειτούργησε για εμένα ως πραγματικός μέντορας, βοηθώντας με σε επιστημονικό και ψυχολογικό επίπεδο. Τον ευχαριστώ επίσης για τον χρόνο που μου αφιέρωσε και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε σε όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας.

Θα ήθελα επίσης, να ευχαριστήσω θερμά και τα δύο άλλα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, την κυρία Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κύριο Μπάκα Θωμά, Αναπληρωτή Καθηγητή του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων τόσο για την αποδοχή τους να βοηθήσουν σε αυτό το εγχείρημα όσο και για τις πολύτιμες επισημάνσεις και διορθώσεις τους. Η συνεργασία μαζί τους αποτέλεσε μεγάλη τιμή για εμένα.

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

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	10
Abstract.....	11
Εισαγωγή	12
I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	15
Κεφάλαιο 1°. Συμβουλευτική καθοδήγηση- Mentoring.....	17
1.1. Ιστορική αναδρομή-Ορισμός του «Mentoring»	17
1.2. Εννοιολογικές διευκρινίσεις	24
1.2.1. Το mentoring στον χώρο της εκπαίδευσης	30
1.3. Φάσεις και Διαδικασία mentoring	34
Κεφάλαιο 2°. Θεωρητικά Μοντέλα-Τύποι προγραμμάτων Mentoring.....	43
2.1. Θεωρητικά Μοντέλα.....	43
2.2. Τύποι-Μορφές Mentoring	53
Κεφάλαιο 3°. Το Mentoring στη διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα	63
3.1. Ευρωπαϊκά και διεθνή δεδομένα για προγράμματα mentoring	64
3.2. Το mentoring στην ελληνική πραγματικότητα	68
Κεφάλαιο 4°. Ο ρόλος του Μέντορα.....	71
4.1. Οι διαστάσεις του ρόλου του μέντορα στη σχέση του με τον mentee	72
4.2. Εκπαίδευση και κατάρτιση των μεντόρων.....	77
4.3. Οφέλη των προγραμμάτων mentoring.....	82
4.3.1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης στα προγράμματα mentoring.	82
4.3.2. Η έννοια της προσωπικής ανάπτυξης στα προγράμματα mentoring	84
4.4. Οφέλη των προγραμμάτων mentoring για τους καθοδηγούμενους	86
4.5. Οφέλη των προγραμμάτων για τους μέντορες	87
4.6. Οφέλη για εκπαιδευτικούς οργανισμούς και συστήματα	89
Κεφάλαιο 5°. Ανακεφαλαίωση Θεωρητικού Μέρους.....	92
II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	95
Κεφάλαιο 1. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	97
1.1. Σκοπός της έρευνας.....	97
1.2. Ερευνητικές υποθέσεις	97
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα	98
1.4. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	98
1.5. Δομή ερωτηματολογίου	99
1.5.1. Αναλυτική παρουσίαση του οργάνου μέτρησης	99

1.6. Περιορισμοί της έρευνας	100
Κεφάλαιο 2. Ανάλυση δεδομένων ως προς τη συχνότητα	101
2.1. Φύλο	101
2.2. Ηλικία.....	102
2.3. Νομοθετικό πλαίσιο	102
2.3.1. Θεωρείτε πως το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει την δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα.....	103
2.3.2. Πιστεύετε πως το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας	104
2.3.3. Σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο, ποια από τις παρακάτω προϋποθέσεις νομίζετε ότι θα ενίσχυε τον ρόλο σας ως Μέντορα	105
2.3.3.1. Σαφήνεια στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες σας.....	105
2.3.3.2. Υποχρεωτικότητα στην παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης.....	106
2.3.3.3. Κεντρικός σχεδιασμός προγραμμάτων mentoring με δυνατότητα δικών σας παρεμβάσεων.....	107
2.3.3.4. Σαφής- καταγεγραμμένη στοχοθεσία ανά σχολική μονάδα	108
2.4. Επιμορφωτικές ανάγκες-προοπτική.....	109
2.4.1. «Κρίνετε πως για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωσή σας σ' αυτό»;	109
2.4.2. «Θεωρείτε πως θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία του mentoring το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων»;	110
2.4.3. «Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θα θεωρούσατε αναγκαία την επιμόρφωσή σας σε σχέση με τα προγράμματα mentoring»	111
2.4.3.1. Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας	112
2.4.3.2. Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας.....	113
2.4.3.3. Παροχή επαγγελματικού προτύπου	114
2.4.3.4. Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης	115
2.4.3.5. Εκπαίδευση ενηλίκων	116
2.5. Άσκηση και περιεχόμενο του ρόλου	117
2.5.1. «Η άσκηση του ρόλου σας πρέπει να αφορά αποκλειστικά και μόνο τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς; (δηλαδή με χρόνο παρουσίας τους στην τάξη τα 1 έως 2 χρόνια υπηρεσίας);	117
2.5.2. «Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι σωστά ενημερωμένοι για τις διαστάσεις του ρόλου του Μέντορα»;.....	118
2.5.3. «Κατά την άποψή σας ο ρόλος του Μέντορα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη παρουσίας τους στη σχολική τάξη»;	119

2.5.4. «Νομίζετε ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες στην αποδοχή του Μέντορα ως συνεργάτη-καθοδηγητή από τους περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς»	122
2.5.5. «Ποιο από τα παρακάτω στοιχεία εκτιμάτε ως θεμελιώδες συστατικό του ρόλου σας ως Μέντορα»	124
2.5.6. «Ποιο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά θεωρείτε ιδιαίτερης αξίας, σε επίπεδο διαπροσωπικής σχέσης, για τη θεμελίωση και εξέλιξη μιας σχέσης mentoring»	125
2.5.6.1. Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης	125
2.5.7. Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας.....	129
2.5.7.1. Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών	129
2.5.7.2 Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης.....	130
2.5.7.3 Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων.....	131
2.5.7.4. Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων	132
2.5.7.5. Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου	133
2.5.7.6. Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.....	134
2.5.8. Ποια θεωρείτε ως την καταλληλότερη διαδικασία ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του συγκεκριμένου ρόλου;	135
2.5.9. Πόσο σημαντικές κρίνετε τις παρακάτω συνθήκες για την άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορας;	136
2.5.9.1. Καθορισμένο χρονοδιάγραμμα και τόπος για την επαφή σας με τους mentees εκπαιδευτικούς.....	136
2.5.10. Ποιες θα ήταν, κατά τη γνώμη σας, οι κυριότερες δυσκολίες που θα αντιμετωπίζατε αν ενεργοποιούσατε, με συστηματικό τρόπο, τον ρόλο σας ως Μέντορας;	140
2.6. Επιμορφωτές Μεντόρων	142
2.6.1. Πώς θα αντιμετωπίζατε την πρόταση να γίνετε οι ίδιοι επιμορφωτές εκπαιδευτικών – Μεντόρων;	142
2.6.2. Ποιο κριτήριο θα θέτατε ως αναγκαίο για την επιλογή των υποψήφιων Μεντόρων;.....	143
2.6.3. Ποιες από τις παρακάτω συνθήκες θεωρείτε απαραίτητο να συντρέχουν για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στον ρόλο του Μέντορα;.....	146
2.6.3.1. Μείωση διδακτικού τους ωραρίου	146
2.6.3.2 Διεξαγωγή σεμιναρίων εντός του εργασιακού τους ωραρίου	147
2.6.3.3 Δυνατότητα δικής σας παρουσίας, ως παρατηρητής, τουλάχιστον στις πρώτες δικιές τους σχέσεις mentoring	148
2.7. Πιθανά οφέλη	149

2.7.1. Πιστεύετε πως ο ρόλος του Μέντορα θα μπορούσε να ενισχύσει και εσάς σε επίπεδο.....	149
2.7.1.1. Επαγγελματικής ανάπτυξης και καταξίωσης.....	150
Κεφάλαιο 3. T-TEST	153
3.1. T-test «Φύλο» και «Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα»	154
3.2. T-test «Φύλο» και «Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας»	155
3.3. T-test «Φύλο» και «Για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητα προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωση σας σε αυτό».....	156
3.4. T-test «Φύλο» και «Θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή μόνο όσοι εθελοντικά το επιλέξουν»	158
3.5. T-test «Φύλο» και «Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας».....	159
3.6. T-test «Φύλο» και «Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας».....	160
3.7. T-test «Φύλο» και «Παροχή επαγγελματικού προτύπου».....	161
3.8. T-test «Φύλο» και «Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης»	162
3.9. T-test «Φύλο» και «Εκπαίδευση ενηλίκων»	163
3.10. T-test «Φύλο» και «Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης»	164
3.11. T-test «Φύλο» και «Αμοιβαιότητα»	165
3.12. T-test «Φύλο» και «Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης».....	166
3.13. T-test «Φύλο» και «Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών»	167
3.14. T-test «Φύλο» και «Μείωση διδακτικού τους ωραρίου»	168
3.15. T-test «Φύλο» και «Υπαρξη προκαθορισμένων και σαφών στόχων».....	169
3.16. T-test «Φύλο» και «Δυνατότητα απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού του ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων ή συζητήσεις ανατροφοδότησης»	170
3.17. T-test «Φύλο» και «Επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση».....	171
3.18. T-test «Φύλο» και «Επαγγελματική ικανοποίηση»	172
3.19. T – test «Φύλο» και «Αναστοχασμός σχετικά με πρακτικές και μεθόδους» ...	173
3.20. T – test «Φύλο» και «Εξέλιξη της προσωπικότητάς σας».....	174
3.21. T-test «Φύλο» και «Επαφή σας με νέες ιδέες και πρακτικές».....	175
Κεφάλαιο 4. Συσχετίσεις μεταβλητών	176
Κεφάλαιο 5. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων & Ερευνητικών Ερωτημάτων	194
5.1. Ερευνητικές υποθέσεις	194

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	198
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων	209
Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα.....	213
7.1. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	216
Βιβλιογραφία	218
<i>Ελληνόγλωσση.....</i>	<i>218</i>
<i>Ξενόγλωσση.....</i>	<i>218</i>
<i>Άλλες πηγές:</i>	<i>222</i>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	224

Περίληψη

Η εφαρμογή προγραμμάτων mentoring για νεοεισερχόμενους στην εκπαίδευση επιστήμονες με στόχο την εργασιακή και προσωπική τους ενίσχυση, αποτελεί σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα όλου του κόσμου βασική στρατηγική, η οποία συνδυάζεται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Κύρια επικέντρωσή της είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στη διδακτική τους ικανότητα, η ανταπόκρισή τους σε σύνθετα προβλήματα της σχολικής πραγματικότητας και η απόκτηση μηχανισμών κριτικού ανα-στοχασμού επί της διδακτικής τους λειτουργικότητας.

Στην Ελλάδα το mentoring ασκείται, κατά κύριο λόγο, από τους Σχολικούς Συμβούλους. Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική μελέτη προκύπτει ότι υπάρχει σημαντικό ερευνητικό κενό, όσον αφορά τη λειτουργικότητα των Σχολικών Συμβούλων ως μεντόρων, αλλά και την άποψη που έχουν οι ίδιοι για το έργο αυτό. Ως εκ τούτου, με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η συμβολή στη συζήτηση για το συγκεκριμένο ζήτημα και για τον λόγο αυτό κύριος σκοπός της είναι η ανάδειξη της αντίληψης της λειτουργικότητας του mentoring από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις δυνατότητες ανάπτυξης αλληλεπιδραστικών σχέσεων στο πλαίσιο του mentoring.

Βασικά συμπεράσματα της διεξαχθείσας έρευνας είναι τα εξής: Η διαπίστωση της ύπαρξης νομοθετικού κενού ως προς τη σαφήνεια των διαστάσεων του ρόλου των Σχολικών Συμβούλων ως μέντορες. Η υψηλή σημαντικότητα που αποδίδουν οι ίδιοι στην επιμόρφωσή τους σε συγκεκριμένες πτυχές του mentoring. Η πεποίθησή τους ότι τα προγράμματα mentoring θα πρέπει να απευθύνονται-υπό προϋποθέσεις- στο σύνολο των εκπαιδευτικών και όχι μόνο στους νεοδιόριστους, καθώς και η θετική τους στάση στο να εξελιχθούν οι ίδιοι σε επιμορφωτές νέων μεντόρων. Το προβάδισμα που δίνουν στις διαδικασίες αναστοχασμού των δικών τους διδακτικών πρακτικών και μεθόδων, ως το κεντρικό όφελος των ιδίων από την εμπλοκή τους σε μια σχέση mentoring.

Λέξεις κλειδιά: Mentoring, Σχολικοί Σύμβουλοι, Αναστοχασμός, Σχέση διάδρασης

Abstract

The mentoring programmes for newly appointed in School education teachers, consist a top strategy for both the working and personal reinforcement of the latter, resulting thus in the improvement of the offered educational level. The main central focus is the reinforcement of the educators teaching ability, their correspondence and sensitivity to complicated issues of the school reality as well as the acquisition of the appropriate mechanisms for critical reflection on their teaching functionality.

In Greece mentoring is mainly practiced by School Counselors. Nevertheless, bibliographical research suggests that there is a significant gap both in the functionality of the School Counselors as Mentors and their perception of their role as such. Hence, the present essay attempts to contribute in the discussion of the above issue and that is the reason its main aim is underlying the perception of the mentoring's functionality from the part of the Primary School Education Counselors to the degree this implies the dynamic of the developing interactive balances in the frame of mentoring.

The main findings/conclusions of this survey are as follows:

The identification of the existence of a legislative gap regarding the clarity of the role of school counselors as mentors. The high degree of significance the Counselors attribute in their further education as Mentors. The strong belief of the latter that mentoring programmes should address -under appropriate conditions- the entire teaching community and not only the newly appointed in school education teachers. Also the positive attitude of the counselors to become themselves the trainers of new mentors. Finally, the primacy they put to the process of critical reflection of their teaching practice and methods, as a central benefit for themselves from their involvement in a mentoring relationship.

Keywords: mentoring, School Counselors, critical reflection, interaction relationship

Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1980, σε πολλές χώρες του κόσμου, τα προγράμματα καθοδήγησης και ενίσχυσης των νέων εκπαιδευτικών, σε πρακτικό και ψυχολογικό επίπεδο (*προγράμματα mentoring*), εμφανίστηκαν ως ιδιαίτερα ενισχυτικά του πολυδιάστατου ρόλου τους -«επαγγελματίες παιδαγωγοί»- (Κωνσταντίνου, 2015: 128-129) σχετικά με την καθημερινή διδακτική πρακτική και την παιδαγωγική τους δράση (Feiman-Nemser, 2001, Smith & Ingersoll, 2004, Roehing et al., 2008, Hobson et al., 2009).

Κεντρικοί στόχοι των προγραμμάτων αυτών τίθενται η πρακτική και ψυχολογική ενίσχυση των νέων εκπαιδευτικών σε τομείς διδακτικής επάρκειας, ανταπόκρισής τους στα σύνθετα προβλήματα της σχολικής πραγματικότητας/τάξης, απόκτησης μηχανισμών κριτικού ανα-στοχασμού της διδακτικής τους μεθοδολογίας και πρακτικής, καθώς επίσης και η συνεχής εξέλιξή τους προς όφελος των μαθητών τους (Feiman-Nemser, 2001, Smith & Ingersoll, 2004, Hobson et al., 2009).

Στην Ελλάδα ο θεσμός του μέντορα και η προσπάθεια οργάνωσης αντίστοιχων προγραμμάτων εισάγεται, μετά από Δημόσια Διαβούλευση, με τον Νόμο 3848 του 2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010) (*βλέπε Παράρτημα 1.*). Στην πραγματικότητα ωστόσο, σύμφωνα με στοιχεία του ευρωπαϊκού δικτύου «Ευρυδίκη» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΕΕΑ/Ευρυδίκη, 2015), αυτός παραμένει πρακτικά ανενεργός. Έτσι, στο πλαίσιο των γενικών καθηκόντων τους, όπως αυτά ορίζονται από την κείμενη νομοθεσία (ΦΕΚ 1340/2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1) (*βλέπε Παράρτημα 2.*), τον ρόλο του επαγγελματικού συμβούλου και υποστηρικτή των εκπαιδευτικών - νεοεισερχόμενων και μη- στην ουσία ασκούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι των ανά τη χώρα Εκπαιδευτικών Περιφερειών.

Στη βάση των προαναφερθέντων, σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη λειτουργία του ρόλου τους ως «μέντορες», πρώτον σε σχέση με τις δυνατότητες-περιθώρια δράσης που τους παρέχει το υφιστάμενο Νομοθετικό πλαίσιο και, δεύτερον, υπό το πρίσμα των δυναμικών-αλληλεπιδραστικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών (mentees) στα πλαίσια επίσημων προγραμμάτων mentoring. Παράλληλα διερευνάται η πρόθεσή τους να εξελιχθούν οι ίδιοι σε εκπαιδευτές μεντόρων (υπό ορισμένα κριτήρια και προϋποθέσεις), προκειμένου να ενισχύσουν και να ενδυναμώσουν επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: το Θεωρητικό και το Ερευνητικό.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει την παράθεση του θεωρητικού πλαισίου που αποτέλεσε τη βάση για τη θεμελίωση της έρευνας και διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια.

Στο Πρώτο Κεφάλαιο, αρχικά γίνεται σύντομη ιστορική αναδρομή του όρου «mentoring», στη συνέχεια παρατίθενται ο κύριος ορισμός του (βασισμένος στη διεθνή βιβλιογραφία), η εννοιολογική διευκρίνιση του όρου και οι διαστάσεις του στον χώρο της εκπαίδευσης. Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των φάσεων και της διαδικασίας αντίστοιχων προγραμμάτων mentoring.

Στο Δεύτερο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα βασικά θεωρητικά μοντέλα και οι τύποι των προγραμμάτων mentoring για νέους εκπαιδευτικούς.

Στο Τρίτο Κεφάλαιο, παρατίθενται δεδομένα για την ευρωπαϊκή και διεθνή πραγματικότητα σε σχέση με την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων, αλλά και η υφιστάμενη κατάσταση στην Ελλάδα.

Στο Τέταρτο Κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στις διαστάσεις του ρόλου του μέντορα, με βάση την παραδοσιακή αλλά και τη σύγχρονη οπτική, στην έννοια της εκπαίδευσης και κατάρτισης των μεντόρων και τέλος, στα οφέλη που προκύπτουν, μέσα από τα αντίστοιχα προγράμματα, τόσο για τους συμμετέχοντες σε αυτά (μέντορες και mentees) όσο και για τους ίδιους τους επαγγελματικούς τους οργανισμούς, υπό το πρίσμα της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των μελών του.

Το Θεωρητικό Μέρος ολοκληρώνεται με σύντομη σύνοψη-ανακεφαλαίωσή του και αναφορά στην αναγκαιότητα της έρευνας, η οποία ακολουθεί.

Το Ερευνητικό Μέρος της παρούσας εργασίας δομείται ως εξής:

Στο Πρώτο Κεφάλαιο καταγράφεται αναλυτικά η Μεθοδολογία της έρευνας και παρατίθενται ο σκοπός, οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματά της, καθώς και η αναλυτική περιγραφή του πληθυσμού και του δείγματος. Επίσης, δίνονται στοιχεία για το όργανο μέτρησης (ερωτηματολόγιο) στις απαντήσεις του οποίου στηρίχθηκε η ερευνητική προσπάθεια. Ακολουθεί η παρουσίαση των επιμέρους μερών του και τέλος γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας.

Στα επόμενα Κεφάλαια (Κεφάλαιο 2 έως Κεφάλαιο 5) γίνεται στατιστική μελέτη και λεπτομερής ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις που έχουν τεθεί. Ακολουθούν η συζήτηση των αποτελεσμάτων (Κεφ. 6), τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα (Κεφ. 7).

Στο τέλος της μελέτης παρατίθενται η βιβλιογραφία πάνω στην οποία στηρίχθηκε η εργασία, καθώς επίσης και παράρτημα με το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο, έντυπα για τα οποία γίνεται αναφορά στο Θεωρητικό μέρος και το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους Σχολικούς Συμβούλους για τη διεξαγωγή της έρευνας.

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο. Συμβουλευτική καθοδήγηση- Mentoring

1.1. Ιστορική αναδρομή-Ορισμός του «Mentoring»

Η έννοια του «μέντορα», ως κοινωνικός και εκπαιδευτικός ρόλος, καθώς και η ανάγκη ύπαρξής του δεν αποτελεί σύγχρονη παιδαγωγική σύλληψη. Η παρουσία του Μέντορα εμφανίζεται για πρώτη φορά στο επικό έργο του Ομήρου «Οδύσσεια», η σύνθεση του οποίου τοποθετείται γύρω στον 8^ο αιώνα π.Χ.

Εκεί, η προστάτιδα του Οδυσσέα, θεά Αθηνά, εμφανίζεται με το όνομα *Μέντωρ* ως έμπιστος φίλος του Οδυσσέα στον οποίο ο τελευταίος έχει αναθέσει την προστασία, την καθοδήγηση και τη διαπαιδαγώγηση του νεαρού Τηλέμαχου, για όσο διάστημα ο ίδιος θα απουσιάσει, προκειμένου ο νεαρός να μπορέσει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του ηγετικού του ρόλου. Στον Μέντορα δηλαδή, στην ουσία, ανατίθενται και στοιχεία πατρικού ρόλου (Οδύσσεια, β στιχ. 237-240).

Η θεά-Μέντορας οδηγεί έγκυρα και έγκαιρα τον Τηλέμαχο σε ενέργειες, κινήσεις και αποφάσεις που επηρεάζουν θετικά τη ζωή και το μέλλον του, αναλαμβάνοντας τον ρόλο όχι μόνο του απλού δασκάλου αλλά και του προτύπου, του οδηγού και του «διακεκριμένου φίλου» (Gabel-Dunk and Craft, 2004: 281) που τον ενισχύει διαρκώς. Με αυτή τη μορφή εξάλλου, η Αθηνά παρεμβαίνει και στους τελευταίους στίχους του έργου, ώστε να δοθεί τέλος στη διαμάχη του Οδυσσέα με τις οικογένειες των δολοφονημένων μνηστήρων και να επέλθει ηρεμία στην Ιθάκη.

Ο Μέντορας λοιπόν, εμφανίζεται ως ένα σεβάσμιο πρόσωπο και πρότυπο συμπεριφοράς, ως έμπιστος και προσιτός σύμβουλος, που έχει επιφορτιστεί με το καθήκον της κοινωνικοποίησης και της διαμόρφωσης της ταυτότητας, του φύλου και του ηγετικού ρόλου, που καλείται να διαμορφώσει ο «άπειρος» Τηλέμαχος καθώς εισέρχεται στην ενήλικη ζωή του. «Ο Μέντορας έχει την ευθύνη της καθοδήγησης (*guiding*), έμπνευσης (*inspiring*) και ενδυνάμωσης (*empowering*) του νεαρού Τηλέμαχου όχι μόνο μέσω της δικής του καθοδήγησης αλλά επίσης μέσω των δικών του εμπειριών ζωής» (Gabel-Dunk and Craft, 2004: 281).

Η εμπιστοσύνη και η στενή συνεργασία των δύο προσώπων, όπως και η ποιότητα της καθοδήγησης του «Μέντορα» στο νεαρό Τηλέμαχο παραπέμπει -χωρίς να ταυτίζονται- σε στοιχεία σύγχρονων μορφών αντίστοιχων σχέσεων, που αναπτύσσονται στις περιπτώσεις φοιτητών σε μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών (Sommer, Makropoulos & Goggins, 2013) ή και σχετικά άπειρων επαγγελματιών

(εκπαιδευτικών, managers, γιατρών κλπ.), προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή και επιτυχημένη ένταξή τους σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό πεδίο.

Άλλωστε τόσο η ετυμολογία, αρχικά του κύριου ονόματος «Μέντορας», και στη συνέχεια του αντίστοιχου - ομόηχου όρου, δεν είναι τυχαία αφού ανάγεται στο ελληνικό ρήμα «μένω», που σημαίνει στέκω στην ίδια θέση, παραμένω αμετάβλητος, διατηρώ, είμαι σταθερός (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1993: 451-452) & (Μπαμπινιώτης, 2006: 1072-1073).

Ο A. Roberts (2000:162) γράφει πως η πρώτη καταγεγραμμένη χρήση του όρου, με την έννοια του καθοδηγητή-συμβούλου, εμφανίζεται το 1699 στο σχεδόν άγνωστο βιβλίο «Les Aventures de Telemaque» του Γάλλου συγγραφέα Francois Fenelon και πως δεν τίθεται σε κοινή χρήση έως το 1750, οπότε και η γαλλική γλώσσα συντελεί στη διάδοσή του.

Στο άρθρο δε των Singh, Bains,& Vinnicombe (2002: 391-392), μεταφέρεται ρήση των Wilson & Elman που παρομοιάζουν τη λειτουργία και προσφορά του mentoring με αυτή των εσωτερικευμένων μύθων των λαών, οι οποίοι κρύβουν πάντα κάποιο ηθικό δίδαγμα που περνά από γενιά σε γενιά και συμβάλλει στη διατήρηση και την εξέλιξή της

Με το πέρασμα των αιώνων και την εξέλιξη της βιομηχανικής κοινωνίας στον δυτικό κυρίως κόσμο, οι διαστάσεις του ρόλου και του περιεχομένου της έννοιας «μέντορας», χωρίς να χάσει τον κεντρικό χαρακτήρα του συμβούλου, διαφοροποιήθηκε και επηρεάστηκε από τις εκάστοτε επικρατούσες κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες - ανάγκες αποκτώντας ποικίλες αλλά και νέες διαστάσεις: *«Με το πέρασμα του χρόνου και με τις απαιτήσεις των καταστάσεων στις οποίες εμφανίζεται το mentoring, οι προσαρμογές της κλασσικής σχέσης μέντορα- προστατευόμενου ως δυνάδα έχουν πολλαπλασιαστεί προκειμένου να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες ανάγκες»*, σημειώνει ο Carruthers (1992: 10).

Ο A. Roberts (2000: 149-150) σε άρθρο του, μετά από σχετική μελέτη που εκτείνεται χρονικά από το 1978 έως και το 1999 και αφού χαρακτηρίζει τον ορισμό του mentoring ως «*elusive*» (άπιαστο-απατηλό), καταλήγει στη διαπίστωση πως: *«τελικά αυτό που γίνεται εμφανές στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας είναι ότι η σαφήνεια των ορισμών του mentoring είναι μια προβληματική περιοχή»*, για αυτό και επιχειρεί την εκ νέου οριοθέτηση του αντικειμένου.

Οι Bozeman & Feeney σε μελέτη τους (2007: 719), επισημαίνοντας εκ νέου κενά στην απόδοση των εννοιών και στη θεωρητική θεμελίωση του mentoring, υποστηρίζουν πως βασική επιδίωξη των ως τότε μελετητών του φαινομένου αποτελεί

ο εντοπισμός εκείνων των παραμέτρων του που οδηγούν στο μέγιστο δυνατό πρακτικό θετικό αποτέλεσμα για μεμονωμένους επαγγελματίες ή και για ολόκληρους οργανισμούς. Αναφέρουν επίσης ότι από αυτούς τους ερευνητές που ασχολήθηκαν με το θέμα, κάποιοι είτε απέτυχαν να το ορίσουν με ακρίβεια είτε, οι ορισμοί που προέκυψαν, χαρακτηρίζονταν από ακαμψία που περιόριζε τις ερευνητικές προοπτικές για την ανάδειξη νέων διαστάσεων του (Bozeman & Feeney, 2007: 721). Ωστόσο οι προσπάθειες αυτές προσέφεραν, κατά την κρίση τους, χρήσιμα πρακτικά στοιχεία που σχετίζονταν με τις ανάγκες ατόμων ή και ολόκληρων εργασιακών οργανισμών.

Στην ίδια μελέτη αναγνωρίζονται ως σημαντικά τόσο ο ορισμός που εισηγείται η Kathy Kram το 1980 στη διδακτορική της διατριβή (οπ. αναφ. Bozeman & Feeney, 2007: 721) όσο και τα επόμενα σχετικά άρθρα και βιβλία της ίδιας και των συνεργατών της (Kram, 1983, Kram, 1985, Kram & Isabella, 1985, Ragins & Kram, 2007), αφού εισάγουν μια νέα αντίληψη στον ορισμό του mentoring και τη σχετική με αυτόν έρευνα. Κατά την T.A.Scandura (1998: 450) η Kram είναι εκείνη που εντοπίζει και τονίζει στον ορισμό της την ύπαρξη δύο μορφών υποστήριξης μέσω του mentoring: *την υποστήριξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και την ψυχοκοινωνική ενίσχυση* του καθοδηγούμενου. Έτσι, ο ορισμός της Kram επηρεάζει σύγχρονους και μεταγενέστερους ερευνητές, οι οποίοι, έχοντας ως βάση τη δική της εννοιολογική τοποθέτηση, είτε τον επεκτείνουν είτε του προσδίδουν νέες διαστάσεις (Bozeman & Feeney, 2007: 721-722).

Στη σειρά ορισμών που παρατίθενται στο έργο τους οι Bozeman & Feeney (2007: 723), ξεκινώντας από μελέτες του 1984, διακρίνονται πολλά κοινά στοιχεία στον ορισμό του mentoring. Συγκεκριμένα:

«Μέντορας είναι ένα πρόσωπο που επιβλέπει τη σταδιοδρομία και επαγγελματική ανάπτυξη ενός άλλου ατόμου, συνήθως νεότερης ηλικίας, μέσω της διδασκαλίας και της συμβουλευτικής, παρέχοντας ψυχολογική στήριξη και ενίσχυση, ορισμένες φορές δε παρότρυνση και υποστηρικτικότητα (sponsoring). Ο μέντορας μπορεί να επιτελέσει κάποιες ή όλες από τις παραπάνω λειτουργίες κατά τη διάρκεια της μεντορικής σχέσης», υποστηρίζει ο Zey (Zey, 1984, οπ. αναφ. Bozeman & Feeney, 2007: 723).

Το 1985 οι Kram & Isabella (1985: 111) σημειώνουν: *«Οι μέντορες εξασφαλίζουν στους νεαρούς ενήλικες λειτουργίες ενίσχυσης της επαγγελματικής τους δραστηριότητας, όπως η υποστηρικτικότητα, η καθοδήγηση, η διευκόλυνσή τους στην έκθεση και την προβολή τους, προσφέροντάς τους θελκτικές αρμοδιότητες και προστασία. Όλα, στοιχεία που βοηθούν τον νεότερο(επαγγελματία) να θεμελιώσει τον ρόλο του στον οργανισμό (που εργάζεται), να μάθει τα μυστικά-πτυχές του και να προετοιμαστεί για*

την προαγωγή του σε αυτόν» Για να συμπληρώσει η Kram σε άλλο βιβλίο της του ίδιου έτους πως το mentoring εμπεριέχει μια γεμάτη ένταση σχέση όπου ένα μεγαλύτερο ηλικιακά ή περισσότερο έμπειρο πρόσωπο, ο μέντορας, παρέχει δύο λειτουργίες στο νεώτερο πρόσωπο, τον προστατευόμενο, πρώτη την παροχή συμβουλών και προτύπων δράσης σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και δεύτερη την προσωπική και ιδιαίτερα την ψυχολογική υποστήριξή του (Kram,1985,οπ. αναφ. Bozeman & Feeney, 2007:722).

Τρία χρόνια αργότερα ο Noe (1988: 458) επισημαίνει: « Ο μέντορας είναι συνήθως ένα ψηλά στην ιεραρχία, έμπειρο άτομο που χρησιμεύει ως πρότυπο ρόλου, εξασφαλίζει υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση στον νεώτερο εργαζόμενο σχετικά με τα σχέδια επαγγελματικής και διαπροσωπικής ανάπτυξης (του),επίσης ανυψώνει την παρουσία του προστατευομένου του στους φορείς λήψης αποφάσεων, που μπορούν να επηρεάσουν τις επαγγελματικές του ευκαιρίες».

Η Ragins το 1997 αρχικά σημειώνει πως: «Παραδοσιακά, οι μέντορες είναι πρόσωπα με προηγμένη εμπειρία και γνώση που έχουν δεσμευτεί να παρέχουν ανοδική κινητικότητα και στήριξη στην επαγγελματική ανάπτυξη των προστατευομένων τους» (Ragins,1997b, οπ. αναφ. Bozeman & Feeney, 2007: 723). Επανερχεται δε και το 2000 με μια πιο αναλυτική εννοιολογική απόδοση και απευθυνόμενη προς τους καθοδηγούμενους (mentees) υποστηρίζει ότι: «Ως μέντορας ορίζεται γενικά ένα υψηλά ιστάμενο πρόσωπο, με επιρροή στον εργασιακό χώρο, που διαθέτει υψηλό επίπεδο εμπειρίας και γνώσης και έχει δεσμευτεί να παρέχει ανοδική κινητικότητα και στήριξη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων. Ο μέντορας μπορεί να είναι ή να μην είναι στον (ίδιο) οργανισμό με τους εργαζόμενους, να είναι ή να μην είναι ο άμεσα επιβλέπων-προϊστάμενός τους» (Ragins, Cotton, & Miller, 2000, οπ. αναφ. Bozeman & Feeney, 2007: 723).

Η L. Eby (1997: 126), σαφώς επηρεασμένη από την Kram -μετατοπίζοντας τον ορισμό από το πρόσωπο στη σχέση που οικοδομείται- υποστηρίζει πως: «mentoring είναι μια έντονη αναπτυξιακή σχέση με την οποία παρέχονται στον καθοδηγούμενο (protégé) συμβουλευτική, καθοδήγηση και ευκαιρίες ανάπτυξης από τον μέντορα, ο οποίος με τη σειρά του, διαμορφώνει τις επαγγελματικές εμπειρίες του καθοδηγούμενου του. Αυτό συμβαίνει μέσω δύο διαδικασιών υποστήριξης του καθοδηγούμενου: (1) την οργανική ή επαγγελματική υποστήριξη και (2) την ψυχολογική». Προχωρεί δε ένα βήμα πιο πέρα εγκαταλείποντας την αντίληψη του mentoring ως ιεραρχικά δομημένη δυαδική σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου και επεκτείνει τον ορισμό της Kram

δίνοντας έμφαση στο «*peer mentoring*», (τύπο mentoring για τον οποίο γίνεται εκτενής αναφορά στο 3^ο Κεφάλαιο της παρούσας εργασίας).

Στο ίδιο πνεύμα, οι Singh, Bains, & Vinnicombe (2002: 391), αναφερόμενοι κυρίως στον χώρο του management και των θετικών σημείων του άτυπα οργανωμένου(informal) mentoring για τις επιχειρήσεις, ορίζουν τους μέντορες ως «*άτομα με αυξημένη εμπειρία και γνώση που δεσμεύονται να εξασφαλίσουν αύξουσα υποστήριξη και κινητικότητα στην επαγγελματική εξέλιξη των προστατευόμενων τους*».

Οι Smith, Howard, & Harrington το 2005 ορίζουν τον μέντορα «*ως ένα μεγαλύτερο σε ηλικία πρόσωπο που θέτει υπό την αιγίδα του την επαγγελματική εξέλιξη ενός νεώτερου ατόμου*» (Smith, Howard, & Harrington, 2005, οπ. αναφ. Bozeman & Feeney, 2007: 723), ενώ δύο χρόνια αργότερα με έναν αναλυτικό ορισμό οι Bozeman & Feeney (2007: 731), κάνοντας σαφή τα κριτήριά τους, καταλήγουν να ορίσουν το mentoring ως: «*μια διαδικασία για την άτυπη μετάδοση γνώσης και κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς και ψυχοκοινωνική υποστήριξη αντιληπτή από τον παραλήπτη ως σχετική με την εργασία, τη σταδιοδρομία, ή την επαγγελματική του ανάπτυξη. Το mentoring συνεπάγεται ανεπίσημη (informal) επικοινωνία, συνήθως πρόσωπο με πρόσωπο κατά τη διάρκεια μιας παρατεταμένης χρονικής περιόδου, ανάμεσα σε ένα πρόσωπο που θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερη σχετική γνώση, σοφία ή την εμπειρία (μέντορας) και ένα πρόσωπο που θεωρείται ότι έχει λιγότερο αυτά τα στοιχεία (προστατευόμενος)*».

Σε όλους τους προαναφερόμενους ορισμούς εύκολα αναγνωρίζεται κοινή εννοιολογική οπτική και βάση παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις, τις προσθήκες ή τις επεκτάσεις που ο κάθε μελετητής προσθέτει στον όρο. Όπως όμως προαναφέρθηκε, αρκετοί επιστήμονες επεχείρησαν την εννοιολογική επέκταση και τη σύνδεση του ορισμού και με άλλους παράγοντες.

Έτσι, για παράδειγμα οι Chao, Walz, and Gardner (1992: 620) συνδέουν την οριοθέτησή του με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιομορφίες του επίσημα (formal) και ανεπίσημα (informal) οργανωμένου mentoring και δίνοντας βαρύτητα στον πρώτο τύπο υποστηρίζουν πως: «*Το mentoring ορίζεται ως μια έντονη σχέση εργασίας μεταξύ των ανώτερων και νεώτερων μελών ενός οργανισμού. Ο μέντορας έχει εμπειρία και δύναμη στον οργανισμό και προσωπικά παραινεί, συμβουλεύει, εξασκεί και προωθεί την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας του καθοδηγούμενου. Η προώθηση της καριέρας του καθοδηγούμενου μπορεί να συμβεί άμεσα μέσω πραγματικής προαγωγής ή έμμεσα, μέσω της επιρροής και της δύναμης του μέντορα σε σχέση με άλλα μέλη του οργανισμού*» (Chao, Walz, and Gardner, 1992: 624).

Οι Ragins και Scandura (1997: 945) προσθέτουν τη διάσταση και την επιρροή του φύλου στη σχέση mentoring, άλλοι ερευνητές την επίδραση της κοινωνικής καταγωγής (Ragins, 1997a, 1997b, Thomas, 1990), ενώ το 2004 ο Bozionelos (2004: 25) επηρεασμένος κι αυτός από την εννοιολογική τοποθέτηση της Kram ορίζει επιγραμματικά το mentoring *«ως μια αναπτυξιακή σχέση που εμπλέκει άτομα διαφορετικού επιπέδου του ίδιου οργανισμού ή, λιγότερο συχνά, άτομα ίδιου επιπέδου»*.

Η προβληματική γύρω από το θέμα συνεχίζεται με τους Haggard, Dougherty, Turban & Wilbanks (2011:281) να εντοπίζουν την έλλειψη σαφήνειας και συνέπειας στον ορισμό του mentoring, γεγονός που οδήγησε κατά αυτούς σε πληθώρα ερμηνειών του, ώστε να καθίσταται σχεδόν αδύνατο να εξακριβωθεί αν τελικά οι συμμετέχοντες αναφέρονται στην ίδια διαδικασία και αξιολογούν τα ίδια στοιχεία της, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την έρευνα.

Η παραπάνω επισήμανση ανανεώνεται και με το άρθρο των Sommer, Markopoulos & Goggins (2013:3-4), που ξεκινάει με τη σαφή θέση των συγγραφέων πως: *«Το mentoring είναι μια μοναδική σχέση με πολλαπλές αποχρώσεις ερμηνειών»*, περιλαμβάνει δε ορισμούς της τελευταίας κυρίως δεκαπενταετίας που αναδεικνύουν μια περισσότερο σύγχρονη προβληματική.

Ξεκινούν από αυτόν του Roberts (2000: 162), ο οποίος, μετά από μια εκτεταμένη μελέτη κειμένων από το 1978 έως το 1999, υιοθετεί τον ορισμό του mentoring με βάση τις συνήθειες προδιαγραφές, δηλαδή: *«ως μια τυποποιημένη διαδικασία όπου ένα περισσότερο ενημερωμένο και έμπειρο πρόσωπο ενεργοποιεί ένα υποστηρικτικό ρόλο επίβλεψης και ενθάρρυνσης της διαδικασίας προβληματισμού και μάθησης ενός λιγότερο έμπειρου και καταρτισμένου ατόμου, έτσι ώστε να διευκολύνει την καριέρα του συγκεκριμένου προσώπου και την προσωπική του ανάπτυξη»*, συνεχίζουν όμως με αναφορά τους σε ερευνητές που επιχειρούν να προσεγγίσουν το mentoring διευκρινίζοντας το τι δεν είναι.

Στην κατεύθυνση αυτή ο Johnson (2003: 129) τονίζει πως το mentoring είναι μια *«ευδιάκριτη επαγγελματική δραστηριότητα, μια μοναδική μορφή σχέσης»*, η οποία *«διαφέρει από τη διδασκαλία, την εποπτεία, την παροχή παραινέσεων και τη συμβουλευτική»*. Σε αυτή τη θέση συναινούν και οι Ambrosetti & Dekkers (2010: 43) υποστηρίζοντας πως το mentoring περιλαμβάνει τις λειτουργίες της υποστήριξης και της ανατροφοδότησης χωρίς τη διατύπωση κριτικής και την επιβολή κριτηρίων από την πλευρά του μέντορα, ενώ ανατρέχοντας στον Walkington κάνουν σαφή τη διαφοροποίηση του mentoring από την εποπτεία- επίβλεψη (*supervising*) την οποία

συνδέουν άμεσα με την έννοια της αξιολόγησης της δράσης του καθοδηγούμενου (*mentee*) (Walkington, 2005b οπ. αναφ. Ambrosetti & Dekkers, 2010: 43-44).

Από την πλευρά τους και οι Sambunjak και Marus'ic (2009: 2591) επισημαίνουν πως το mentoring είναι μια ιδιαίτερη σχέση, που δεν θα πρέπει να συγχέεται με την αμοιβαία υποστήριξη (*peer support*), τη διδασκαλία (*teaching*), την εξάσκηση (*coaching*), την επίβλεψη (*supervising*), την παροχή συμβουλών (*advising*), την καθοδήγηση ή την παροχή ενός μοντέλου-προτύπου για τον αντίστοιχο κοινωνικό ρόλο.

Η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνει, επίσης, και κάποιους περισσότερο «εναλλακτικούς» ορισμούς της πρακτικής του mentoring. Αφού, σύμφωνα με την L. Eby (1997: 126-127), είναι εξαιρετικά μεγάλης σημασίας η αναγκαιότητα ανταπόκρισης του mentoring στις σύγχρονες πιο περίπλοκες, πιο συμμετοχικές αλλά και πιο επισφαλείς εργασιακές συνθήκες.

Έτσι η ίδια προχωρά σε μελέτη της διάκρισης (1997: 126) των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επιτυχία σε επίπεδο συγκεκριμένης εργασίας-οργανισμού (*job-related skills*) και των δεξιοτήτων που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη και προώθηση στον ευρύτερο εργασιακό χώρο, ό,τι δηλαδή ονομάζεται «καριέρα» (*career-related skills*).

Το 1998 η T. Scandura, διαφοροποιώντας το πεδίο ενδιαφέροντος, με το άρθρο της: «*Dysfunctional mentoring relationships and outcomes*» και έχοντας ως αφετηρία την κοινωνιο-ψυχολογική τυπολογία του S. Duck που μελετούσε «*την σκοτεινή πλευρά της συμπεριφοράς των σχέσεων*» (οπ. αναφ. Eby et al., 2000: 5), μετατοπίζει το επιστημονικό ενδιαφέρον και προς τις δυσλειτουργίες ή τις αρνητικές επιπτώσεις μιας σχέσης mentoring, πεδίο που αρχίζει να προκαλεί την ιδιαίτερη προσοχή και άλλων ερευνητών όπως του D.Feldman (1999), της L. Eby et al. (2000), L. Eby & T. Allen (2002), κ.α.

Η πιθανότητα ύπαρξης αρνητικών πτυχών στη διαδικασία του mentoring εμφανίζεται ως «αναμενόμενη» αφού αυτή εδράζεται σε κοντινές διαπροσωπικές σχέσεις που πάντα εμπεριέχουν τον κίνδυνο της δυσλειτουργίας, κάτι που ως φαινόμενο εντοπίζεται -χωρίς να του δοθεί βαρύτητα- πολύ πρώιμα και από την Kram (οπ. αναφ. Scandura, 1998:450).

Ωστόσο, η L. Eby (Eby et al., 2000: 2) αφού διευκρινίζει ότι δεν είναι καθόλου εύκολο να χαρακτηριστεί μια σχέση mentoring ως «θετική» ή «αρνητική» και ότι υπάρχει διαβάθμιση ακόμη και στην περίπτωση ύπαρξης δυσλειτουργίας, επιχειρεί έναν αρχικό ορισμό του αρνητικού mentoring, βασισμένου κυρίως στην οπτική των

καθοδηγούμενων. Έτσι σημειώνει πως : «...ως αρνητικές εμπειρίες mentoring ορίστηκαν συγκεκριμένα περιστατικά που συνέβησαν μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων, ο χαρακτηριστικός τρόπος αλληλ-επίδρασης των μεντόρων με τους καθοδηγούμενους, ή τα χαρακτηριστικά εκείνα των μεντόρων που περιορίζαν την ικανότητά τους να εξασφαλίσουν στους προστατευόμενούς τους καθοδήγηση με αποτελεσματικότητα» (Eby et al., 2000: 3).

Ένα χρόνο πριν, ο D. Feldman (1999: 254) διατύπωσε τον ορισμό του δυσλειτουργικού mentoring, δίνοντας έμφαση στην οπτική όλων των εμπλεκομένων. Ο ορισμός του δομείται σε τρία επιμέρους σημεία, υποστηρίζοντας πως μια τέτοια σχέση μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρνητική, όταν: (α) ματαιώνει τις επιτακτικές ανάγκες είτε του προστατευόμενου είτε του μέντορα (β) ο ένας ή και οι δύο συμμετέχοντες εισπράττουν πως το μακροπρόθεσμο κόστος υπερτερεί των μακροπρόθεσμων θετικών στοιχείων-ωφελειών και (γ) κάποιος ή και τα δύο μέρη συμμετέχουν σε ειδικές και συγκεκριμένες συμπεριφορές ώστε να σαμποτάρουν τις επαγγελματικές δραστηριότητες ή την επιτυχία της σταδιοδρομίας του άλλου μέλους της σχέσης.

Συμπερασματικά, κλείνοντας τη σύντομη αυτή οριοθέτηση της έννοιας του mentoring, στις βασικές τουλάχιστον διαστάσεις της, θα έλεγε κανείς πως είναι εύκολο να διαπιστωθεί η ευρύτητα και η πολυπλοκότητα της σχέσης και της διαδικασίας.

Αυτή τη σύνθετη εννοιολογικά σχέση, που οδήγησε σε πληθώρα ορισμών της, καθώς και τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτή θα προσπαθήσουμε να διευκρινίσουμε περαιτέρω στην ακόλουθη ενότητα.

1.2. Εννοιολογικές διευκρινίσεις

Πολλοί ερευνητές του συγκεκριμένου πεδίου, εντοπίζοντας την τεράστια ευρύτητα με την οποία εμφανιζόταν ως προς τον ορισμό του το mentoring, επεχείρησαν τη διασαφήνιση και την οριοθέτησή του από άλλα συναφή φαινόμενα και διαδικασίες με τις οποίες παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά.

Βασική διαπίστωση της Kram αποτελεί η πολύ πρόωμη παραδοχή πως η λέξη «μέντορας» δεν έχει για όλους τους μελετητές το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο (Kram, 1985). Η θέση αυτή υιοθετείται από αρκετούς μελετητές όπως είναι ο Haggerty, ο οποίος ισχυρίζεται ότι η βιβλιογραφία συχνά συγχέει το πρόσωπο, τη διαδικασία και τις δραστηριότητες mentoring (Haggerty 1986 οπ. αναφ. Roberts,

2010: 148), ο Dodgson, που εντοπίζει μια υποκειμενικότητα στη διατύπωση ορισμού από την πλευρά των ερευνητών, εξαρτημένη κυρίως από την προσωπική τους οπτική (Dodgson, 1992 οπ. αναφ. Roberts, 2010: 148) και ο Caruso που επισημαίνει πως πολλές μελέτες δεν προσπαθούν να ορίσουν ευκρινώς τη φύση της δράσης του mentoring, αλλά ανατρέχουν κυρίως σε επιμέρους λειτουργίες του, όπως η συμβουλευτική, η καθοδήγηση, η φροντίδα κλπ (Caruso, 1990 οπ. αναφ. Roberts, 2010: 149).

Η ασάφεια αυτή, παρά το μεγάλο χρονικό διάστημα που διήρκτησε και την πληθώρα των επιστημονικών άρθρων που ασχολήθηκαν με το θέμα, (σε μια απλή καταμέτρηση οι J. Allen & Johnston το 1997 (οπ. αναφ. Bozeman & Feeney, 2007: 720), εντοπίζουν περισσότερα από 500 δημοσιευμένα άρθρα για το mentoring σχετικά με την εκπαίδευση και το management κατά τη διάρκεια των 10 χρόνων που προηγήθηκαν του 1997), επανα-επιβεβαιώνεται και από τον Roberts (2010: 163) σε άρθρο του, καθώς υποστηρίζει πως: «*Mentoring είναι μια σύνθετη, κοινωνική και ψυχολογική δραστηριότητα. Η πληθώρα των πολύ πρόσφατων ερευνών και η (σχετική) συζήτηση συχνά έχει παρακωλυθεί από την έλλειψη συναίνεσης ως προς ό,τι συνιστά mentoring. Αυτό μπορεί να είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας των συγγραφέων να εστιάσουν στους ορισμούς της και (έτσι) δεν αποτελεί έκπληξη η εύρεση μικρής συναίνεσης*» (Roberts, 2000: 162). Ως συνέπεια αυτού, διατυπώνει την άποψη (2000: 163) πως αν δεν συμφωνηθεί από τους επιστήμονες τι ακριβώς είναι το mentoring δεν θα μπορούν να ισχυριστούν με βεβαιότητα ότι μιλούν για την ίδια διαδικασία.

Για τον σκοπό αυτό αξιοποιώντας πληθώρα βιβλιογραφικών αναφορών (Roberts, 2000:169-170) προχωρά -χωρίς να αγνοεί τη διαχρονικά αναμενόμενη κοινωνιογλωσσική εξέλιξη- στον εντοπισμό και εν συνεχεία στην ανάλυση οκτώ εγγενών «*ουσιωδών γνωρισμάτων (essential attributes)*» του mentoring ως δυναμική αλληλεπιδραστική διαδικασία, την οποία αναγνωρίζει και ως:

- i. εξελικτική, δομημένη και εμπρόθετη με χαρακτηριστικά αμοιβαιότητας
- ii. ενεργή με σαφή ταυτότητα αλλά και ποικιλομορφία ως προς τον τύπο και τις λειτουργίες
- iii. ενισχυτική και ενθαρρυντική
- iv. σχετική με την παραγωγική μετάδοση και αποδοχή γνώσεων
- v. διερευνητική και κριτικά αναστοχαστική (τη συνδέει με τη σωκρατική διαλεκτική) (2000:155)
- vi. σχέση προσωπικής και επαγγελματικής αναβάθμισης

- vii. τυποποιημένη-επίσημα οργανωμένη, και τέλος
- viii. ενδεικτική σχετικά με την ανάληψη του κοινωνικού ρόλου του μέντορα (σχετική, δηλαδή, με τις προσδοκίες και υποχρεώσεις που αυτός συνεπάγεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο).

Παράλληλα δε προσθέτει και άλλα χαρακτηριστικά της διαδικασίας (2000:160-162), όπως: την παροχή προτύπου του αντίστοιχου κοινωνικού ρόλου, την υποστήριξη, την εξάσκηση, την αξιολόγηση και τη μη οργανωμένη καθοδήγηση, αυτά όμως ως «ενδεχόμενα (*contingent attributes*)» και παρεπόμενα των βασικών που προαναφέρθηκαν.

Ο προβληματισμός για την έννοια, το περιεχόμενο και τις μορφές του mentoring εξακολουθεί να υφίσταται και στη μελέτη των Haggard, Dougherty, Turban & Wilbanks το 2011, οι οποίοι επιχειρούν, κάνοντας βιβλιογραφική μελέτη βασισμένη σε 124 άρθρα από το 1980 έως και το 2009, να εντοπίσουν ποιες έννοιες προσδίδονται στους όρους *μέντορας* και *mentoring*. Κι αυτό επειδή θεωρούν ότι η μελέτη της επίδρασης του ορισμού είναι πολύ σημαντική όχι μόνο σε επίπεδο ερευνητικών ερωτημάτων και συμπερασμάτων, αλλά και στο πώς οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι (μέντορες και mentees) αντιλαμβάνονται και επιτελούν τον ρόλο τους ή αξιολογούν τη συμμετοχή τους και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης διαδικασίας.

Ξεκινούν με τη θέση ότι: «Στην έρευνα για το mentoring, αν δεν παρέχεται ορισμός, οι συμμετέχοντες (προστατευόμενοι ή / και μέντορες) θα πρέπει να βασίζονται στα δικά τους (νοητικά) σχήματα του τι είναι μέντορας» (Haggard et al., 2011: 281). Συνεχίζουν με την παρατήρηση πως ο βασικός κορμός της σχετικής βιβλιογραφίας αφορά κυρίως στην τυπικά οργανωμένη- επίσημη διαδικασία mentoring, ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό της (το υπολογίζουν γύρω στο 40%) δεν διευκρινίζεται καν σε ποιο τύπο αναφέρεται.

Προχωρώντας τη μελέτη τους εντοπίζουν τη διαφοροποίηση των ορισμών που δόθηκαν διαχρονικά σε πέντε κομβικά σημεία που αφορούν:

- i. στην αναφορά περισσότερων λεπτομερειών σχετικά με την συμπεριφορά (λειτουργίες) του μέντορα
- ii. στη σκιαγράφηση των διαφορών μεταξύ επιβλεπόντων και μεντόρων
- iii. στον εντοπισμό των διαφορών μεταξύ του τυπικά και του άτυπα οργανωμένου mentoring
- iv. στην αναγνώριση πως ο μέντορας μπορεί να μην είναι μέλος του οργανισμού που δραστηριοποιείται επαγγελματικά ο καθοδηγούμενος, και

- ν. στην τάση να ενσωματώνονται στον ορισμό τα επιτεύγματα μιας συγκεκριμένης σχέσης καθοδήγησης (Haggard et al., 2011: 284).

Μελετώντας δε παράλληλα και ορισμούς που δόθηκαν εκ των προτέρων σε μέντορες και καθοδηγούμενους στα πλαίσια ερευνητικών εργασιών εντοπίζουν δύο βασικά διαφοροποιητικά στοιχεία: τη *λεπτομέρεια- ακρίβεια* με την οποία αναφέρονται στον ρόλο και τις υποχρεώσεις του μέντορα (άλλοι είναι γενικοί και άλλοι τόσο αναλυτικοί και περιγραφικοί που αναφέρουν όχι μόνο το *τι* αλλά και το *πώς* και το *γιατί*) και τον προσδιορισμό *τεσσάρων περιορισμών-ορίων* που θα μπορούσαν να προκαλέσουν διαφορετικά ερευνητικά αποτελέσματα: (α) τη θέση του μέντορα στην ιεραρχία του οργανισμού, (β) τον «εποπτικό» έναντι του «μη εποπτικού» μέντορα, (γ) την ύπαρξη μέντορα της ίδιας οργανωτικής δομής έναντι της ύπαρξης μέντορα από άλλη δομή και (δ) το επίπεδο οικειότητας στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου (Haggard et al., 2011: 289).

Έτσι λοιπόν, ξεκινώντας από το πρώτο στοιχείο, οι Haggard, Dougherty, Turban & Wilbanks (2011:288) θεωρούν πως η παράμετρος της λεπτομέρειας θα μπορούσε να αποκτήσει πλαίσιο αναφοράς σε δύο στοιχεία: τον βαθμό εξειδίκευσης και τον βαθμό ανταπόκρισης. *«Λιγότερο εξειδικευμένοι ορισμοί είναι πιο ευαίσθητοι στην ανίχνευση της ύπαρξης των σχέσεων mentoring ενώ πιο ειδικοί ορισμοί είναι λιγότερο ευαίσθητοι σε μία ποικιλία σχέσεων και αντί αυτού πιο πιθανό να εξασφαλίσουν μια συνεκτική-σταθερή ερμηνεία ανάμεσα στους ερωτηθέντες»*.

Χαρακτηρίζουν δε ως «καλό» ορισμό αυτόν που βρίσκεται σε εξάρτηση με τον σκοπό της μελέτης και τον βαθμό που ο ερευνητής ενδιαφέρεται για ένα πολύ συγκεκριμένο τύπο μέντορα και τη συμπεριφορά του προς τον καθοδηγούμενο (Haggard et al., 2011: 288).

Αλλωστε, το θέμα που αφορά στο ποιες συμπεριφορές- δραστηριότητες του μέντορα θα συμπεριληφθούν σε έναν ορισμό, αποτελεί για αυτούς πεδίο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Τις διακρίνουν δε, (υιοθετώντας την άποψη της Kram), σε δύο μεγάλες κατηγορίες: αυτές που αφορούν στην επαγγελματική εξέλιξη (*career functions*) και αυτές που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική (*psychosocial*) επίδραση του mentoring. Οι μεν πρώτες συνδέονται με την παροχή υποστήριξης, ανάθεσης αποστολών με υψηλές εργασιακές απαιτήσεις και βέβαια προβολή του καθοδηγούμενου στον επαγγελματικό του χώρο. Οι δεύτερες σχετίζονται με διαδικασίες αποδοχής, προσφοράς συμβουλών και επιβεβαίωσης και ένδειξη συναισθημάτων φιλίας.

Και η Kram (1985), άλλωστε, συνδέει τις μεν λειτουργίες που αφορούν στην επαγγελματική εξέλιξη (*career functions*) με την θέση του μέντορα στην ιεραρχία του εργασιακού του χώρου και το μέγεθος της επιρροής του σε αυτόν, τις δε σχετικές με την ψυχοκοινωνική επίδραση του mentoring (*psychosocial functions*) με το τους συναισθηματικούς δεσμούς και την ψυχική επαφή που δημιουργείται μεταξύ των συμμετεχόντων στη σχέση.

Οι Haggard et al. (2011: 288) εντοπίζοντας μια σαφή προτεραιότητα στην παρουσία των παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική άνοδο στους ορισμούς καθώς επίσης και την ανυπαρξία ορισμών που να περιλαμβάνουν αποκλειστικά και μόνο λειτουργίες της δεύτερης κατηγορίας (δηλαδή ψυχοκοινωνικού περιεχομένου-προσανατολισμού) σημειώνουν πως: «Οι ορισμοί ποικίλλουν όχι μόνο ως προς την έκταση στην οποία περιλαμβάνονται ή υponοούνται κάποιες λειτουργίες του μέντορα αλλά επίσης και ως προς το ποιες συγκεκριμένες λειτουργίες ή συμπεριφορές περιλαμβάνονται σε αυτούς».

Προβάλλουν δε κι έναν τρίτο παράγοντα ως θεμελιώδες στοιχείο του mentoring (2011: 289): το πρότυπο ρόλου (*role modeling*), που άλλοι ερευνητές, όπως η Kram, το εντάσσουν στο κομμάτι των ψυχοκοινωνικών λειτουργιών και άλλοι, όπως η Scandura τον εκλαμβάνουν ως αυτόνομο παράγοντά του. Επισημαίνουν ταυτόχρονα το γεγονός ότι, παρά τη σπουδαιότητα του, ελάχιστοι από τους ορισμούς που περιγράφουν τον ρόλο του μέντορα συμπεριλαμβάνουν το στοιχείο αυτό.

Παράλληλα, αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι το mentoring: «είναι ένας τύπος εξελικτικής σχέσης που παρουσιάζει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με άλλες-παρόμοιες- διαπροσωπικές σχέσεις...» θεωρούν εξαιρετικά σημαντική για την πρόοδο της επιστημονικής έρευνας μια «συμφωνία» που θα αφορά στον εντοπισμό των θεμελιωδών και διακριτών γνωρισμάτων του mentoring έναντι των άλλων παρεμφερών λειτουργιών (Haggard et al., 2011: 292).

Κάτι τέτοιο, κατά τη γνώμη των Haggard et al. (2011:192), θα διευκόλυνε τους ερευνητές στον καθορισμό των ορίων του φαινομένου και για τον σκοπό αυτό προτείνουν ως βασικά τρία διακριτικά χαρακτηριστικά του mentoring:

- την αμοιβαιότητα
- τα αναπτυξιακά οφέλη, και
- την τακτική / συνεπή χρονικά αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων

Η αμοιβαιότητα σχετίζεται με την αμφίδρομη κοινωνική ανταλλαγή που μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές και αλληλεπιδραστικές τακτικές επικοινωνίας και για αυτό ακριβώς διαφοροποιεί το mentoring είτε από συνθήκες παροχής προτύπου ρόλου, που

σχετίζονται με ιστορικά πρόσωπα, διασημότητες κλπ, σχέσεις δηλαδή όπου δεν μπορεί να εγκατασταθεί μια μορφή -έστω και από απόσταση- διαπροσωπικής επαφής και ανταλλαγής εμπειριών είτε από σχέσεις που εμπεριέχουν κάποια μορφή εποπτείας, όπως για παράδειγμα αυτές των προπονητών με τους αθλητές τους ή των υπευθύνων ενός τμήματος, σε επίπεδο εργασίας.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του καθοδηγούμενου με έμφαση στα στοιχεία που δεν συνδέονται με τις απαιτήσεις και μόνο της εργασίας, αλλά εμφανίζουν μια διάρκεια και πολλές φορές συντελούν στην επαγγελματική εξέλιξη και του ίδιου του μέντορα, (στοιχείο που επαληθεύει και το χαρακτηριστικό της αμοιβαιότητας).

Το τρίτο σημείο, κατά τους Haggard et al. (2011: 292-293), συνδέεται με την *τακτική και συνεπή χρονικά αλληλεπίδραση* των συμμετεχόντων στη σχέση mentoring, η οποία συνήθως διακρίνεται από έναν περισσότερο διαρκή χαρακτήρα από ό,τι άλλες παρόμοιες σχέσεις.

Οι Ragins και Kram στο βιβλίο τους: «*The Handbook of Mentoring at Work*», στο πρώτο κιόλας κεφάλαιο, υποστηρίζουν ότι τελικά τέσσερα είναι τα βασικά σημεία-κλειδιά που σχετίζονται με τη διαδικασία του mentoring: Πρώτον ότι τόσο οι λειτουργίες που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη όσο και οι ψυχοκοινωνικές λειτουργίες έχουν διαφορετικές «ρίζες»-αιτίες και διαφορετικά αποτελέσματα. Ωστόσο και οι δύο τύποι προϋδεάζουν για την ικανοποίηση που αντλεί ο καθοδηγούμενος σε επίπεδο εργασίας και καριέρας.

Δεύτερον, ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το εύρος και τον βαθμό εντός και μεταξύ των σχέσεων mentoring. «*Όπως και άλλες σχέσεις, καμιά σχέση mentoring δεν είναι ίδια με την άλλη*» (Ragins & Kram, 2007: 6), και επειδή τελικά κάθε σχέση mentoring είναι μια προσπάθεια συνδυασμού των αναγκών του καθοδηγούμενου με την ικανότητα και το ενδιαφέρον του μέντορα να καλύψει αυτή την αναγκαιότητα, ο ίδιος μέντορας μπορεί να δρα τελείως διαφορετικά σε κάθε άλλη σχέση του με διαφορετικό καθοδηγούμενο.

Τρίτον, ότι οι λειτουργίες του mentoring ενδεχομένως να διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με τη *φάση*¹ στην οποία βρίσκεται η διαδικασία, αφού ως έντονα δυναμική σχέση που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη είναι φυσικό, στο πλαίσιο αυτών των φάσεων, να αντανακλά διαφορετικές εμπειρίες, αλληλεπιδράσεις και πρότυπα. Και:

¹ Η Κ. Kram (Kram, 1983, 1985) εισάγει την έννοια και το περιεχόμενο των *φάσεων* στη διαδικασία του mentoring, σημείο για το οποίο θα γίνει εκτενής αναφορά σε επόμενη ενότητα.

Τέταρτον, οι Ragins και Kram (2007:6) θεωρούν ως εξίσου σημαντικό στοιχείο το γεγονός ότι, τόσο οι λειτουργίες του mentoring που αφορούν στην καριέρα όσο και αυτές που σχετίζονται με τις ψυχοκοινωνικές λειτουργίες μπορούν να εκπληρωθούν αποτελεσματικά και από μεμονωμένα πρόσωπα του εργασιακού χώρου που δεν έχουν αναλάβει επίσημα και εκπεφρασμένα τον ρόλο του μέντορα. *«Τα άτομα μπορούν να χρησιμεύσουν ως πρότυπα προς μίμηση, χωρίς να είναι μέντορες»*, δηλώνουν. Ωστόσο θεωρούν αναγκαία τη διάκριση μεταξύ συμπεριφορών καθοδήγησης και διαπροσωπικών σχέσεων mentoring για μεθοδολογικούς αλλά και πρακτικούς λόγους.

Συνοψίζοντας μπορεί να ειπωθεί ότι, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις, όλοι οι «παραδοσιακού προσανατολισμού» ορισμοί συγκλίνουν στην έννοια του mentoring ως μια δυναμική διαπροσωπική, αλληλεπιδραστική σχέση όπου ένα περισσότερο έμπειρο πρόσωπο δρα ως σύμβουλος, συμπαραστάτης και βοηθός ενός λιγότερο έμπειρου προσώπου του ίδιου επαγγελματικού πεδίου, προσφέροντάς του συμβουλές, γνώσεις, εμπειρικές διαπιστώσεις, ενίσχυση και συναισθηματική ενδυνάμωση, προκειμένου ο δεύτερος να βελτιώσει τις επαγγελματικές του δεξιότητες, την απόδοσή του ή/και να ανέβει στην εργασιακή ιεραρχία. Η εμπλοκή και των δύο στη σχέση είναι εθελοντική και βασίζεται στην αμοιβαιότητα και την εμπιστοσύνη, έχει συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και πλαίσιο επαφών, όπως επίσης και σαφώς καθορισμένους επαγγελματικούς στόχους.

Η προβληματική, ωστόσο, που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια και το περιεχόμενο του mentoring είναι αυτονόητο ότι μεταφέρθηκε και επηρέασε άμεσα την αντίληψη και την πρακτική mentoring και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και διαδικασία.

Το γεγονός ότι *«από τη δεκαετία του 1980 το mentoring που αφορά στο σχολείο έχει παίξει ένα ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της εισαγωγικής επιμόρφωσης, της επαγγελματικής ένταξης και της πρώιμης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε πολλά μέρη του κόσμου»* (Hobson et al., 2009: 207), αλλά και για λόγους σκοπιμότητας της παρούσας μελέτης καθίσταται αναγκαία η περαιτέρω ενασχόληση με το συγκεκριμένης κατεύθυνσης mentoring και τις διαστάσεις του.

1.2.1. Το mentoring στον χώρο της εκπαίδευσης

Η εφαρμογή προγραμμάτων mentoring στην εκπαίδευση συνδυάστηκε άμεσα με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η θέση της Sh. Feiman–

Nemser, είναι ενδεικτική αυτής της άποψης: «Μετά από δεκαετίες σχολικών μεταρρυθμίσεων, έχει οικοδομηθεί η πεποίθηση ότι η ποιότητα των σχολείων της πατρίδας μας εξαρτάται από την ποιότητα-επίπεδο των εκπαιδευτικών της πατρίδας μας. Οι υπεύθυνοι της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και οι εκπαιδευτικοί κατέληξαν πως ό,τι μαθαίνουν οι μαθητές έχει άμεση σχέση με το πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Το τι και το πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί εξαρτάται από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις υποχρεώσεις που φέρνουν (μαζί) στη διδασκαλία τους, αλλά και τις ευκαιρίες που έχουν να συνεχίζουν να μαθαίνουν μέσα από την δική τους πρακτική» (Feiman-Nemser, 2001: 1013).

Κύριο ερώτημα αποτελεί λοιπόν το πώς ορίζεται το mentoring στον χώρο της εκπαίδευσης.

Ο A. Hobson και οι συνεργάτες του (2009:207), χωρίς να απομακρύνονται από τη βασική οριοθέτηση, υποστηρίζουν πως: «ως mentoring ορίζεται η ένας προς ένας υποστήριξη κάποιου αρχάριου ή άπειρου επαγγελματία (καθοδηγούμενος) από έναν περισσότερο έμπειρο επαγγελματία (μέντορας), η οποία έχει σχεδιαστεί κυρίως για να βοηθήσει την ανάπτυξη εξειδίκευσης του καθοδηγούμενου και να διευκολύνει την ένταξή του στην κουλτούρα του επαγγέλματος (σε αυτή την περίπτωση, της διδασκαλίας) και στο συγκεκριμένο επαγγελματικό πλαίσιο (εδώ, το σχολείο ή το κολλέγιο)». Κάνουν επίσης σαφές πως η προσπάθεια του μέντορα να ενισχύσει τον mentee επικεντρώνεται και στην «...ικανότητα του καθοδηγούμενου να διευκολύνει τη μάθηση» (Hobson et al, 2009: 207). Η δυαδική αυτή σχέση, που εμπερικλείει ο συγκεκριμένος ορισμός, δεν έχει, ωστόσο, απόλυτη μορφή.

Άλλοι ερευνητές του σχολικού mentoring, όπως οι Dunne & Bennett (1997: 228), παρουσιάζουν τη δυνατότητα συνεργασίας και συντονισμού ομάδας προσώπων με διακριτούς αλλά αλληλο-συμπληρωματικούς ρόλους: τον εκπαιδευτικό τάξης, με τον οποίο ο καθοδηγούμενος έρχεται σε άμεση και καθημερινή επαφή, τον συν-διδάσκαλο που βρίσκεται στον χώρο του σχολείου αλλά δεν έρχεται σε άμεση επαφή με τον καθοδηγούμενο και έναν πανεπιστημιακό επιβλέποντα.

Στη βιβλιογραφία το mentoring στην εκπαίδευση συναντάται επίσης ως διαδικασία που προωθεί αφενός την ενσωμάτωση του νέου εκπαιδευτικού στον εργασιακό του χώρο, μειώνοντας το άγχος και την απομόνωσή του και αφετέρου έναν περισσότερο συνεργατικό τύπο σχολείου όπου το πλαίσιο λειτουργίας και οι στόχοι του είναι σαφώς και κοινά ορισμένοι (Carter & Francis, 2001: 250). Οι Carter & Francis (2001: 251) υποστηρίζουν επίσης πως «...από στοιχεία της βιβλιογραφίας

φαίνεται πως η μάθηση στον χώρο εργασίας είναι μια ισχυρή πηγή μάθησης και αλλαγής σε άτομα, ομάδες και οργανισμούς».

Σύμφωνα με τους Roehrig et al.,(2008: 686), στη διεθνή πραγματικότητα εμφανίζονται πολλοί τύποι επαγγελματικής υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών χωρίς όμως να είναι όλοι εξίσου αποτελεσματικοί. Η βασική διάκρισή τους έγκειται στην ομάδα των νέων επαγγελματιών στην οποία απευθύνονται. Έτσι, τόσο βιβλιογραφικά όσο και σε επίπεδο εφαρμογής αναγνωρίζονται δύο βασικοί τύποι: ο *προ-υπηρεσιακός*, που αφορά στην προετοιμασία και εξάσκηση του υποψήφιου πριν την «είσοδό του» στην εργασία και ο *ενδο-υπηρεσιακός* που αναφέρεται σε μια αναβαθμισμένη, επιπρόσθετη εκπαίδευση πάνω στο αντικείμενό του κατά τα πρώτα στάδια της ενεργούς υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, κατά τους Smith & Ingersoll, (2004: 682-683), και οι δύο τύποι (προ-υπηρεσιακός και ενδο-υπηρεσιακός) διαφοροποιούνται σε σχέση με προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης-ένταξης που έχουν προ-σχεδιαστεί για εκπαιδευτικούς που μόλις έχουν τελειώσει τις βασικές τους σπουδές, για αυτό και δεν έχουν τον απαιτούμενο προσωπικό χαρακτήρα. Στόχος άλλωστε των προγραμμάτων αυτών είναι να προσφέρουν τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς, που ως φοιτητές έχουν διδαχθεί την επιστήμη της διδακτικής, να μπορέσουν να την εφαρμόσουν ως δάσκαλοι.

Στην μελέτη τους εξάλλου, οι Smith & Ingersoll (2004:683) εντοπίζουν μια τεράστια ποικιλία και διαφοροποίηση των προγραμμάτων αυτών ως προς τον σχεδιασμό, τη στοχοθεσία αλλά και τα αποτελέσματά τους, αποδίδουν δε αυτή τη διαφοροποίηση σε σειρά παραμέτρων, όπως η *χρονική διάρκεια* και η *έντασή* τους (άλλα προγράμματα σημειώνουν ότι οργανώνονται γύρω από μια αρχική συνάντηση «προσανατολισμού», ενώ άλλα έχουν ισχυρή δομή που λειτουργεί μακροχρόνια γύρω από σειρά σύνθετων δραστηριοτήτων), ο *αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών*, το *επίπεδο οργάνωσης* των δράσεων κλπ.

Κατά συνέπεια αντίστοιχη ποικιλομορφία και διαφοροποίηση παρουσιάζουν και τα αντίστοιχα προγράμματα mentoring, αφού για παράδειγμα, άλλα προβλέπουν εκπαίδευση των μεντόρων πριν την εμπλοκή τους ενώ άλλα όχι, άλλα συνεπάγονται την απαλλαγή τους από κάποια εργασιακά καθήκοντα ενώ άλλα δεν μεριμνούν για αυτό, ορισμένα πάλι σχετίζονται ακόμη και με οικονομική ενίσχυση των μεντόρων ως αναγνώριση της προσφοράς τους.

Ο βασικός στόχος ωστόσο, που πρέπει να εξυπηρετηθεί κατά τους Roehrig et al., σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παραμένει σταθερά

η καλλιέργεια-ενίσχυση αφενός της δυνατότητάς τους να ανταποκρίνονται εποικοδομητικά στα σύνθετα προβλήματα της σχολικής πραγματικότητας και, αφετέρου της ευχέρειας να ασκούν κριτικά τον προβληματισμό τους και να αναστοχάζονται σε σχέση τόσο με τη δική τους διδακτική μεθοδολογία και πρακτική όσο και με τις επιλογές των άλλων εκπαιδευτικών (Roehrig et al., 2008).

Γι' αυτό ακριβώς, σύμφωνα με την άποψη των Lee & Feng, το πεδίο δραστηριοτήτων των μεντόρων στον χώρο της εκπαίδευσης εκτείνεται σε ένα ευρύτατο φάσμα που αφορά στην παροχή πληροφοριών, στη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας και συζήτησης, στην πρόταση ρυθμίσεων που πρέπει να γίνουν σε επίπεδο διδακτικής και διαχείρισης τάξης, στη σύνδεση με το υπόλοιπο προσωπικό, στη διενέργεια εκτιμήσεων επίδοσης και στην αξιολόγηση, στην παροχή ενός προτύπου ρόλου και στη συμβολή τους στη μείωση του άγχους των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών λόγω έλλειψης εμπειρίας. Παράλληλα δε εμφανίζονται και όλα τα υπόλοιπα κλασικά χαρακτηριστικά των μεντόρων, όπως αυτά έχουν προαναφερθεί, δηλαδή ως υποκινητές δράσεων, ηγετικές φυσιογνωμίες, διευκολυντικοί σε θέματα επαγγελματικών προσβάσεων κλπ (Lee & Feng, 2007).

Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι η προσπάθεια ομαλής ένταξης των άπειρων εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο εντοπίζεται κυρίως στο ίδιο το σχολείο, η εφαρμογή του mentoring στην εκπαίδευση κλήθηκε να γεφυρώσει το παρατηρούμενο πολλές φορές χάσμα, αναβαθμίζοντας την επικοινωνία, ανάμεσα στις αντίστοιχες πανεπιστημιακές σχολές και την επαγγελματική πραγματικότητα (Bullough, 2005: 144).

Επειδή όμως, όπως υποστηρίζει η Feiman-Nemser (2001:1031), ένας καλός δάσκαλος αυτόματα δεν μπορεί να θεωρηθεί και επιτυχημένος μέντορας, η αποτελεσματικότητα μιας σχέσης mentoring στον χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να διέπεται από μια σειρά απαραίτητων προϋποθέσεων.

Πολλοί ερευνητές (Dunne & Bennett, 1997, Carter & Francis, 2001, Feiman-Nemser, 2001, Feiman-Nemser, 2003, Hudson & Millwater, 2008, Hobson et al., 2009) συγκλίνουν στη βαρύτητα κυρίως των δύο επόμενων παραγόντων: (1) *στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου*, η οποία επηρεάζεται άμεσα από τις προσωπικότητες των εμπλεκόμενων αλλά και την προσωπική τους δέσμευση και δοτικότητα σε αυτή, και (2) *στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο* μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες δραστηριοποιούνται. Η επιτυχία της σχέσης έγκειται στην εξισορρόπηση της δομής της ανάμεσα στις προσωπικές ανάγκες και στις ανάγκες της συνεργασίας στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας (Hudson & Millwater, 2008: 2).

Η επίδραση των δύο αυτών παραμέτρων, λόγω της σπουδαιότητάς τους, θα αποτελέσει αντικείμενο ευρύτερης ανάλυσης σε επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 4.) με αντικείμενο διερεύνησης τον ρόλο και την επιρροή των συμμετεχόντων στη σχέση mentoring κυρίως μέσα από την οπτική των μεντόρων.

1.3. Φάσεις και Διαδικασία mentoring

Κεντρικό σημείο στη μελέτη της διαδικασίας mentoring αποτελεί η παραδοχή πως η αλληλεπιδραστική δυναμική σχέση, που αναπτύσσεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες σε αυτή, έχει πρωταρχική σημασία για την εκπλήρωση των στόχων και την εσωτερική ικανοποίηση μέντορα και καθοδηγούμενου (Kram, 1983, Chao, 1997, Kram & Isabella, 1985, Roberts, 2000, Bozionelos, 2004, Roehrig et. al., 2008).

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η δυναμική της σχέσης mentoring, πολλοί ερευνητές, με πρώτη την Kram το 1983 (οπ. αναφ. Bozeman & Feeney, 2007), προχώρησαν στην ανάλυσή της σε επιμέρους φάσεις-στάδια ανάπτυξης. Ενδεικτικά αναφέρεται πως η Chao (1997:27) αφού χαρακτηρίζει τη διάκριση των φάσεων ως σημαντική για την κατανόηση της εξέλιξης στην αλληλεπίδραση μέντορα καθοδηγούμενου, σημειώνει: *«Σε θεωρητικό επίπεδο οι φάσεις βοηθούν να οριστούν οι διαφορετικοί ρόλοι του μέντορα και του καθοδηγούμενου. Οι ρόλοι αυτοί εξυπηρετούν λειτουργίες οι οποίες ορίζουν την ποιότητα του mentoring και τα πιθανά του αποτελέσματα»* (Chao, 1997: 27-28).

Η Kathy Kram (1983: 610) επιχειρεί, αξιοποιώντας και επεκτείνοντας εργασίες των Missirian (1982) και Phillips (1977), να «ξεκαθαρίσει», όπως η ίδια δηλώνει, τις φάσεις από τις οποίες διέρχεται μια σχέση mentoring, σκιαγραφώντας τους ψυχολογικούς αλλά και τους οργανωτικούς παράγοντες που οδηγούν στην κινητικότητα από τη μια φάση στην άλλη. Στόχος της είναι να διευκρινιστεί ο τρόπος με τον οποίο η σχέση εξελίσσεται, αποκτά επιρροή πάνω στα πρόσωπα αλλά και επηρεάζεται από αυτά τόσο σε κάθε επιμέρους φάση όσο και συνολικά.

Προχωρά έτσι, στη διάκριση τεσσάρων φάσεων: της *Μύησης/Εισαγωγής*, της *Καλλιέργειας*, του *Αποχωρισμού* και του *Επαναπροσδιορισμού*.

Η φάση της «Μύησης/ Εισαγωγής» αφορά στη χρονική περίοδο όπου η σχέση εγκαθίσταται και αρχίζει να αποκτά μορφή. Μέσω της αρχικής τους αλληλεπίδρασης ο καθοδηγούμενος αρχίζει να αναγνωρίζει και σταδιακά να σέβεται και να επενδύει στις δυνατότητες του μέντορά του να τον βοηθήσει και να τον στηρίξει επαγγελματικά και ψυχολογικά. Παράλληλα, ο ίδιος ο μέντορας αρχίζει να εντοπίζει

εκείνα τα στοιχεία του καθοδηγούμενου του που θα τον κάνουν τόσο ενδιαφέροντα ώστε να παρακινηθεί για να του προσφέρει κάθε δυνατή βοήθεια. Η Kram υποστηρίζει πως σε αυτή τη φάση και οι δύο συμμετέχοντες κυριαρχούνται από φαντασιώσεις-προσδοκίες του ενός για τον άλλο, αλλά και για την ίδια τη σχέση τους. Οι προσδοκίες όμως αυτές, κινητοποιούν και τα δύο μέλη για την εκπλήρωσή τους. Εάν η αρχική σχέση αλληλεπίδρασης εξελιχθεί σε σχέση με χαρακτηριστικά mentoring, τότε περνά στη δεύτερη φάση, αυτή της «Καλλιέργειας».

Στη δεύτερη φάση «...οι θετικές προσδοκίες που αναδύθηκαν κατά την φάση Εισαγωγής βρίσκονται υπό συνεχή δοκιμή έναντι της πραγματικότητας» (Kram, 1983:616). Τα όρια των ρόλων και της σχέσης έχουν πια γίνει σαφή και οι συμμετέχοντες, γνωρίζοντας καλύτερα ο ένας τα δυνατά και αδύνατα σημεία του άλλου, έχουν την ευκαιρία να βελτιστοποιήσουν τόσο τις λειτουργίες που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (*career functions*), όσο και τις ψυχοκοινωνικές λειτουργίες (*psychosocial functions*) της σχέσης, οι οποίες αποκτούν προβάδισμα, καθώς οι δεσμοί μεταξύ τους ισχυροποιούνται.

Η Kram (1983: 616) υποστηρίζει πως στη φάση της «Καλλιέργειας» όλες οι λειτουργίες που ενεργοποιούνται στη σχέση φτάνουν στο απόγειό τους, σημειώνοντας: «Όλο το φάσμα των επαγγελματικών και ψυχοκοινωνικών λειτουργιών που χαρακτηρίζουν μια σχέση καθοδήγησης φτάνει στο αποκορύφωμά του». Κι αυτό επειδή ο μεν μέντορας αισθάνεται εξαιρετικά ικανοποιημένος, αφού έχει επηρεάσει θετικά την επαγγελματική πορεία του νεαρού συνεργάτη του, ο δε καθοδηγούμενος αποκτά περισσότερη αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία για το επαγγελματικό του μέλλον και τις δυνατότητες του να ενσωματώσει θετικά τα νέα στοιχεία, στάσεις, τεχνικές και αξίες με τα οποία ήρθε σε επαφή.

Βεβαία η Kram δεν αποφεύγει να επισημάνει εδώ, επιγραμματικά βέβαια, και την περίπτωση σε αυτή τη φάση, η σχέση να διαψεύσει τις προσδοκίες της «Εισαγωγικής» προκαλώντας απογοήτευση για τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Η ακόλουθη φάση, του «Αποχωρισμού», χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές στη σχέση των δύο συμμετεχόντων. Αλλαγές που προκαλούν ταυτόχρονα και μια αίσθηση άγχους και απώλειας, καθώς συνοδεύονται από δομικό και ψυχολογικό διαχωρισμό. Η ενίσχυση και καθοδήγηση κάθε τύπου από πλευράς μέντορα σταδιακά μειώνεται, ενώ ο καθοδηγούμενος επιχειρεί να δράσει πια περισσότερο ανεξάρτητα και μερικώς αυτονομείται.

Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από προσαρμογές και τροποποιήσεις στις νέες συνθήκες της σχέσης, θεωρείται δε επιτυχημένη όταν και τα δύο μέλη της συνειδητά

αποδεχτούν πως δεν μπορεί να συνεχίσει ως έχει. Σε διαφορετική περίπτωση συνοδεύεται από απογοήτευση και ματαιώση των προσδοκιών και των δύο ή του ενός μόνο μέλους της σχέσης. Ωστόσο, η ομαλή έκβασή της αποτελεί κρίσιμη «γέφυρα» για την εξέλιξη της σχέσης στο επόμενο στάδιο: τη φάση του «Επαναπροσδιορισμού».

Στη φάση του «Επαναπροσδιορισμού» η σχέση έχει πια ολοκληρωθεί ως σχέση καθοδήγησης και έχει αποκτήσει τη μορφή ανεπίσημης επαφής και αμοιβαίας υποστήριξης και στα δύο επίπεδα: επαγγελματικό και ψυχοκοινωνικό. Ο χαρακτήρας της έχει αποκτήσει στοιχεία περισσότερο συνεργατικά και η βάση της είναι περισσότερο ισοδύναμη, τόσο που μοιάζει πια πιο πολύ με φιλική σχέση. Η Kram (1983: 620) σημειώνει ότι: «Ο ενθουσιασμός των δύο πρώτων φάσεων της σχέσης αντικαθίσταται από ευγνωμοσύνη και ρεαλισμό για την συνεισφορά της στην εκπαίδευση του νέου εκπαιδευόμενου και την εξέλιξη του. Για τον μέντορα ο νέος καθοδηγούμενος είναι η απόδειξη της αποτελεσματικότητας (του) να μεταδίδει σημαντικές αξίες, γνώσεις και ικανότητες...».

Συνεχίζοντας, ωστόσο, τη μελέτη της διαδικασίας mentoring προκειμένου αυτή να είναι παραγωγική και ο Caruso το 1990 περιγράφει (Πίνακας 1) τέσσερις φάσεις που μπορεί να διέλθει μια διαδικασία mentoring, ώστε να εξελιχθεί από περιοριστική (με πέρασμα στη συνέχεια από την πειστική φάση), σε συνεργατική και απόλυτα επιβεβαιωτική των επιδιώξεων των συμμετεχόντων.

Φάσεις	1	2	3	4
Κεντρικός άξονας	Περιοριστική	Πειστική	Συνεργατική	Επιβεβαιωτική
Τύπος δραστηριότητας	Ο μέντορας ελέγχει τον καθοδηγούμενο	Ο μέντορας καθοδηγεί και κατευθύνει τον καθοδηγούμενο	Ο μέντορας συμμετέχει από κοινού	Ο μέντορας εξουσιοδοτεί & αναθέτει αρμοδιότητες στον καθοδηγούμενο
Χαρακτηριστικά καθοδηγούμενου	Έλλειμμα εμπειριών και οργανωτικών γνώσεων	Αγωνία να αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες προκειμένου να γίνει αυτόνομος και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	Αποκτά την ικανότητα να συνεργάζεται με τον μέντορα και να εφαρμόζει τεχνικές δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων	Έχει τη διορατικότητα να εφαρμόσει τις δεξιότητες και τον τρόπο λειτουργίας ανεξάρτητα στηριζόμενος στον μέντορα για επιβεβαίωση

Πίνακας 1.

Οι φάσεις του mentoring, (Caruso, 1990 : 72 οπ. αναφ. Roberts, 2000: 153).

Ποια όμως διαδικασία ακολουθείται συνήθως ώστε να τηρηθούν, όσο είναι δυνατό, οι φάσεις εξέλιξης μιας σχέσης mentoring προκειμένου να θεωρηθεί επιτυχής και ολοκληρωμένη;

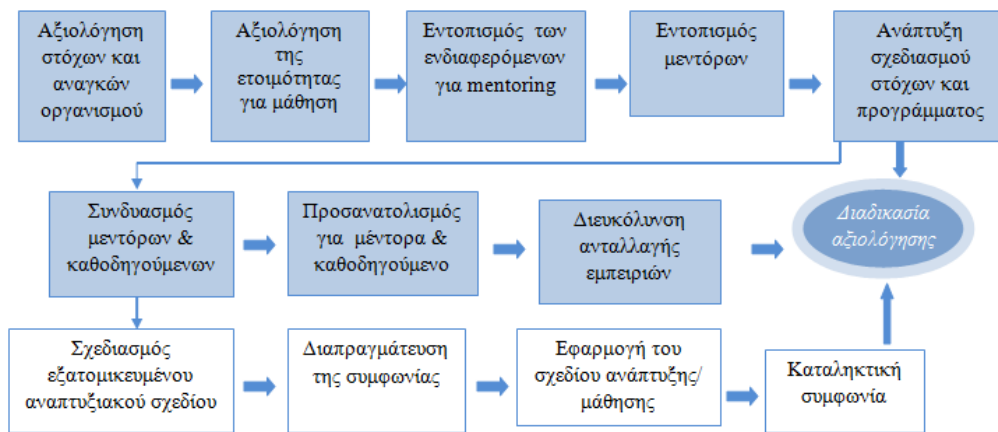
Ο Roberts (2000:152) εξετάζοντας το mentoring με φαινομενολογική οπτική και θέλοντας να ορίσει την έννοια της διαδικασίας του ως συνεχώς εξελισσόμενη, παραθέτει τέσσερις φάσεις αυτής της εξέλιξης: *Μύηση, Αρχή εγκαθίδρυσης, Ανάπτυξη και Οριστικοποίηση/Διατήρηση* (Πίνακας 2).

Χωρίς να εγκαταλείπουν τον βασικό κορμό, τον προτεινόμενο από τον Roberts, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα που εφαρμόζουν προγράμματα mentoring, αξιολογώντας τις βασικές τους ανάγκες, ιεραρχώντας τις επιδιώξεις τους αλλά και αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους, τον εμπλουτίζουν ή επεκτείνουν ανάλογα. Μεγάλη επίδραση στον όλο σχεδιασμό έχει ο τρόπος δόμησης του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος (άλλοτε περισσότερο συγκεντρωτικός και άλλοτε πιο αποκεντρωμένος).



Πίνακας 2. Η διαδικασία mentoring, (Roberts, 2000: 152).

Η C. Klinge (2015:164), υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων και αξιοποιώντας στοιχεία και άλλων ερευνητών (Murrey, 2001, Senge, 1990) προτείνει μια διαδικασία εφαρμογής του εκπαιδευτικού mentoring δομημένη σε συγκεκριμένα βήματα, ορισμένα από τα οποία αφορούν στη δράση του συντονιστή του προγράμματος και άλλα στη δράση του ζεύγους μέντορα-καθοδηγούμενου. Τα βήματα αυτά περιγράφονται στο ακόλουθο διάγραμμά της (Πίνακας 3.).



Πίνακας 3. «Η διαδικασία εφαρμογής ενός σχεδίου που διευκολύνει το mentoring»

Σημείωση: Η σκίαση δηλώνει τις διαδικασίες που αφορούν τον συντονιστή, ενώ τα ασκίαστα πλαίσια τις ευθύνες του ζεύγους mentoring

Σύμφωνα με το διάγραμμα, αφού αρχικά διερευνηθούν οι μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ο συντονιστής σχεδιάζει μια περίπτωση βιωματικής-ενεργητικής μάθησης, η οποία θα έχει άμεση εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον του καθοδηγούμενου. Με αυτόν τον τρόπο ο τελευταίος θα αποκτήσει επίγνωση όχι μόνο του *τι* διδάσκει αλλά και του *πως* και του *γιατί*, έτσι ώστε η νέα γνώση να μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς όφελος όλων.

Το επόμενο βήμα του σχεδιαγράμματος αφορά στην αναζήτηση των κατάλληλων ατόμων που θα αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα. Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν ως κριτήρια επιλογής τους έχουν εκτενώς απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία (Feiman-Nemser, 2001, Carter & Francis, 2001, Johnson, 2003, Hobson et al., 2005, Haggard et al., 2011, Sommer et al., 2013). Ως βασικά προβάλλουν τρία στοιχεία: η εθελοντική παρουσία τους στο πρόγραμμα, η εργασιακή τους εμπειρία και η αγάπη-διάθεση προσφοράς στον άνθρωπο (συνάδελφο).

Στη συνέχεια της διαδικασίας, οργανώνονται τα ζευγάρια των συνεργαζόμενων μεντόρων και καθοδηγούμενων, εκπονείται το βασικό σχέδιο δράσης τους και τίθενται οι στόχοι της συνεργασίας. Στο σημείο αυτό δίνεται η δυνατότητα επίλυσης βασικών αποριών και προβλημάτων ανατροφοδότησης μέντορα-καθοδηγούμενου καθώς και η ευκαιρία δημιουργίας προσδοκιών και χρονοδιαγράμματος δράσης.

Μετά την αρχική τους επαφή το «ζεύγος» των συνεργατών περνά στη δημιουργία ενός περισσότερου εξατομικευμένου σχεδίου επαγγελματικής ανάπτυξης και παρέμβασης, όπου η ενημέρωση για θέματα που αφορούν στην ίδια τη λειτουργία του σχολείου, ως οργανισμού, αλλά και οι δεξιότητες συνεργασίας και η εξάσκηση

της κριτικής στάσης και σκέψης αποκτούν ιδιαίτερη θέση και για τον μέντορα και για τον καθοδηγούμενο. Στο σημείο αυτό λαμβάνονται και οι αποφάσεις που αφορούν στη συχνότητα και τον χώρο όπου θα γίνονται οι συναντήσεις συνεργασίας τους, χωρίς η διαπροσωπική επαφή να κρίνεται ως ο αποκλειστικός τρόπος επαφής τους.

Έπειτα το «ζεύγος» μέντορα-καθοδηγούμενου, υπό το πρίσμα της επαγγελματικής εξέλιξης του νέου επαγγελματία και της κάλυψης των αναγκών του, εκπονεί από κοινού ένα λεπτομερές σχέδιο στόχων ειδικά για αυτόν. Τα στοιχεία που αποκτώνται μπορούν να εφαρμοστούν-δοκιμαστούν άμεσα στον χώρο του εργασιακού τους περιβάλλοντος και, τέλος, να τεθούν υπό αξιολόγηση και επανέλεγχο.

Μια ενδιαφέρουσα διαδικασία εφαρμογής προγράμματος mentoring είναι αυτή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, το οποίο, ακολουθώντας τις αποφάσεις και το πνεύμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για θέματα παιδείας (Σεπτέμβριος 2009, Απρίλιος 2010), εφαρμόζει τη συγκεκριμένη διαδικασία mentoring στα πλαίσια ένταξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό χώρο της Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης. Ειδικότερα:

«Στόχος του προγράμματος είναι τόσο η στήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών όσο και η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα. Η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, ως μεθόδου ενίσχυσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, συμβάλλει παράλληλα στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των μεντόρων όσο και των νεοεισερχόμενων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2012: 7).

Η διαδικασία έχει ετήσια διάρκεια (Οκτώβριο έως Μάιο) και στηρίζεται σε δύο κύκλους. Ο ένας κύκλος σχετίζεται με την *ενδυνάμωση* των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και την παροχή σε αυτούς *στήριξης* προκειμένου να αντιμετωπίσουν με επάρκεια τις προκλήσεις του επαγγέλματός τους, εξελισσόμενοι παράλληλα και οι ίδιοι. Ο άλλος κύκλος αφορά στην εκπαίδευση των μεντόρων τους, ώστε να μπορέσουν να επιτελέσουν αποτελεσματικά τον συμβουλευτικό και καθοδηγητικό τους ρόλο και να λειτουργήσουν καταλυτικά *«...στα πλαίσια της διαφοροποίησης του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2012: 11). Το βασικό μέσο για την επιτυχία του προγράμματος είναι ο κριτικός αναστοχασμός πάνω *«στην άτυπη μαθητεία»* και στις δράσεις που πραγματοποιούνται στα πλαίσια αυτής.

Ο πρώτος κύκλος που αφορά την εκπαίδευση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών διαρθρώνεται σε τρεις φάσεις:

- *Φάση Α΄*: Επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο
- *Φάση Β΄*: Εργασία στη σχολική μονάδα και επιμόρφωση
- *Φάση Γ΄*: Επιμόρφωση εκ νέου σε κεντρικό επίπεδο

Κατά την πρώτη φάση (*Φάση Α΄*) η επιμόρφωση δεν προσφέρεται στους καθοδηγούμενους υπό μορφή διαλέξεων αλλά στηρίζεται στην ενεργητική μάθηση και περιλαμβάνει σχολιασμό σεναρίων, βιωματικά εργαστήρια και δραστηριότητες.

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τέσσερα αντικείμενα ενασχόλησης και μελέτης: **α)** την *Εισαγωγή*, όπου οι συμμετέχοντες θα ενημερωθούν για το πρόγραμμα το οποίο παρακολουθούν και τα στοιχεία-χαρακτηριστικά που αναμένεται να παρουσιάσουν κατά την ολοκλήρωσή του, **β)** τη *Διοικητική παράμετρο* που αφορά στην ενημέρωσή τους σε θέματα οργάνωσης και δομικής σύνθεσης και σύνδεσης της εκπαίδευσης, **γ)** την *Αποτελεσματική Διδασκαλία* που στόχο έχει τον προβληματισμό των καθοδηγούμενων σχετικά με τους παράγοντες που αναδεικνύουν μια διδακτική πρακτική ως αποτελεσματική ή όχι στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδακτικής και της καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο σημείο αυτό υπεισέρχεται και ο προβληματισμός σχετικά με θέματα αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας και της επίδοσης των μαθητών, αλλά και συζητείται έντυπο σχετικό με τον αναστοχασμό των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών πάνω στη διδασκαλία τους. Αυτό το έντυπο, στη συνέχεια, θα αποτελέσει τη βάση συζήτησης στη φάση της ανατροφοδότησης σε κεντρικό επίπεδο, **δ)** τη *Διαχείριση της τάξης*, αντικείμενο που περιστρέφεται γύρω από θέματα που σχετίζονται με την κατανόηση των ιδιοτεροτήτων κάθε σχολικού πληθυσμού, την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και την εγκατάσταση θετικής επικοινωνιακής ατμόσφαιρας και θετικού κλίματος και, τέλος, την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων που τυχόν θα προκύψουν, τόσο σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής όσο και σε επίπεδο υφιστάμενου νομικού πλαισίου.

Η δεύτερη φάση (*Φάση Β΄*) περιλαμβάνει εργασία στη σχολική μονάδα, στοιχείο που αποτελεί το πιο ουσιαστικό και μακροχρόνιο μέρος του προγράμματος, και παράλληλη απογευματινή κεντρική επιμόρφωση με στόχο τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων σε σχέση με την Αποτελεσματική διδασκαλία, τη Διαχείριση της τάξης και τη γενικότερη εφαρμογή του προγράμματος. Η φάση αυτή αποκτά μεγάλη σημασία για τον καθοδηγούμενο και τον μέντορα καθώς καλούνται σε συνεργασία να εφαρμόσουν πρακτικές που προέκυψαν από την Α΄ φάση (π.χ. χρήση εργαλείων διερευνητικών των αναγκών του νέου εκπαιδευτικού, εκπόνηση εξατομικευμένου προγράμματος δράσης, παρακολούθηση διδασκαλιών -τουλάχιστον δέκα- στην τάξη του μέντορα, οργάνωση συνδιδασκαλιών κλπ).

Παράλληλα, με βάση το πρόγραμμα που έχει καταρτιστεί για κάθε σχολική μονάδα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου ενισχύει το έργο μεντόρων και καθοδηγούμενων με επιτόπου επισκέψεις, οι οποίες περιλαμβάνουν παρακολούθηση των εργασιών, ανατροφοδότηση της διαδικασίας και εντοπισμό περαιτέρω αναγκών, έτσι ώστε να καθορίζονται τα επόμενα βήματα και γίνονται συγκεκριμένες παρεμβάσεις για επίλυση των προβλημάτων, που προκύπτουν, με τη δημιουργία Δικτύων Στήριξης τόσο για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μέντορές τους.

Η τρίτη φάση (Φάση Γ') εμπεριέχει μία συνάντηση σε κεντρικό επίπεδο, όπου γίνεται παρουσίαση της εργασίας που έγινε στα πλαίσια των δράσεων αλλά και αξιολόγηση του προγράμματος συνολικά. Προκειμένου να αξιολογηθεί το πρόγραμμα οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν την υποχρέωση συμπλήρωσης σειράς εντύπων τα οποία παραδίδονται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σε όλη όμως τη διάρκεια του προγράμματος, κυρίως στη Β' και Γ' φάση, είναι υποχρεωμένοι να τηρούν «*εργαλεία επαγγελματικής ανάπτυξης και αναστοχασμού*» της διδακτικής τους πρακτικής (Βλέπε Παράρτημα 3α. & 3β.). Στην ανακοίνωση προσφοράς του νέου Προγράμματος Επιμόρφωσης, «*Πρόγραμμα Ενδυνάμωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών*» για το έτος 2014, ο σκοπός τήρησης αυτών των εντύπων αναφέρεται με σαφήνεια: «*Τονίζεται ότι τα εργαλεία αυτά θα αξιοποιούνται για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης της εφαρμογής του Προγράμματος και όχι των συμμετεχόντων σε αυτό*». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2013-2014).

Αντίστοιχου πνεύματος και δομής των φάσεων είναι και η διαδικασία εκπαίδευσης των μεντόρων με έμφαση στον προσανατολισμό τους σε θέματα που αφορούν τη μεντορική σχέση και τα χαρακτηριστικά της (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2012:32), αλλά και την επιμόρφωσή τους σε τομείς της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, προκειμένου να ενισχύσουν την ικανότητά τους για αποτελεσματική παρέμβαση σε θέματα διαχείρισης άγχους και διαπροσωπικών σχέσεων, λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας αλλά και παροχής ανατροφοδότησης.

Όπως και η επιμόρφωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών έτσι και ο κύκλος της εκπαίδευσης των μεντόρων ολοκληρώνονται με την αξιολόγηση και τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στις φάσεις και τα αποτελέσματα του προγράμματος.

Και οι δύο διαδικασίες γίνονται εκτός διδακτικού χρόνου για αυτό και προβλέπεται σχετική οικονομική αποζημίωση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2012, p.23-40).

Σε ανηρτημένη αξιολόγηση του προγράμματος από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης Κύπρου (*Βλέπε Παράρτημα 3γ.*) τα συμπεράσματα είναι θετικά και για τους δύο κύκλους επιμορφούμενων. Συγκεκριμένα, σχετικά με τους Μέντορες, αναφέρεται ότι με βάση την αρχική και τελική αξιολόγηση η εφαρμογή του προγράμματος συνετέλεσε ουσιαστικά στο «...*μπορέσουν να δουν τη σημασία και να εφαρμόσουν σωστά τη μεντορική σχέση με τους Νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς*» (2013: 2), έχοντας αποκομίσει και οι ίδιοι ως κέρδος συναισθήματα αυτοεκτίμησης-αυτοπεποίθησης και νέες γνώσεις, μέσω της σχετικής επιμόρφωσής τους.

Ως προς τους Νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα εμφανίζουν στατιστικά σημαντική βελτίωση σε τέσσερις άξονες που αφορούσαν τις ικανότητες των νέων εκπαιδευτικών: α) να κατέχουν το αντικείμενό τους αλλά και το πώς να το διδάξουν, β) να γνωρίζουν τους μαθητές τους και τον τρόπο που αυτοί μπορούν να μάθουν, γ) να επικοινωνούν ουσιαστικά με τους μαθητές τους και δ) να είναι ενεργά μέλη του επαγγελματικού τους χώρου και της ευρύτερης κοινωνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2013: 2-3).

Κεφάλαιο 2°. Θεωρητικά Μοντέλα-Τύποι προγραμμάτων Mentoring

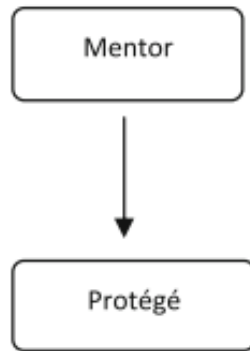
2.1. Θεωρητικά Μοντέλα

Η συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας της διαδικασίας στήριξης των νέων εκπαιδευτικών (Dunne & Bennett, 1997, Roehrig et al., 2008, Feiman-Nemser, 2001, Smith & Ingersoll, 2004), λόγω του πολυδιάστατου και πολυπαραγοντικού χαρακτήρα απόκτησης ολοκληρωμένων διδακτικών δεξιοτήτων, οδήγησε στην αναζήτηση τρόπων-μεθόδων που θα καθιστούσαν τη δράση του μέντορα περισσότερο επωφελή και ουσιαστική για τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς (Maynard & Furlong, 1993:10), αλλά και για τους ίδιους τους μέντορες ή τα εκπαιδευτικά συστήματα (Jones, 2001, Ragins & Kram, 2007, Hudson, 2010, Jones & Brown, 2011).

Σύμφωνα με τους Jones & Brown (2011: 404), διακρίνονται δύο κεντρικά θεωρητικά μοντέλα: το παραδοσιακό μοντέλο (*traditional model*) και το μοντέλο της αμοιβαιότητας (*reciprocal model*).

Το παραδοσιακό μοντέλο (Σχήμα 1.) προκύπτει από μελέτη της σχετικής έρευνας της δεκαετίας 1970-1980 και αφορά στην κλειστή δυαδική σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου. Είναι δομημένο πάνω σε μια οπτική μεταβίβασης γνώσεων, υποστήριξης και ενίσχυσης από τον μέντορα προς τον καθοδηγούμενο, ο οποίος απλά τα δέχεται. Είναι το μοντέλο όπου επαληθεύεται απόλυτα η εκδοχή το μεγαλύτερο σε ηλικία, περισσότερο έμπειρο πρόσωπο, μεταβιβάζει γνώσεις και δεξιότητες του στον άπειρο mentee του. Για αυτό, και ένα επιπλέον διακριτικό σημείο της συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης αποτελεί η σαφής διαφοροποίηση της θέσης των δύο στη μεταξύ τους σχέση, με σαφές ιεραρχικό προβάδισμα αυτό του μέντορα, ο οποίος και παρουσιάζεται ως ο βασικός υπεύθυνος για την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει η σχέση, τις αποφάσεις που θα παρθούν και την προώθηση της σταδιοδρομίας του καθοδηγούμενου.

Στην παραδοσιακή αυτή αντίληψη του mentoring πιστεύεται πως τα οφέλη που προκύπτουν αφορούν μόνο τους καθοδηγούμενους τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε ψυχο-κοινωνικό επίπεδο, αποτελώντας παράλληλα και τη βασική αιτία για τη δόμηση της σχέσης (Jones & Brown, 2011: 405).

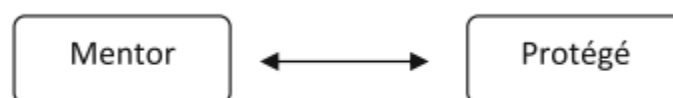


Σχήμα 1. Το «παραδοσιακό» μοντέλο mentoring (Jones & Brown, 2011: 404)

Η συνειδητοποίηση πως το παραδοσιακό μοντέλο υπεραπλούστευε τη λειτουργία και τη διαδικασία του mentoring -βασικό «προβληματικό» σημείο αυτού αποτελούσε ο μονοδιάστατος ως προς τη ροή της πληροφόρησης χαρακτήρας του- (Ragins & Kram, 2007) οδήγησε στην ανάγκη αναδιάρθρωσής του.

Στο μοντέλο αμοιβαιότητας, (Σχήμα 2.) που κεντρικό του σημείο αποτελεί η συνεργατική φύση της σχέσης mentoring, οι έννοιες του αλληλοσεβασμού και της συναισθηματικής σύνδεσης αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, αφού οδηγούν σε όφελος και των δύο συμμετεχόντων.

Η συνεργατική και οικεία φύση που αποκτά η σχέση οδηγεί επίσης σε μια νέα αντίληψη της έννοιας της δύναμης που κατέχει ο μέντορας. Εδώ ο μέντορας δείχνει την πρόθεσή του να μοιραστεί τη δύναμη της γνώσης και της εμπειρία του και ο καθοδηγούμενος από την πλευρά του να την εξελίξει.



Σχήμα 2. Το μοντέλο της «αμοιβαιότητας» (Jones & Brown, 2011: 406)

Σε αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, το σύνολο των επιλογών που αφορούν παραμέτρους της σχέσης, όπως το χρονοδιάγραμμα, τους στόχους, την κατεύθυνση και την εξέλιξή της αποτελεί κοινή απόφαση μέντορα και καθοδηγούμενου. Για αυτό και οι Jones & Brown παραθέτουν τη θέση του Harris και των συνεργατών του ότι η σχέση mentoring αποτελεί μια σχέση εξουσίας που στηρίζεται στην δικαιοσύνη (*equity*) και όχι στην ισότητα (*equality*) (Harris et al. (2009), οπ. αναφ. Jones & Brown, 2011: 406).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι ερευνητές εντοπίζουν θετικά αποτελέσματα της σχέσης εξίσου και προς τα δύο μέλη της, άλλοτε με περισσότερο ψυχολογικό και άλλοτε με περισσότερο από-πρακτικό χαρακτήρα. Αποτελέσματα που, σε ό,τι αφορά τον μέντορα, σχετίζονται με την εξέλιξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων, της αναστοχαστικής του δυναμικής και των επικοινωνιακών του ικανοτήτων (Jones & Brown, 2011: 407).

Επειδή ωστόσο, λαμβανομένων υπόψη των ιδιαιτεροτήτων της κάθε μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας, η προβληματική γύρω από το θέμα σύνδεσης του ρόλου και των στρατηγικών του μέντορα με την αποτελεσματικότητα της δράσης του απασχόλησε τους μελετητές του mentoring σε πολύ πρώιμα στάδια της έρευνας, οι Maynard και Furlong το 1993 (Jones, 2001:76) εισηγούνται, με βάση τα αντίστοιχα εννοιολογικά περιεχόμενα τρία θεωρητικά μοντέλα:

- Το *μοντέλο της μαθητείας* (apprenticeship model), όπου ο μέντορας έχει τον ρόλο του βασικού εκπαιδευτικού που δίνει ενεργητικά παραδείγματα παιδαγωγικής και διδακτικής δράσης.
- Το *μοντέλο ικανοτήτων-επάρκειας* (competence model) στο πλαίσιο του οποίου ο μέντορας συσχετίζει την εξάσκηση και την αξιολόγηση των νέων εκπαιδευτικών στη βάση προκαθορισμένων κριτηρίων-προτύπων πρακτικής. Και,
- Το *ανα-στοχαστικό μοντέλο* (reflective model) κατά το οποίο ο μέντορας υιοθετεί τον ρόλο του «κριτικού φίλου» που βοηθά στην αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας.

Αναλυτικότερα, το *μοντέλο της μαθητείας*, που οι μελετητές (Maynard & Furlong, 1993: 18) το συνδέουν με την αριστοτελική σκέψη και την παραδοχή της ότι ορισμένες δύσκολες, σύνθετες και υψηλής ηθικής-κοινωνικής αξίας δεξιότητες είναι καλύτερο να μεταβιβάζονται υπό την εποπτεία και καθοδήγηση έμπειρων επαγγελματιών, προτείνει την συστηματική επαφή και καθοδήγηση ενός έμπειρου εκπαιδευτικού με/σε άπειρους εκπαιδευτικούς. Μόνο έτσι ο μέντορας είναι σε θέση να τους βοηθήσει να «δουν» τη σπουδαιότητα του τι πραγματικά συμβαίνει κατά την μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο τάξης, προκειμένου να μπορέσουν οι ίδιοι, σταδιακά, να δομήσουν τα δικά τους σενάρια, σχήματα και έννοιες διδασκαλίας, δρώντας παράλληλα υπό την ασφάλεια που θα τους παράξει το προσφερόμενο από αυτόν πρότυπο.

Αυτός είναι ο βασικός λόγος που, στα πρώτα στάδια τουλάχιστον, προτείνεται η ανάληψη ευθυνών, από πλευράς καθοδηγούμενων, όχι επί του συνόλου της

διδασκτικής διαδικασίας αλλά ενός μόνο μέρους της (Maynard & Furlong, 1993, p.18-19).

Στο *μοντέλο ικανοτήτων- επάρκειας* η βαρύτητα δίνεται στην πρακτική εξάσκηση των καθοδηγούμενων με βάση ένα σύνολο εξαρχής ορισμένων ικανοτήτων, τις οποίες πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός και μπορούν να συναποφασιστούν και σε συνεργασία με τον ίδιο (Maynard & Furlong, 1993:19-20) .

Ο μέντορας αναλαμβάνει τον ρόλο συστηματικού εκπαιδευτή παρατηρώντας τα στοιχεία που έχουν προαποφασιστεί και στη συνέχεια παρέχει στον καθοδηγούμενο την απαιτούμενη-κατάλληλη ανατροφοδότηση.

Αφού περάσουν μια αρχική φάση συνεργατικής διδασκαλίας, στη συνέχεια, οι καθοδηγούμενοι έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν ακολουθώντας ένα σαφές πρόγραμμα εκπαίδευσης, μέσω μιας «ρουτίνας» παρατήρησης και ανατροφοδότησης. Σε αυτό το στάδιο τους δίνεται η ευκαιρία να αποκτήσουν οι ίδιοι τον έλεγχο της διδασκτικής διαδικασίας μέσα από την ίδια τους την πράξη και, αξιοποιώντας ακόμη κάποια πρότυπα που τους έχουν παρασχεθεί από τους μέντορές τους, να κατορθώσουν να διαμορφώσουν προοδευτικά και να εφαρμόσουν τις δικές τους έννοιες και σχήματα (Maynard & Furlong, 1993:20).

Ένας κίνδυνος που οι Maynard & Furlong (1993:20) εντοπίζουν στη διαδικασία, μόλις οι εκπαιδευόμενοι αποκτήσουν τη δική τους διδασκτική μεθοδολογία, είναι αυτός του να εγκλωβιστούν σε στασιμότητα και να σταματήσουν να μαθαίνουν από την αλληλεπίδρασή τους με τους μέντορες. Ο ρόλος των μεντόρων, στο σημείο αυτό, έγκειται στο να ενθαρρύνουν τους καθοδηγούμενους να προβληματιστούν γύρω από τις επιλογές τους και να πειραματιστούν πάνω σε διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές.

Άλλωστε, η ετοιμότητα που εμφανίζουν σε αυτή τη φάση οι καθοδηγούμενοι σε καμιά περίπτωση δε σημαίνει πως μειώνεται η αξία της παρατήρησης και της συνεργασίας με τους περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς, για αυτό και οι φάσεις που διέρχεται η σχέση τους δεν θα πρέπει να θεωρούνται ως διακριτές ενότητες αλλά ως προοδευτικά στάδια (Maynard & Furlong, 1993:20).

Τέλος, στο *ανα-στοχαστικό μοντέλο* η αλληλεπίδραση μέντορα καθοδηγούμενου προχωρά πέρα από το πρώτο στάδιο της απόκτησης διδασκτικής επάρκειας και μεθοδολογίας και αναβαθμίζεται στην καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι τόσο στη σχέση mentoring όσο στην εφαρμογή διδακτικών επιλογών. «Για να τεθεί πιο ξεκάθαρα, αν καρδιά της διαδικασίας καθοδήγησης είναι να μάθει κάποιος

να διδάσκει, τότε ο αναστοχασμός πάνω στη διδασκαλία... οφείλει/πρέπει να είναι κομμάτι αυτής της διαδικασίας» (Maynard & Furlong, 1993:21).

Σε αυτό το μοντέλο η βαρύτητα μετατοπίζεται από την ανάγκη του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού να μάθει να διδάσκει, στην ανάγκη να γίνει ο ίδιος όσο πιο αποτελεσματικός γίνεται για τους μαθητές του, λαμβάνοντας υπόψη του τις απαιτήσεις και τις ιδιαιτερότητές τους.

Η απαίτηση αυτή όμως προϋποθέτει πολλά περισσότερα στοιχεία από την κατάρκτηση και εφαρμογή ποικιλίας διδακτικών πρακτικών. Καθίσταται δηλαδή αναγκαίος ο προβληματισμός και η βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών μάθησης, η σκέψη πάνω σε διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, καθώς επίσης ο εντοπισμός αιτιακών σχέσεων και πρακτικών αρχών βασισμένων στην εμπειρία. Αυτό το επίπεδο αναστοχασμού δεν είναι εύκολο να κατακτηθεί παρά μόνο όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν αποκτήσει μια σχετική αυτοπεποίθηση για τη διδακτική τους επάρκεια (Maynard & Furlong, 1993:21).

Για να προαχθεί αυτή η διαδικασία, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, πρέπει να επαναπροσδιοριστεί και ο ρόλος του μέντορα έτσι ώστε, από πρότυπο και εκπαιδευτής του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού, να εξελιχθεί σε «συν-αιτούντα», σε μια σχέση περισσότερο ανοιχτή και ισότιμη, όπου και ο ίδιος στέκεται με ευρύτητα πνεύματος κριτικά απέναντι σε αξίες και πεποιθήσεις, ενισχύοντας την όλη προσπάθεια (Maynard & Furlong, 1993:21). Αυτή η απαιτητική και σύνθετη στόχευση είναι που τον καθιστά «κριτικό φίλο» του εκπαιδευόμενου και όχι απλό καθοδηγητή και σύμβουλό του.

Από την πλευρά του ο P. Hudson (2004), εστιάζοντας το ενδιαφέρον του κυρίως στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και υιοθετώντας την εποικοδομητική θεωρία μάθησης (*constructivism*) διατυπώνει-προτείνει το δικό του θεωρητικό μοντέλο mentoring: *το μοντέλο των πέντε παραγόντων (a five-factor model)* (Σχήμα 3.)

Λαμβάνοντας υπόψη του προηγούμενες επιστημονικές μελέτες που, χωρίς να ακυρώνουν την τεράστια συμβολή των γενικών γνώσεων καθοδήγησης (*generic mentoring*) στην εκπαιδευτική διαδικασία, στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην εστιασμένη κατά γνωστικό αντικείμενο διαδικασία mentoring (*specific mentoring*), ο Hudson (2004:140) τις εκλαμβάνει ως περισσότερο εποικοδομητικές για τον χώρο της βασικής εκπαίδευσης, αφού δεν περιορίζουν την εμπειρία των καθοδηγούμενων σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές



Σχήμα 3. Το μοντέλο «των πέντε παραγόντων» (Hudson, 2004:141)

Σύμφωνα λοιπόν με το θεωρητικό *μοντέλο των πέντε παραγόντων*, ο ρόλος του μέντορα έγκειται στο να διευκολύνει και να προετοιμάζει τον καθοδηγούμενο, στηριζόμενος σε προϋπάρχοντα γνωστικά του σχήματα, προς ένα επίπεδο επάρκειας σχετικά με την επιστήμη της διδακτικής σε συγκεκριμένους τομείς μάθησης. Ο ίδιος, άλλωστε, θεωρείται ικανός να αποτελέσει μέσο-παράγοντα συστημικής αλλαγής εφαρμόζοντας ένα μοντέλο που να συμπυκνώνει τη διαδικασία καθοδήγησης και να παρέχει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης σχετικό με αυτή. Αυτός εξάλλου είναι ο λόγος που στους πέντε κεντρικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνεται και εκείνος των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς πρέπει να διασφαλιστεί πως οι μέντορες χρησιμοποιούν τρέχουσες πρακτικές διδασκαλίας, στοιχείο απαραίτητο για την αλλαγή που προαναφέρθηκε.

Απώτερος στόχος της διαδικασίας, σύμφωνα με το μοντέλο, θα πρέπει να είναι η κατάκτηση ενός επιπέδου παιδαγωγικής αυτό-αποτελεσματικότητας από την πλευρά του mentee και επομένως αυτονομίας του στη διδακτική πράξη (Hudson, 2004:141).

Οι πέντε παράγοντες που δομούν, κατά τον Hudson, τη διαδικασία mentoring στην πρωτοβάθμια κυρίως εκπαίδευση, είναι οι ακόλουθοι: 1) τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μέντορα 2) οι απαιτήσεις του (εκπαιδευτικού) συστήματος 3) η παιδαγωγική κατάρτιση του μέντορα 4) η δημιουργία προτύπου και 5) η παροχή ανατροφοδότησης.

Σύμφωνα με τον πρώτο παράγοντα, προκειμένου να καλλιεργηθεί η αυτοπεποίθηση και η θετική στάση του εκπαιδευόμενου απέναντι στη διδασκαλία, όπως επίσης και η κινητοποίησή του για προβληματισμό γύρω από την επιστήμη της διδακτικής, ο μέντορας θα πρέπει να διαθέτει τα *χαρακτηριστικά* της ενθάρρυνσης, της καταδεκτικότητας, της πρόθεσης παροχής υποστήριξης και της προσοχής, και

επιπλέον, να προσφέρει απλόχερα αυτά τα στοιχεία στη σχέση του με τον mentee προκειμένου ο τελευταίος να επωφεληθεί από αυτά.

Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με τις *απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών*, τους στόχους και τις συναφείς τακτικές των σχολείων προκειμένου να εκπληρώσουν αυτούς τους στόχους. Στοιχεία δηλαδή, που αποτελούν παράγοντες μεγάλης σημασίας για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, αφού εξασφαλίζουν από τη μια ομοιομορφία και από την άλλη σαφές πλαίσιο υλοποίησής τους. Έτσι οι μέντορες πρέπει να είναι εξοικειωμένοι τόσο με τη στόχευση του συστήματος και τα προγράμματα σπουδών όσο και με το πώς αυτά μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο, αφού μόνο έτσι θα διευκολύνουν τους καθοδηγούμενους στο να είναι επικεντρωμένοι στον σχεδιασμό και την ποιοτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Hudson, 2004:142).

Ο τρίτος παράγοντας αφορά στις *παιδαγωγικές γνώσεις που διαθέτει ο μέντορας* και οι οποίες χαρακτηρίζονται ως βασικός λόγος για την παροχή εμπειριών στους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς. Οι γνώσεις των μεντόρων στη μεθοδολογία της διδακτικής, σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης, παρέχουν στους καθοδηγούμενους τη δυνατότητα βαθύτερης κατανόησης της διδακτικής διαδικασίας.

Η παιδαγωγική κατάρτιση του μέντορα, σύμφωνα με τον Hudson, θα πρέπει να αξιοποιηθεί για τον προγραμματισμό της διδακτικής πράξης, την κατάρτιση χρονοδιαγράμματος, την προετοιμασία και την υλοποίηση δραστηριοτήτων, τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης, τις διδακτικές στρατηγικές, την ικανότητα οργάνωσης ερωτήσεων, τις τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και τις στρατηγικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

Υπό αυτό το πρίσμα, η παρουσίαση ποικίλων τάσεων διδακτικής μεθοδολογίας μπορεί να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο να δομήσει τη δική του παιδαγωγική φιλοσοφία για τη διδακτική λειτουργικότητα (Hudson, 2004:143).

Η τέταρτη παράμετρος αφορά στην *παροχή προτύπου* διδακτικών πρακτικών σε αυθεντικές συνθήκες και συσχετίζεται με την ανάπτυξη του καθοδηγούμενου και τη διδακτική του επάρκεια.

Προγράμματα mentoring επικεντρωμένα σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα δίνουν τη δυνατότητα στους μέντορες να δημιουργήσουν πρότυπα δράσης εστιασμένα στη μοναδικότητα των πτυχών του εν λόγω αντικειμένου, χωρίς όμως να χάνεται η συνάφεια με τις απαιτήσεις του τρέχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι οι mentees υποβοηθούνται στο να αντιληφθούν αποτελεσματικές

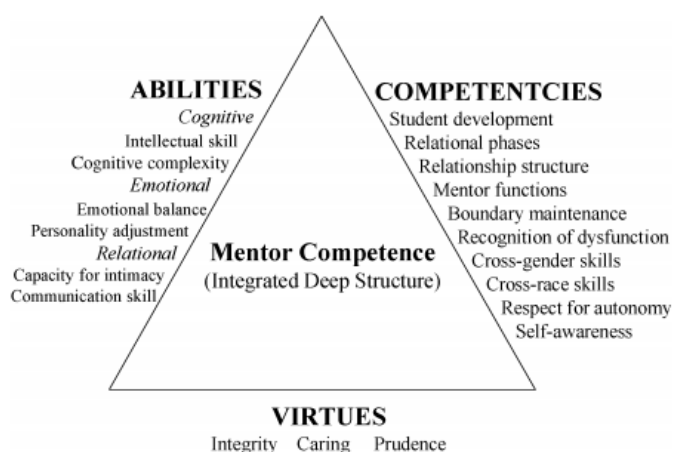
πρακτικές διδασκαλίας αναπτύσσοντας παράλληλα τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες.

Ο πέμπτος και τελευταίος παράγοντας σχετίζεται με τη θεμελιώδη για τις σχέσεις mentoring έννοια της *ανατροφοδότησης*, η οποία επιτρέπει στους μέντορες να διαρθρώσουν με επικοινωνιακό τρόπο τις απόψεις των ειδικών σχετικά με την εξέλιξη του καθοδηγούμενου στην προσπάθειά του να γίνει εκπαιδευτικός. Η προθυμία του μέντορα να προσφέρει ουσιαστική ανατροφοδότηση αφενός συντελεί στην απόκτηση αυτοπεποίθησης από την πλευρά του καθοδηγούμενου και, αφετέρου σε επίπεδο τάξης, εγείρει την αναγκαιότητα οι μέντορες να επανεξετάζουν τα σχέδια μαθημάτων προκειμένου να παρέχουν πιο ολοκληρωμένα και συγκεκριμένα, γραπτά ή προφορικά σχόλια για αυτά (Hudson, 2004:143).

Το 2003 ο Johnson πρότεινε ένα *τριγωνικό μοντέλο (triangular model)* αντίληψης του mentoring. Οι τρεις παράμετροι στις οποίες δίνει βαρύτητα το μοντέλο είναι:

- i. οι αρετές του χαρακτήρα του μέντορα
- ii. οι πνευματικές και συναισθηματικές του ικανότητες και
- iii. η επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων του που εκφράζονται μέσω της κατάρτισης και της εμπειρίας του.

Αν και η δομή του προτεινόμενου μοντέλου δεν είναι ιεραρχική αλλά τριγωνική, στη βάση του τριγώνου τοποθετούνται σκόπιμα οι αρετές του μέντορα, στοιχείο που σηματοδοτεί την κεντρικότητα της σημασίας τους, στην οποία και βασίζεται η όλη δομή (Σχήμα 4.).



Σχήμα 4. «Το τριγωνικό μοντέλο» (Johnson, 2003:135)

Παρά το γεγονός ότι οι αρετές και οι ικανότητες μπορούν να καλλιεργηθούν, θεωρούνται πολύ λιγότερο εύπλαστες και δύσκολες στο να «ενσταλαχτούν» (Johnson, 2003: 134) από ότι η επάρκεια σε γνώσεις και δεξιότητες. Σε ορισμένες δε

περιπτώσεις, τα δύο πρώτα στοιχεία αποτελούν κατά τον Johnson προϋπόθεση για την μετέπειτα απόκτηση και έκφραση των βασικών δεξιοτήτων μέντορα.

Έτσι, μέσα από αυτό το μοντέλο προβάλλεται το πρότυπο ενός μέντορα που διαμορφώνει και προετοιμάζει τον καθοδηγούμενο ενώ παράλληλα τον βοηθά να διατηρεί την ατομικότητα, τις ιδιαίτερες δυνατότητες και τις προοπτικές του στον επαγγελματικό του χώρο. Ο μέντορας με βάση το μοντέλο οφείλει από τη μια να αναγνωρίζει τους φόβους και τα άγχη του καθοδηγούμενου και από την άλλη να τον προστατεύει από τυχόν αρνητικά αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτά (Sommer et al., 2013:6).

1. Αναλυτικότερα, η πρώτη από τις παραμέτρους που συνθέτουν την πρόταση του Johnson, δηλαδή οι *αρετές*, χαρακτηρίζονται ως θεμελιώδεις για την επιτυχή άσκηση του ρόλου του μέντορα και είναι οι ακόλουθες τρεις: *η ακεραιότητα, η φροντίδα και η σύνεση*.

Η πρώτη συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια του αισθήματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχέσης, η οποία εκδηλώνεται μέσω της ειλικρίνειας και της συνέπειας στη συμπεριφορά, και χαρακτηρίζεται ως κεντρικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα ενός καλού μέντορα. «Οι ιδανικές σχέσεις mentoring χαρακτηρίζονται από κάποιο βαθμό αυτο-αποκάλυψης και αμοιβαιότητας, οι οποίες απαιτούν την παρουσία ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης στη σχέση» (Johnson, 2003:136). Σύμφωνα με τον εισηγητή του μοντέλου, έλλειμμα στον τομέα αυτό πρέπει να εγείρει ερωτηματικά σχετικά με την ικανότητα του μέντορα.

Το χαρακτηριστικό της *φροντίδας* αφορά στην έμπρακτη ένδειξη σεβασμού και ευαισθησίας για την πρόοδο και τις ανάγκες των άλλων (εδώ των καθοδηγούμενων), αποτελώντας ταυτόχρονα απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της ενσυναίσθησης απέναντί τους.

Μέντορες που χαρακτηρίζονται από αυτό το στοιχείο διακατέχονται από έμφυτη ανησυχία για την εξέλιξη των mentees, δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για τις ανάγκες τους, σέβονται την ιδιαιτερότητα της προσωπικότητάς τους και αφιερώνουν χρόνο για την ουσιαστική ακρόαση και κατανόησή τους.

Αντίθετα στοιχεία, που υποδεικνύουν ασέβεια ή αδιαφορία για τα συμφέροντα των καθοδηγούμενων δημιουργούν, σύμφωνα με τον εισηγητή, ανησυχίες σχετικά με την καταλληλότητά του μέντορα για τον συγκεκριμένο ρόλο.

Η τρίτη αρετή, αυτή της *σύνεσης*, σχετίζεται με την ικανότητα του μέντορα να λαμβάνει σωστές αποφάσεις σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, να επιδεικνύει ορθή κρίση σε σοβαρά ζητήματα αλλά και επιφυλακτική στάση, όπου

αυτό χρειάζεται. Αντίθετα, ένας μέντορας με συναισθηματικά ξεσπάσματα και ελλιπή έλεγχο των παρορμήσεών του δεν μπορεί να θεωρηθεί συμβατός με τον ρόλο που καλείται να επιτελέσει (Johnson, 2003:136-137).

ii. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το δεύτερο σκέλος του τριγώνου αφορά στις *ικανότητες* του μέντορα. Ο Johnson, κάνοντας παραλληλισμό με την επιστήμη της ψυχοθεραπείας και χρησιμοποιώντας την τυπολογία των Jennings και Skovholt (Johnson, 2003: 137), τις επιμερίζει σε τρεις κατηγορίες: τις γνωστικές (*cognitive abilities*), τις συναισθηματικές ικανότητες (*emotional abilities*) και αυτές που σχετίζονται με την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων (*relational abilities*).

Η πρώτη κατηγορία, (γνωστικές ικανότητες), αφορά στην ακόρεστη θέληση των μεντόρων να μαθαίνουν και στη δυνατότητά τους αφενός να συνδυάζουν τη νοητική ικανότητα με τη συσσωρευμένη εμπειρία και αφετέρου να εκτιμούν την αξία της γνωστικής πολυπλοκότητας τόσο θεωρητικά όσο και στην εφαρμοσμένη πρακτική. Κι όλα αυτά, χωρίς την παραμικρή ένδειξη έπαρσης από την πλευρά τους.

Οι συναισθηματικές ικανότητες του μέντορα, (ως δεύτερη κατηγορία ικανοτήτων), αποτελούν εξαιρετικά μεγάλης σημασίας παράγοντα για τον καθοδηγούμενο, αφού αντανακλούν την ευχέρειά του να ελέγχει συναισθηματικά κάθε στοιχείο που αναδύεται μέσα στη σχέση mentoring, αλλά και την επάρκειά του για προσωπική ισορροπία και συναισθηματική αυτογνωσία και δεκτικότητα, ό,τι δηλαδή ο D. Goleman ονομάζει *συναισθηματική νοημοσύνη* (Goleman, 1995, οπ. αναφ. Johnson, 2003: 138).

Άλλωστε χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως η αυτογνωσία, η συνήθεια αναστοχασμού και αυτοπροβληματισμού και η ανοιχτότητα, όπως επίσης και η εκτίμηση της συναισθηματικής υγείας σε σχέση με την εργασιακή αποδοτικότητα, πρέπει να αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της προσωπικότητας του μέντορα, αφού με βάση μελέτες που ο Johnson παραθέτει (Clark et al., 2000, Cronan-Hillix et al., 1986 οπ. αναφ. Johnson, 2003: 138), βασικό κριτήριο επιλογής μεντόρων από τους καθοδηγούμενους είναι η ένδειξη συναισθημάτων συμπαράστασης, αυθεντικότητας στη συμπεριφορά, υπομονής, προσαρμοστικότητας και ευχάριστης διάθεσης.

Περνώντας στην τρίτη κατηγορία ικανοτήτων των μεντόρων και προκειμένου ο Johnson (2003: 138) να τονίσει τη μεγάλη επιρροή της στην ποιότητα της σχέσης mentoring, δηλώνει: *«Ικανοί- επαρκείς μέντορες, πάνω από όλα, είναι οι επαρκείς στις σχέσεις (τους) επαγγελματίες»*.

Σε κορυφαίο σημείο της κατηγορίας αυτής τίθενται ικανότητες όπως ο σεβασμός και η κατανόηση για τους mentees, η ενσυναίσθηση, η ενθάρρυνση και η κατάλληλη διαχείριση της επαγγελματικής οικειότητας που αναπτύσσεται.

Οι επιδέξιοι σε αυτό το πεδίο μέντορες έχουν την ικανότητα από τη μια να είναι πολύ προσεκτικοί στην προστασία των ορίων της σχέσης τους με τους καθοδηγούμενους τους και από την άλλη, παράλληλα, να καλλιεργούν επαρκή επίπεδα αμοιβαιότητας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης, στοιχεία απαραίτητα για την εξέλιξη της κοινής τους προσπάθειας (Johnson, 2003: 138).

iii. Παρά το γεγονός ότι οι αρετές που διαθέτει και οι ικανότητες που επιδεικνύει ένας μέντορας τον καθιστούν ικανό να αναλάβει και να επιτελέσει επιτυχώς τον ρόλο του, ο Johnson, προσθέτοντας την τρίτη «πλευρά» στο τρίγωνο του μοντέλου του, τονίζει την αναγκαιότητα της παράλληλης ύπαρξης *επάρκειας* του μέντορα στο επίπεδο των *γνώσεων*, που φέρει στη σχέση, και των *δεξιοτήτων* επικεντρωμένων σε αυτή.

Η αντίληψη και κατανόηση, για παράδειγμα, της αναπτυξιακής φάσης που διέρχεται ο καθοδηγούμενος και των αντιστοίχων αναγκών, της δομής της σχέσης που αναπτύσσεται, της επίγνωσης του σταδίου εξέλιξης της διαδικασίας mentoring ή τυχόν δυσλειτουργιών που προκύπτουν, καθώς και ο συνυπολογισμός παραμέτρων σχετικών με το γένος και τη φυλετική προέλευση των καθοδηγούμενων, θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την επάρκεια στον χειρισμό των απαιτήσεων που προβάλλουν συνεχώς (Johnson, 2003: 139).

Ωστόσο, σε μια γενική θεώρηση του *τριγωνικού μοντέλου*, οι διαστάσεις του αυτές στο σύνολό τους, έτσι όπως αναλύονται από τον Johnson, μπορούν να θεωρηθούν και ως η συμπύκνωση των χαρακτηριστικών του «αποτελεσματικού-καλού» μέντορα και επηρεάζουν συνολικά την οπτική του αντίστοιχου ρόλου, που ακολουθεί στο 4^ο Κεφάλαιο αυτής της εργασίας.

Ανεξάρτητα όμως από το ποιο θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο επιλέγεται, είναι γεγονός πως αυτό αποτελεί τη βάση οργάνωσης της επιρροής των μεντόρων, ώστε να μπορούν να επιτευχθούν τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα και για τους καθοδηγούμενους, αλλά και τους ίδιους τους μέντορες (Hudson, 2013).

2.2. Τύποι-Μορφές Mentoring

Η σπουδαιότητα ωστόσο του πλαισίου ανάπτυξης των προγραμμάτων mentoring ως προς την ανάπτυξη, την εξέλιξη και τα αποτελέσματά τους μπορούν να

εξεταστούν, σύμφωνα με τις Ragins και Kram κάτω από την οπτική πέντε παραγόντων: (1) τον ρόλο του εργασιακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη σχέσεων mentoring (2) τα αποτελέσματα της διαφορετικότητας κλίματος και προτύπων, (3) τον ρόλο της ηγεσίας στο mentoring, (ως πρότυπο δημιουργίας κουλτούρας που προωθεί σχέσεις mentoring, αλλά και ως δυνατότητα ανάδειξης ηγετικών ικανοτήτων) (4) την επίδραση της τεχνολογίας στην καθοδήγηση και (5), τον ρόλο του κοινωνικο-πολιτιστικού πλαισίου στη διαμόρφωση προγραμμάτων επαγγελματικής καθοδήγησης (Ragins & Kram, 2007: 675-682).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, στο πλαίσιο διερεύνησης του πρώτου παράγοντα, δηλαδή του ρόλου του εργασιακού περιβάλλοντος, και της μελέτης του τύπου των δραστηριοτήτων της σχέσης mentoring σε διάφορες κατευθύνσεις, συμπεριλαμβανομένων των φάσεων καθοδήγησης (μύησης/εισαγωγής, καλλιέργειας, αποχωρισμού και επαναπροσδιορισμού), του ρόλου του μέντορα και των αποτελεσμάτων της σχέσης (Chao et al., 1992: 619), διακρίνονται δύο βασικές μορφές στην επιτέλεση αυτών των λειτουργιών: η ανεπίσημη (*informal*) και η επίσημη (*formal*) (Gardiner, 2008: 42).

Η βασική διάκριση αυτών των δύο μορφών έγκειται κυρίως στη διαμόρφωση και τη συγκρότηση της σχέσης. Ωστόσο, οι Ragins και Cottton επισημαίνουν ως διαφοροποιητικό τους στοιχείο και τον χρονικό προσανατολισμό τους, με τα επίσημα προγράμματα mentoring να έχουν πιο σύντομη διάρκεια (από έναν μήνα μέχρι έναν χρόνο) και τα ανεπίσημης δομής προγράμματα να επεκτείνονται από τρία έως και έξι χρόνια (Ragins & Cotton, 1998, οπ. αναφ. Allen et al., 1999: 454-455).

Οι ερευνητές G. Baugh και E. Fagenson-Eland, μελετώντας την επίσημη εκδοχή ανάλογων προγραμμάτων, εντοπίζουν ως διαφοροποιητικά τους στοιχεία παράγοντες όπως οι διαφορετικές προσδοκίες για τη σχέση, ο δεσμευτικός από την άποψη του χρόνου χαρακτήρας τους, και οι διαφορές ως προς την εκπαίδευση των συμμετεχόντων και τη δομή τους (G. Baugh & E. Fagenson-Eland, οπ. αναφ. Ragins & Kram, 2007: 676). Ενώ οι Blake-Beard, O'Neil & McGowan τονίζουν τη σημασία της διαδικασίας, των κριτηρίων και των τεχνικών δημιουργίας του «ζεύγους» μέντορα και καθοδηγούμενου (Blake-Beard, O'Neil & McGowan, οπ. αναφ. Ragins & Kram, 2007: 676).

Η μελέτη των δύο τύπων προγραμμάτων mentoring αναδεικνύει πως οι ανεπίσημες σχέσεις mentoring δεν είναι αυστηρά δομημένες και οργανωμένες, ούτε επίσημα αναγνωρισμένες από τον επαγγελματικό φορέα των εμπλεκομένων. Συνήθως η συγκρότησή τους χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό στη δημιουργία της και

απουσία οποιασδήποτε εξωτερικής παρέμβασης στον σχηματισμό της. Προκύπτουν δε μέσα από άτυπες κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε περισσότερο έμπειρα και νεότερα στελέχη του ίδιου επαγγελματικού χώρου, καθώς πηγάζουν από την προσωπική επιθυμία του μέντορα να στηρίξει τον καθοδηγούμενο αλλά και από τη θέληση- ανοιχτότητα του δεύτερου να δεχτεί τις συμβουλές και τη βοήθειά του.

Αντίθετα, οι επίσημες σχέσεις mentoring είναι προγράμματα που οργανώνονται και επικυρώνονται από τον ίδιο τον εργασιακό οργανισμό των συμμετεχόντων και εμπεριέχουν μια μορφή υποχρεωτικότητας στη συμμετοχή, στη σχέση και στην επιλογή συνεργάτη, στοιχεία που, σύμφωνα με τους Chao et al.,(1992: 620-621) μπορεί να μειώνουν τη δυναμική του κινήτρου του μέντορα να ενισχύει τον καθοδηγούμενο, αλλά και την προθυμία του τελευταίου να δεχθεί αυτή την ενίσχυση.

Σε μια εισαγωγική τοποθέτηση της έρευνάς τους οι Singh, Bains και Vinnicombe (2002: 391) επιχειρώντας μια σύντομη σύγκριση των δύο τύπων, σημειώνουν πως η ύπαρξη αυστηρού πλαισίου οργάνωσης και λειτουργίας επίσημων προγραμμάτων mentoring σε όλα τα σημεία και τις φάσεις τους, παρά την προσπάθεια για παροχή ενίσχυσης, μπορεί να «καταπνίξει» την εξέλιξη μιας δημιουργικής, ασφαλούς και περισσότερο προσωπικής σχέσης που, υπό διαφορετικές συνθήκες, θα ήταν επωφελής για τα μέλη της για αρκετά χρόνια.

Ενώ, ως προβληματικό σημείο στη λειτουργία των ανεπίσημων προγραμμάτων mentoring εντοπίζουν την. παντελή έλλειψη σαφούς πλαισίου, εντός του οποίου θα λειτουργούν μέντορας και mentee, καθώς αυτή μπορεί να αποτελέσει θετικό υπόβαθρο για συγκρούσεις (επιδιώξεων, για παράδειγμα) ίσως και για γενική αποτυχία της σχέσης (Singh et al.,2002:391).

Λεπτομερής παρουσίαση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και των διαφοροποιήσεων των δύο μορφών mentoring, αλλά και μια σύγκριση των κεντρικών τους παραμέτρων παρατίθεται επίσης στη διατριβή της Gardiner (Gardiner, 2008: 42-46), και απεικονίζεται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακα 4.).

Formal Mentoring	Informal Mentoring
Structured	Unstructured
Organisation driven	Mentee driven
Involvement of third party to ensure standards	No others involved
Mentors trained	Mentors less likely to be trained
May not choose a mentor	Choice of mentor
Dedicated time	Indeterminate time
Restricted access to mentor	Unrestricted access to mentor
Formal contract	Verbal or tacit contract
Known agendas	Unknown agendas
Explicit Expectations	Unclear expectations
Known boundaries	No explicit boundaries
Monitored	Not monitored
Objectives set	No objectives
Specified outcomes	Outcomes known or unknown

Πίνακας 4. Σύγκριση μεταξύ επίσημων και ανεπίσημων προγραμμάτων mentoring (Gardiner, 2008:45)

Οι Kram & Isabella με μελέτη τους το 1985, στηριζόμενες στη θέση της κοινωνικής ψυχολογίας ότι το άτομο και η προσωπικότητα αναπτύσσονται μέσα σε ένα κοινωνικό πλέγμα σχέσεων, στο πλαίσιο του οποίου υπάρχει μια βασική ομάδα από την οποία το άτομο μαθαίνει νέες συμπεριφορές και κερδίζει θετική αυτοεικόνα (Ziller, 1963, οπ. αναφ. Kram & Isabella, 1985:111), διερευνούν σε όλο το φάσμα της επαγγελματικής πορείας μεντόρων και καθοδηγούμενων την ύπαρξη «εναλλακτικών» τύπων mentoring, περισσότερο συνεργατικών και με στόχο την προσωπική και την επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, ξεκινώντας από τη μελέτη των αναπτυξιακών σχέσεων μεταξύ ισότιμων εργασιακά μελών (*peer mentoring*). Κι αυτό, γιατί θεωρούν πως στο πλαίσιο ενός εργασιακού οργανισμού είναι πιο συχνή και διαθέσιμη πρακτικά η επαφή με άτομα της ίδια θέσης στην ιεραρχία από ότι με ηγετικά στελέχη ή επίσημους μέντορες, σχέση που ωστόσο ενισχύει την επικοινωνία, την αμοιβαία στήριξη και τη συνεργασία μεταξύ τους (Kram & Isabella, 1985:112).

Διακρίνοντας τρεις υποκατηγορίες, πληροφορικό (*information peer*), συλλογικό (*collegial peer*) και ειδικό (*special peer*), ο νέος τύπος mentoring, σύμφωνα με την έρευνα των Kram & Isabella, ενισχύει την αλληλεπιδραστική σχέση μέντορα /mentee, προσφέροντας στήριξη προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης

-σε διαφορετικά στοιχεία και λειτουργίες κάθε φορά- σε όλα τα στάδια της καριέρας τους (Πίνακας 5), τα οποία οι ερευνήτριες διακρίνουν στα ακόλουθα τέσσερα: της δημιουργίας/εγκαθίδρυσης (*establishment*), της εξέλιξης/ ανάπτυξης (*advancement*), του μεσαίου σταδίου (*middle career*), και του ύστερου σταδίου (*late career*) (Kram & Isabella, 1985:124-128).

Dominant Themes of Peer Relationships at Successive Career Stages			
Stages	Information Peer	Collegial Peer	Special Peer
Late Career	Maintaining knowledge	Assuming consultive role Seeing others as experts	Preparing for retirement Reviewing the past Assessing one's career and life
Middle Career	Networking Maintaining visibility	Developing subordinates Passing on wisdom	Threats of obsolescence Reassessment and redirection Work/family conflicts
Advancement	Preparing for advancement Gaining visibility	Gaining recognition Identifying advancement opportunities	Sense of competence and potential Commitment Conformity vs. individuality Work/family conflicts
Establishment	Learning the ropes Getting the job done	Demonstrating performance Defining a professional role	Sense of competence Commitment Work/family conflicts

Πίνακας 5. Κυρίαρχα στοιχεία των σχέσεων μεταξύ ομοβάθμιων στα διαδοχικά στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης (Kram & Isabella, 1985:125)

Τα peer mentoring προγράμματα, έχοντας έναν περισσότερο μακροχρόνιο προσανατολισμό σύμφωνα με τις ερευνήτριες, εμφανίζουν εξαιρετικά θετικά αποτελέσματα αφού η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ ομοβάθμιων αφενός διευκολύνει την κατάκτηση της γνώσης και της αποδοτικότητας στην εργασία και, αφετέρου παρέχει ευκαιρίες διεξαγωγής ειλικρινούς συζήτησης και ανταλλαγής προβληματισμών μεταξύ των συμμετεχόντων μέσα σε ένα κλίμα οικειότητας, επιβεβαίωσης και αποδοχής, καθώς διαπιστώνονται κοινά σημεία, στοιχείο, που τελικά, συντελεί στο να ξεπεραστούν προσωπικά εργασιακά άγχη σε περιόδους κρίσεων.

Επιπλέον, σε ένα πλαίσιο τέτοιας δομής, δίνεται στους συμμετέχοντες η δυνατότητα ανατροφοδότησης σε προσωπικά εστιασμένο επίπεδο. Η δυνατότητα αυτή μπορεί να τους βοηθήσει στις αντιλήψεις τους σχετικά με το πώς:

- αντιλαμβάνονται τον δικό τους ηγετικό ρόλο
- επηρεάζουν οι ίδιοι τον επαγγελματικό τους χώρο, και

- αντιμετωπίζουν τις εργασιακές αλλά και οικογενειακές τους δεσμεύσεις/ υποχρεώσεις.

Ο ρόλος του στοιχείου της αυξημένης αμοιβαιότητας, που χαρακτηρίζει τα προγράμματα αυτά, συμβάλλει στο να: «...δίνουν τη δυνατότητα οι συμμετέχοντες να είναι παράλληλα οι ίδιοι και πάροχοι και αποδέκτες των λειτουργιών τους», βοηθώντας έτσι στη δημιουργία μια συνεχούς αίσθησης επάρκειας, ευθύνης και ταυτότητας ειδικών (Πίνακας 6), σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μορφές, όπου ο κάτοχος του ρόλου του καθοδηγητή-υποστηρικτή είναι ένας (Kram & Isabella, 1985:118).

Developmental Functions—Comparison of Mentoring and Peer Relationships

Mentoring Relationships	Peer Relationships
Career-enhancing functions • sponsorship • coaching • exposure and visibility • protection • challenging work assignments	Career-enhancing functions • information sharing • career strategizing • job-related feedback
Psychosocial functions • acceptance and confirmation • counseling • role modeling • friendship	Psychosocial functions • confirmation • emotional support • personal feedback • friendship
Special attribute • complementarity	Special attribute • mutuality

Πίνακας 6. Συγκριτικός πίνακας «παραδοσιακού» και peer mentoring (Kram & Isabella, 1985:117)

Τα peer mentoring προγράμματα λοιπόν εκφράζουν μια περισσότερο «συλλογική» μορφή σχέσεων που βασίζονται κυρίως στην αμοιβαιότητα και τη συνυπευθυνότητα (Cornu, 2005: 356). Βιβλιογραφικά συναντώνται και με τους όρους: *co-mentoring*, *mutual mentoring*, *collaborative mentoring* και *critical constructivist mentoring* (Bona et al., 1995, Landay, 1998 Mullen, 2000, Wang & Odell, 2002. οπ. αναφ. Cornu, 2005: 356), καθώς όλοι αυτοί οι όροι αποδίδουν την έννοια της συνεργασίας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Η L. Eby στην αναζήτησή της για αντίστοιχα προγράμματα, περισσότερο αποτελεσματικών μορφών, προτείνει την ύπαρξη «εναλλακτικών» τύπων mentoring ορίζοντας δύο παράγοντες ως κεντρικά στοιχεία: *τη μορφή* της σχέσης που διαμορφώνεται (την εναλλακτική ή την ιεραρχική) και τους δύο *τύπους δεξιοτήτων* που αναπτύσσονται (τους σχετικούς με την εργασία και τους σχετικούς με την προσωπική επαγγελματική εξέλιξη) (Πίνακας 7) (Eby, 1997:129).

		Type of Skill Development	
		Job-Related	Career-Related
Form of the Mentor-Protégé Relationship	Lateral	Cell I Intra-team Mentoring Inter-team Mentoring Co-worker Mentoring Survivor Mentoring Peer Mentoring for Domestic Relocators Peer Mentoring for International Relocators	Cell II Internal Collegial Peer Mentoring External Collegial Peer Mentoring
	Hierarchical	Cell III Internal Sponsor-Protégé Mentoring Manager-Subordinate Mentoring Hierarchical Mentoring for Domestic Relocators Hierarchical Mentoring for International Relocators	Cell IV Group Professional Association Mentoring External Sponsor-Protégé Mentoring

Πίνακας 7. Τυπολογία των εναλλακτικών μορφών mentoring (Eby, 1997: 129)

Θεωρώντας πως τα λιγότερο συγκεντρωτικά και περισσότερο συνεργατικά προγράμματα (lateral-peer) είναι καταλληλότερα για τις σύγχρονες ανασφαλείς και πολύμορφες εργασιακές σχέσεις, καθώς καλύπτουν τις ανάγκες των καθοδηγούμενων σε όλο τους το φάσμα, και χωρίς να εντοπίζει μεταξύ τους σημαντικές διαφοροποιήσεις, προχωρά σε διάκριση δύο επιμέρους κατηγοριών: το ομαδικό (*team mentoring*) και το μεταξύ ισότιμων/ ομοβάθμιων (*peer mentoring*).

Σε ό,τι αφορά τα peer mentoring προγράμματα η Eby ακολουθεί τις προδιαγραφές και υιοθετεί, ως προς τα θετικά τους σημεία, τις θέσεις των Kram & Isabella, παρά τις επιμέρους κατηγορίες που εισάγει για να τα περιγράψει (*Co-worker mentoring*, *Survivor mentoring*, *Peer mentoring for domestic relocators*, *Peer mentoring for international relocators*) (Eby, 1997:130-132).

Προτείνοντας όμως τα team mentoring προγράμματα, τα διακρίνει σε δύο επιμέρους τύπους: τα *Intrateam mentoring* (που στηρίζονται στη σχέση των μελών της ίδιας ομάδας) και τα *Interteam mentoring* (που αφορούν στη σχέση μελών διαφορετικών ομάδων).

Στα πρώτου τύπου προγράμματα η Eby (1997: 128-129) αναγνωρίζει πληθώρα θετικών σημείων καθώς, με την συνεχή συνεργασία των μελών τους, παρέχουν τη δυνατότητα επιτυχούς ορισμού και διεκπεραίωσης των εργασιακών στόχων, ανατροφοδοτώντας παράλληλα τα μέλη τους και να μεριμνώντας για την εκπαίδευσή τους προκειμένου να ενισχυθούν συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητές τους.

Μέσω της συνεχούς παρακολούθησης και της ανατροφοδότησης, η ομάδα πια διαμορφώνει/επηρεάζει -ως άλλος μεμονωμένος μέντορας- την κατάκτηση δεξιοτήτων και την επαγγελματική εξέλιξη του καθενός από τα μέλη της. Παράλληλα, σύμφωνα με την Eby (1997: 129), οι ομάδες λειτουργούν και ως αποθετήρια τεχνικών γνώσεων στα οποία, ανά πάσα στιγμή, έχουν πρόσβαση όλα τα μέλη τους, ενώ επίσης κεντρικό χαρακτηριστικό τους αποτελεί η δυνατότητά τους να τα θωρακίζουν από εξωτερικές πιέσεις.

Ως προς τα δεύτερου τύπου ομαδικά προγράμματα (*Interteam*), η ερευνήτρια θεωρεί (Eby, 1997:130) πως βαθμός στον οποίο τα μέλη από διαφορετικές ομάδες συμμετέχουν σε μια κοινή σχέση mentoring, σχετίζεται με το πόσο ολοκληρωμένη είναι η κάθε ομάδα. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο συνοχής και τεχνογνωσίας της ομάδας τόσο περισσότερο ανοιχτή είναι στη συμμετοχή της σε τέτοια προγράμματα, αφού η ανταλλαγή γνώσεων, υπηρεσιών ή και προϊόντων (με την ευρεία έννοια) μεταξύ των ομάδων θεωρείται επωφελής για το συνολικό αποτέλεσμα.

Αξιοποιώντας, εκτός από αυτή της Kram του 1985, έρευνες των Ancona & Caldwell του 1992 και του Katz του 1982, η Eby υιοθετεί τη διαπίστωσή τους πως η οικοδόμηση σχέσεων με τα μέλη των άλλων ομάδων είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα των ομάδων, καθώς, πολύ συχνά, η μια από την άλλη ομάδα ζητούν ή παρέχουν βοήθεια σε τεχνικού τύπου ζητήματα, συζητούν θέματα σχετικά με τον επαγγελματικό τους χώρο, εξασφαλίζουν ανατροφοδότηση και συγκεντρώνουν πληροφορίες σχετικές με όλο το εύρος των δραστηριοτήτων τους.

Ως κοινό στοιχείο και των δύο τύπων των team mentoring προγραμμάτων εντοπίζεται, επίσης, η βαρύτητα της έννοιας της αμοιβαιότητας, σε επίπεδο τόσο των μελών της ίδιας ομάδας όσο και δι-ομαδικά, καθώς εκφράζει τον μέγιστο βαθμό ολοκλήρωσης σε επίπεδο σύνθεσης και λειτουργίας της (Eby, 1997: 130).

Με βάση αυτή την οπτική της συνεργασίας αλλά και την παροχή δυνατοτήτων πρόσβασης μεγάλου αριθμού επαγγελματιών σε προγράμματα επαγγελματικής ενδυνάμωσης, τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκε ένας άλλος-νέος τύπος προγραμμάτων mentoring: το *e-mentoring*.

Ως *e-mentoring* (απαντάται και ως *telementoring*, *virtual mentoring*, *cybermentoring*, *online mentoring*) ορίζεται: «η σχέση που δημιουργείται μεταξύ ενός ανώτερου ή / και έμπειρου ατόμου (μέντορας) και ενός λιγότερο ειδικευμένου ή πεπειραμένου ατόμου (καθοδηγούμενου ή προστατευόμενου), κυρίως με τη χρήση των ηλεκτρονικών επικοινωνιών, και έχει ως στόχο την ανάπτυξη και καλλιέργεια των

δεξιοτήτων και των γνώσεων, αλλά και την κατάκτηση πολιτισμικής αντίληψης από τον καθοδηγούμενο προκειμένου ο ίδιος να επιτύχει (επαγγελματικά)» (Thompson et al., 2010: 305). Οι Single και Muller, σε έναν όμοιας δομής ορισμό, προσθέτουν το πολύ σημαντικό στοιχείο: «.....ενώ παράλληλα βοηθάει στην ανάπτυξη και του ίδιου του μέντορα» (Single & Muller, 2001: 108, οπ. αναφ. Single & Single, 2005: 305).

Οι ίδιοι ερευνητές (Single & Single, 2005: 305) τονίζουν πως η ύπαρξη και λειτουργία του e-mentoring σε καμιά περίπτωση δεν έρχεται να υποκαταστήσει τις διαπροσωπικές, από ευθείας σχέσεις ενίσχυσης και ενδυνάμωσης, αλλά να κάνουν δυνατή τη δημιουργία και λειτουργία τους σε περιπτώσεις/περιστάσεις όπου αυτές δεν θα μπορούσαν διαφορετικά να υπάρξουν.

Αναγνωρίζονται ωστόσο και σε αυτή τη μορφή mentoring (Single & Single, 2005: 307) πληθώρα πλεονεκτημάτων τα οποία σχετίζονται με την προαγωγή ανοικτών υποστηρικτικών σχέσεων, που δεν καθιστούν απαραίτητη την χωρο-χρονική εγγύτητα και συγχρονισμό - στοιχείο που η Watson θεωρεί ως μια από τις βασικές αιτίες για την αποτυχία πολλών σχέσεων mentoring (Watson, 2006)- ή τον κοινό σχεδιασμό ατόμων του ίδιου ή διαφορετικού εργασιακού οργανισμού.

Στα θετικά του επίσης σημεία προστίθεται η δυνατότητά του να καταργεί τα όρια φυλής, τάξης και φύλου και να στοχεύει στην ενίσχυση περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων, όπως οι μειονότητες, οι μαθητές χαμηλού εισοδήματος, τα νεαρά κορίτσια και οι γυναίκες, μέσω συγκεκριμένων προγραμμάτων που δομούνται με εστιασμένο τον πληθυσμό και τον στόχο τους (Bierema & Merriam, 2002: 216).

Στη δυνατότητά αυτή του e-mentoring να κρύβει νύξεις κοινωνικής χροιάς, που μπορεί να αναστέλλουν την επικοινωνία μεταξύ ατόμων διαφορετικής προέλευσης κάνοντας πιο εύκολη τη δημιουργία ζευγών συνεργατών, μπορεί να προστεθεί και η ευκαιρία που παρέχει η γραπτή ηλεκτρονική επικοινωνία να αλληλεπιδρά κανείς μετά από σκέψη (*thoughtful messages*) χωρίς την απαίτηση για άμεση ανταπόκριση. Στερούμενη βέβαια, από την άλλη, τα πολλά στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας που εξασφαλίζει η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (Thompson et al., 2010: 306).

Ως επίσης προβληματικά σημεία των συγκεκριμένων προγραμμάτων mentoring, εντοπίζονται το αίσθημα μοναξιάς που μπορεί να βιωθεί σε μια μορφή έμμεσης επικοινωνίας, η αίσθηση της συνέπειας και της επίμονης προσπάθειας για τη σχέση, καθώς επίσης και η κατάρτιση των συμμετεχόντων να δομήσουν και να οριοθετήσουν τη σχέση τους ως επιθυμητή, ακόμη κι αυτή υφίσταται μόνο online.

Τελικά αυτή που προκρίνεται ως η ιδανική μορφή, από την άποψη των αποτελεσμάτων για τα μέλη της σχέσης mentoring, είναι ο συνδυασμός επικοινωνίας μεταξύ τους τόσο άμεσα-διαπροσωπικά όσο και ηλεκτρονικά (Thompson et al., 2010: 306).

Κεφάλαιο 3°. Το Mentoring στη διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η μεγάλη αναγκαιότητα της παροχής επαγγελματικής στήριξης στους νεοεισερχόμενους στον χώρο εκπαιδευτικούς τόσο για λόγους επαγγελματικής και ψυχοκοινωνικής ενίσχυσής τους όσο και για λόγους ισχυροποίησης του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος, έγινε απόλυτα συνειδητή και αποδεκτή διεθνώς πολύ νωρίς και από πολύ μεγάλο μέρος του ερευνητικού και εκπαιδευτικού κόσμου (Feiman-Nemser, 2003, Smith & Ingersoll, 2004, Cornu, 2005, Hudson, 2004).

Υιοθετώντας ή και συνδυάζοντας τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα, αναπτύχθηκαν ανά χώρα ποικίλοι τύποι προγραμμάτων καθοδήγησης. Σημεία διαφοροποίησής τους αποτελούν κυρίως το οργανωτικό πλαίσιό τους, η ομάδα στην οποία απευθύνονται αλλά και η αντίληψη για τη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων (δυαδικές ή ομαδικές) που αναπτύσσονται στα πλαίσια του mentoring.

Αντίστοιχα προγράμματα συνδυάζονται κατά το πλείστον με την αρχική φάση ένταξης του νέου εκπαιδευτικού στον εργασιακό του χώρο και αφορούν τις τρεις βασικές διαστάσεις ανάπτυξης: την επαγγελματική, την κοινωνική και την προσωπική διάσταση. Σύμφωνα με τις προδιαγραφές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: *«Συνεκτικά προγράμματα ένταξης θα πρέπει να αντιμετωπίζουν και τις τρεις διαστάσεις»* (European Commission Staff Working Document, SEC, 2010: 17).

Βέβαια, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (εθνικά, πολιτικά και πολιτιστικά) κάθε κράτους δεν παύουν να επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την μορφή των προγραμμάτων αυτών, προσδίδοντάς τους έτσι κάποια σημεία διαφοροποίησης.

Με βάση την αρμόδια ευρωπαϊκή επιτροπή, τα προγράμματα mentoring, έχοντας σαφές αξιολογικό προβάδισμα, εντάσσονται σε ένα πλαίσιο-ομάδα πρακτικών που στοχεύουν στην ενίσχυση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Η ομάδα αυτή δράσεων, που περιλαμβάνει ακόμη συστήματα, όπως: προσφορά στοιχείων από εμπειρογνώμονες, πρακτικές αμοιβαίας υποστήριξης και προσωπικό κριτικό αναστοχασμό (*self-reflection*), απεικονίζεται λεπτομερώς σχηματικά στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 8).

Four interlocking systems of support				
System:	Mentor	Expert	Peer	Self-reflection
Support provided	- professional - personal - social	professional	- professional - personal - social	- professional - personal
Aims	- stimulate professional learning - create safe environment for learning - socialisation into school community	- ensure beginning teacher's professional development - expand content knowledge and teaching competences	- create safe environment for learning - share responses to common challenges	- promote meta-reflection on own learning - promote professionalism - develop attitude of lifelong learning - link ITE and CPD
Key actors	experienced, suitably trained teacher(s)	experts in teaching (e.g. from teacher education institutions)	- other new teachers - experienced teachers - other colleagues	beginning teacher
Activities	- coaching - training - discussion - counselling - coordinating school level arrangements	- seminars - various courses - support materials - resources - guidelines	- networking in and between schools - face-to-face meetings (can be aided by a virtual community) - team-teaching - collegial feedback	- observation of and feedback on teaching - peer review - system to record experiences, learning and reflections, e.g. portfolios, diaries
Conditions for success	- careful matching of mentors and student teachers - mentors must share and support vision, structure of induction programme etc. - co-ordination in school - facilitation of mentors tasks (e.g. workload) - training for mentors	- easy access to external expertise and advice - non-judgemental approach	reduced workload to allow time for cooperation and sharing	- reduced workload to allow time for reflection - established standards against which performance can be self-assessed
Notes	several mentors may be involved (e.g. subject specialist, teacher from another field).		may overlap with mentoring system if group mentoring used	- may be part of formal national assessment system leading to full teaching status - may be part of school's personnel policy

© European Commission 2010

Πίνακας 8. «Τέσσερα αλληλοσυνδεόμενα συστήματα επαγγελματικής υποστήριξης»
(European Commission, 2010)

3.1. Ευρωπαϊκά και διεθνή δεδομένα για προγράμματα mentoring

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, τα προγράμματα mentoring που υιοθετούνται ως ενισχυτικά του ρόλου του νέου εκπαιδευτικού (που δρα ως *παιδαγωγός, διδάσκαλος, αξιολογητής και επόπτης*) (Κωνσταντίνου, 2015: 129), μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το εθνικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους που επιλέγεται να εκπληρωθούν μέσω αυτών (European Commission Staff Working Document, SEC, 2010: 24). Βασική διάκρισή τους αποτελεί η υποχρεωτική ή όχι συμμετοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σε αυτά.

Έτσι, σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδίκη, για προγράμματα ένταξης που έχουν υποχρεωτική μορφή, το mentoring ως διαδικασία *προβλέπεται* στο σύνολο σχεδόν των χωρών της Ευρώπης (Ελλάδα, Ισπανία, Κροατία, Ιταλία, Μάλτα, Αυστρία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο - Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία-, Μαυροβούνιο, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Σερβία και Τουρκία) με μόνη την Ιρλανδία όπου *απλά προτείνεται-συνιστάται*. Στην περίπτωση δε του Ηνωμένου Βασιλείου -χώρα με μακροχρόνια

παράδοση στο mentoring- τα προγράμματα αυτά επεκτείνονται μέχρι και το τρίτο έτος της επαγγελματικής δραστηριότητας των νέων εκπαιδευτικών.

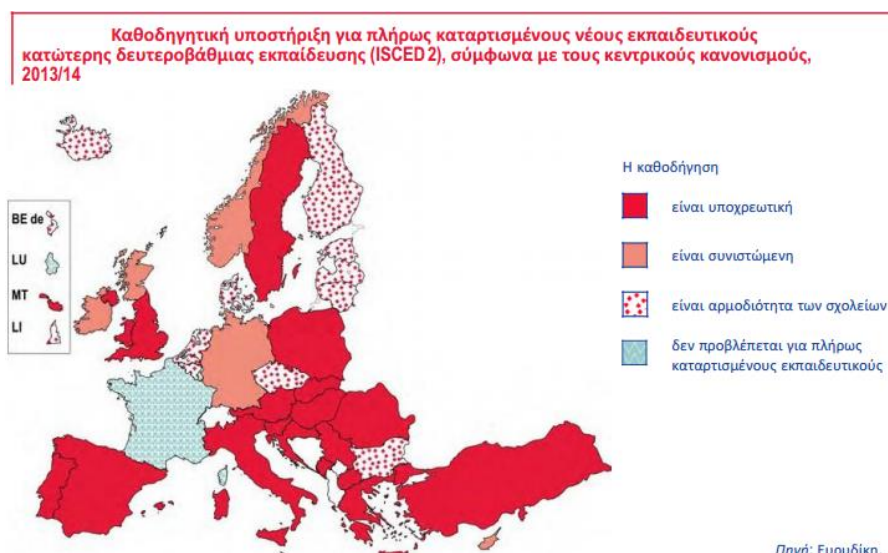
«Σε χώρες όπου συνιστάται στο στάδιο ένταξης, η καθοδήγηση μπορεί να είναι υποχρεωτική, όπως στη Σλοβενία, συνιστώμενη όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), ή ζήτημα που επαφίεται στην πρωτοβουλία των σχολείων όπως στην Εσθονία. Στη Γερμανία, το καθεστώς της παρεχόμενης καθοδήγησης διαφέρει ανάλογα με το κάθε ομόσπονδο κρατίδιο.

Σε χώρες όπου το στάδιο ένταξης πλήρως καταρτισμένων νέων εκπαιδευτικών δεν διέπεται από κεντρικούς κανονισμούς, η καθοδήγηση υπάγεται συνήθως στην αρμοδιότητα των ίδιων των σχολείων. Αυτό ισχύει για το Βέλγιο, τη Βουλγαρία, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Δανία, τη Λετονία, τη Λιθουανία, την Ολλανδία, τη Φινλανδία, την Ισλανδία, και το Λιχτενστάιν. Ωστόσο, είναι συνιστώμενη στην Κύπρο και τη Νορβηγία.

Στη Γαλλία και το Λουξεμβούργο, όπου η καθοδήγηση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της τελικής φάσης της αρχικής κατάρτισης, δεν προβλέπεται καθοδήγηση για τους προσφάτως και πλήρως καταρτισμένους εκπαιδευτικούς» (δίκτυο Ευρυδίκη, 2015: 49)

Στην ίδια πηγή για την χώρα μας υποσημειώνεται ότι δεν εφαρμόζεται κανένα πρόγραμμα mentoring αφού «δεν έχει εκδοθεί ακόμη η απαραίτητη υπουργική απόφαση σχετικά με τα προσόντα και τα καθήκοντα των μεντόρων ή τη διαδικασία επιλογής αυτών».

Ο Πίνακας 9. που ακολουθεί και οι υποσημειώσεις που τον συνοδεύουν παρατίθενται αυτούσια και αποδίδουν την τελευταία δημοσιευμένη εικόνα της ευρωπαϊκής πραγματικότητας σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων mentoring για νέους εκπαιδευτικούς (Ευρυδίκη, 2015: 48). Εικόνα, η οποία, παρά την ποικιλομορφία της, αντανακλά τη γενίκευση της εφαρμογής παρόμοιων προγραμμάτων σε όλο τον ευρωπαϊκό χώρο.



Επεξηγηματικό σημείωμα

Ο όρος «καθοδηγητική υποστήριξη» αναφέρεται στην επαγγελματική καθοδήγηση που παρέχεται σε νέους εκπαιδευτικούς από πιο έμπειρους συναδέλφους τους. Η καθοδήγηση μπορεί να αποτελεί μέρος του σταδίου ένταξης για νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς, ή μπορεί να προσφέρεται σε οποιονδήποτε εκπαιδευτικό χρειάζεται στήριξη. Δεν λαμβάνεται υπόψη η καθοδηγητική υποστήριξη κατά τη διάρκεια των επίσημων προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης.

Ειδικές σημειώσεις χωρών

Γερμανία: Η καθοδηγητική υποστήριξη είναι γενικώς διαθέσιμη στα ομόσπονδα κρατίδια όπου υφίσταται στάδιο ένταξης.

Εσθονία, Ισπανία, Ιταλία, Πορτογαλία, και Τουρκία: Η καθοδήγηση είναι διαθέσιμη μόνο για τους νέους εκπαιδευτικούς με μόνιμη σχέση εργασίας.

Ελλάδα: Η καθοδηγητική υποστήριξη δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη. Το Υπουργείο πρέπει πρώτα να καθορίσει τα ειδικά προσόντα των μεντόρων.

Γαλλία: Η καθοδηγητική υποστήριξη παρέχεται μετά τις ανταγωνιστικές εξετάσεις πρόσληψης, αλλά πριν από την πλήρη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Από το 2015/16, θα θεσπιστεί καθοδηγητική υποστήριξη για πλήρως κατάρτισμένους νέους εκπαιδευτικούς σε ζώνες κατά προτεραιότητα εκπαίδευσης.

Λουξεμβούργο: Η καθοδηγητική υποστήριξη παρέχεται μετά τις ανταγωνιστικές εξετάσεις πρόσληψης, αλλά πριν από την πλήρη κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Αυστρία: Η καθοδήγηση είναι υποχρεωτική μόνο για απόφοιτους εκπαιδευτικούς που ακολούθησαν τη διαδοχική οδό κατά την αρχική κατάρτιση στο πανεπιστήμιο. Από το 2015/16, θα είναι υποχρεωτική για όλους τους νέους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 9.

Και για τις χώρες όμως εκτός της Ευρώπης, η πραγματικότητα δεν παρουσιάζεται ιδιαίτερα διαφοροποιημένη. Ενδεικτικά παρατίθενται σύντομα στοιχεία για χώρες με εντελώς διαφορετικό πολιτιστικό, οικονομικό, πολιτικό ακόμη και γεωγραφικό υπόβαθρο.

Έτσι για παράδειγμα, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Η.Π.Α.) υιοθετούνται, τουλάχιστον για την τελευταία εικοσαετία, ποικίλα προγράμματα mentoring (Devos, 2010: 1220) από το σύνολο των Πολιτειών τόσο για την επαγγελματική ενίσχυση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Hobson et al, 2009: 208), άρα και την παραμονή τους στο επάγγελμα, όσο και τη βελτίωση της «ζωής» των μειονεκτούντων και σε κίνδυνο μαθητών (Walker, 2007 όπ. αναφ. στο Wheeler, Keller, & Du Bois, 2010). Η ανάπτυξη δε τέτοιων προγραμμάτων συχνά συνδέεται άμεσα με την επίτευξη υψηλών επιδόσεων σε τυποποιημένες εξετάσεις που ακολουθούν οι μαθητές στις Η.Π.Α. (Wheeler, Keller, & Du Bois, 2010), αφού αυτές επηρεάζουν άμεσα και την αξιολογική κατάταξη των σχολικών μονάδων.

Η Αυστραλία αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς εκτός από την γεωγραφική και δημογραφική της πολυμορφία, ανήκει και στην ομάδα της APEC (Asia Pacific Economic Cooperation). Η ομάδα αυτή, που συμπεριλαμβάνει χώρες όπως η Ιαπωνία και η Νέα Ζηλανδία θέτει, μεταξύ άλλων, ως βασική προτεραιότητα όλων των μελών της την ενίσχυση των εκπαιδευτικών στο πρώτο έτος της εργασίας τους, καθώς αυτή θεωρείται, απ' όλα τα μέλη της, καθοριστικός παράγοντας για την ποιότητα, το επίπεδο και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης συνολικά (APEC, 1997: 1).

Στην Αυστραλία τα προγράμματα mentoring εφαρμόζονται αποκεντρωτικά κατά περιφέρεια, επεκτείνονται δε και στους έμπειρους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί

χρειάζεται να εργαστούν σε περιοχές με δημογραφικές ιδιομορφίες όπως η Βόρεια Αυστραλία, βασικό σημείο εγκατάστασης των αυτόχθονων Αβοριγίνων και μαθητών που δεν έχουν γεννηθεί στη χώρα, επειδή «...πολλοί εκπαιδευτικοί στις αστικές περιοχές, καθώς και εκπαιδευτικοί στις αγροτικές κοινότητες, ασχολούνται με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και διαβίωση, όπου η γλώσσα που χρησιμοποιείται καθώς και τα ήθη και οι αξίες της κοινότητας συνήθως διαφέρουν από τα δικά τους. Τα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς είναι μια φυσική συνέπεια των γεωγραφικών, δημογραφικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της Επικράτειας» (Moskowitz & Whitmore, 1997:47-48 οπ. αναφ. στο APEC, 1997).

Σύμφωνα με τον Devos (2010: 1220) σε άλλη περιοχή της Αυστραλίας, αυτή της Βικτώρια, όπου παρουσιάζονται εντελώς διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, τα προγράμματα mentoring ετήσιας διάρκειας εμφανίζονται σταθερά, συνδέονται μάλιστα και με την υπηρεσιακή «μονιμοποίηση» των εκπαιδευτικών στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η Ιαπωνία αναφέρεται επίσης ως χώρα με μακραίωνη παράδοση στις σχέσεις mentoring γενικά, αλλά και ειδικότερα στον χώρο της εκπαίδευσης: «Παραδοσιακά, οι νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικοί δέχονται βοήθεια, μέσω της άτυπης υποστήριξης των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου, προκειμένου να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση. Αυτό το κλίμα της υποστήριξης μπορεί να εντοπιστεί σχεδόν σε κάθε είδος οργανισμού στην ιαπωνική κοινωνία, όπου είναι ευθύνη των ανώτερων μελών της ομάδας να εξασφαλίσουν ότι τα νεότερα μέλη θα προσαρμοστούν με επιτυχία» (Nohara,1997: 99//128 οπ. αναφ. στο APEC, 1997).

Η παράδοση αυτή διατηρείται μέσω ενός κεντρικά καλά σχεδιασμένου πολυεπίπεδου προγράμματος ένταξης των νέων εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους πραγματικότητα, με σημεία «κλειδιά» τη σχέση mentoring με τα πιο έμπειρα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και την επαφή και συνεργασία με ομοβάθμιους εκπαιδευτικούς. «Προσπαθεί (δε) να εξασφαλίσει αυτό το είδος εμπειρίας σε όλους τους εκπαιδευτικούς» (Nohara,1997:130 οπ. αναφ. στο APEC, 1997).

Και η Κίνα, παρά την εντελώς διαφορετική πολιτισμική και πολιτική συγκρότησή της, είναι χώρα με μακροχρόνια παράδοση στην παροχή στήριξης των νεότερων εκπαιδευτικών από τους περισσότερο έμπειρους. Το σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό -παρά τις προσπάθειες των τελευταίων ετών για αποκέντρωση διαδικασιών όπως το πρόγραμμα σπουδών και η αξιολόγηση (Wang, 2001: 54)- αυστηρή τυπική οργάνωση και υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Σύμφωνα με την Κρατική Επιτροπή Παιδείας της Κίνας (1994), για το Δημοτικό σχολείο προβλέπεται η υποχρεωτική ύπαρξη έμπειρων εκπαιδευτικών που έχουν το καθήκον να βοηθούν τους νέους συναδέλφους τους σε τομείς όπως η προετοιμασία των μαθημάτων, η παρατήρηση και η αξιολόγησή τους, ο έλεγχος των εργασιών των μαθητών και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας. Παρόμοια εικόνα παρουσιάζει και η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της χώρας με τους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς να «επωμίζονται» την ευθύνη καθοδήγησης των νέων εκπαιδευτικών (Lee & Feng, 2007:244).

Ωστόσο, σε συγκριτική μελέτη των συστημάτων mentoring της Κίνας, του Ηνωμένου Βασιλείου και των Η.Π.Α., που επιχειρεί ο J. Wang το 2001, αφού επισημαίνει ως εξαιρετικά σημαντικό τον ρόλο του ευρύτερου πλαισίου ανάπτυξης ενός προγράμματος mentoring στη διαμόρφωση και υιοθέτηση αντιλήψεων, στάσεων, πρακτικών και μεθόδων από τους μέντορες, εντοπίζει πως το μεγαλύτερο μέρος της εβδομαδιαίας αλληλεπίδρασης μέντορα-mentee σε προγράμματα της Κίνας και του Ηνωμένου Βασιλείου (παρά τις επιμέρους διαφορές τους) γίνεται στον χώρο του γραφείου. Σημείο, στο οποίο διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα προγράμματα mentoring που εφαρμόζονται στις Η.Π.Α., όπου βασικό πεδίο ανάπτυξής τους αποτελεί ο χώρος του σχολείου και η δράση μέσα στη σχολική τάξη (Wang, 2001).

3.2. Το mentoring στην ελληνική πραγματικότητα

Όπως γίνεται εμφανές από τα στοιχεία που ήδη έχουν παρατεθεί στην ενότητα 3.1., η Ελλάδα είναι μια από τις ελάχιστες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που στην πραγματικότητα δεν εφαρμόζεται συστηματικά και οργανωμένα κανένας τύπος προγραμμάτων mentoring.

Στο Υπ. Αριθ. 1340 Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως τον Οκτώβριο του 2002 (ΦΕΚ 1340/2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1) (βλέπε Παράρτημα 2.), στα πλαίσια της γενικής αναφοράς των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων των Σχολικών Συμβούλων, γίνεται μνεία στις έννοιες της καθοδήγησης και της στήριξης των εκπαιδευτικών και παράλληλα, στα άρθρα που καθορίζουν το περιεχόμενο του έργου τους, ανατίθεται σε αυτούς η ευθύνη και ο αντίστοιχος ρόλος (Άρθ. 7 παρ. 1, Άρθ.8 παρ.1γ και 1ε και κυρίως με το Άρθ.9 παρ.1 και 2γ-ια) του εμπνευστή, καθοδηγητή και επιμορφωτή του συνόλου των εκπαιδευτικών της Εκπαιδευτικής τους Περιφέρειας (<https://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/541-nomothesia-kathikontologio-sxolikoi-symboyloi.html>)

Συγκεκριμένη αναφορά, ωστόσο, στον ρόλο του μέντορα γίνεται για πρώτη φορά στις 29 Νοεμβρίου του 2010 σε κείμενο που το Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων θέτει σε δημόσια Διαβούλευση, η οποία διαρκεί έως και την 14^η Δεκεμβρίου του ίδιου έτους και διαρθρώνεται στη βάση των απαντήσεων-σχολίων που δόθηκαν πάνω σε έξι «κατευθυντήριες ερωτήσεις» από συνολικά έξι φορείς (κυρίως Πανεπιστήμια της χώρας) και 235 μεμονωμένα άτομα (<http://www.opengov.gr/ypepth/?p=364>).

Το κείμενο που συνοδεύει την επεξεργασία-μελέτη των σημείων της διαβούλευσης, περιγράφει με μεγάλη λεπτομέρεια τη λειτουργία του θεσμού του Μέντορα σε όλες της τις διαστάσεις, δηλαδή: *Αναγκαιότητα θεσμού και εννοιολογικός προσδιορισμός- Προσόντα και τυπικές προϋποθέσεις επιλογής- Διαδικασία και Όροι επιλογής- Καθήκοντα, Διάρκεια και Περιεχόμενο μεντορικής σχέσης- Διδακτικό και Υπηρεσιακό ωράριο, άλλες λεπτομέρειες- Επιμόρφωση μεντόρων, στήριξη και αξιολόγηση του θεσμού.*

Ο Νόμος 3848 του 2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010), που ψηφίζεται, μετά την ολοκλήρωση της Διαβούλευσης είναι αυτός που με το άρθρο 4. / παράγραφος 6. αναθέτει στον/στην Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας την αρμοδιότητα επιλογής Μέντορα του κάθε νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού μέσα απ' την ομάδα των συναδέλφων του της ίδιας σχολικής μονάδας ή της ίδιας ομάδας σχολείων (βλέπε Παράρτημα 1.).

Ο ίδιος Νόμος στο τέταρτο άρθρο του (παράγραφος 7.), επίσης, ορίζει πως: *«Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως»* (Ν.3848, Άρθ. 4 παρ.7). Ακριβώς αυτό το σημείο, ο καθορισμός δηλαδή των προσόντων των Μεντόρων, είναι αυτό που αποτελεί το προβληματικό σημείο, σύμφωνα με το Δίκτυο Ευρυδίκη, για την εφαρμογή του θεσμού στη χώρα μας. Έτσι ο νόμος, σε ό,τι αφορά την επιλογή των Μεντόρων βάσει κριτηρίων, ουσιαστικά παραμένει ανενεργός.

Το μεγαλύτερο βάρος του ρόλου του συμπαραστάτη και καθοδηγητή-συμβούλου είτε επωμίζονται εθελοντικά, περιστασιακά και ατύπως παλιότεροι συνάδελφοι της ίδιας σχολικής μονάδας είτε οι Σχολικοί Σύμβουλοι, που επιλαμβάνονται, μέσα από έναν περισσότερο θεσμικά κατοχυρωμένο ρόλο, όλων των προβλημάτων (προσωπικών και επαγγελματικών) των εκπαιδευτικών της περιφέρειας

ευθύνης τους, ασκώντας ουσιαστικά –μεταξύ πολλών άλλων– και έναν ρόλο μέντορα, άλλοτε σε πιο προσωπικό και άλλοτε σε περισσότερο ομαδικό-διασχολικό επίπεδο, χωρίς ωστόσο να έχουν τη δυνατότητα να δράσουν μέσα στα πλαίσια και τις προδιαγραφές ενός επίσημα οργανωμένου προγράμματος καθοδήγησης (formal mentoring).

Η συγκεκριμένη υφιστάμενη πραγματικότητα, σε συνδυασμό με την ύπαρξη του Ν. 3848 / 2010 αποτέλεσε βάση του προβληματισμού της παρούσας εργασίας, στοιχείο που θα αναλυθεί εκτενώς στο Ερευνητικό της Μέρος.

Κεφάλαιο 4°. Ο ρόλος του Μέντορα

Το στοιχείο που σταθερά επιβεβαιώνεται από σειρά ερευνητικών δεδομένων, είναι ότι η επιτυχία ή η αποτυχία μιας σχέσης mentoring σχετίζεται άμεσα με μια σειρά παραγόντων που αφορούν στο γενικότερο πλαίσιο οργάνωσης του προγράμματος και έχουν να κάνουν με: α) το ευρύτερο περιβάλλον και το χρονικό περιθώριο ποιοτικής ανάπτυξης του προγράμματος, β) την επιλογή των μεντόρων και τη διαδικασία «ταιριάσματός» τους με τους καθοδηγούμενους, γ) τις στρατηγικές που επιλέγονται και δ) με την προετοιμασία και ενίσχυση των μεντόρων (Hobson et al, 2009: 211).

Παρατηρώντας αυτές τις παραμέτρους εύκολα κανείς αντιλαμβάνεται τη μεγάλη βαρύτητα του ρόλου του μέντορα για το σύνολο της διαδικασίας (οι δύο από τους τέσσερις παράγοντες αφορούν αποκλειστικά αυτούς) και για αυτόν ακριβώς τον λόγο κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνησή της.

Ο J. Rowley επιχειρεί να συνοψίσει τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα σε έξι ιδιότητες (*qualities*)-στοιχεία, τα οποία παρουσιάζει ως απαραίτητα για την επιτυχία του ρόλου του. Σύμφωνα λοιπόν με τον Rowley (1999:20-22) ο επιτυχημένος μέντορας:

- Επιδεικνύει δέσμευση στο ρόλο του. Μια δέσμευση που απορρέει με φυσικό τρόπο από τη σταθερή πεποίθησή του ότι είναι σε θέση να έχει ένα σημαντικό και θετικό αντίκτυπο στη ζωή και την εξέλιξη του mentee του.
- Επιδεικνύει αποδοχή και στάση ενσυναίσθησης για τον εκπαιδευόμενό του. Χωρίς την ύπαρξη διάθεσης αυστηρής κριτικής, αναγνωρίζει πως το κλίμα αποδοχής που δημιουργείται συμβάλλει θετικά στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη.
- Είναι εξειδικευμένος στην παροχή διδακτικής υποστήριξης στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, στοιχείο που, όταν η σχολική κουλτούρα το επιτρέπει, αναδεικνύεται σε ισχυρό παράγοντα βελτίωσης της παρουσία του στην σχολική τάξη.
- Είναι αποτελεσματικός ακόμη και με άτομα διαφορετικών προσωπικοτήτων, τα στοιχεία των οποίων πρέπει να λαμβάνει υπόψη του προκειμένου να δομήσει την παρέμβαση, ενίσχυσή του.
- Αποτελεί πρότυπο συνεχούς μάθησης και αναζήτησης. Οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Rowley, αισθάνονται

αμηχανία μπροστά σε έναν «παντογνώστη» μέντορα, αντίθετα και η δική του συνεχής αναζήτηση της γνώσης (ακόμη και από τους νέους συναδέλφους του) κινητοποιεί και τους ίδιους προς την ίδια κατεύθυνση.

- Μεταδίδει ελπίδα και αισιοδοξία με την ικανότητά του να μεταβιβάζει στον νέο επαγγελματία την πεποίθησή του ότι είναι ικανός, υπερβαίνοντας τις σημερινές του δυσκολίες, να επιτύχει κάτι πολύ σημαντικό στο μέλλον.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση αυτών των έξι χαρακτηριστικών ορίζεται η οργανωμένη κατάρτιση- εκπαίδευση των υποψήφιων μεντόρων σε καθένα απ' αυτά, αλλά κι η εμπλοκή στη διαδικασία όχι απλά έμπειρων εκπαιδευτικών (που ίσως έχουν χάσει τη θετική τους οπτική) αλλά ατόμων που πραγματικά το επιθυμούν και είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τον νέο εκπαιδευτικό (Rowley, 1999: 22).

4.1. Οι διαστάσεις του ρόλου του μέντορα στη σχέση του με τον mentee

Όπως ήδη έχει επισημανθεί, το να είναι κανείς αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και να γίνεται αποδεκτός ως τέτοιος από τον καθοδηγούμενο, αποτελεί αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για την εξέλιξή του σε επιτυχημένο μέντορα, όπως επίσης, πως όλοι οι καλοί μέντορες δεν είναι απαραίτητα το ίδιο καλοί για όλους τους νέους εκπαιδευτικούς (Feiman-Nemser, 2001, Orland, 2001, Roehrig et al., 2008).

Η επιτυχημένη σχέση mentoring είναι πολύ σύνθετη και προϋποθέτει από την πλευρά του μέντορα, πέρα από την κατανόηση της αίσθησης αδυναμίας που μπορεί να νιώθει ο νέος εκπαιδευτικός, την ύπαρξη στοιχείων όπως: η προθυμία να δημοσιοποιήσει τη μεθοδολογία του έργου του και τις διδακτικές του πρακτικές, η ενισχυτική και καθόλου επικριτική στάση του απέναντι στους νεαρούς εκπαιδευτικούς, η ικανότητα ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης καθώς και η ειλικρινής διάθεση για συμβολή στην εξέλιξή τους (προσωπική και επαγγελματική) (Hobson et al., 2009: 211-212).

Άλλωστε είναι μεγάλος ο αριθμός των ερευνών που αναδεικνύουν ότι τα προγράμματα mentoring είναι περισσότερο αποτελεσματικά, όταν συνδυάζονται και ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις ιδιαιτερότητες των καθοδηγούμενων.

Εξάλλου για μια μεντορική σχέση υψηλής ποιότητας, είναι αυτονόητη η ύπαρξη και λειτουργία χαρακτηριστικών -ως στοιχεία του ρόλου του μέντορα- όπως,

ο σεβασμός του mentee ως ενήλικα μαθητευόμενου με ήδη κατακτημένο ένα ιδιαίτερο και προσωπικό τρόπο μάθησης (ο οποίος όμως θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε συνδυασμό με τις ανησυχίες αλλά και το τρέχον αναπτυξιακό του στάδιο), η *σημαντικότητα της επιδίωξης* των μεντόρων να οδηγήσουν τους mentees στην αναγνώριση και κριτική διερεύνηση των αντιλήψεών τους σχετικά με τη μάθηση, τη διδασκαλία ακόμη και το mentoring, παράγοντες δηλαδή που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την μετέπειτα ανάπτυξή τους, και τέλος, η *επιδίωξη επίτευξης συμφωνίας* σχετικά με τους επιμέρους στόχους του καθοδηγούμενου και της σχέσης μεταξύ τους, αλλά με τη δέσμευση της συνεχούς επανεξέτασης, ίσως και αναθεώρησής τους (Hobson et al, 2009).

Προκειμένου λοιπόν η σχέση να δομηθεί και να λειτουργήσει υπό αυτό το πρίσμα, πολλές φορές οι ίδιοι οι μέντορες αναγνωρίζουν και οργανώνουν τον ρόλο τους και τις υποχρεώσεις που προκύπτουν από αυτόν. Άλλοι στη βάση της συναισθηματικής υποστήριξης και μιας βραχύχρονης βοήθειας τεχνικού τύπου, οπότε και υπαναχωρούν μόλις ο μαθητευόμενος δείξει κάποια σημεία αυτενέργειας και αυτοπεποίθησης (οι ερευνητές αποκαλούν αυτούς τους μέντορες «τοπικούς καθοδηγητές» *local guides*) και άλλοι στη βάση εκπαιδευτικών όρων, οπότε η βαρύτητα δίνεται κυρίως στο να προβληματίσουν τους εκπαιδευόμενους σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές, που οι δεύτεροι επιλέγουν αλλά και γιατί το κάνουν, ενώ επίσης, βοηθούν τους mentees τους να εστιάσουν την προσοχή τους στον τρόπο σκέψης των δικών τους μαθητών. Αναλαμβάνουν δηλαδή για αυτούς, σύμφωνα με τους ερευνητές, τον ρόλο του «εκπαιδευτικού συντρόφου».

Κάποιοι, όμως, μέντορες αντιμετωπίζουν τους εαυτούς τους και ως «φορείς αλλαγής» και εμπρόθετα προσπαθούν να μειώσουν το αίσθημα απομόνωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών ενθαρρύνοντας περισσότερο συνεργατικά σχήματα εργασίας και δημιουργώντας ένα γενικότερα υποστηρικτικό δίκτυο μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ νέων και πιο έμπειρων συναδέλφων είτε μέσω της παρουσίας τους σε τάξεις άλλων είτε μέσω εκτενών συζητήσεων προβληματισμού σχετικά με τη μάθηση και τις διδακτικές επιλογές. Η πρακτική αυτή ωστόσο προϋποθέτει πολύωρη ενασχόληση του μέντορα και κοινή αναζήτηση και αναστοχασμό πάνω στα θέματα που προκύπτουν (Feiman–Nemser, 2001: 1032).

Και οι ίδιοι οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί άλλωστε, επισημαίνουν ως βασικούς παράγοντες της σχέσης που αναπτύσσεται: τη διαθεσιμότητα του μέντορα, ως προς τον χρόνο που διαθέτει, τη φιλική του διάθεση και τα περιθώρια γενικότερης προσέγγισής του (Carter & Francis, 2001: 257-258).

Σημαντικός παράγοντας σε μια σχέση mentoring είναι επίσης το συναισθηματικός. Από τη μια πλευρά οι mentees που, σε επίπεδο προσδοκιών, αντιμετωπίζουν τον μέντορα ως βοηθό, συμπαραστάτη, ψυχοθεραπευτή, προστάτη και πηγή εργαλείων-μεθόδων και λύσεων, εγείροντας έτσι τις αντίστοιχες απαιτήσεις, και από την άλλη οι ίδιοι οι μέντορες, οι οποίοι επενδύουν στη σχέση mentoring σε εξίσου μεγάλο βαθμό, για αυτό και βιώνουν συναισθήματα άγχους, αυξημένης ευθύνης και αυτοκριτικής (Bullough & Draper, 2004).

Σε σχετική έρευνα των Bullough & Draper επισημαίνεται πως : *«Για όλους τους μέντορες, σε διαφορετικό βαθμό η επιτυχία ή η αποτυχία των προστατευόμενων τους ελήφθη προσωπικά»* (2004: 283). Η γνώμη των mentees για τους ίδιους παίζει εξαιρετικά μεγάλο ρόλο, γι' αυτό και πολλές φορές προτιμούν να μην τους επιβαρύνουν με τις δικές τους δυσκολίες σχετικά με την πραγματικότητα του ρόλου τους, με αποτέλεσμα οι ίδιοι συχνά να βιώνουν αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης ακόμη και στον δικό τους εργασιακό χώρο, αφού θεωρούν πως δεν υπάρχει κάποιος με τον οποίο μπορούν να μοιραστούν αυτές τις ανησυχίες τους (Bullough & Draper, 2004: 283-284).

Η βαρύτητα άλλωστε της προσωπικής σχέσης που διαμορφώνεται είναι τόσο σημαντική ώστε να θεωρείται βασικό κριτήριο για την επιτυχημένη σύνδεση συγκεκριμένου μέντορα με αντίστοιχα συγκεκριμένο mentee (Hobson et al, 2009: 212).

Και ενώ ο Carruthers αναγνωρίζει τους τρεις τύπους που ο Dogson εισηγείται σχετικά με τον τρόπο σχηματισμού της ομάδας μέντορα- mentee(s), δηλαδή:

- με πρωτοβουλία των καθοδηγούμενων
- με πρωτοβουλία των ίδιων των μεντόρων, και
- με βάση τον παράγοντα της τυχαιότητας (Carruthers, 1992:13)

βιβλιογραφικά σημειώνονται ως επιτυχημένες σχέσεις mentoring που, για την δημιουργία του ζεύγους των συνεργατών, λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των mentees αλλά και τη γενικότερη σύμπνοια των δύο μελών όχι μόνο σε επαγγελματικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο.

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, σημειώνεται ότι ακόμη και η εμπλοκή των δύο μελών με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο ενισχύει την ποιότητα της σχέσης (Hobson et al., 2007, Johnson, 2004, Smith & Ingersoll, 2004) ή πως η ανώτερη διοικητική θέση του μέντορα μπορεί να αποδειχθεί αρνητικό στοιχείο για την επικοδομητική εξέλιξή της, λόγω είτε της έλλειψης διαθέσιμου χρόνου είτε της

πληθώρας των άλλων υποχρεώσεων που συνεπάγεται η ανώτερη αυτή θέση (Eby et al., 2000, Hobson et al., 2009).

Έτσι ο μέντορας παύει να εμφανίζεται αποκλειστικά ως πρόσωπο μεγαλύτερης ηλικίας, περισσότερο έμπειρο, με ανώτερη του καθοδηγούμενου θέση στην ιεραρχία, που δρα καθοδηγητικά και ενισχυτικά μεταδίδοντας στον άπειρο εκπαιδευτικό μεθοδολογία, αρχές και γενικότερη φιλοσοφία (Hargreaves & Fullan, 2000). Μπορεί πια να είναι ένας πιο έμπειρος συνάδελφος που βρίσκεται στην ίδια διοικητική βαθμίδα ή ηλικιακή ομάδα (Ambrosetti & Dekkers, 2010: 44), προλαμβάνοντας έτσι και πιθανές δυσλειτουργίες που συχνά δημιουργούν οι παραπάνω διαφορές (Eby et al., 2000).

Εξάλλου, η προβληματική γύρω από την αναδιάρθρωση και τον εκσυγχρονισμό του ρόλου του μέντορα στην εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική, ανατροφοδοτείται συνεχώς από τις επάλληλες αλλαγές και μετασχηματισμούς που παρατηρούνται σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο. *«Η κοινωνική γεωγραφία της μετανεωτερικότητας είναι εκείνη που καταλύει τα όρια μεταξύ των θεσμικών οργάνων, οι ρόλοι γίνονται ολοένα και πιο δυσδιάκριτοι και τα σύνορα γίνονται όλο και πιο άσχετα. Ό,τι παλιότερα βρισκόταν 'εκεί έξω' τώρα βρίσκεται 'ακριβώς εδώ' και αυτό το στοιχείο έχει θεμελιώδεις συνέπειες τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής»* (Hargreaves & Fullan, 2000: 51-52).

Η ανάγκη εξυπηρέτησης νέων αναγκών είναι φυσικό να επηρεάζει τομείς όπως η εκπαίδευση και έτσι, ο ήδη πολυσύνθετος ρόλος του εκπαιδευτικού να χρειάζεται αναδιάρθρωση και ενίσχυση. Και ενώ, κατά τους Hargreaves και Fullan, η πρόσβαση στα δίκτυα επαγγελματικής κατάρτισης είναι σήμερα περισσότερο εφικτή από ποτέ, το περιεχόμενό της απαιτεί διεύρυνση και εμβάθυνση αλλά και μια περισσότερο ολιστική οπτική.

Έτσι, ακόμη και τα προγράμματα mentoring, ως μορφή ισχυρής ενισχυτικής παρέμβασης, δεν μπορεί να αντιμετωπιστούν ανεξάρτητα από την εξελισσόμενη φύση της κοινωνίας και τις αναγκαιότητες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Για αυτό άλλωστε και παρόμοια προγράμματα μπορούν να φανούν απόλυτα ευεργετικά ακόμη και στους έμπειρους επαγγελματίες του χώρου της εκπαίδευσης που αναζητούν καθοδήγηση, ενίσχυση ή ένα καινούριο-ανανεωμένο πρότυπο ρόλου.

Ωστόσο, επειδή, όπως ήδη έχει επισημανθεί πολλές φορές, ένα ουσιαστικό πρόγραμμα mentoring είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί, αφού επηρεάζεται από πληθώρα παραμέτρων (τυπική – άτυπη μορφή του, συνδυασμός μέντορα- mentee,

διαθέσιμος χώρος και χρόνος κλπ), πρόκληση για τους σύγχρονους ερευνητές αποτελεί το «...πώς μπορούμε να αμφισβητήσουμε και να επεκτείνουμε το ρόλο του μέντορα, σε έναν κόσμο όπου η ίδια η φύση της διδασκαλίας υφίσταται βαθιές αλλαγές» (Hargreaves & Fullan, 2000:52). Η απάντηση, διαρθρώνεται για αυτούς στα ακόλουθα τρία βασικά σημεία:

- i. Στον σχεδιασμό των σύγχρονων προγραμμάτων mentoring ως εργαλείων για τον επαναπροσδιορισμό του συνόλου της σχολικής κουλτούρας. Πράγμα που σημαίνει πως όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει να λειτουργούν με βάση τη βαθύτερη έννοια της μεντορικής σχέσης και να αντιμετωπίσουν το mentoring ως τρόπο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ως φορέων ανανέωσης, που έχουν μάλιστα δεσμευτεί να επιφέρουν αλλαγή στη ζωή των νέων και που είναι επαρκώς καταρτισμένοι στις παιδαγωγικές και συνεργατικές εξελίξεις, οι οποίες εγγυώνται την επιτυχία των μαθητών. Με αυτή την οπτική η μεντορική σχέση γίνεται αφενός μια διαδικασία στήριξης των εκπαιδευτικών και αφετέρου ένα εργαλείο που βοηθά στη δημιουργία μιας ισχυρής επαγγελματικής κουλτούρας, η οποία στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης συνολικά.
- ii. Στην προσπάθεια η μεντορική σχέση να συνδεθεί ρητά και με τις υπόλοιπες συνιστώσες της μεταρρύθμισης για μετασχηματισμό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες όλων των καινούργιων εκπαιδευτικών κάθε σχολείου και όχι μόνο των νεοεισερχόμενων. Πρέπει δε να συνδεθεί τόσο με τον επανασχεδιασμό της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και με τη βελτίωση της τρέχουσας επαγγελματικής τους διαδικασίας. Έτσι, κάτω από αυτή την οπτική, η διαμορφούμενη σχέση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως αναπόσπαστο τμήμα των προσπαθειών για ενδοσχολική ανάπτυξη και βελτίωση αλλά ως μέρος ενός ολόκληρου συστήματος εκπαίδευσης, ανάπτυξης και βελτίωσης πέρα και πάνω από το κάθε σχολείο.
- iii. Στη θέση πως όλοι όσοι σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με τη μεντορική σχέση πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ανοίγουν ένα «παράθυρο ευκαιρίας» ζωτικής σημασίας για την αναδημιουργία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους Hargreaves και Fullan τα επόμενα χρόνια θα αποτελέσουν εποχή επαναπροσδιορισμού

του συγκεκριμένου επαγγέλματος μέσω ερωτημάτων όπως: «Θα γίνει ο εκπαιδευτικός μια δύναμη για την κοινωνική αλλαγή και δικαιοσύνη;», «Μπορεί να αναπτύξει τα δικά του οράματα εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής, αντί της αντίδρασης στις αλλαγές που εισηγούνται άλλοι;»

Έτσι οι μελετητές καταλήγουν πως, όσοι εισέρχονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, εισέρχονται σε μία εποχή που το μέλλον του επαγγέλματος διαμορφώνεται σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο που διέπεται από πολλές και ποικίλες προκλήσεις, στις οποίες θα κληθούν να ανταποκριθούν άμεσα και μάλιστα με τρόπο ουσιαστικό (Hargreaves & Fullan, 2000:54-55).

4.2. Εκπαίδευση και κατάρτιση των μεντόρων

Σημαντική παράμετρος επιτυχίας επίτευξης των στόχων που τίθενται σε μια αλληλεπιδραστική σχέση mentoring αποτελεί, όπως και προηγούμενα έχει επισημανθεί, η ικανότητα των μεντόρων να ανταπεξέλθουν με ουσιαστικό και επωφελή τρόπο στις απαιτήσεις του ρόλου τους, ανεβάζοντας το επίπεδο της καθοδήγησης προς τους νεώτερους εκπαιδευτικούς.

Η ικανότητα αυτή, μεγιστοποιείται και συνδέεται άμεσα με το θέμα της εντατικής προετοιμασίας και επιμόρφωσης των μεντόρων πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους (Carter & Francis, 2001, Ganser, 2002, Roehrig et al., 2008, Hobson et al., 2009, Ambrosetti & Dekkers, 2010, Hudson, 2013). Εμφανίζεται δε ως περισσότερο πιθανό η αποτελεσματικότητα του ρόλου να είναι μεγαλύτερη, όταν η προετοιμασία του μέντορα είναι εστιασμένη σε συγκεκριμένο εργασιακό πεδίο αναφοράς (Hobson et al., 2009).

Η L. Orland, στα πλαίσια έρευνας σχετικής με την προετοιμασία και ετοιμότητα των νέων μεντόρων, αναδεικνύει την ύπαρξη κοινών σημείων (ψυχολογικών και πρακτικών) μεταξύ των αναγκών των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών και των αναγκών των ίδιων των μεντόρων που για πρώτη φορά αναλαμβάνουν αυτό τον ρόλο, ή ακόμη, και την ύπαρξη κοινών χαρακτηριστικών στον τρόπο που, αρχικά τουλάχιστον, αντιμετωπίζει και επιτελεί ο καθένας το ρόλο του (βασιζόμενος κυρίως σε προϋπάρχοντα βιώματα), πριν την επίδραση του συνόλου του πλαισίου εκπαίδευσης, της δυναμικής των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους και τις ιδιαιτέρες ανάγκες των μαθητών (Orland, 2001: 86).

Ο Hobson και οι συνεργάτες του (2009: 214) επισημαίνουν το κενό κατάρτισης σε πολλές περιπτώσεις άπειρων μεντόρων, (διαπίστωση θεμελιωμένη σε προηγούμενη έρευνα των ίδιων ερευνητών το 2006) και τονίζουν πως η ανάγκη εκπαίδευσης και προετοιμασίας τους πρέπει να χαρακτηρίζεται ως «*τομέας προτεραιότητας*» για τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και ως κεντρικό σημείο σύγκρισης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων mentoring μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων που έχουν μεριμνήσει για αυτή και εκείνων που δεν έχουν λάβει τα σχετικά μέτρα.

Όπως ήδη έχει επισημανθεί, το mentoring ως διαδικασία επηρεάζεται άμεσα και από το γενικότερο ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο, υπάρχουν δηλαδή όρια στο τι θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι συνιστά σχετική και αποτελεσματική εξάσκηση των μεντόρων και τι όχι (Carter & Francis, 2001: 258). Με τον όρο *εξάσκηση*, να οδηγεί πολλές φορές την κατάρτισή τους στη βάση ενός μοντέλου «μεταβίβασης της γνώσης», στρέφοντας έτσι την βαρύτητα της προετοιμασίας τους στις γνώσεις και τις δεξιότητες που *όφειλαν* να διαθέτουν αντί σε αυτές που ήδη υπάρχουν και στις ικανότητές που ήδη κατέχουν και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν (Roehrig et al, 2008: 686).

Κατά τον Bullough στην περίπτωση της κατάρτισης μεντόρων, η έννοια της *εξάσκησης* θα πρέπει να διευρυνθεί και να προχωρήσει πέρα από την παραδοσιακή οπτική που την θέλει να ταυτίζεται με μια συμπεριφοριστική εγχάραξη στο νου χωρίς ιδιαίτερη ενδοσκόπηση (*insight*) και να συμπεριλάβει προγραμματισμένες στρατηγικές ώστε οι εμπλεκόμενοι να αναπτύξουν συνειδητά την ταυτότητά τους ως μέντορες (Bullough, 2005).

Ο ίδιος, για να ενισχύσει αυτή την κατεύθυνση, προτείνει μια συνεργατική πρακτική που περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε σεμινάρια από κοινού με άλλους μέντορες, τη συνεργασία τους με πανεπιστημιακούς που ειδικεύονται στο θέμα, αλλά και την ευρύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους πάνω σε θέματα που αφορούν τις επιμέρους πτυχές του mentoring (Bullough, 2005:153).

Στο ίδιο πνεύμα ο Ganser (2002: 54) ενισχύοντας την παραπάνω θέση, τονίζει πως χωρίς συνεχή ενίσχυση και ανατροφοδότηση υπάρχει περίπτωση οι «καλοπροαίρετοι» μέντορες να βιώσουν αισθήματα απογοήτευσης και απομόνωσης, για αυτό και θεωρεί ουσιαστικό τον ενισχυτικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν σε αυτό το σημείο οι πανεπιστημιακές σχολές, αντιμετωπίζοντας τα προγράμματα mentoring ως μια περισσότερο μακροχρόνια της αρχικής αντίληψης, δύσκολη διαδικασία, που εκτείνεται από το στάδιο του «σπουδαστή της διδακτικής» σε

«δάσκαλο μαθητών» και μάλιστα σε ένα διάστημα αρκετών ετών («...a span of several years...»). Ο ρόλος των πανεπιστημιακών σχολών εντοπίζεται, κατά τον ερευνητή, στο να οργανώσουν την επιστημονική ενδυνάμωση του μέντορα φέρνοντας τον κοντά με άλλους μέντορες και ενθαρρύνοντας την μεταξύ τους συζήτηση πάνω σε απαιτητικές καταστάσεις (Ganser, 2002: 52).

Άλλες μελέτες σχετικές με την κατάρτιση των μεντόρων (Hobson et al., 2009: 212) έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στη σπουδαιότητα του:

- να κατευθύνουν τους μέντορες να θεμελιώνουν μέσω της κατάλληλης έρευνας τις δραστηριότητες που επιλέγουν
- να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν την αξία και τα θετικά σημεία της κοινής παιδαγωγικής συζήτησης/αναζήτησης με τους mentees τους
- να προετοιμάζουν δραστηριότητες που αφενός θα έχουν ως στόχο την ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων και αφετέρου την ενίσχυση της ικανότητάς τους να παρακινούν τους καθοδηγούμενους στον προβληματισμό τους σχετικά με τις επιλογές και τις διδακτικές ενέργειες που υιοθετούν (Hobson et al., 2009: 212).

Η κριτική αυτή οπτική της εκπαίδευσης των μεντόρων υποστηρίχθηκε και από τον D. Schön που ισχυρίζεται πως η εκπαίδευση των επαγγελματιών θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αναστοχάζονται ενεργά, ώστε να είναι σε θέση να επιλύουν πολύπλοκα προβλήματα, όταν αυτά εμφανίζονται σε πρακτικές καταστάσεις (Schön, 1990 οπ. αναφ. Roehrig et al, 2008).

Ο Kajs (2002: 58-59), παρουσιάζοντας το δικό του θεωρητικό μοντέλο για το mentoring (*The Situational Mentoring Framework (SMF)*) και αναγνωρίζοντας την σημαντικότητά της, θέτει την εκπαίδευση των μεντόρων –και των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών- ως έναν από τους τέσσερις βασικούς πυλώνες του μοντέλου του.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Kajs (2002: 62), προκειμένου η εκπαίδευση των μεντόρων να φτάσει σε τέτοιο επίπεδο, ώστε να καλύπτονται ολοκληρωμένα και με επάρκεια οι ανάγκες του ρόλου τους, αλλά και για να αποβεί η σχέση mentoring επωφελής επαγγελματικά και για τα δύο μέλη της (μέντορα και καθοδηγούμενο), αυτή θα πρέπει να στηρίζεται στην επιμόρφωση και των δύο μελών πάνω στα ακόλουθα πέντε βασικά σημεία: 1) τα στάδια εξέλιξης του εκπαιδευτικού, 2) τις αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων, 3) την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξέλιξης, 4) τις δεξιότητες προσωπικότητας που θα βοηθήσουν στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στη συνέχεια την καθοδήγηση και 5) τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει

να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του να πετύχουν τους στόχους τους.

Σε ό,τι αφορά το πρώτο σημείο, η επίγνωση των σταδίων εξέλιξης του εκπαιδευτικού θα επηρεάσει και θα διαμορφώσει το επίπεδο των προσδοκιών του μέντορα σε σχέση με τις απαιτήσεις του προς τον καθοδηγούμενό του και θα τον κατευθύνει σχετικά με την επιτυχημένη διαχείριση των ανησυχιών του δεύτερου. Έτσι «...για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου, οι μέντορες θα ασκήσουν πιθανώς περισσότερο ένα συμβουλευτικό ρόλο σχετικό με τα ζητήματα προσωπικότητας του mentee από ό,τι σε ένα πιο προχωρημένο στάδιο, όπου η συμβουλευτική τους θα αφορά μια περισσότερο (λεπτομερή) εκπαιδευτική ανάλυση» (Kajs, 2002: 63).

Το δεύτερο σημείο υποδηλώνει την αναγκαιότητα εξοικείωσης των μεντόρων με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού η καλή γνώση και εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών, που αφορούν τα παιδιά ως μαθητές, δεν σημαίνει και την ταυτόχρονη ύπαρξη γνώσης τεχνικών που θα μπορούσαν να διευκολύνουν έναν ενήλικα καθοδηγούμενο.

Κατά τον Weise (1992) η εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζεται από την αναγκαιότητα παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών που σχετίζονται με στοιχεία, όπως η αυτορρύθμιση, η βιωματική μάθηση, η μάθηση με επίκεντρο την επίλυση προβλημάτων και είναι πάντα άμεσα συσχετιζόμενη με τον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευόμενου (Weise, K.R., 1992, οπ. αναφ. Kajs, 2002: 63). Στόχος των μεντόρων είναι να καλλιεργήσουν στους εκπαιδευόμενους μια τάση κριτικού στοχασμού πάνω στις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και τη δημιουργία μιας «ενεργούς περιέργειας», καθώς η επαγγελματική τους πορεία εξελίσσεται.

Το τρίτο σημείο της εκπαίδευσης των μεντόρων σχετίζεται με την παροχή μεταξύ των συμμετεχόντων προγραμματισμένων ευκαιριών αξιολόγησης της προόδου της διαδικασίας, η οποία θα απεικονίζεται σε ηλεκτρονικό ή μη portfolio, χρησιμοποιώντας πέντε παραμέτρους: (α) τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων, (β) την πορεία εκμάθησής τους, (γ) την γενικότερη υποστήριξη που παρέχεται από το οργανωτικό πλαίσιο και τις τυχόν αλλαγές που θα προκύψουν, (δ) την αξιοποίηση από πλευράς συμμετεχόντων των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν και (ε) τα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο μαθητών (Kajs, 2002: 63).

Η αξιολόγηση αυτού του τύπου επιδρά διαδραστικά στη σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, αφού τους δίνει τη δυνατότητα να ξεκινήσουν με την αυτοαξιολόγησή τους να συνεχίσουν όμως με την ανταλλαγή

απόψεων και ιδεών σχετικά με τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματά τους, βελτιώνοντας έτσι τόσο την επαγγελματική τους σχέση όσο και τον βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν αρχικά θέσει.

Εδώ ακριβώς εντοπίζει ο Kajs (2002: 64) ένα θετικό σημείο του *peer mentoring*, αφού ο καθοδηγούμενος ανατροφοδοτείται χωρίς να έχει την αίσθηση της μονόδρομης αξιολόγησής του, οπότε δρα και εκφράζει τις ανησυχίες του ειλικρινά και ελεύθερα χωρίς να αισθάνεται ότι απειλείται.

Η Hardcastle (1988: 202) θέλοντας να τονίσει τη σημαντικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσονται, στη συνολική πορεία μια σχέσης *mentoring* δηλώνει: « *Οι σημαντικές σχέσεις mentoring δεν είναι σύντομες, τυπικές και μονοσήμαντες ανταλλαγές. Χρειάζονται χρόνο για να αναπτυχθούν και εμπεριέχουν την εύνοια της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης*». Αυτό ακριβώς το στοιχείο είναι εκείνο που καθιστά απολύτως αναγκαία την ύπαρξη του τέταρτου σημείου, κατά Kajs, στην εκπαίδευση των μεντόρων. Την καλλιέργεια δηλαδή των κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και από τις δύο πλευρές, αφού μόνο μέσω αυτών επιτυγχάνονται στοιχεία ζωτικά για την πρόοδο της σχέσης, όπως η ενεργητική ακρόαση, η σαφήνεια στα πλαίσια της σχέσης και τους στόχους της και βέβαια η επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν (Kajs, 2002: 64).

Για αυτό και η ικανότητα να ανταλλάσσουν ιδέες, απόψεις και προβληματισμούς, με τρόπο αποτελεσματικό και σεβόμενος ο ένας τον άλλο, αποτελεί κρίσιμο σημείο για την αξιολόγηση της πορείας της σχέσης, που περιλαμβάνει πτυχές όπως η συνεργασία σε επίπεδο τάξης και η εν συνεχεία ανατροφοδότηση. Μέσα από έναν τέτοιο τύπο επικοινωνίας των παραγόντων της σχολικής κοινότητας μπορούν να καλυφθούν επί της ουσίας οι προσωπικές ανάγκες των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα *mentoring* (Kajs, 2002: 64).

Άλλωστε και οι ίδιοι οι μέντορες κατατάσσουν, κατά την Hawkey, τον παράγοντα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων υψηλότερα από στοιχεία όπως η εμπειρία ή ο βαθμός κατάρτισης του γνωστικού αντικείμενου, ακόμη και πάνω από τα ατομικά χαρακτηριστικά (Hawkey, 1997, οπ. αναφ. Kajs, 2002: 64).

Το πέμπτο σημείο κατάρτισης των μεντόρων σχετίζεται με την αναγκαιότητα επικέντρωσής τους στις σύγχρονες ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών -σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων- προκειμένου η ενίσχυσή τους προς αυτούς να είναι ουσιαστική.

Έτσι ο Kajs (2002: 64) εντοπίζει έξι βασικούς παράγοντες στους οποίους θα πρέπει να επικεντρωθεί η προσπάθεια καθοδήγησης του νέου εκπαιδευτικού. Οι

παράγοντες αυτοί αφορούν: 1) στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών του στην αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν, 2) στην προώθηση των διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων προκειμένου να διευκολύνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, 3) στην παροχή τεχνικών αντιμετώπισης διαφορών έτσι ώστε αυτές να επιλύονται έγκαιρα και μέσα σε κλίμα αλληλο-σεβασμού, 4) στην ουσιαστική ένταξη της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να την αξιοποιούν στη δια βίου εκπαίδευσή τους, 5) στη χρήση ποικιλίας μεθόδων αξιολόγησης για τη στήριξη διαφορετικών τρόπων εκμάθησης των μαθητών, επιδεικνύοντας παράλληλα σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ιδιαιτερότητα κάποιων από αυτούς κατά τη μαθησιακή διαδικασία, και 6) στην έρευνα και μελέτη πάνω στη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν οι νέοι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχύσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους.

Έτσι, σύμφωνα με τον Kajs (2002:65), ενισχύοντας τους μέντορες, μέσω της εκπαίδευσής τους, στη βάση των πέντε αυτών σημείων, τους δίνεται παράλληλα η δυνατότητα να μειώσουν αισθητά τις επιπτώσεις της απογοήτευσης ή αποθάρρυνσης που βιώνουν οι νέοι εκπαιδευτικοί κατά το πρώτο κυρίως έτος της επαγγελματικής τους ζωής.

4.3. Οφέλη των προγραμμάτων mentoring

4.3.1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης στα προγράμματα mentoring.

Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενες ενότητες, βασικό κριτήριο αναγνωρισιμότητας αλλά και αποτελεσματικότητας μιας σχέσης mentoring θεωρείται ο βαθμός επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης όλων των εμπλεκομένων, τα *αναπτυξιακά οφέλη*, δηλαδή, που αποκομίζουν από αυτή οι συμμετέχοντες (Haggard et al., 2011:293).

Και ενώ αρχικά, επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος αποτελούσε κυρίως η μελέτη της σχέσης ως προς τα οφέλη τα σχετικά με τους καθοδηγούμενους, σταδιακά, ενδιαφέροντα στοιχεία προέκυψαν για την παράλληλη ανάπτυξη και εξέλιξη των ίδιων των μεντόρων (Haggard et al, 2011: 298).

Έτσι σε πλήθος ερευνών και βιβλιογραφικών αναφορών, τα προγράμματα mentoring αναγνωρίζονται ως επωφελή τόσο για τους καθοδηγούμενους όσο και για τους μέντορες αλλά και τους ίδιους τους οργανισμούς -εν προκειμένω για τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα- που τα εφαρμόζουν και τα συντονίζουν (Kram,1985,

Singh, Bains & Vinnicombe, 2002, Bullough & Draper, 2004, Gilles & Wilson, 2004, Chao, 1997, Hobson et al. 2009, Hudson, 2013, Johnson, 2015, Klinge, 2015).

Κεντρικό σημείο ωστόσο της αξιολόγησης του βαθμού ωφελιμότητας της διαδικασίας mentoring για τους συμμετέχοντες αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωσή τους. Με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης να χαρακτηρίζεται κατά την Sh. Feiman-Nemser, από μια «ενδιαφέρουσα ασάφεια», αφού αφενός αναφέρεται στις πραγματικές ευκαιρίες μάθησης που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τον τόπο, τον χρόνο, την παιδαγωγική, την καθοδήγηση και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και, αφετέρου στη μάθηση που μπορεί να προκύψει από την ίδια τη συμμετοχή τους σε αυτές τις δραστηριότητες. Με αυτή την οπτική, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης σχετίζεται με τον μετασχηματισμό των γνώσεων, των αντιλήψεων, των δεξιοτήτων και των δεσμεύσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις δραστηριότητες τους σε προσωπικό ή και συλλογικό επίπεδο (Feiman-Nemser, 2001:1038).

Οι Thompson & Zeuli θέλοντας να αποδώσουν ένα ακόμη επίπεδο της επαγγελματικής ανάπτυξης την οριοθετούν ως: «...μάθηση μέσα από επεκτεινόμενους κύκλους εκπαιδευτικών, έτσι ώστε, δεν είναι μόνο η γνώση αυτών των εκπαιδευτικών εκείνη που αναπτύσσεται αλλά και ολόκληρο το επάγγελμα» (Thompson and Zeuli, 1999: 367, οπ. αναφ. Feiman-Nemser, 2001:1038), αποδίδοντας έτσι στους εκπαιδευτικούς χαρακτηριστικά δημιουργών-συνθετών γνώσης και μετασχηματιστών πολιτισμού.

Με βάση αυτή την αντίληψη, τα κεντρικά σημεία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνολικά, και όχι μόνο των νεοεισερχόμενων (για αυτό αφορούν και τους μέντορες), ως κριτήρια επωφελούς σχέσης mentoring, προσανατολίζονται αρχικά στους ακόλουθους άξονες:

- στην εμβάθυνση και επέκταση του αντικείμενου της διδασκαλίας
- στην επέκταση και περαιτέρω ανάλυση του περιεχομένου των γνώσεων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων, τρόπων αξιολόγησης και της προετοιμασίας κάθε εκπαιδευτικού
- στην ενίσχυση της διάθεσης και των δεξιοτήτων μελέτης και βελτίωσης της διδασκαλίας, μέσα από αυτοκριτική και τη διερεύνηση εναλλακτικών προοπτικών
- στη διεύρυνση των ευθυνών για την ανάπτυξη ηγετικού ρόλου.

Ωστόσο, ο περιορισμός σε αυτά και μόνο τα στοιχεία οδήγησε τους μεταγενέστερους ερευνητές σε δυσaráεσκεια, που προέκυπτε από τη συνειδητοποίηση

ότι η κάθε σοβαρή απόπειρα επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας και η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης εξαρτώνται άμεσα από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (και άρα από το επίπεδο και το πεδίο των προγραμμάτων mentoring).

Έτσι, χωρίς να υποτιμούν τη σημασία των προηγούμενων, οδηγούνται σε νέες μορφές και πρότυπα, που αφορούν την επαγγελματική εξέλιξη και συμπεριλαμβάνουν στοιχεία- κριτήρια όπως:

- ο εποικοδομητικός διάλογος ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης και βασικό στοιχείο διασποράς, ανάλυσης και επαναπροσδιορισμού ιδεών, πρακτικών και αξιών σχετικών με τη μάθηση και τη διδασκαλία
- η ύπαρξη επαγγελματικών κοινοτήτων συνεργασίας για πρακτική εξάσκηση, ενθάρρυνση και κοινό αναστοχασμό πάνω σε θέματα παιδαγωγικής, διδακτικής του αντικειμένου και μεθοδολογίας
- η επικέντρωση σε λεπτομέρειες και ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας και της μάθησης, που σχετίζονται με τη συζήτηση και τον πειραματισμό σε επίπεδο τάξης, αφού οι ευκαιρίες για μάθηση των εκπαιδευτικών βρίσκονται στα καθήκοντα που απορρέουν από τη διδασκαλία και τα δείγματα της δουλειάς των μαθητών τους.

Αξιοποιώντας, κατά τη Feiman-Nemser (2001:1039-1044), αυτά τα δεδομένα μπορούν να ξεκαθαρίσουν τους στόχους και τις πρακτικές τους και να αξιοποιήσουν την εμπειρία των άλλων αναβαθμίζοντας τον ρόλο και το έργο τους.

4.3.2. Η έννοια της προσωπικής ανάπτυξης στα προγράμματα mentoring

Ένα άλλο κριτήριο επιτυχίας στην εφαρμογή των προγραμμάτων mentoring αφορά στην προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη των συμμετεχόντων.

Παρά το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας αρχικά αφιερώθηκε στην εξέταση της επαγγελματικής εξέλιξης τους (προαγωγές, αυξημένες επαγγελματικές επιδόσεις, άνοδος στην ιεραρχία κλπ), στις αρχές του νέου αιώνα φαίνεται πως η μελέτη και του παράγοντα της προσωπικής ανάπτυξης τους οδηγεί σε εξίσου σημαντικά αποτελέσματα. Έτσι, σύμφωνα με τις Ragins & Kram (2007: 668): *«Όπως προχωρούμε στην κατανόηση των μεταβολών στην ποιότητα και τις διαδικασίες των αναπτυξιακών σχέσεων, έχουμε αρχίσει να αναγνωρίζουμε ότι τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να είναι μεν πιο δύσκολο να μετρηθούν, ωστόσο είναι κρίσιμα για την*

κατανόηση του πλήρους αντίκτυπου της καθοδήγησης στα άτομα, τις σχέσεις, και τους οργανισμούς».

Αυτή η νέα αντίληψη, που άλλοτε εμφανίζεται ως διαδικασία κι άλλοτε ως αποτέλεσμα των προγραμμάτων mentoring, επηρεάζοντας βέβαια παράλληλα και το επίπεδο της επαγγελματικής ανάπτυξης ως αλληλένδετο στοιχείο, συσχετίζεται με παράγοντες όπως: *η εξέλιξη των γνώσεων σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο* (με αντίκτυπο στην ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας, ευελιξίας και προσαρμοστικότητας σε νέα δεδομένα), *η κοινωνικοποίηση εντός της εργασίας*, *η επάρκεια-ικανότητα ανάπτυξης σχέσεων*, αλλά και με στοιχεία που δεν έχουν ως άμεσο πεδίο ορισμού τον εργασιακό χώρο (π.χ. θέματα φυσιολογίας - υγείας ή /και επιρροής της εργασίας στις οικογενειακές σχέσεις και την ψυχολογία).

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της *εξέλιξης της προσωπικής γνώσης* περιλαμβάνει την απόκτηση δεξιοτήτων, νέων γνώσεων και ικανοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ατόμου συνολικά και συνδυάζεται, σύμφωνα με τους Lankau και Scandura (οπ. αναφ. Ragins & Kram, 2007: 669), με στοιχεία όπως η προσωπική εστίαση στους στόχους και ο ορισμός άμεσων και μακροπρόθεσμων προσανατολισμών. Επηρεάζεται δε τόσο από τις προσωπικές επιδιώξεις και ανάγκες των ίδιων των μελών όσο και από τις γενικότερες στοχεύσεις του ευρύτερου κοινωνικού και επαγγελματικού πλαισίου.

Ταυτόχρονα, ως επίσης σημαντικός παράγοντας, που σχετίζεται με την έννοια της προσωπικής ανάπτυξης, εμφανίζεται να είναι και *η διαδικασία της κοινωνικοποίησης εντός της εργασίας*, που παρά το γεγονός ότι χαρακτηρίζεται ως βασικό αποτέλεσμα, σύμφωνα με τις Ragins & Kram, έχει ελάχιστα απασχολήσει τη σχετική έρευνα. Η Chao, σε μια προσπάθεια κάλυψης αυτού του κενού, τονίζει το γεγονός πως διαφορετικοί μέντορες έχουν την δυνατότητα να καλύπτουν διαφορετικές ανάγκες κοινωνικοποίησης των καθοδηγούμενων τους για αυτό και είναι σημαντικό η ένταξη στον εργασιακό χώρο να εξετάζεται με βάση ένα πλαίσιο πολλαπλών αναπτυξιακών σχέσεων που λαμβάνουν χώρα σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας και σε διαφορετικές φάσεις και ρυθμίσεις του φορέα εργασίας (Chao, Chapter 7. στο Ragins & Kram, 2007).

Τρίτο θετικό στοιχείο σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη αποτελεί η *επάρκεια στη δημιουργία σχέσεων*, η ικανότητα δηλαδή να λειτουργεί κανείς αποτελεσματικά σε ένα πλαίσιο αλληλεξάρτησης (Fletcher, 1999, οπ. αναφ. Ragins & Kram, 2007: 670). Καθώς όμως τα άτομα αποκτούν μια νοοτροπία τέτοιου είδους στο σύνολο των δραστηριοτήτων και των ενεργειών τους, η ικανότητα αυτή δεν

περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στις σχέσεις επαγγελματικού περιεχομένου αλλά επεκτείνεται και εκτός του χώρου εργασίας, εξασφαλίζοντας σε μέντορες και καθοδηγούμενους υγεία, ευεξία και ισορροπία συμπεριφορών (Ragins & Kram, 2007: 670).

Παράλληλα, όπως επισημαίνει ο Cherniss, -συσχετίζοντας το mentoring με τη συναισθηματική νοημοσύνη- η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ύπαρξη αποτελεσματικών σχέσεων mentoring συχνά αποκτώνται στο πλαίσιο αυτών των αναπτυξιακών σχέσεων (Cherniss, Chapter 17, στο Ragins & Kram, 2007).

Διερευνώντας ακόμη περισσότερο το πεδίο της προσωπικής ανάπτυξης των εμπλεκόμενων στις σχέσεις mentoring, ο Boyatzis εστιάζει στη δυναμική δύο βασικών παραγόντων των σχέσεων αυτών: της εμπιστοσύνης και της συμπαράστασης/συμπόνιας, θεωρώντας τα κομβικά σημεία για την απόκτηση αυτογνωσίας, την ανάπτυξη ταυτότητας, και την ικανότητα να επανεκτιμά κάποιος τις συνθήκες και να προσαρμόζεται σε αυτές τις αλλαγές κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής του και σε όλες τις εκφάνσεις της, ιδιωτικές και επαγγελματικές (Boyatzis, Chapter 18. στο στο Ragins & Kram, 2007).

Έτσι, με ό,τι προαναφέρθηκε ως βάση, στις επόμενες τρεις ενότητες θα γίνει προσπάθεια αναφοράς των θετικών σημείων που προκύπτουν απ' την εφαρμογή προγραμμάτων mentoring στην εκπαίδευση, εστιασμένων κυρίως στους συμμετέχοντες σε αυτά αλλά και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που τα υιοθετούν.

4.4. Οφέλη των προγραμμάτων mentoring για τους καθοδηγούμενους

Σύμφωνα με την εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Hobson et al. (2009) πλήθος μελετών τεκμηριώνουν την άποψη πως τα προγράμματα mentoring, ως συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη, αποτελούν την αποτελεσματικότερη ίσως μορφή επαγγελματικής ενίσχυσης των νέων εκπαιδευτικών καθώς, μέσω αυτών, ελαχιστοποιείται το αίσθημα της συναισθηματικής τους απομόνωσης στον εργασιακό τους χώρο, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους, η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητά τους στην αίθουσα αλλά και η ανάπτυξη μηχανισμών αναστοχασμού και αυτο-προβληματισμού πάνω στις μεθόδους και τις πρακτικές τους. Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο την αύξηση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης αλλά και την υιοθέτηση από

μέρους τους υψηλών εργασιακών στόχων, βελτιώνοντας έτσι συνολικά το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Παράλληλα, η έρευνα αναδεικνύει τον θετικό αντίκτυπο των προγραμμάτων καθοδήγησης στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους να οργανώνουν την τάξη και να αξιοποιούν τον χρόνο τους, καθώς επίσης και στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται με επάρκεια στον αυξημένο φόρτο εργασίας.

Επίσης, με βάση τις ίδιες πηγές, τα προγράμματα mentoring αποδεικνύονται ιδιαίτερα ουσιαστικά, όσον αφορά την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών και την κατάκτηση, με τη βοήθεια των μεντόρων, κανόνων, προτύπων και προσδοκιών των εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο σε επίπεδο γενικής όσο και σε επίπεδο ειδικής εκπαίδευσης (Hobson et al., 2009, p. 209).

Επιπρόσθετα, άλλοι ερευνητές, θεμελιώνοντας τα θετικά στοιχεία που προκύπτουν για τους καθοδηγούμενους κυρίως στη δυναμική αλληλεπιδραστική ανταλλαγή που υφίσταται και εξελίσσεται διαρκώς μεταξύ ιδίων, των μεντόρων, και του εκπαιδευτικού συστήματος, προσμετρούν σε αυτά και οφέλη, όπως: επιτάχυνση των ρυθμών επαγγελματικής προώθησής τους σε υψηλότερες θέσεις ευθύνης (προαγωγές), αναβάθμιση των μισθολογικών τους αποδοχών, απεμπλοκή της οικογενειακής ζωής τους από το επαγγελματικό άγχος και μια γενικότερη αίσθηση καταξίωσης μέσα στον εργασιακό τους οργανισμό, εν προκειμένω το σχολείο (Johnson, 2003: 130).

4.5. Οφέλη των προγραμμάτων για τους μέντορες

Εξίσου σημαντικά οφέλη με αυτά των καθοδηγούμενων καταγράφονται σε πλήθος μελετών και για τους ίδιους τους μέντορες, οι οποίοι μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους mentees, κινητοποιούνται τόσο συναισθηματικά όσο και πνευματικά (Kram, 1985, Tauer, 1998, Feiman-Nemser, 2001, Johnson, 2003, Gilles & Wilson, 2004, Hobson et al., 2009). Έτσι, *«μια πληθώρα αποδείξεων, που βασίζεται, κατά κύριο λόγο, στις δηλώσεις των ίδιων των μεντόρων, δείχνει ότι η καθοδήγηση νέων εκπαιδευτικών μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των μεντόρων»* (Hobson et al., 2009: 209).

Τα κυριότερα στοιχεία που αναφέρουν ως θετικά από τη δραστηριοποίησή τους ως μέντορες είναι η αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση-που προκύπτει και από τη διαπίστωση της επιτυχημένης πορείας των καθοδηγούμενων τους- η

αναζωογόνηση της καριέρας τους και η επαναβεβαίωση των τακτικών και επιλογών τους ως επιτυχημένων, η δημιουργική συνέργεια μεταξύ αυτών και των mentees, η σταθερή «πίστη» που εισπράττουν από προηγούμενους καθοδηγούμενους τους και η αναγνώριση των δεξιοτήτων και των ταλέντων τους εκ μέρους του φορέα απασχόλησής τους (Johnson, 2003: 131, Ragins & Kram, 2007, p.8, Hobson et al., 2009: 209). Οι μέντορες συχνά βιώνουν αισθήματα υπερηφάνειας και υψηλής αυτοεκτίμησης, στοιχεία που επανα-κινητοποιούν το επαγγελματικό τους ενδιαφέρον (Gilles & Wilson, 2004: 91) και έτσι «αναζωογονείται ο ενθουσιασμός τους για τη διδασκαλία» (Moor et al., 2005, οπ. αναφ. Hobson et al., 2009: 210).

Κάποιες έρευνες, συνδέουν την άσκηση του ρόλου του μέντορα με την μεγαλύτερη δέσμευση απέναντι στον φορέα εργασίας, την επιτυχία της προσωπικής τους σταδιοδρομίας και την ταχύτερη επαγγελματική τους άνοδο σε σχέση με συναδέλφους τους που δεν αναλαμβάνουν τον αντίστοιχο ρόλο (Bozionelos, 2004), ενώ κάποιες άλλες συσχετίζουν την εμπλοκή με το mentoring με τη δυνατότητα παροχής έγκυρης και στοχευμένης βοήθειας στον σχεδιασμό των βημάτων της σταδιοδρομίας μεμονωμένων εκπαιδευτικών μέσω της ανάδειξης των πλεονεκτημάτων και των προτεραιοτήτων τους (Tauer, 1998).

Το στοιχείο, ωστόσο, που τονίζεται από τον Hobson και τους συνεργάτες του (2009: 209), ως κεντρικό αποτέλεσμα της παρατηρούμενης θετικής επίδρασης από το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής έρευνας, αφορά στον προσωπικό αναστοχασμό ή κριτικό στοχασμό των ίδιων των μεντόρων. Ο προβληματισμός τους αυτός αυξάνει, κατά τους μελετητές, το επίπεδο κατανόησης του εαυτού τους, καθώς και την προσωπική επαγγελματική τους εξέλιξη ως εκπαιδευτικοί.

Η αλληλεπιδραστική επαφή με τους νεότερους επαγγελματίες και την οπτική τους, οδηγεί τους μέντορες στη επανεξέταση της δικής τους φιλοσοφίας και στην διάρθρωση ενός νέου τρόπου διδασκαλίας και προσέγγισης της διαδικασίας της μάθησης, καθώς και τον εκσυγχρονισμό της. (Davies, Brady, Rodger, & Wall, 1999, Lopez-Real & Kwan, 2005, οπ. αναφ. Hobson et al., 2009: 209).

Αναδιαρθρώνεται δηλαδή το σύνολο σχεδόν των σχετικών επιλογών και πρακτικών τους, προκύπτοντας έτσι η ευκαιρία για περεταίρω επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (Gilles & Wilson, 2004: 91). Μια ανάπτυξη, που συνεπάγεται όχι μόνο την επίδειξη μεγαλύτερης ανοχής στους ίδιους τους τούς μαθητές, αλλά και την βελτίωση τόσο των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων όσο και των ικανοτήτων τους να αντιληφθούν σε βάθος τις αναπτυξιακές ανάγκες των νεοεισερχόμενων στο

χώρο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Lopez-Real & Kwan, 2005, Moor et al., 2005, οπ. αναφ. Hobson et al., 2009: 209).

4.6. Οφέλη για εκπαιδευτικούς οργανισμούς και συστήματα

Εξίσου σημαντικά με αυτά των δύο προηγούμενων παραγόντων της σχέσης mentoring, εμφανίζονται τα οφέλη και για τον εκπαιδευτικό οργανισμό που υιοθετεί και συντονίζει αντίστοιχα προγράμματα με σημαντικότερα αποτελέσματα την μεγαλύτερη οργανωτική δέσμευση των μελών του και τα υψηλότερα ποσοστά παραγωγικότητας και εργασιακής ικανοποίησης των συμμετεχόντων. Ως επίσης πολύ σημαντικό στοιχείο προόδου των εκπαιδευτικών οργανισμών εμφανίζεται η εγκαθίδρυση γενικότερης νοοτροπίας συνεργατικής μάθησης και αλληλοϋποστήριξης των μελών τους, στοιχείο που επιπρόσθετα, περισσότερο απ' οτιδήποτε άλλο, έχει τη δύναμη της διαιώνισής τους (Johnson, 2003: 131).

Ο παράγοντας άλλωστε της υγιούς διάρκειας του εκπαιδευτικού οργανισμού στον χρόνο, ως κοινωνικό σύστημα, είναι ένα επιπλέον θετικό στοιχείο που εντοπίζουν και οι Singh, Bains και Vinnicombe, αφού υποστηρίζουν πως σε αυτή βασίζεται αφενός η ύπαρξη κοινής βάσης αξιών μεταξύ των μελών και, αφετέρου η επίγνωση του τι περιμένουν από τους ίδιους, αλλά κι τι πρέπει οι ίδιοι να περιμένουν από τον επαγγελματικό τους φορέα (Singh et al., 2002: 391).

Στο πλαίσιο διερεύνησης της ίδιας παραμέτρου και παρά το γεγονός ότι εντοπίζουν ερευνητική δυσκολία στη συγκεκριμένη πτυχή του mentoring (λόγω του πολυσύνθετου του χαρακτήρα της), οι Hobson et al. (2009) στη μελέτη τους αξιοποιώντας στοιχεία ερευνών κυρίως από τις Η.Π.Α. και τη Βρετανία, αναφέρουν, ως επιπρόσθετα των προηγούμενων θετικά σημεία της εφαρμογής προγραμμάτων mentoring, την αναστολή της πρόωρης αποχώρησης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους και άρα την εξασφάλιση σταθερότητας στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά και την παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα έμπειρων μεντόρων που επιδεικνύουν μια μορφή δέσμευσης απέναντι στον συγκεκριμένο ρόλο.

Στη Βρετανία δε έχουν αναφερθεί περιπτώσεις ακόμη και έμπειρων εκπαιδευτικών που καταφεύγουν στους μέντορες με προσωπική τους πρωτοβουλία για βοήθεια και συμβουλές σε συγκεκριμένες περιοχές ή / και για τις δικές τους επαγγελματικές ανάγκες, γεγονός που υποδηλώνει ότι παρόμοια προγράμματα καλλιεργούν στα συμμετέχοντα σχολεία μια πιο ανεπτυγμένη κουλτούρα

επαγγελματικής ανάπτυξης και στήριξης των εκπαιδευτικών τους (Hobson et al., 2009: 210).

Ενισχύοντας την παραπάνω οπτική η M. Klinge τον Νοέμβριο του 2015 με μελέτη της, επιχειρεί να προσεγγίσει το mentoring ως συστατικό στοιχείο οργάνωσης της γνώσης σε συνδυασμό με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις θεωρίες μάθησης, υποστηρίζοντας πως οι σχέσεις αμοιβαιότητας και συνεργασίας που αναπτύσσονται σε τέτοια προγράμματα εξασφαλίζουν σημαντικές ευκαιρίες εμπειρικής-βιωματικής και συνεργατικής μάθησης που τελικά εξελίσσουν τον ίδιο τον οργανισμό, πολύ περισσότερο από ότι ο προσωπικός ανταγωνισμός μεταξύ των μελών του.

Λαμβάνοντας υπόψη της τους πέντε κλάδους που ο Senge² αναγνωρίζει σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό: τα συστήματα σκέψης, την προσωπική γνώση, το κοινό όραμα, την ομαδική μάθηση και την κατασκευή νοητικών μοντέλων, (στηριζόμενος στις έξι βασικές αρχές του Knowles στη θεωρία της Ανδραγωγικής³), η Klinge (2015:161) προτείνει ως έκτο παράγοντα τα προγράμματα mentoring, αναγνωρίζοντάς τα ως συστατικό στοιχείο δημιουργίας, διατήρησης και εξέλιξης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Προχωρά δε ένα βήμα παραπέρα και, αξιοποιώντας την ταξινομία του Bloom ως πλαίσιο, θεωρεί ως αναμενόμενα αποτελέσματα ενός προγράμματος mentoring σε επίπεδο οργανισμού την απόκτηση καινούριας γνώσης, την κατανόηση και εφαρμογή της στην εργασιακή πραγματικότητα, την προσωπική και ομαδική ανάλυση των προβληματικών καταστάσεων, την σύνθεση νέων τακτικών στην αντιμετώπισή τους και την αξιολόγηση νέων στρατηγικών και λύσεων προκειμένου να ωφεληθούν τόσο προσωπικά οι εμπλεκόμενοι όσο κυρίως το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα τόσο μέσω του σχεδιασμού των νέων στόχων του όσο και σε σχέση με την επίτευξη των προηγούμενων (Klinge, 2015).

Ως εξαιρετικά ανακεφαλαιωτική για τον ρόλο των προγραμμάτων mentoring στο σύνολο των εμπλεκόμενων, παρατίθεται η απεικόνιση (Πίνακας 10) των Allen and Eby (2007) που η Klinge συμπεριλαμβάνει στο άρθρο της σχετικά με τις

² Ο Peter Michael Senge είναι Αμερικανός επιστήμονας συστημάτων, καθηγητής (senior lecturer) στο MIT Sloan School of Management . Είναι γνωστός ως ο συγγραφέας του βιβλίου «*The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (1990, αναθ. 2006)».

³ «Η θεωρία της Ανδραγωγικής είναι μια ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων... Το όνομά της υποδηλώνει το μέλημα των εμπνευστών της να υπογραμμίσουν την ιδιαιτερότητα του τρόπου μάθησης των ενηλίκων συγκριτικά με τον τρόπο μάθησης των ανηλίκων και στηρίζεται σε έξι παραδοχές: την αναγκαιότητά τους να γνωρίζουν τον λόγο για τον οποίο μαθαίνουν, την ανάγκη τους να αυτοκαθορίζονται, την αξιοποίηση των εμπειριών τους, την ετοιμότητα τους για μάθηση, τους μαθησιακούς τους προσανατολισμούς και τα κίνητρά τους» (Κόκκος, 2005, p. 50-54)

«συνέπειες» του mentoring με τον τίτλο: «*A model of the Consequences of Mentoring in a Learning Organization*» (Klinge, 2015, p. 161).

Mentor benefits	Mentee or protégé benefits	Organization benefits and outcomes
Learning partner Knowledge Skill enhancement Cognitive rejuvenation Feedback Expanded awareness of environment Creativity Sense of purpose and fulfillment	Knowledge Skill enhancement Supportive feedback Assimilation into the culture Sense of cohesion, responsibility, and integrity Awareness of political environment Sense of power and confidence Creativity Leadership development Higher earnings Personal values clarification Professional values clarification Advancement of underrepresented groups Increased job satisfaction Greater influence in the organization	Improved job performance Productivity Cost-effectiveness Improved recruitment Talent pool development Career and life planning Career satisfaction Increased organizational communication and understanding Increased trust Maintaining motivation Improved strategic planning Creativity Employee enthusiasm Collaboration

Source. Information based, in part, on Allen and Eby (2007).

Πίνακας 10.«*A model of the Consequences of Mentoring in a Learning Organization*» (Klinge, 2015: 161)

Κεφάλαιο 5°. Ανακεφαλαίωση Θεωρητικού Μέρους

Η έννοια του «μέντορα», ως κοινωνικός και εκπαιδευτικός ρόλος, καθώς και η αναγκαιότητα ύπαρξής του δεν αποτελεί σύγχρονη παιδαγωγική σύλληψη. Η παρουσία του Μέντορα εμφανίζεται για πρώτη φορά στο επικό έργο του Ομήρου, Οδύσσεια τον 8 π.Χ. αιώνα.

Με το πέρασμα των αιώνων και την εκβιομηχάνιση της δυτικής κοινωνίας, οι διαστάσεις του ρόλου και του περιεχομένου της έννοιας «μέντορας», χωρίς να χάσει τον κεντρικό χαρακτήρα του συμβούλου, διαφοροποιήθηκε και επηρεάστηκε από τις εκάστοτε επικρατούσες κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες - ανάγκες αποκτώντας ποικίλες αλλά και νέες διαστάσεις.

Η πραγματικότητα αυτή απεικονίζεται στην πληθώρα των ορισμών που προέκυψαν -τόσο για τον ρόλο όσο και για τη διαδικασία-, τον μεγάλο αριθμό επιστημονικών άρθρων που ασχολήθηκαν και ασχολούνται με το θέμα αλλά και την προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από την επαρκή θεωρητική και εννοιολογική προσέγγισή του, με κεντρικό στόχο πάντα την επαγγελματική και προσωπική ενδυνάμωση/ εξέλιξη των νέων επαγγελματιών.

Στην προσπάθεια να οριοθετηθεί η έννοια του mentoring ως διαδικασία, έναντι άλλων παραπλήσιων, αναγνωρίζονται σε αυτή τρία κεντρικά διακριτικά χαρακτηριστικά της: *η αμοιβαιότητα, τα αναπτυξιακά οφέλη*, που προκύπτουν για το σύνολο των εμπλεκομένων και *η τακτική και συνεπής αλληλεπίδραση* των συμμετεχόντων.

Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική πραγματικότητα, η εφαρμογή προγραμμάτων mentoring συνδυάστηκε άμεσα με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σύνολο των βαθμίδων της. Συναντάται δε ως διαδικασία που αφενός προωθεί την ενσωμάτωση του νέου εκπαιδευτικού στον εργασιακό του χώρο, μειώνοντας αισθήματα άγχους και απομόνωσης λόγω απειρίας ενώ παράλληλα ενισχύει τις διαδικασίες ανα-στοχασμού των διδακτικών του επιλογών και, αφετέρου προάγει έναν περισσότερο συνεργατικό τύπο σχολείου, όπου το πλαίσιο λειτουργίας και οι στόχοι του είναι σαφώς ορισμένα.

Επειδή όμως, όπως υποστηρίζει η Feiman-Nemser (2001), ένας καλός δάσκαλος αυτόματα δεν μπορεί να θεωρηθεί και επιτυχημένος μέντορας, η αποτελεσματικότητα μιας σχέσης mentoring στον χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να διέπεται από μια σειρά απαραίτητων προϋποθέσεων.

Πολλοί ερευνητές λοιπόν (Dunne & Bennett, 1997, Carter & Francis, 2001, Feiman-Nemser, 2003, Hudson & Millwater, 2008, Hobson et al, 2009) συγκλίνουν στη βαρύτητα κυρίως των δύο επόμενων παραγόντων, δίνοντας έμφαση στον έναν ή παράλληλα και στους δύο: (1) *στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου*, η οποία επηρεάζεται άμεσα από τις προσωπικότητες των εμπλεκομένων αλλά και την προσωπική τους δέσμευση και δοτικότητα σ αυτή, και (2) *στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο* μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες δραστηριοποιούνται. Η επιτυχία της σχέσης έγκειται στην εξισορρόπηση της δομής της ανάμεσα στις προσωπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες της συνεργασίας στον χώρο του σχολείου (Hudson & Millwater, 2008 p.2).

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για αυτή την εξισορρόπηση παίζει η προσωπικότητα και ο τρόπος που ο ίδιος ο μέντορας αντιλαμβάνεται και ασκεί τον ρόλο του στην αλληλεπιδραστική σχέση του με τον mentee.

Έτσι, προκειμένου μια σχέση mentoring να είναι επιτυχημένη, από την πλευρά του μέντορα προϋποτίθεται, πέρα από την κατανόηση της αίσθησης αδυναμίας, που είναι φυσικό να νιώθει ο νέος εκπαιδευτικός, η ύπαρξη στοιχείων όπως: η προθυμία να δημοσιοποιήσει τη μεθοδολογία του έργου του και τις διδακτικές του πρακτικές, η ενισχυτική και καθόλου επικριτική στάση του απέναντι στους νεαρούς εκπαιδευτικούς, η ικανότητα ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης καθώς και η ειλικρινής διάθεση για συμβολή στην εξέλιξή τους (προσωπική και επαγγελματική) (Hobson et al, 2009).

Τα στοιχεία αυτά κατά πολλούς ερευνητές, μεγιστοποιούνται και συνδέονται άμεσα με το θέμα της εντατικής προετοιμασίας και επιμόρφωσης των μεντόρων, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους (Carter & Francis, 2001, Ganser, 2002, Roehrig et al, 2008, Hobson et al., 2009, Ambrosetti & Dekkers, 2010, Hudson, 2013). Εμφανίζεται δε ως περισσότερο πιθανό η αποτελεσματικότητα του ρόλου τους να παρουσιάζεται αυξημένη, όταν η προετοιμασία των μεντόρων είναι εστιασμένη σε συγκεκριμένο εργασιακό πεδίο αναφοράς (Hobson et al., 2009). Έμφαση, κατά την εκπαίδευσή τους, δίνεται επίσης στην εξάσκηση της ικανότητάς τους να αναστοχάζονται ενεργά, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιλύουν πολύπλοκα προβλήματα όταν αυτά προκύπτουν σε πρακτικές καταστάσεις (Schön, 1990 οπ. αναφ. Roehrig et al, 2008).

Τα οφέλη που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες σε μια ουσιαστική σχέση mentoring σχετίζονται τόσο με την προσωπική όσο και την επαγγελματική ανάπτυξή τους, είναι αμφίδρομης κατεύθυνσης, αφορούν το σύνολο των εμπλεκομένων και

ταυτόχρονα επηρεάζουν θετικά, ως προς την εξέλιξη, τη διάρκεια τους στο χρόνο και τον βαθμό επίτευξης των στόχων τους και τους επαγγελματικούς τους οργανισμούς.

Αυτή η διαπιστωμένη, μέσω ερευνών, πραγματικότητα οδήγησε πολλές χώρες (ευρωπαϊκές και μη) στη θέσπιση και οργάνωση προγραμμάτων mentoring στον χώρο της εκπαίδευσης ως μέσο για τη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας.

Έτσι, χωρίς να αγνοούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε κράτους και οι στοχεύσεις του, υιοθετώντας ή και συνδυάζοντας τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα, αναπτύχθηκαν ανά χώρα ποικίλοι τύποι προγραμμάτων καθοδήγησης. Σημεία διαφοροποίησής τους αποτελούν κυρίως το οργανωτικό πλαίσιο τους, η ομάδα στην οποία απευθύνονται αλλά και η αντίληψη για τη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων (δυαδικές ή ομαδικές) που αναπτύσσονται στα πλαίσια του mentoring.

Αφορούν δε τρεις βασικές διαστάσεις ανάπτυξης: την επαγγελματική, την κοινωνική και την προσωπική διάσταση. Σύμφωνα με τις προδιαγραφές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: *«Συνεκτικά προγράμματα ένταξης θα πρέπει να αντιμετωπίζουν και τις τρεις διαστάσεις»* (European Commission Staff Working Document, SEC, 2010: 17).

Με βάση επίσημες εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Ελλάδα είναι μια από τις ελάχιστες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που στην πραγματικότητα, ενώ υπάρχει το νομικό πλαίσιο (ν. 3848/2010) δεν εφαρμόζεται συστηματικά και οργανωμένα κανένας τύπος προγραμμάτων mentoring για νέους εκπαιδευτικούς.

Στην πραγματικότητα, τον ρόλο αυτό, στα πλαίσια των ευρύτερων και πολυδιάστατων καθηκόντων τους, ασκούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι των Εκπαιδευτικών Περιφερειών της χώρας, χωρίς ωστόσο να έχουν ειδικά προετοιμαστεί ή εκπαιδευτεί για κάτι τέτοιο.

Ωστόσο, καθώς βιβλιογραφικά προκύπτει ότι υπάρχει σημαντικό ερευνητικό κενό σχετικά αφενός με τη λειτουργικότητα των Σχολικών Συμβούλων ως μεντόρων και αφετέρου με την άποψη που έχουν οι ίδιοι για το έργο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει στη συζήτηση για το συγκεκριμένο ζήτημα και, για τον λόγο αυτό, κύριος σκοπός της είναι από τη μια η ανάδειξη της αντίληψης της λειτουργικότητας του mentoring από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά τις δυνατότητες ανάπτυξης αλληλεπιδραστικών σχέσεων στο πλαίσιο του mentoring, και από την άλλη η διερεύνηση της προοπτικής να εξελιχθούν οι ίδιοι σε εκπαιδευτές μεντόρων υπό ορισμένα κριτήρια και προϋποθέσεις.

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Μεθοδολογία της Έρευνας

1.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο τους ως Μέντορες εκπαιδευτικών της εκπαιδευτικής περιφέρειας ευθύνης τους. Επιλέγει η διερεύνηση να επικεντρωθεί στους Σχολικούς Συμβούλους, διότι θεσμικά προβλέπεται η ανάθεση του έργου του mentoring σε αυτούς.

Ειδικότερα, μέσω της συγκεκριμένης διερεύνησης επιδιώκεται: πρώτον ο εντοπισμός των δυνατοτήτων ή περιθωρίων δράσης που τους παρέχει το υφιστάμενο Νομοθετικό πλαίσιο, δεύτερον η αναζήτηση των δυναμικών και αλληλεπιδραστικών σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ Μεντόρων και καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών στα πλαίσια των επίσημων προγραμμάτων mentoring και, τρίτον η εξέταση της προοπτικής να εξελιχθούν οι ίδιοι σε εκπαιδευτές μεντόρων υπό ορισμένα κριτήρια και προϋποθέσεις.

1.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώνονται για την παρούσα ερευνητική μελέτη είναι οι εξής:

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν ότι το Νομοθετικό πλαίσιο που ορίζει τα καθήκοντά τους δεν καθιστά ευδιάκριτο στους εκπαιδευτικούς τον ρόλο τους ως Μέντορες.
2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν πως η εφαρμογή επίσημων (formal) προγραμμάτων mentoring θα πρέπει να είναι σε υποχρεωτική βάση για όλους τους νεοεισερχόμενους στο σχολείο εκπαιδευτικούς.
3. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν δύσκολη την εφαρμογή επίσημων προγραμμάτων mentoring σε εκπαιδευτικούς με πολυετή επαγγελματική εμπειρία, ακόμη κι αν το έχουν ανάγκη.
4. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι επιθυμούν επιμόρφωσή τους περισσότερο εστιασμένη σε πτυχές του mentoring.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται για την παρούσα ερευνητική μελέτη είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς συσχετίζεται, με βάση την εκτίμηση των Σχολικών Συμβούλων, η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε προγράμματα mentoring με τα έτη υπηρεσίας τους;
2. Ποιο είναι το ποσοστό των Σχολικών Συμβούλων που θεωρεί πως το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο δεν προσδιορίζει επαρκώς τον ρόλο του ως Μέντορα;
3. Ποια χαρακτηριστικά του Μέντορα θεωρούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι ως τα πιο σημαντικά για την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής μεντορικής σχέσης;
4. Ποια είναι η στάση των Σχολικών Συμβούλων στην πρόταση να εξελιχθούν οι ίδιοι σε επιμορφωτές νέων μεντόρων, ώστε να ενισχυθεί η δυναμική του δικτύου καθοδήγησης-ενίσχυσης, και ποιο στοιχείο θα επέλεγαν ως βασικό κριτήριο επιλογής των επιμορφούμενων τους-πολλαπλασιαστών;

1.4. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο **πληθυσμός** της παρούσας έρευνας, αφορά Σχολικούς Συμβούλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δασκάλων και νηπιαγωγών. **Δείγμα** της έρευνας αποτέλεσαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Ηπείρου, Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (με κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήματα). Το δείγμα της έρευνας ανήκει στην κατηγορία του «δείγματος ευκολίας», διότι: α) έδρα του Πανεπιστημίου, όπου εκπονείται η έρευνα είναι η πρωτεύουσα της Ηπείρου, τα Ιωάννινα, β) υπήρχε άμεση πρόσβαση από την ερευνήτρια.

Το δείγμα κρίνεται αντιπροσωπευτικό για τους εξής λόγους: α) αποτελεί περίπου το 1/3 του συνόλου (300) των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, β) η αρμοδιότητα ευθύνης των συμμετεχόντων Σχολικών Συμβούλων του δείγματος περιλαμβάνει όλη τη διαστροφώταση περιοχών (αστική, ημιαστική και υπαίθρου).

Το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος ήταν 93 και ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση του σχετικού οργάνου μέτρησης οι 92. Επομένως θεωρείται ότι απάντησε το σύνολο του δείγματος, δεδομένο που αυξάνει την αξιοπιστία, αλλά και τη γενικευσιμότητα των εξαγομένων πορισμάτων. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 23.

1.5. Δομή ερωτηματολογίου

Ο σχεδιασμός, η σύνταξη και η δομή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ερευνητική μελέτη, βασίζονται στο θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, αλλά και σε όσα προβλέπονται στη σχετική βιβλιογραφία μεθοδολογίας έρευνας των κοινωνικών επιστημών, προκειμένου το όργανο μέτρησης να είναι σταθμισμένο και αξιόπιστο.

Το είδος των ερωτήσεων που εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο είναι ερωτήσεις «γνώμης ή άποψης». Ο τύπος των απαντήσεων είναι «κλειστού» και «ανοιχτού» τύπου, αλλά και απαντήσεις «πολλαπλής επιλογής», μέσω προκαθορισμένης κλίμακας τύπου Likert. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης (βλέπε Παράρτημα 4.) δόθηκε στους συμμετέχοντες σε ηλεκτρονική μορφή και δημιουργήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας της Google. Με δεδομένους δε τους συνήθεις περιορισμούς σε σχέση με τον χρόνο για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης διαδικασίας, η αποστολή του ερωτηματολογίου μέσω e-mail συνέβαλε σε μεγάλο ποσοστό στην ταχύτητα διεξαγωγής της έρευνάς μας (Cohen & Manion, 1994: 138).

Μεγάλη βαρύτητα δόθηκε κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου και στη μορφή του. Επιδιώχθηκε να αποπνέει ευκολία και ελκυστικότητα στους απαντώντες, μέσω της διαύγειας στη διατύπωση των οδηγιών και της απλότητας στον σχεδιασμό του, με βασικό στόχο να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους και να προσελκύει σε μεγάλο βαθμό το γενικό ενδιαφέρον των εμπλεκομένων στη συμπλήρωσή του. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η διατύπωση των ερωτημάτων του, καθώς και η διευθέτηση του περιεχομένου του (Cohen & Manion, 1994: 140). Η ολοκληρωμένη συμπλήρωσή του απαιτούσε είκοσι περίπου λεπτά.

1.5.1. Αναλυτική παρουσίαση του οργάνου μέτρησης

Το ερωτηματολόγιο (βλέπε Παράρτημα 4.) χωρίζεται σε έξι (6) ενότητες-κατηγορίες:

Οι ερωτήσεις της πρώτης ενότητας αναφέρονται στο ατομικό προφίλ των ερωτηθέντων. Πρόκειται για ερωτήσεις «κλειστού» τύπου, οι οποίες αφορούν το φύλο και την ηλικία των ερωτηθέντων. Οι ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας σχετίζονται με τον παράγοντα «νομικό πλαίσιο». Στην τρίτη ενότητα οι ερωτήσεις καλύπτουν τον παράγοντα «επιμορφωτικές ανάγκες-προοπτική». Στην τέταρτη ενότητα οι ερωτηθέντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο του ρόλου του Μέντορα, αλλά και των δεδομένων άσκησης του ρόλου

αυτού από τους ίδιους. Στην πέμπτη ενότητα αναλύεται ο παράγοντας «επιμορφωτές μεντόρων». Στην έκτη ενότητα οι ερωτήσεις ελέγχουν τον παράγοντα «πιθανά οφέλη του mentoring». Στο τέλος του ερωτηματολογίου δίνεται μικρό πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εκφράσουν ό,τι άλλο σχετικό επιθυμούν με την παρούσα έρευνα.

1.6. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στατιστικά δεν έχει κανέναν περιορισμό, δεδομένου ότι αφενός το δείγμα καλύπτει περίπου το 1/3 του συνόλου του πληθυσμού και, αφετέρου διότι ανταποκρίθηκε, πλην ενός, το σύνολο των ερωτηθέντων στη συμπλήρωση του σχετικού οργάνου μέτρησης.

Ο μόνος περιορισμός που θα μπορούσε να αναφερθεί είναι η έλλειψη εκτεταμένης ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικής με το συγκεκριμένο θέμα (σε όλες του τις πτυχές) καθώς επίσης και η αδυναμία απόλυτης βιβλιογραφικής ταύτισης της έννοιας του Μέντορα (όπως ισχύει σε χώρες εκτός Ελλάδας) με την έννοια του Σχολικού Συμβούλου.

Κεφάλαιο 2. Ανάλυση δεδομένων ως προς τη συχνότητα

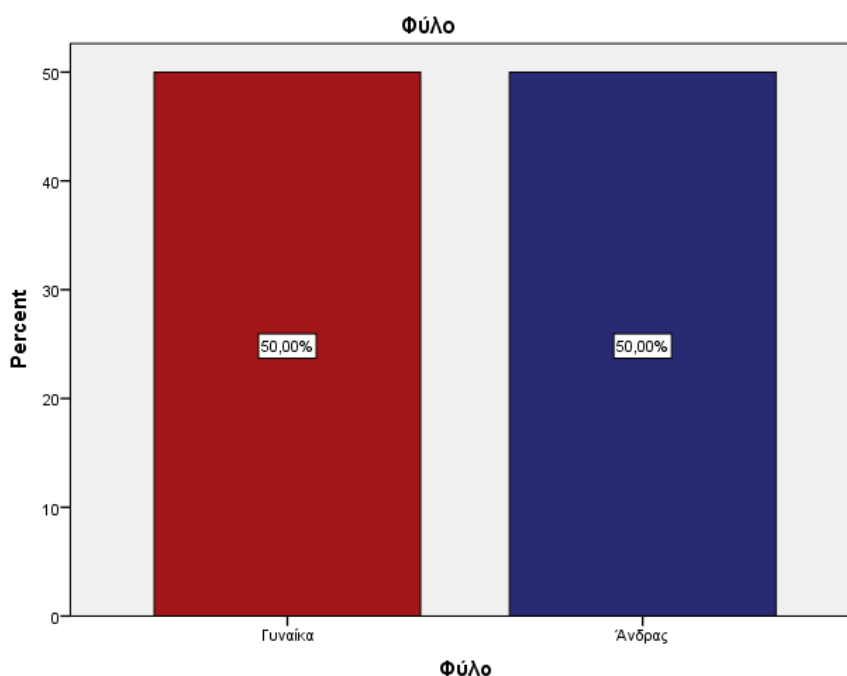
Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι κατανομές συχνοτήτων των μεταβλητών του δείγματος από τις απαντήσεις που έδωσαν οι σχολικοί σύμβουλοι. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων σχολικών συμβούλων είναι 92.

2.1. Φύλο

Στον πίνακα 1 και στο γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς το «φύλο». Συγκεκριμένα, η ανάλυση του δείγματος, ως προς το «φύλο» υποδεικνύει ότι, από τους 92 Σχολικούς Συμβούλους, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 46 (50%) είναι γυναίκες και οι 46 (50%) είναι άνδρες.

Πίνακας 1
Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυναίκα	46	50,0	50,0	50,0
	Ανδρας	46	50,0	50,0	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

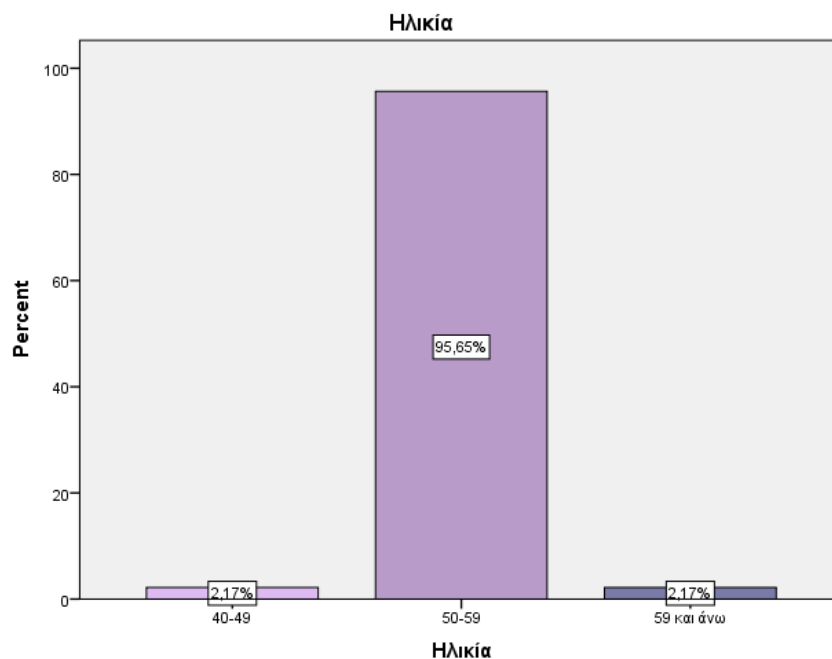


2.2. Ηλικία

Στον πίνακα 2 και στο γράφημα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την «ηλικία», από όπου προκύπτει ότι από τους 92 Σχολικούς Συμβούλους, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) είναι ηλικίας 40-49, οι 88 (95,7%) είναι ηλικίας 50-59 και οι 2 (2,2%) είναι ηλικίας 59 ετών και άνω.

Πίνακας 2
Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	40-49	2	2,2	2,2	2,2
	50-59	88	95,7	95,7	97,8
	59 και άνω	2	2,2	2,2	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



2.3. Νομοθετικό πλαίσιο

Στις παρακάτω ερωτήσεις, παρουσιάζονται οι κατανομές συχνοτήτων των μεταβλητών του δείγματος από τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτηθέντες, ως προς το νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνει και το πλαίσιο λειτουργίας των Σχολικών Συμβούλων για την ενεργοποίησή τους ως Μέντορες.

2.3.1. «Θεωρείτε πως το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει την δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα;»

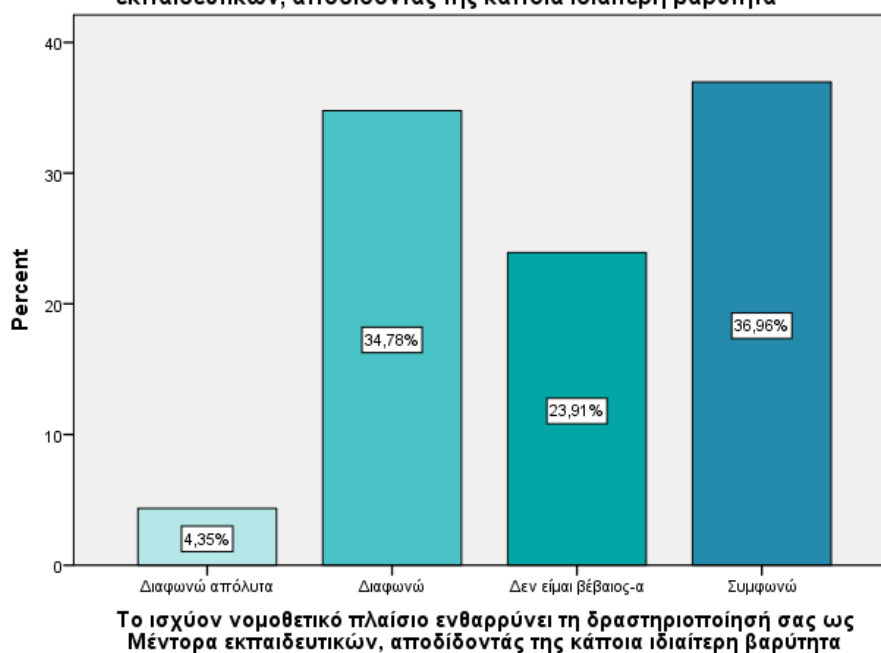
Στον πίνακα 3 και στο γράφημα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Θεωρείτε πως το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα». Ειδικότερα, η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 ερωτηθέντες, οι 4 (4,3%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 32 (34,8%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 22 (23,9%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α» και οι 34 (37%) δήλωσαν ότι συμφωνούν. Η τάση, επομένως, που διαμορφώνεται είναι ότι οι ερωτηθέντες τείνουν προς την άποψη ότι το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει σχετικά τη δραστηριοποίησή τους ως Μέντορες εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
Διαφωνώ	32	34,8	34,8	39,1
Δεν είμαι βέβαιος-α	22	23,9	23,9	63,0
Συμφωνώ	34	37,0	37,0	100,0
Total	92	100,0	100,0	

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα



2.3.2. «Πιστεύετε πως το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας;»

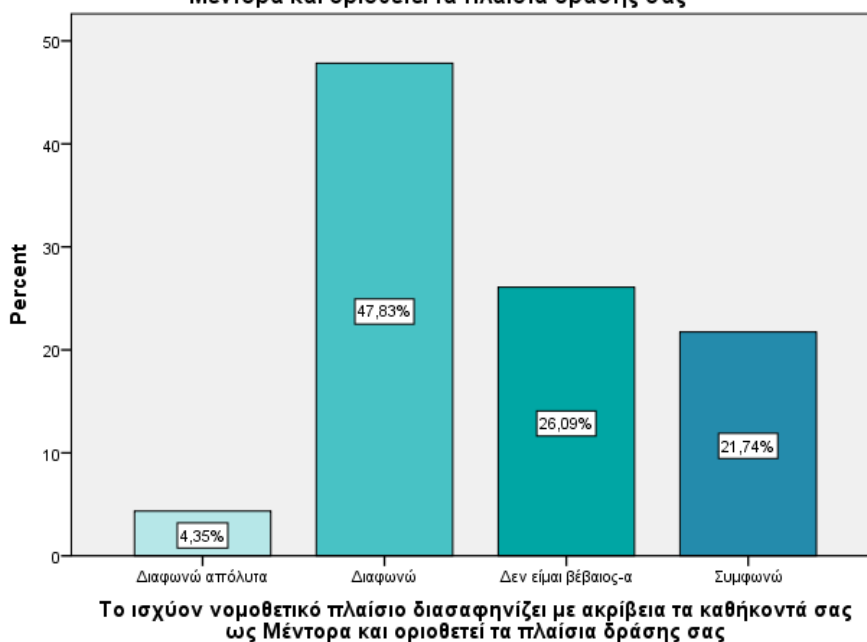
Στον πίνακα 4 και στο γράφημα 4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πιστεύετε πως το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι 4 ερωτηθέντες (4,3%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 44 (47,8%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 24 (26,1%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α» και οι 20 (21,7%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν». Από την ερώτηση εξάγεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος έχουν τη γνώμη ότι το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο δεν διασαφηνίζει επαρκώς τα καθήκοντά τους ως Μεντόρων εκπαιδευτικών, κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη από τους ιθύνοντες, οι οποίοι εάν υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη προοπτική θα πρέπει να προβούν και στις ανάλογες ενέργειες.

Πίνακας 4

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
Διαφωνώ	44	47,8	47,8	52,2
Δεν είμαι βέβαιος-α	24	26,1	26,1	78,3
Συμφωνώ	20	21,7	21,7	100,0
Total	92	100,0	100,0	

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας



2.3.3. «Σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο, ποια από τις παρακάτω προϋποθέσεις νομίζετε ότι θα ενίσχυε τον ρόλο σας ως Μέντορα;»

Στους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο, ποια από τις παρακάτω προϋποθέσεις νομίζετε ότι θα ενίσχυε τον ρόλο σας ως Μέντορα».

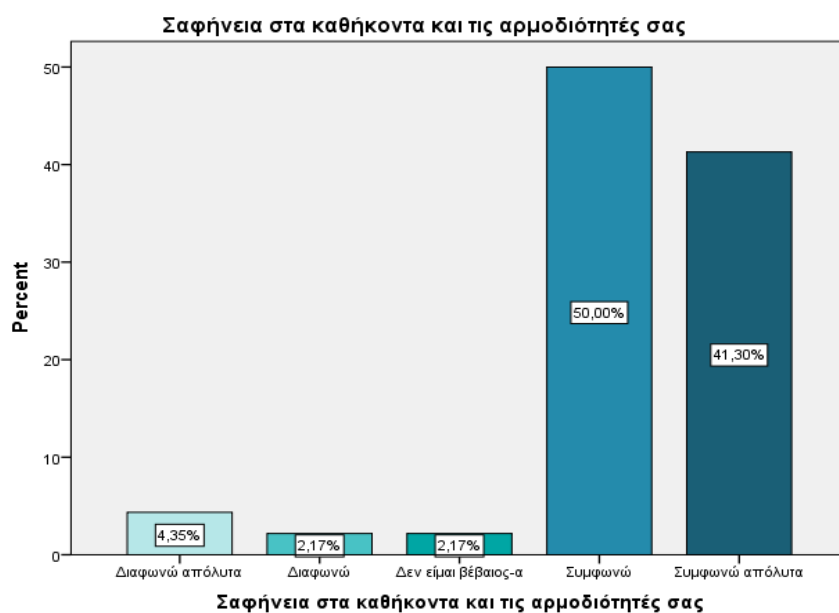
2.3.3.1. Σαφήνεια στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες σας

Στον πίνακα 5 και στο γράφημα 5 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο, ποια από τις παρακάτω προϋποθέσεις νομίζετε ότι θα ενίσχυε τον ρόλο σας ως Μέντορα - Σαφήνεια στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες σας». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 4 (4,3%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 2 (2,2%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 46 (50%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 38 (41,3%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα». Από τα εξαγόμενα προκύπτει ότι, στη μέγιστη πλειοψηφία τους, οι Σχολικοί Σύμβουλοι του δείγματος εκφράζουν την ανάγκη αποσαφήνισης των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων τους, όσον αφορά τον ρόλο τους ως Μέντορες, στοιχείο που πιθανόν τους βοηθήσει να λειτουργήσουν αποδοτικότερα στην άσκηση αυτών των καθηκόντων.

Πίνακας 5

Σαφήνεια στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές σας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
Διαφωνώ	2	2,2	2,2	6,5
Δεν είμαι βέβαιος-α	2	2,2	2,2	8,7
Συμφωνώ	46	50,0	50,0	58,7
Συμφωνώ απόλυτα	38	41,3	41,3	100,0
Total	92	100,0	100,0	



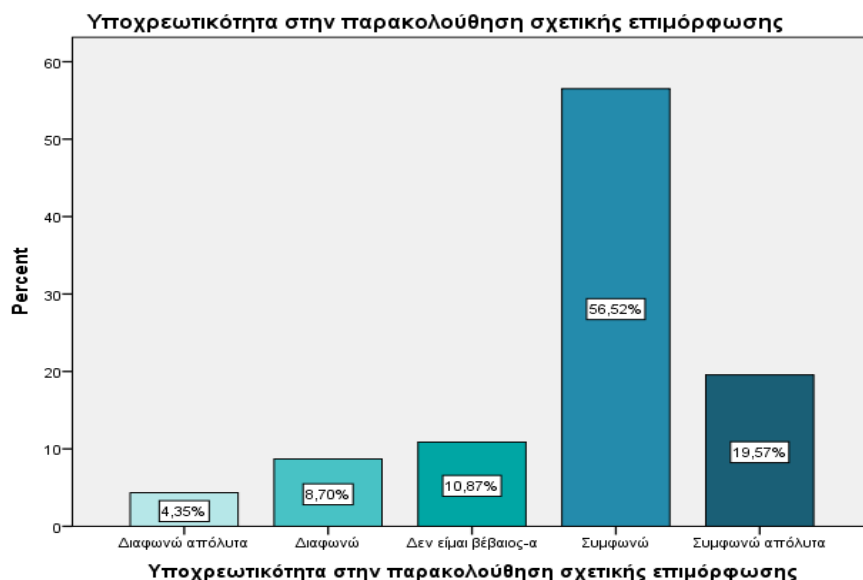
2.3.3.2. Υποχρεωτικότητα στην παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης

Στον πίνακα 6 και στο γράφημα 6 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο, ποια από τις παρακάτω προϋποθέσεις νομίζετε ότι θα ενίσχυε τον ρόλο σας ως Μέντορα - Υποχρεωτικότητα στην παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 4 (4,3%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 8 (8,7%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 10 (10,9%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 52 (56,5%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 18 (19,6%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα». Και σε αυτήν την περίπτωση προκύπτει το ίδιο εξαγόμενο με την προηγούμενη αναφορά.

Πίνακας 6

Υποχρεωτικότητα στην παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
	Διαφωνώ	8	8,7	8,7	13,0
	Δεν είμαι βέβαιος-α	10	10,9	10,9	23,9
	Συμφωνώ	52	56,5	56,5	80,4
	Συμφωνώ απόλυτα	18	19,6	19,6	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



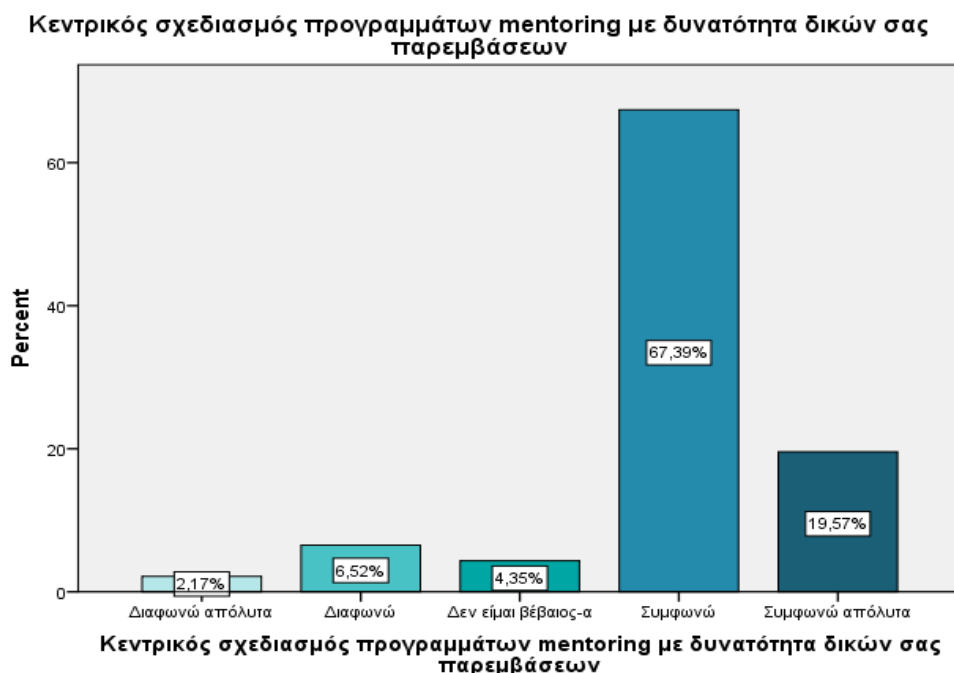
2.3.3.3. Κεντρικός σχεδιασμός προγραμμάτων mentoring με δυνατότητα δικών σας παρεμβάσεων

Στον πίνακα 7 και στο γράφημα 7 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο, ποια από τις παρακάτω προϋποθέσεις νομίζετε ότι θα ενίσχυε τον ρόλο σας ως Μέντορα - Κεντρικός σχεδιασμός προγραμμάτων mentoring με δυνατότητα δικών σας παρεμβάσεων». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 6 (6,5%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 4 (4,3%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 62 (67,4%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 18 (19,6%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα». Από τα εξαγόμενα προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται ότι επιθυμεί να έχει λόγο στον σχεδιασμό προγραμμάτων mentoring μέσω της δυνατότητας δικών τους παρεμβάσεων.

Πίνακας 7

Κεντρικός σχεδιασμός προγραμμάτων mentoring με δυνατότητα δικών σας παρεμβάσεων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	2,2
Διαφωνώ	6	6,5	6,5	8,7
Δεν είμαι βέβαιος-α	4	4,3	4,3	13,0
Συμφωνώ	62	67,4	67,4	80,4
Συμφωνώ απόλυτα	18	19,6	19,6	100,0
Total	92	100,0	100,0	



2.3.3.4. Σαφής- καταγεγραμμένη στοχοθεσία ανά σχολική μονάδα

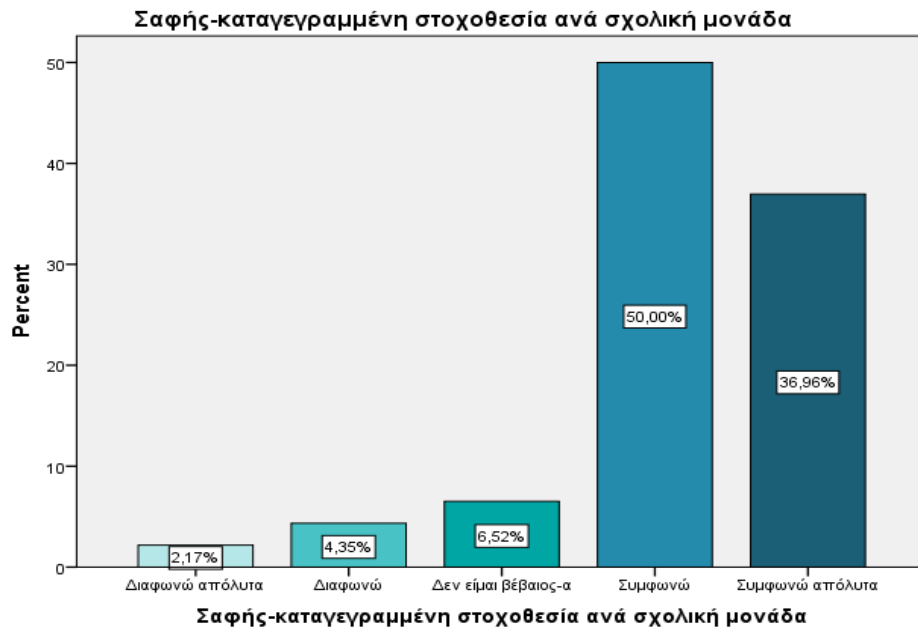
Στον πίνακα 8 και στο γράφημα 8 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο, ποια από τις παρακάτω προϋποθέσεις νομίζετε ότι θα ενίσχυε τον ρόλο σας ως Μέντορα - Σαφής- καταγεγραμμένη στοχοθεσία ανά σχολική μονάδα».

Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 4 (4,3%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 6 (6,5%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 46 (50%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 34 (37%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα». Και σε αυτήν την περίπτωση ισχύει το ίδιο εξαγόμενο με την προηγούμενη αναφορά

Πίνακας 8

Σαφής-καταγεγραμμένη στοχοθεσία ανά σχολική μονάδα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	2,2
Διαφωνώ	4	4,3	4,3	6,5
Δεν είμαι βέβαιος-α	6	6,5	6,5	13,0
Συμφωνώ	46	50,0	50,0	63,0
Συμφωνώ απόλυτα	34	37,0	37,0	100,0
Total	92	100,0	100,0	



2.4. Επιμορφωτικές ανάγκες-προοπτική

Στις παρακάτω ερωτήσεις, παρουσιάζονται οι κατανομές συχνοτήτων των μεταβλητών του δείγματος από τις απαντήσεις που έδωσαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι, ως προς τις Επιμορφωτικές ανάγκες-προοπτική.

2.4.1. «Κρίνετε πως για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωσή σας σε αυτό;»

Στον πίνακα 9 και στο γράφημα 9 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Κρίνετε πως για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωσή σας σ' αυτό». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι 4 (4,3%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», 6 (6,5%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», 14 (15,2%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 52 (56,5%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 16 (17,4%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα».

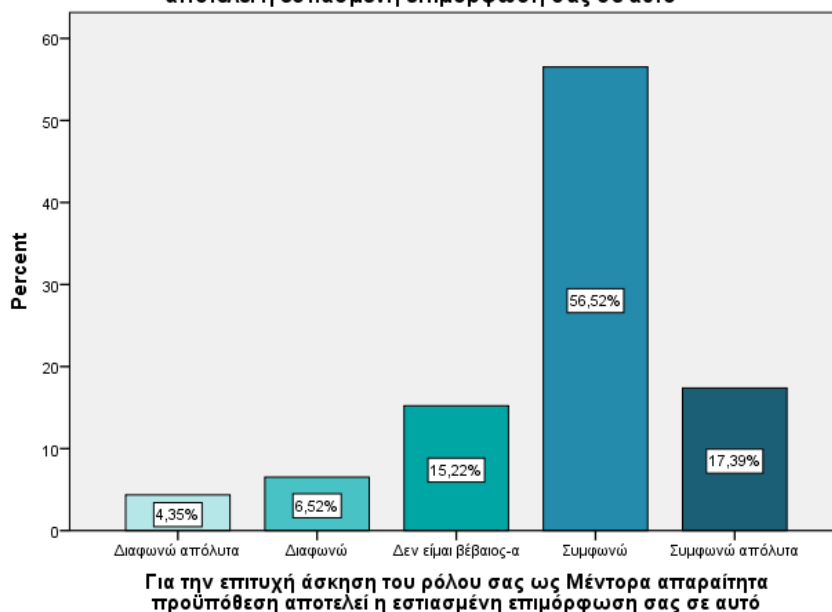
Φαίνεται, επομένως, ότι η πλειοψηφία του δείγματος να επισημαίνει την ιδιαίτερη σημασία της επιμόρφωσής τους, προκειμένου να ασκήσουν αποδοτικότερα το ρόλο τους. Ζητούμενο αποτελεί η επιμορφωτική αυτή δραστηριότητα να δομηθεί επαρκώς λαμβάνοντας υπόψη όλες τις σχετικές παραμέτρους που συνδέονται με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Πίνακας 9

Για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωση σας σε αυτό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
Διαφωνώ	6	6,5	6,5	10,9
Δεν είμαι βέβαιος-α	14	15,2	15,2	26,1
Συμφωνώ	52	56,5	56,5	82,6
Συμφωνώ απόλυτα	16	17,4	17,4	100,0
Total	92	100,0	100,0	

Για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωση σας σε αυτό



2.4.2. «Θεωρείτε πως θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία του mentoring το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων;»

Στον πίνακα 10 και στο γράφημα 10 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Θεωρείτε πως θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή μόνο όσοι εθελοντικά το επιλέξουν». Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι στο συγκεκριμένο ερώτημα 12 (13%) των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 20 (21,7%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 42 (45,7%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 18 (19,6%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα».

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες εκφράζουν επιφυλάξεις για το εάν θα πρέπει να εμπλακούν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα του mentoring το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή εάν θα έπρεπε να εμπλακούν μόνο όσοι το επιθυμούν.

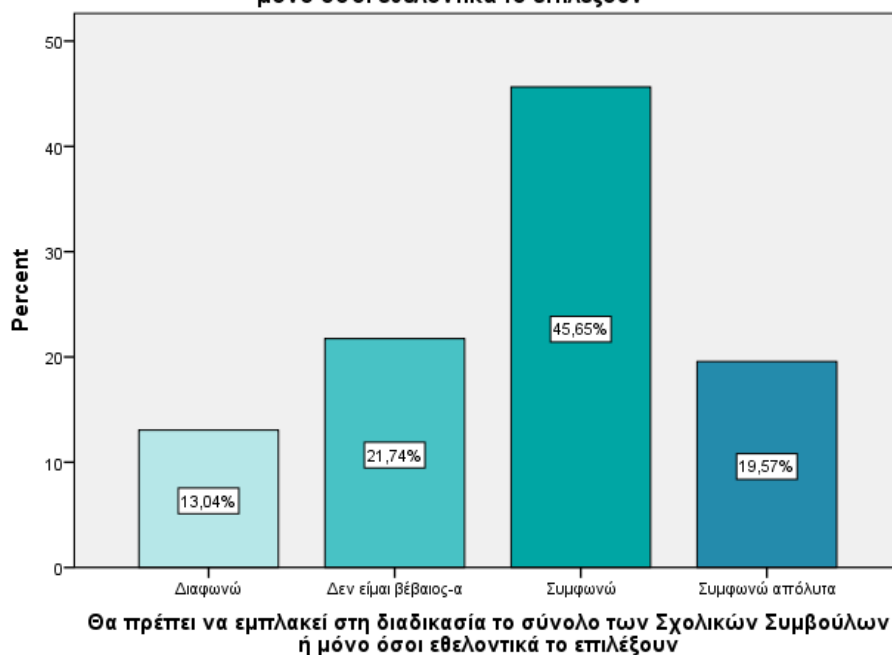
Φαίνεται δε πως το στοιχείο της υποχρεωτικότητας στην εμπλοκή με το mentoring δημιουργεί ενδιασμούς ή ακόμη και επιφυλακτικότητα

Πίνακας 10

Θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	12	13,0	13,0	13,0
	Δεν είμαι βέβαιος-α	20	21,7	21,7	34,8
	Συμφωνώ	42	45,7	45,7	80,4
	Συμφωνώ απόλυτα	18	19,6	19,6	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή μόνο όσοι εθελοντικά το επιλέξουν



2.4.3. «Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θα θεωρούσατε αναγκαία την επιμόρφωσή σας σε σχέση με τα προγράμματα mentoring;»

Στους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θα θεωρούσατε αναγκαία την επιμόρφωσή σας σε σχέση με τα προγράμματα mentoring».

2.4.3.1. Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας

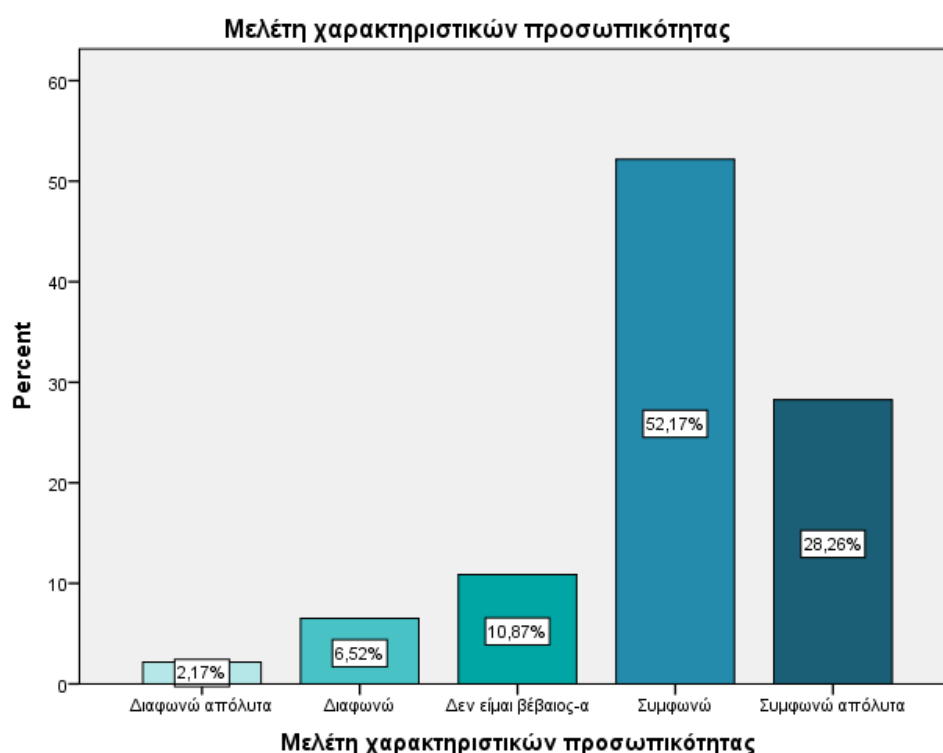
Στον πίνακα 11 και στο γράφημα 11 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θα θεωρούσατε αναγκαία την επιμόρφωσή σας σε σχέση με τα προγράμματα mentoring - Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 6 (6,5%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 10 (10,9%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 48 (52,2%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 26 (28,3%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα».

Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι οι ερωτηθέντες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης στο ζήτημα της μελέτης χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, προφανώς για να έχουν περισσότερο επιστημονικά εχέγγυα αποτελεσματικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών με τους οποίους θα συνεργαστούν ως Μέντορες.

Πίνακας 11

Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	2,2
Διαφωνώ	6	6,5	6,5	8,7
Δεν είμαι βέβαιος-α	10	10,9	10,9	19,6
Συμφωνώ	48	52,2	52,2	71,7
Συμφωνώ απόλυτα	26	28,3	28,3	100,0
Total	92	100,0	100,0	



2.4.3.2. Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας

Στον πίνακα 12 και στο γράφημα 12 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θα θεωρούσατε αναγκαία την επιμόρφωσή σας σε σχέση με τα προγράμματα mentoring - Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 8 (8,7%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 12 (13%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 12 (13%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 40 (43,5%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 20 (21,7%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα». Και σε αυτήν την περίπτωση προκύπτει το ίδιο εξαγόμενο με όσα προαναφέρθηκαν στον προηγούμενο παράγοντα.

Πίνακας 12

Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	8	8,7	8,7	8,7
Διαφωνώ	12	13,0	13,0	21,7
Δεν είμαι βέβαιος-α	12	13,0	13,0	34,8
Συμφωνώ	40	43,5	43,5	78,3
Συμφωνώ απόλυτα	20	21,7	21,7	100,0
Total	92	100,0	100,0	

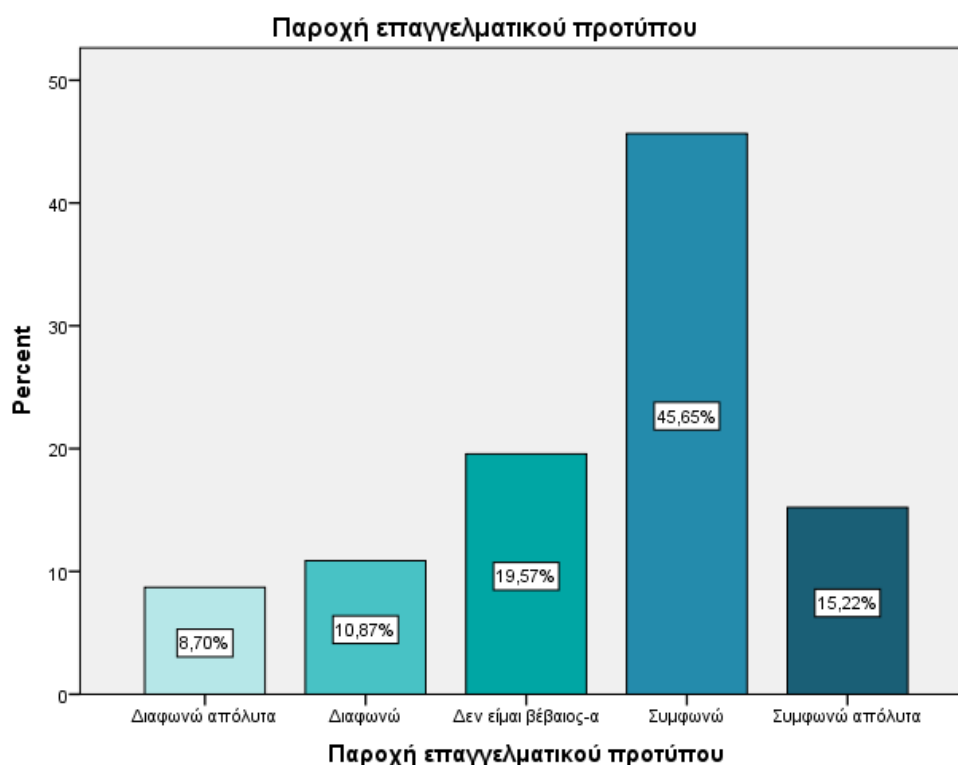


2.4.3.3. Παροχή επαγγελματικού προτύπου

Στον πίνακα 13 και στο γράφημα 13 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θα θεωρούσατε αναγκαία την επιμόρφωσή σας σε σχέση με τα προγράμματα mentoring - Παροχή επαγγελματικού προτύπου». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 8 (8,7%) δήλωσαν ότι «διαφωνώ απόλυτα», οι 10 (10,9%) δήλωσαν ότι «διαφωνώ», οι 18 (19,6%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 42 (45,7%) δήλωσαν ότι «συμφωνώ» και οι 14 (15,2%) δήλωσαν ότι «συμφωνώ απόλυτα». Όμοια εκτίμηση προκύπτει και σε αυτήν την περίπτωση με ό,τι επισημάνθηκε στις προηγούμενες αναφορές.

Πίνακας 13
Παροχή επαγγελματικού προτύπου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	8	8,7	8,7	8,7
Διαφωνώ	10	10,9	10,9	19,6
Δεν είμαι βέβαιος-α	18	19,6	19,6	39,1
Συμφωνώ	42	45,7	45,7	84,8
Συμφωνώ απόλυτα	14	15,2	15,2	100,0
Total	92	100,0	100,0	



2.4.3.4. Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης

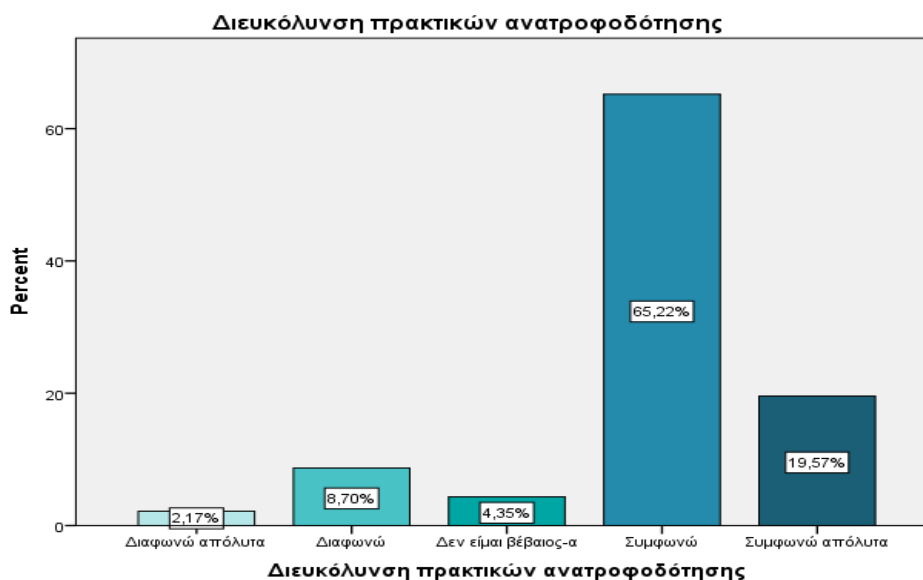
Στον πίνακα 14 και στο γράφημα 14 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θα θεωρούσατε αναγκαία την επιμόρφωσή σας σε σχέση με τα προγράμματα mentoring - Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 8 (8,7%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 4 (4,3%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 60 (65,2%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 18 (19,6%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα».

Το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων ζητά στην οργάνωση της επιμορφωτικής δραστηριότητας να δίνεται έμφαση στη διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντική παράμετρο, αφού η διαδικασία και η λειτουργία μηχανισμών ανατροφοδότησης είναι ουσιαστικά δομικά στοιχεία των προγραμμάτων mentoring. Ως εκ τούτου, το εξαγόμενο αυτό στοιχείο θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να διαμορφωθεί και το ανάλογο πλαίσιο περιεχομένου επιμόρφωσης.

Πίνακας 14

Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	2,2
Διαφωνώ	8	8,7	8,7	10,9
Δεν είμαι βέβαιος-α	4	4,3	4,3	15,2
Συμφωνώ	60	65,2	65,2	80,4
Συμφωνώ απόλυτα	18	19,6	19,6	100,0
Total	92	100,0	100,0	

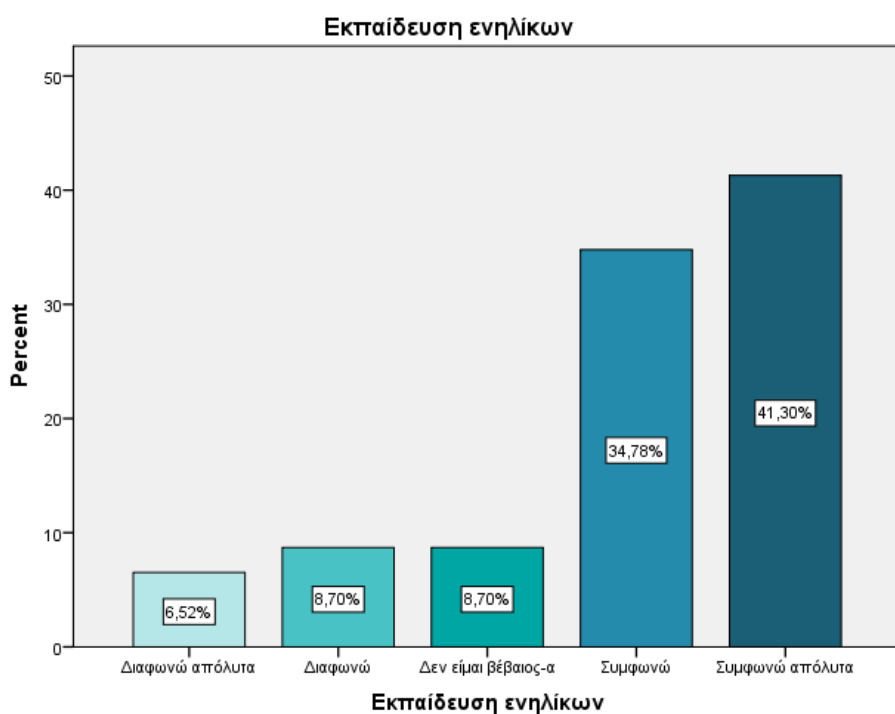


2.4.3.5. Εκπαίδευση ενηλίκων

Στον πίνακα 15 και στο γράφημα 15 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θα θεωρούσατε αναγκαία την επιμόρφωσή σας σε σχέση με τα προγράμματα mentoring - Εκπαίδευση ενηλίκων». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 6 (6,5%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 8 (8,7%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 8 (8,7%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 32 (34,8%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 38 (41,3%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα».

Πίνακας 15
Εκπαίδευση ενηλίκων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	6	6,5	6,5	6,5
Διαφωνώ	8	8,7	8,7	15,2
Δεν είμαι βέβαιος-α	8	8,7	8,7	23,9
Συμφωνώ	32	34,8	34,8	58,7
Συμφωνώ απόλυτα	38	41,3	41,3	100,0
Total	92	100,0	100,0	



2.5. Άσκηση και περιεχόμενο του ρόλου

Στις παρακάτω ερωτήσεις, παρουσιάζονται οι κατανομές συχνοτήτων των μεταβλητών του δείγματος από τις απαντήσεις που έδωσαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι που συμμετείχαν στην έρευνα, ως προς το «περιεχόμενο του ρόλου τους» ως Μέντορες.

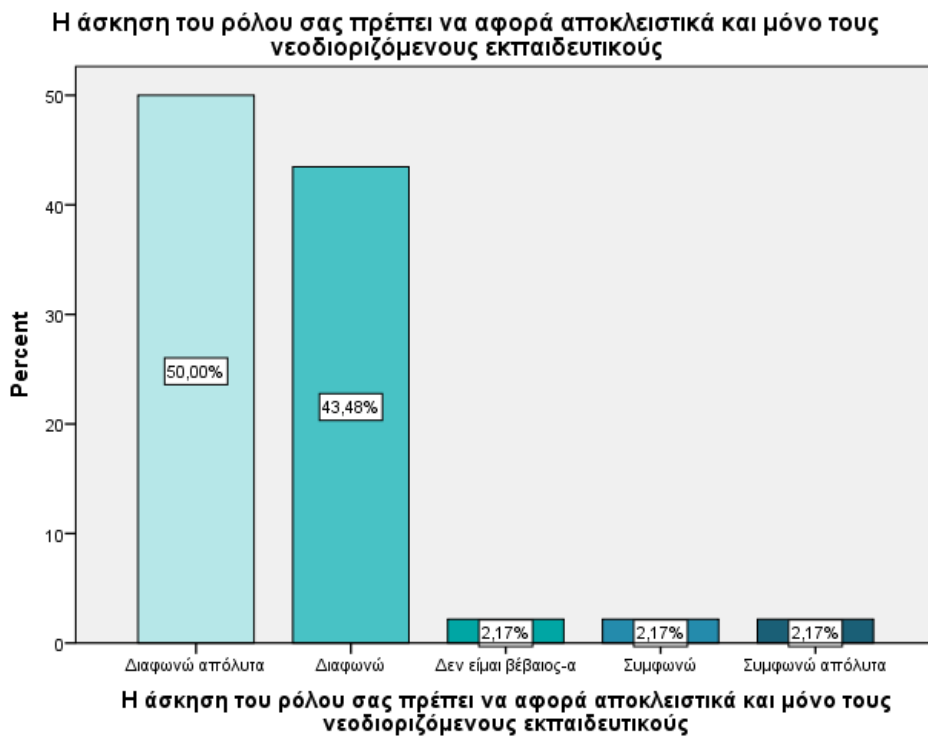
2.5.1. «Η άσκηση του ρόλου σας πρέπει να αφορά αποκλειστικά και μόνο τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς; (δηλαδή με χρόνο παρουσίας τους στην τάξη τα 1 έως 2 χρόνια υπηρεσίας);»

Στον πίνακα 16 και στο γράφημα 16 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Η άσκηση του ρόλου σας πρέπει να αφορά αποκλειστικά και μόνο τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς; (δηλαδή με χρόνο παρουσίας τους στην τάξη τα 1 έως 2 χρόνια υπηρεσίας)*». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 46 (50%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 40 (43,5%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 2 (2,2%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα». Η τάση, επομένως, που διαμορφώνεται είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν βλέπει τον ρόλο του περιοριστικά μόνο ως προς τους νεοεισερχόμενους στο εργασιακό χώρο εκπαιδευτικούς αλλά περισσότερο διευρυμένα, όσον αφορά την άσκηση του συγκεκριμένου ρόλου, ενδεχομένως, προς κάθε εκπαιδευτικό που έχει ανάλογη ανάγκη υποστήριξης και ενίσχυσης στην άσκηση των εκπαιδευτικών και διδακτικών του καθηκόντων.

Πίνακας 16

Η άσκηση του ρόλου σας πρέπει να αφορά αποκλειστικά και μόνο τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	46	50,0	50,0	50,0
	Διαφωνώ	40	43,5	43,5	93,5
	Δεν είμαι βέβαιος-α	2	2,2	2,2	95,7
	Συμφωνώ	2	2,2	2,2	97,8
	Συμφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



2.5.2. «Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι σωστά ενημερωμένοι για τις διαστάσεις του ρόλου του Μέντορα;»

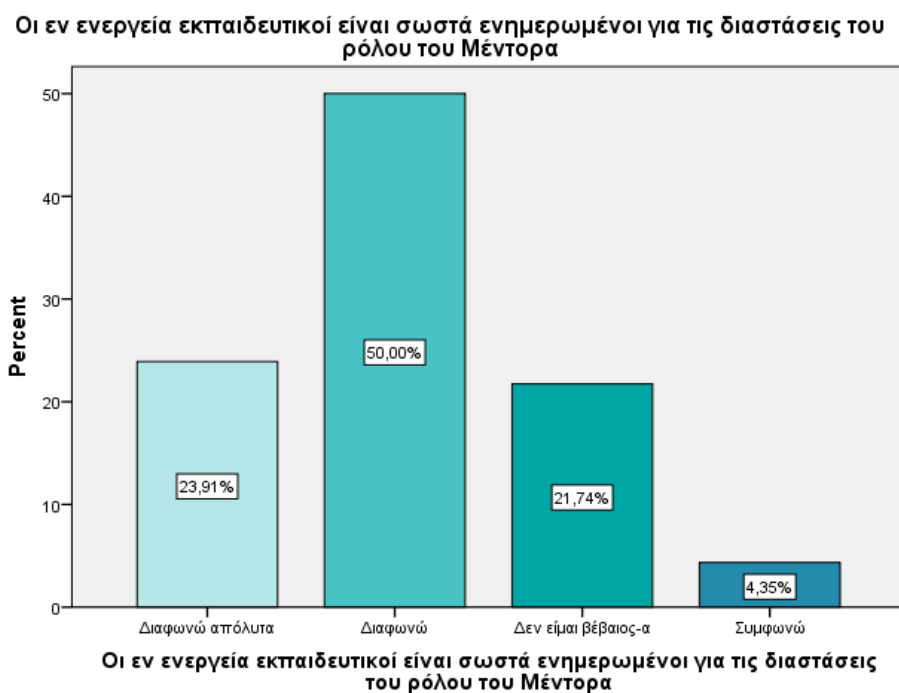
Στον πίνακα 17 και στο γράφημα 17 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι σωστά ενημερωμένοι για τις διαστάσεις του ρόλου του Μέντορα». Επί του συγκεκριμένου ερωτήματος οι 22 (23,9%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 46 (50%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 20 (21,7%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α» και οι 4 (4,3%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν».

Το εξαγόμενο που προκύπτει είναι πως γνώμη των ερωτηθέντων αποτελεί ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τις διαστάσεις του ρόλου του Μέντορα, κάτι που, τελικά, μπορεί να δημιουργήσει σοβαρές δυσχέρειες στην αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης προσπάθειας, εξαιτίας ενδεχόμενων αντιστάσεων, επιφυλακτικότητας ή ακόμη και άρνησης των εκπαιδευτικών να δεχθούν συνεργασία τους με τους Σχολικούς Συμβούλους, σ' αυτόν τον τομέα.

Πίνακας 17

Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι σωστά ενημερωμένοι για τις διαστάσεις του ρόλου του Μέντορα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	22	23,9	23,9	23,9
	Διαφωνώ	46	50,0	50,0	73,9
	Δεν είμαι βέβαιος-α	20	21,7	21,7	95,7
	Συμφωνώ	4	4,3	4,3	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



2.5.3. «Κατά την άποψή σας ο ρόλος του Μέντορα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη παρουσίας τους στη σχολική τάξη;»

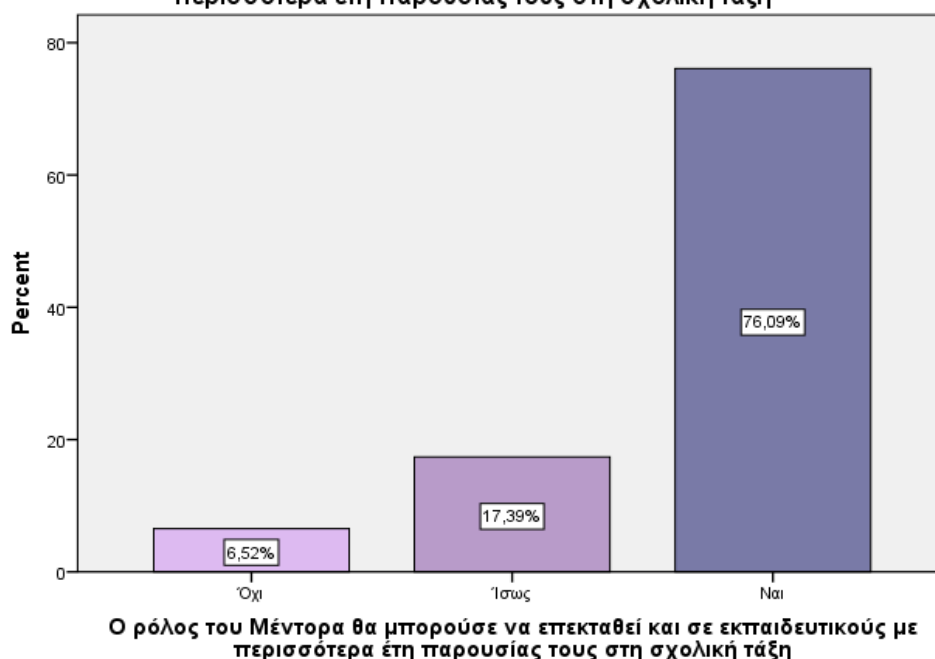
Στον πίνακα 18 και στο γράφημα 18 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Κατά την άποψή σας ο ρόλος του Μέντορα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη παρουσίας τους στη σχολική τάξη». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 6 (6,5%) δήλωσαν «όχι», οι 16 δήλωσαν «ίσως» και οι 70 (76,1%) δήλωσαν «ναι». Τα εξαγόμενα της συγκεκριμένης μεταβλητής επιβεβαιώνουν την προαναφερθείσα ερμηνεία ότι δηλαδή οι Σχολικοί Σύμβουλοι, που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλώνουν ότι το mentoring δεν είναι κάτι που αφορά μόνο τους νεοεισερχόμενους στον εργασιακό χώρο εκπαιδευτικούς, αλλά το σύνολο των εκπαιδευτικών που χρειάζονται επαγγελματική ή/και προσωπική ενίσχυση στην άσκηση του πολυδιάστατου ρόλου τους σ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.

Πίνακας 18

Ο ρόλος του Μέντορα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη παρουσίας τους στη σχολική τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	6	6,5	6,5	6,5
	Ίσως	16	17,4	17,4	23,9
	Ναι	70	76,1	76,1	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Ο ρόλος του Μέντορα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη παρουσίας τους στη σχολική τάξη

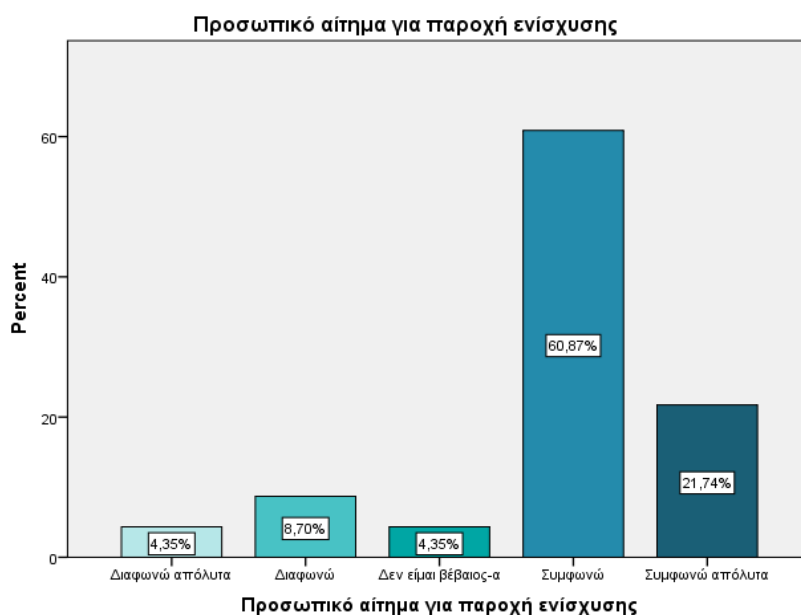


Η ανωτέρω εκτίμηση, επιβεβαιώνεται περαιτέρω καθώς συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι πρέπει να παρέχεται mentoring σε κάθε εκπαιδευτικό, όταν εκφράζεται από αυτόν σχετικό «*Προσωπικό αίτημα για παροχή ενίσχυσης*», όπως φαίνεται και στον πίνακα 19 και στο γράφημα 19.

Πίνακας 19

Προσωπικό αίτημα για παροχή ενίσχυσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
Διαφωνώ	8	8,7	8,7	13,0
Δεν είμαι βέβαιος-α	4	4,3	4,3	17,4
Συμφωνώ	56	60,9	60,9	78,3
Συμφωνώ απόλυτα	20	21,7	21,7	100,0
Total	92	100,0	100,0	

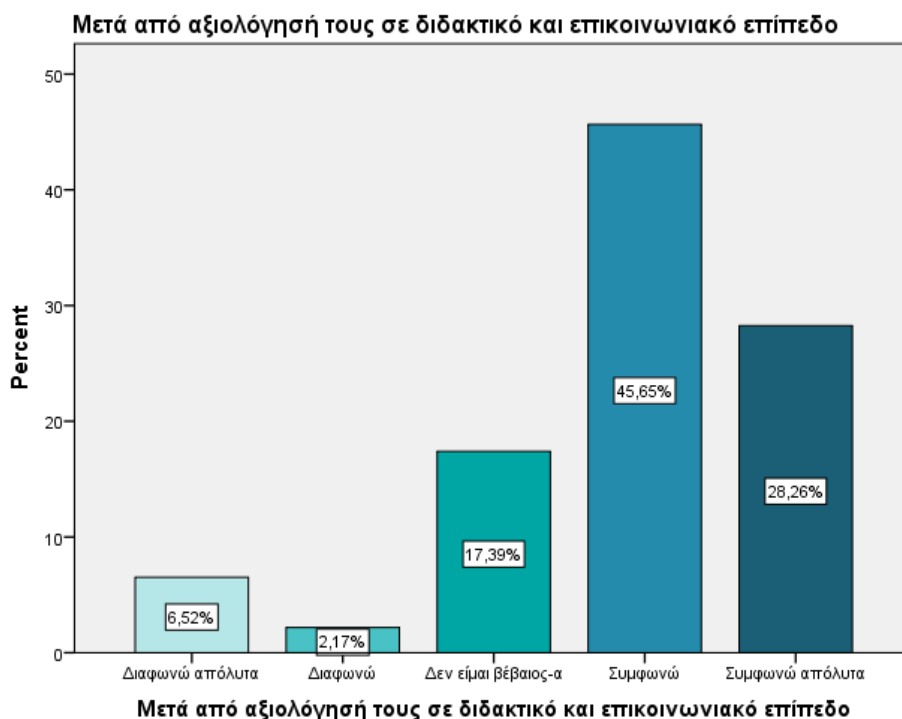


Παράλληλα, η πλειοψηφία των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος εκφράζει τη γνώμη ότι θα μπορούσε να ασκηθεί mentoring στους εκπαιδευτικούς και «*Μετά από αξιολόγησή τους τόσο στη διδακτική, όσο και στην επικοινωνιακή τους ικανότητα*». Αναλυτικά, για το συγκεκριμένο θέμα το 45,7% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι «συμφωνούν» με αυτήν τη δυνατότητα και το 28,3% ότι «συμφωνούν απόλυτα» (πίνακας/ γράφημα 20).

Πίνακας 20

Μετά από αξιολόγησή τους σε διδακτικό και επικοινωνιακό επίπεδο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	6	6,5	6,5	6,5
Διαφωνώ	2	2,2	2,2	8,7
Δεν είμαι βέβαιος-α	16	17,4	17,4	26,1
Συμφωνώ	42	45,7	45,7	71,7
Συμφωνώ απόλυτα	26	28,3	28,3	100,0
Total	92	100,0	100,0	



Δεν εκφράζουν, όμως, την ίδια γνώμη και με την ίδια δυναμική, αλλά οι περισσότεροι δηλώνουν αβέβαιοι στην προσφορά ενίσχυσης στους εκπαιδευτικούς «*Μετά από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας*», με διαφανόμενη, ωστόσο, θετική γνώμη προς αυτή την κατεύθυνση. Δηλαδή, δεν απορρίπτουν την εφαρμογή προγραμμάτων mentoring στους εκπαιδευτικούς μετά από εισήγηση του/της Διευθυντή/-ντριας της σχολικής μονάδας, στην οποία αυτοί υπηρετούν, αλλά

αυτό να γίνεται ενδεχόμενα υπό ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες πρέπει να διαμορφωθούν και να διατυπωθούν με σαφήνεια.

Συγκεκριμένα, το 41,3% δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», το 26,1% ότι «συμφωνούν» και το 8,7% ότι «συμφωνούν απόλυτα» για την ένταξη εκπαιδευτικών σε προγράμματα mentoring μετά την εισήγηση του/της Διευθυντή/-τριας της σχολικής μονάδας (πίνακας/ γράφημα 21).

Πίνακας 21

Μετά από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	10	10,9	10,9	10,9
	Διαφωνώ	12	13,0	13,0	23,9
	Δεν είμαι βέβαιος-α	38	41,3	41,3	65,2
	Συμφωνώ	24	26,1	26,1	91,3
	Συμφωνώ απόλυτα	8	8,7	8,7	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



2.5.4. «Νομίζετε ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες στην αποδοχή του Μέντορα ως συνεργάτη-καθοδηγητή από τους περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς;»

Στον πίνακα 22 και στο γράφημα 22 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Νομίζετε ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες στην αποδοχή του Μέντορα ως συνεργάτη-καθοδηγητή από τους περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος

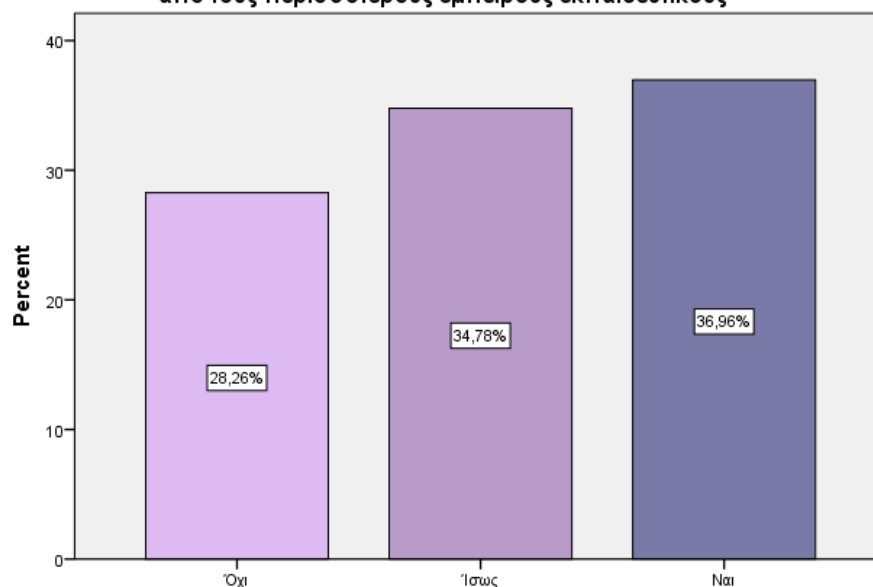
ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 26 (28,3%) δήλωσαν «όχι», οι 32 (34,8%) δήλωσαν «ίσως» και οι 34 (37%) δήλωσαν «ναι». Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται μια επιφυλακτικότητα των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος για άσκηση mentoring σε περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς συναδέλφους τους. Πιθανόν οι ερωτηθέντες να θεωρούν ότι θα υπάρξουν σε αυτό το ενδεχόμενο συγκρούσεις ή μη αναγνωρισιμότητα της ικανότητάς τους να ασκήσουν το έργο αυτό σε πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Προφανώς η έλλειψη σχετικής κουλτούρας αλλά και το ενδεχόμενο αδυναμίας συνεργασίας να είναι κύρια εμπόδια για την επίτευξη αυτής της συνεργασίας.

Πίνακας 22

Υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες στην αποδοχή ως συνεργάτη-καθοδηγητή από τους περισσότερους έμπειρους εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	26	28,3	28,3	28,3
	Ίσως	32	34,8	34,8	63,0
	Ναι	34	37,0	37,0	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες στην αποδοχή ως συνεργάτη-καθοδηγητή από τους περισσότερους έμπειρους εκπαιδευτικούς



Υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες στην αποδοχή ως συνεργάτη-καθοδηγητή από τους περισσότερους έμπειρους εκπαιδευτικούς

2.5.5. «Ποιο από τα παρακάτω στοιχεία εκτιμάτε ως θεμελιώδες συστατικό του ρόλου σας ως Μέντορα;»

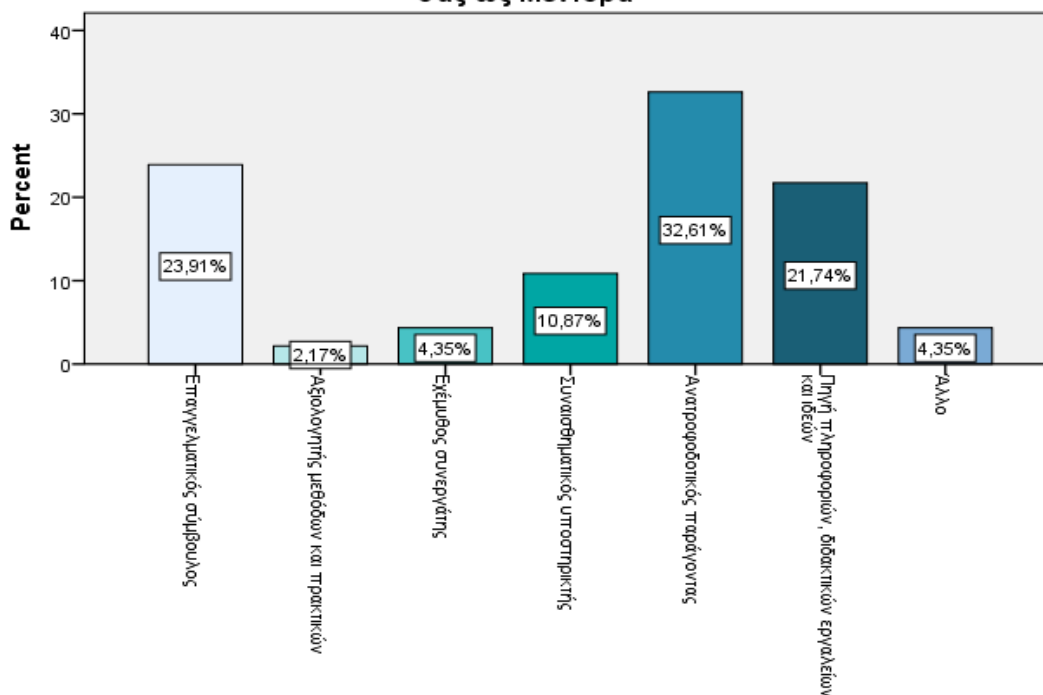
Στον πίνακα 23 και στο γράφημα 23 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποιο από τα παρακάτω στοιχεία εκτιμάτε ως θεμελιώδες συστατικό του ρόλου σας ως Μέντορα». Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το 23,9% του δείγματος δηλώνει ως θεμελιώδες συστατικό του ρόλου τους ως Μέντορα ως ένα σύμβουλο, ο οποίος μπορεί να ασκήσει επαγγελματικά αυτόν τον ρόλο, το 32,6% δήλωσαν ότι ο «ανατροφοδοτικός παράγοντας» στο έργο των εκπαιδευτικών είναι το ισχυρότερο συστατικό του ρόλου του ως Μέντορες, ενώ το 21,7% ότι συστατικό στοιχείο του ρόλου τους ως Μέντορες είναι η παροχή «πληροφοριών, διδακτικών εργαλείων και ιδεών».

Πίνακας 23

Ποιο από τα παρακάτω στοιχεία εκτιμάτε ως θεμελιώδες συστατικό του ρόλου σας ως Μέντορα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επαγγελματικός σύμβουλος	22	23,9	23,9	23,9
Αξιολογητής μεθόδων και πρακτικών	2	2,2	2,2	26,1
Εχέμυθος συνεργάτης	4	4,3	4,3	30,4
Συναισθηματικός υποστηρικτής	10	10,9	10,9	41,3
Ανατροφοδοτικός παράγοντας	30	32,6	32,6	73,9
Πηγή πληροφοριών, διδακτικών εργαλείων και ιδεών	20	21,7	21,7	95,7
Άλλο	4	4,3	4,3	100,0
Total	92	100,0	100,0	

Ποιο από τα παρακάτω στοιχεία εκτιμάτε ως θεμελιώδες συστατικό του ρόλου σας ως Μέντορα



2.5.6. «Ποιο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά θεωρείτε ιδιαίτερης αξίας, σε επίπεδο διαπροσωπικής σχέσης, για τη θεμελίωση και εξέλιξη μιας σχέσης mentoring;»

Στους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποιο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά θεωρείτε ιδιαίτερης αξίας, σε επίπεδο διαπροσωπικής σχέσης, για τη θεμελίωση και εξέλιξη μιας σχέσης mentoring».

2.5.6.1. Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης

Στον πίνακα 24 και στο γράφημα 24 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποιο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά θεωρείτε ιδιαίτερης αξίας, σε επίπεδο διαπροσωπικής σχέσης, για τη θεμελίωση και εξέλιξη μιας σχέσης mentoring - Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης».

Συγκεκριμένα, η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση, υποδεικνύει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε ποσοστό περίπου 98% (30,4% δήλωσαν ότι είναι «σημαντικό» και το 67,4% δήλωσαν ότι είναι «πολύ σημαντικό») θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα και mentee.

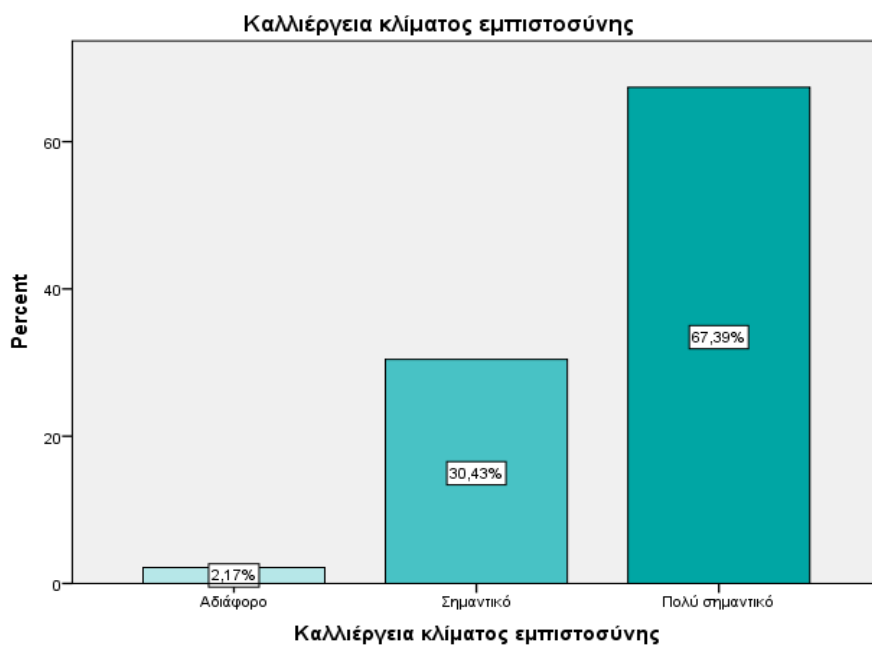
Το εξαγόμενο μπορεί να επαληθευθεί από το γεγονός ότι το mentoring αποτελεί μια καθαρά διαπροσωπική αλληλεπιδραστική σχέση, για την επιτυχή έκβαση της οποίας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η δημιουργία περιβάλλοντος εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων.

Το αντίστοιχο ισχύει και για τις συνθήκες αμοιβαιότητας των σχέσεων των συμμετεχόντων (πίνακας 25), όπως και για αυτές της ενεργητικής ακρόασης (πίνακας 26), της ενισχυτικής στάσης (πίνακας 27), της ανοικτότητας σε νέες ιδέες (πίνακας 28) και τέλος, την επίδειξη εχεμύθειας (πίνακας 29) τόσο του εκπαιδευτικού προς τον μέντορα, όσο και του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό.

Πίνακας 24

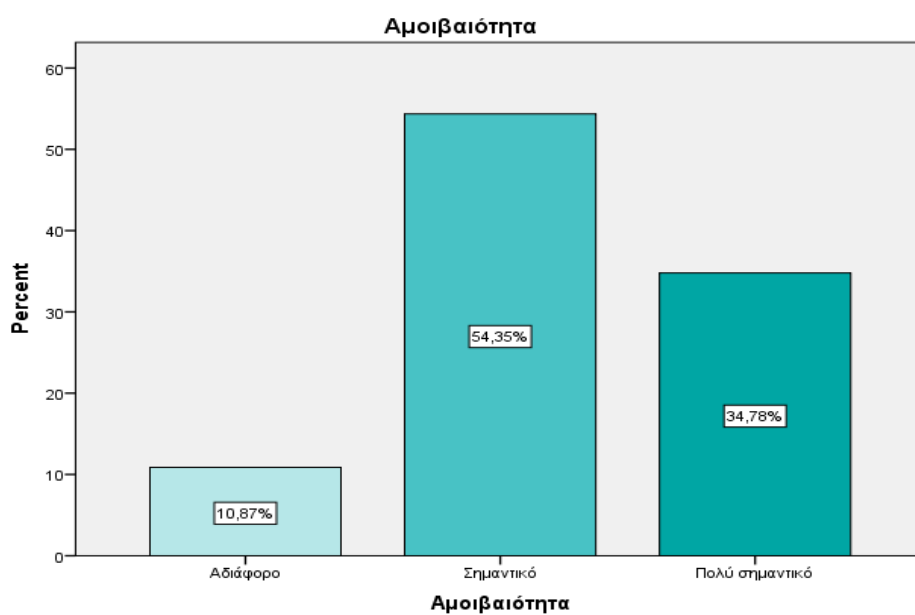
Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	2	2,2	2,2	2,2
	Σημαντικό	28	30,4	30,4	32,6
	Πολύ σημαντικό	62	67,4	67,4	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



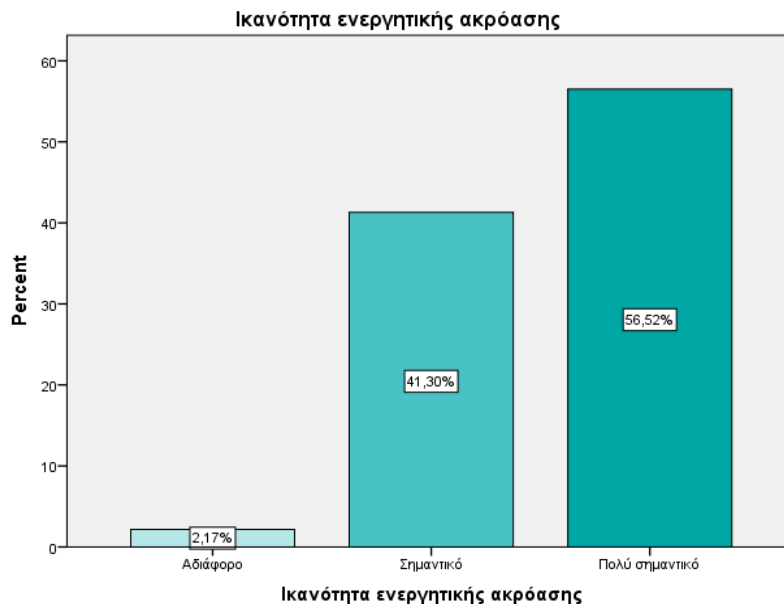
Πίνακας 25
Αμοιβαιότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	10	10,9	10,9	10,9
	Σημαντικό	50	54,3	54,3	65,2
	Πολύ σημαντικό	32	34,8	34,8	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



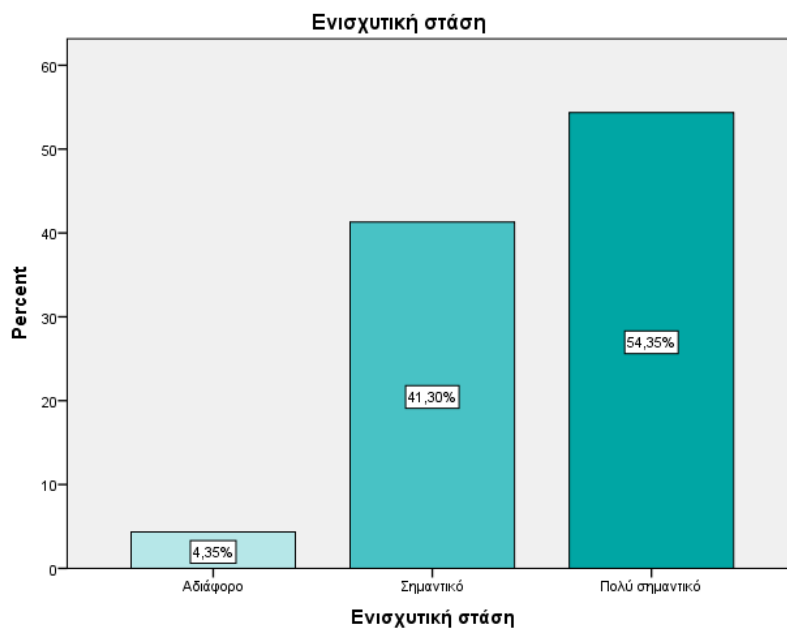
Πίνακας 26
Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	2	2,2	2,2	2,2
	Σημαντικό	38	41,3	41,3	43,5
	Πολύ σημαντικό	52	56,5	56,5	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



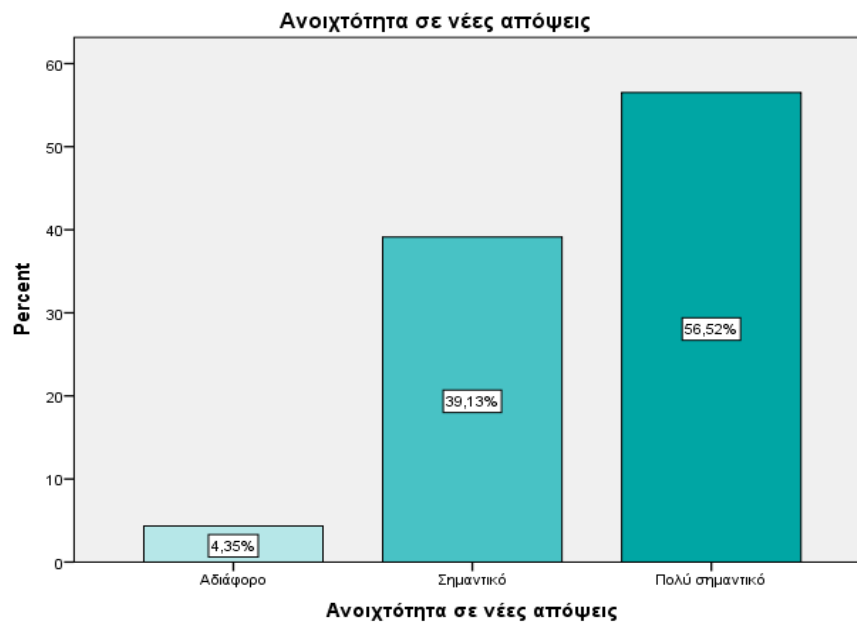
Πίνακας 27
Ενισχυτική στάση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	4	4,3	4,3	4,3
	Σημαντικό	38	41,3	41,3	45,7
	Πολύ σημαντικό	50	54,3	54,3	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



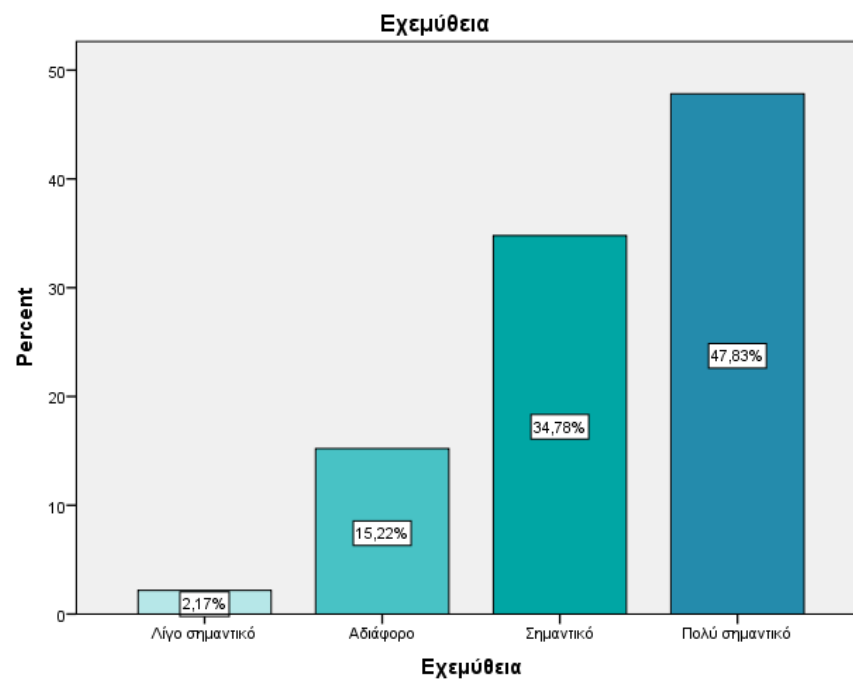
Πίνακας 28
Ανοιχτότητα σε νέες απόψεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	4	4,3	4,3	4,3
	Σημαντικό	36	39,1	39,1	43,5
	Πολύ σημαντικό	52	56,5	56,5	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



Πίνακας 29
Εχεμύθεια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	2	2,2	2,2	2,2
	Αδιάφορο	14	15,2	15,2	17,4
	Σημαντικό	32	34,8	34,8	52,2
	Πολύ σημαντικό	44	47,8	47,8	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



2.5.7. «Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας;»

Στους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας».

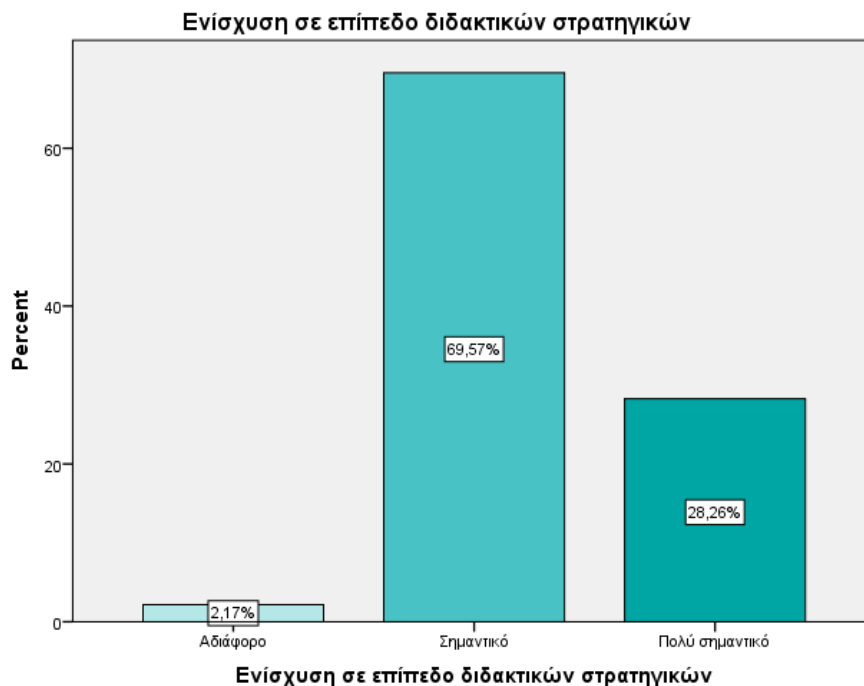
2.5.7.1. Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών

Στον πίνακα 30 και στο γράφημα 30 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας - Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 64 (69,6%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 26 (28,3%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 30

Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	2	2,2	2,2	2,2
	Σημαντικό	64	69,6	69,6	71,7
	Πολύ σημαντικό	26	28,3	28,3	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

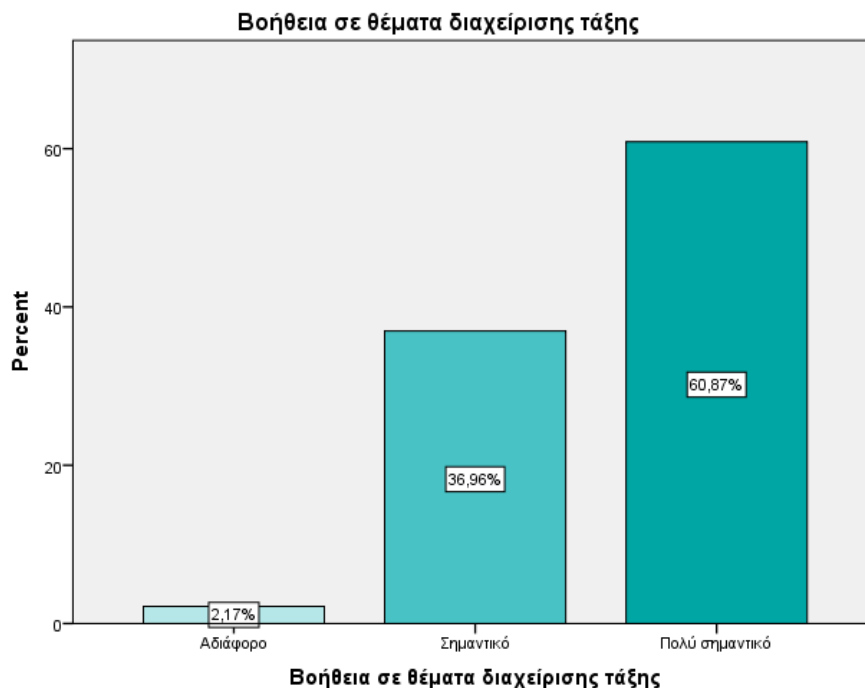


2.5.7.2 Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης

Στον πίνακα 31 και στο γράφημα 31 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας - Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 34 (37%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 56 (60,9%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 31
Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	2	2,2	2,2	2,2
	Σημαντικό	34	37,0	37,0	39,1
	Πολύ σημαντικό	56	60,9	60,9	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



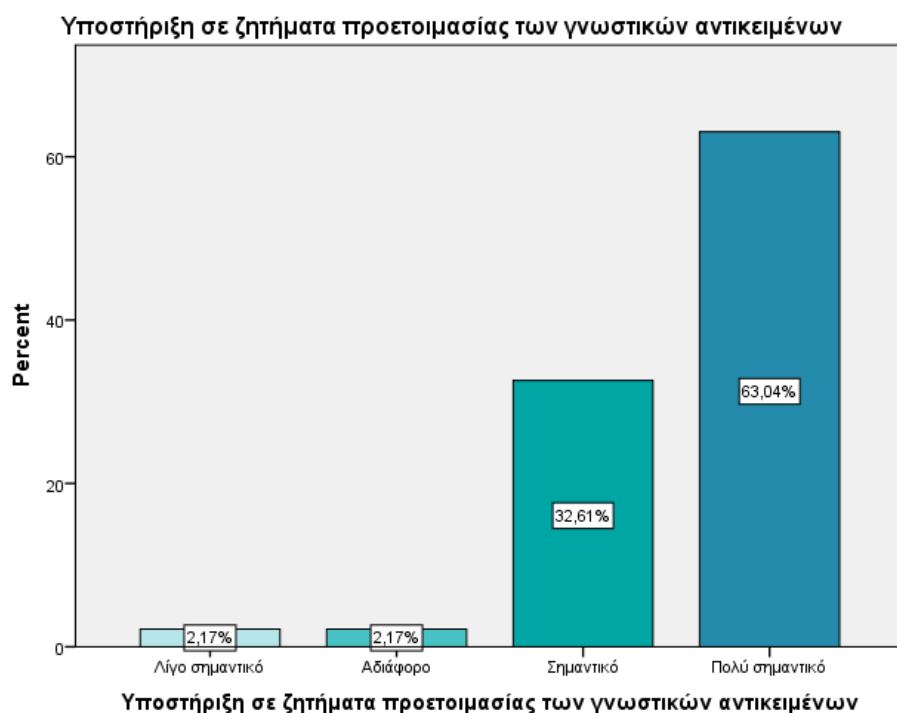
2.5.7.3 Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων

Στον πίνακα 32 και στο γράφημα 32 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας - Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν «λίγο σημαντικό», οι 2 (2,2%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 30 (32,6%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 58 (63%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 32

Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	2	2,2	2,2	2,2
	Αδιάφορο	2	2,2	2,2	4,3
	Σημαντικό	30	32,6	32,6	37,0
	Πολύ σημαντικό	58	63,0	63,0	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

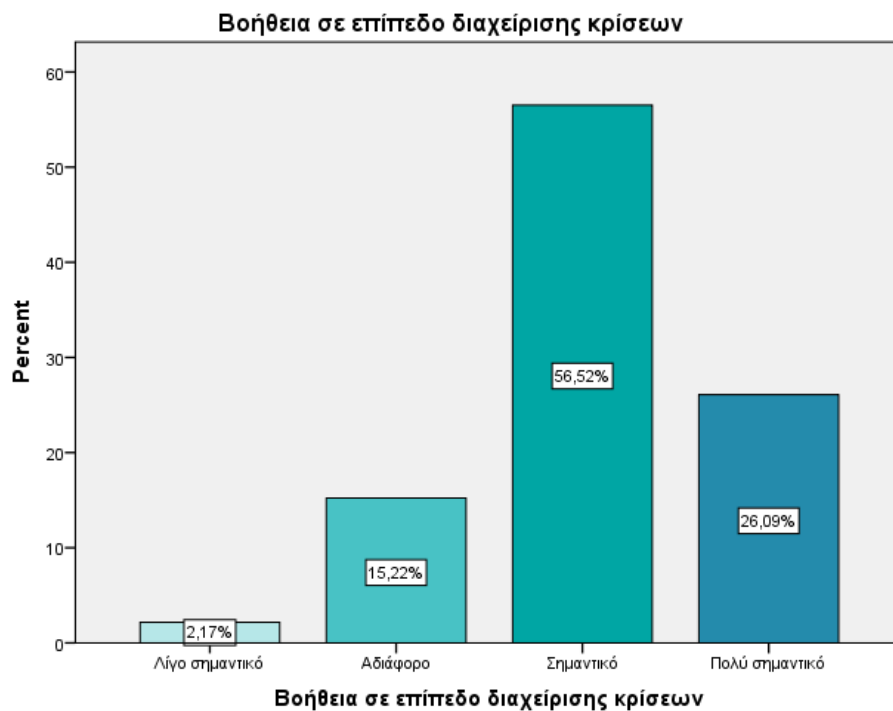


2.5.7.4. Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων

Στον πίνακα 33 και στο γράφημα 33 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας - Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν «λίγο σημαντικό», οι 14 (15,2%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 52 (56,5%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 24 (26,1%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 33
Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο σημαντικό	2	2,2	2,2	2,2
Αδιάφορο	14	15,2	15,2	17,4
Σημαντικό	52	56,5	56,5	73,9
Πολύ σημαντικό	24	26,1	26,1	100,0
Total	92	100,0	100,0	



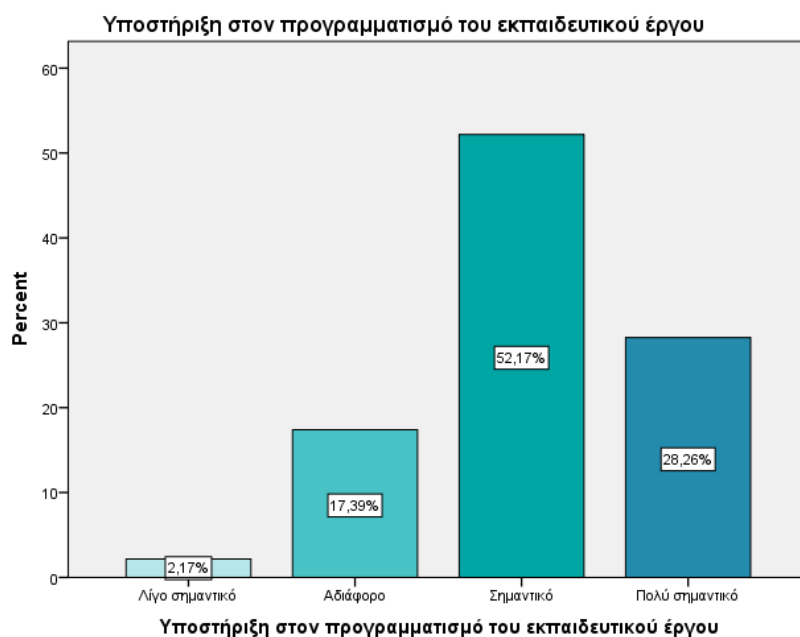
2.5.7.5. Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου

Στον πίνακα 34 και στο γράφημα 34 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας - Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν «λίγο σημαντικό», οι 16 (17,4%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 48 (52,2%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 26 (28,3%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 34

Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	2	2,2	2,2	2,2
	Αδιάφορο	16	17,4	17,4	19,6
	Σημαντικό	48	52,2	52,2	71,7
	Πολύ σημαντικό	26	28,3	28,3	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

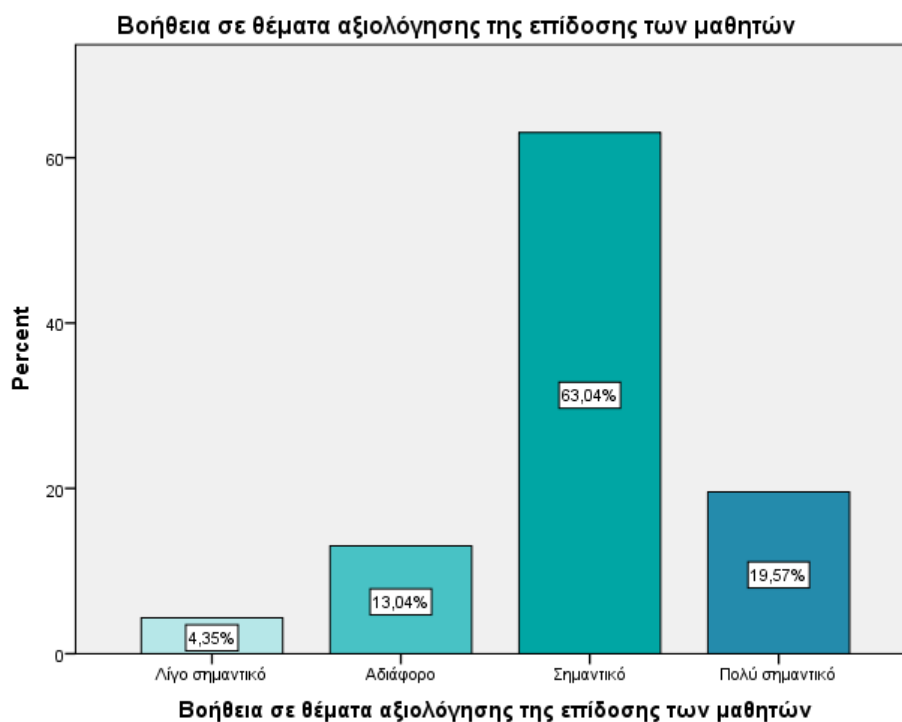


2.5.7.6. Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Στον πίνακα 35 και στο γράφημα 35 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας - Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 4 (4,3%) δήλωσαν «λίγο σημαντικό», οι 12 (13%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 58 (63%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 18 (19,6%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 35
Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	4	4,3	4,3	4,3
	Αδιάφορο	12	13,0	13,0	17,4
	Σημαντικό	58	63,0	63,0	80,4
	Πολύ σημαντικό	18	19,6	19,6	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



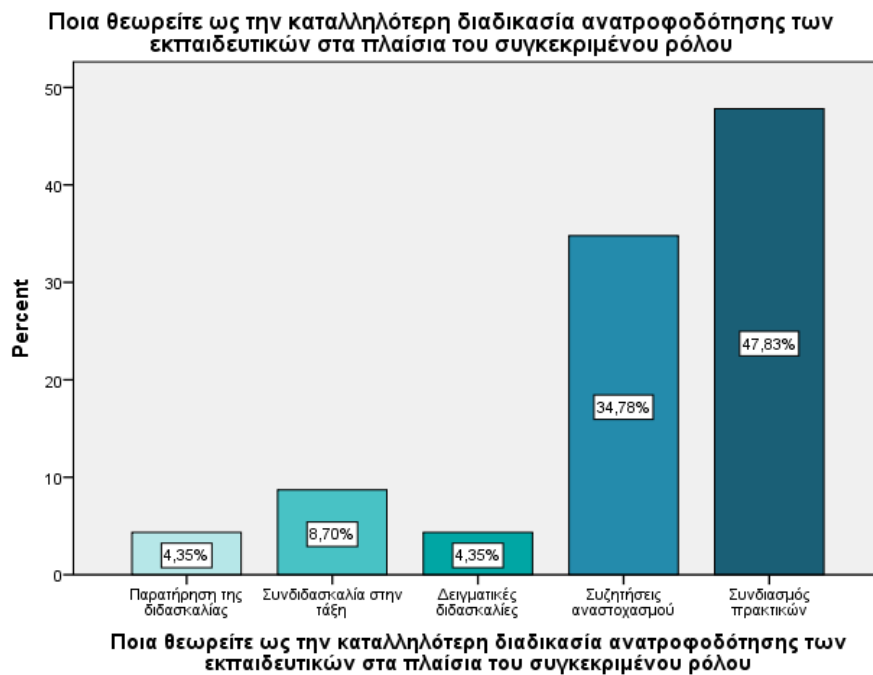
2.5.8. «Ποια θεωρείτε ως την καταλληλότερη διαδικασία ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του συγκεκριμένου ρόλου;»

Στον πίνακα 36 και στο γράφημα 36 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποια θεωρείτε ως την καταλληλότερη διαδικασία ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του συγκεκριμένου ρόλου;». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 4 (4,3%) δήλωσαν «παρατήρηση της διδασκαλίας», οι 8 (8,7%) δήλωσαν «συνδιδασκαλία στην τάξη», οι 4 (4,3%) δήλωσαν «δειγματικές διδασκαλίες», οι 32 (34,8%) δήλωσαν «συζητήσεις αναστοχασμού» και οι 44 (47,8%) δήλωσαν «συνδυασμός πρακτικών».

Πίνακας 36

Ποια θεωρείτε ως την καταλληλότερη διαδικασία ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του συγκεκριμένου ρόλου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Παρατήρηση της διδασκαλίας	4	4,3	4,3	4,3
Συνδιδασκαλία στην τάξη	8	8,7	8,7	13,0
Δειγματικές διδασκαλίες	4	4,3	4,3	17,4
Συζητήσεις αναστοχασμού	32	34,8	34,8	52,2
Συνδυασμός πρακτικών	44	47,8	47,8	100,0
Total	92	100,0	100,0	



2.5.9. «Πόσο σημαντικές κρίνετε τις παρακάτω συνθήκες για την άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορας;»

Στους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πόσο σημαντικές κρίνετε τις παρακάτω συνθήκες για την άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορας;».

2.5.9.1. Καθορισμένο χρονοδιάγραμμα και τόπος για την επαφή σας με τους mentees εκπαιδευτικούς

Στον πίνακα 37 και στο γράφημα 37 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πόσο σημαντικές κρίνετε τις παρακάτω συνθήκες για την άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορας - Καθορισμένο χρονοδιάγραμμα και τόπος για την επαφή σας με τους mentees εκπαιδευτικούς». Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο η ύπαρξη καθορισμένου χρονοδιαγράμματος, αλλά και ο τόπος όπου θα συναντάται ο μέντορας με τους εκπαιδευτικούς-mentees. Φαίνεται ότι το πλαίσιο αυτό δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας αλλά και οργανωτικής δυναμικής, που ενισχύει έτι περαιτέρω το σύνολο των λειτουργιών της διαδικασίας mentoring.

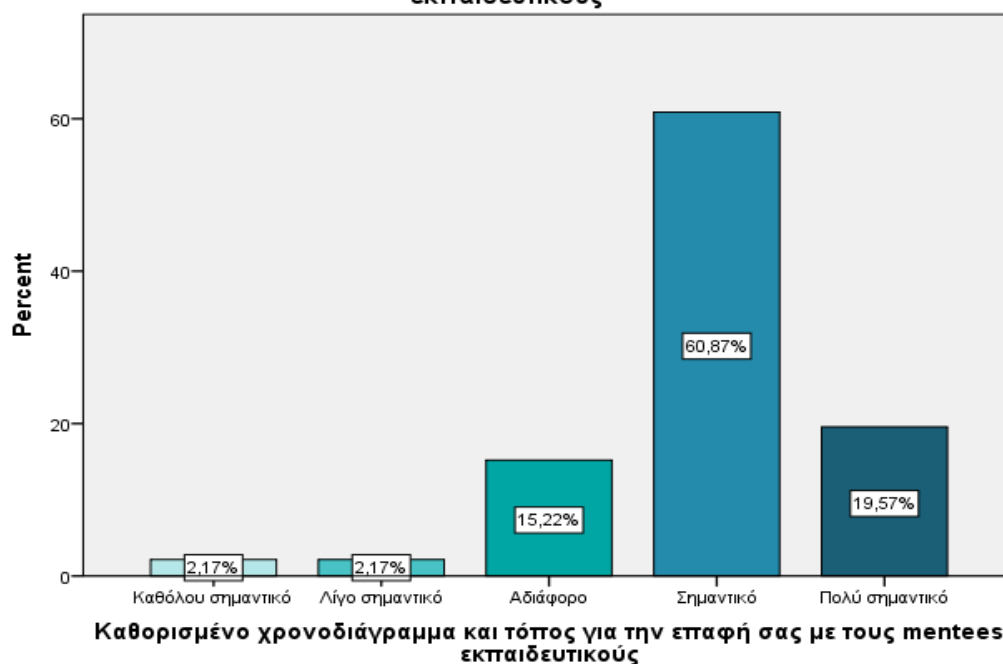
Συγκεκριμένα, το καθορισμένο χρονοδιάγραμμα και ο συγκεκριμένος τόπος επαφής θεωρούνται ως σημαντικός και πολύ σημαντικός παράγοντας από το 60,9% και το 19,6% αντίστοιχα. Η ίδια εκτίμηση εξάγεται και για την ύπαρξη σαφώς προκαθορισμένων στόχων της διαδικασίας του mentoring (πίνακας 38). Στο ίδιο επίπεδο, με υψηλά ποσοστά (σημαντικό και πολύ σημαντικό) κινούνται και οι υπόλοιπες συνθήκες, δηλαδή, η δυνατότητα παρουσίας στο χώρο του σχολείου και της τάξης (πίνακας 39), η δυνατότητα απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων και τη διεξαγωγή συζητήσεων ανατροφοδότησης (πίνακας 40) καθώς και η υποχρέωση υποβολής εντύπων αξιολόγησης της διαδικασίας (με χαρακτήρα εμπιστευτικού εγγράφου) από όλους τους συμμετέχοντες (πίνακας 41).

Πίνακας 37

Καθορισμένο χρονοδιάγραμμα και τόπος για την επαφή σας με τους mentees εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου σημαντικό	2	2,2	2,2	2,2
	Λίγο σημαντικό	2	2,2	2,2	4,3
	Αδιάφορο	14	15,2	15,2	19,6
	Σημαντικό	56	60,9	60,9	80,4
	Πολύ σημαντικό	18	19,6	19,6	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

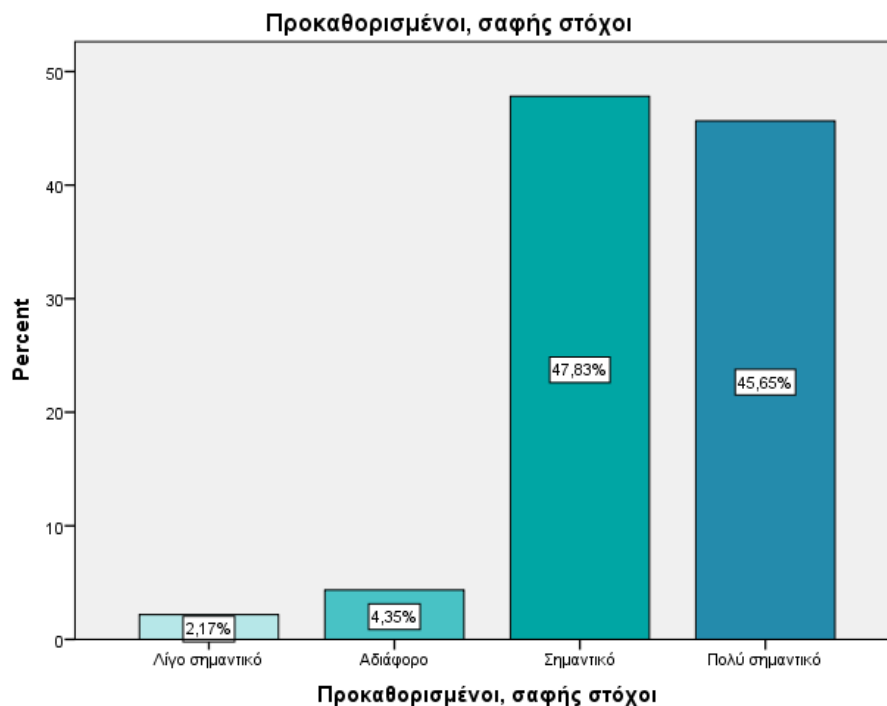
Καθορισμένο χρονοδιάγραμμα και τόπος για την επαφή σας με τους mentees εκπαιδευτικούς



Πίνακας 38

Προκαθορισμένοι, σαφείς στόχοι

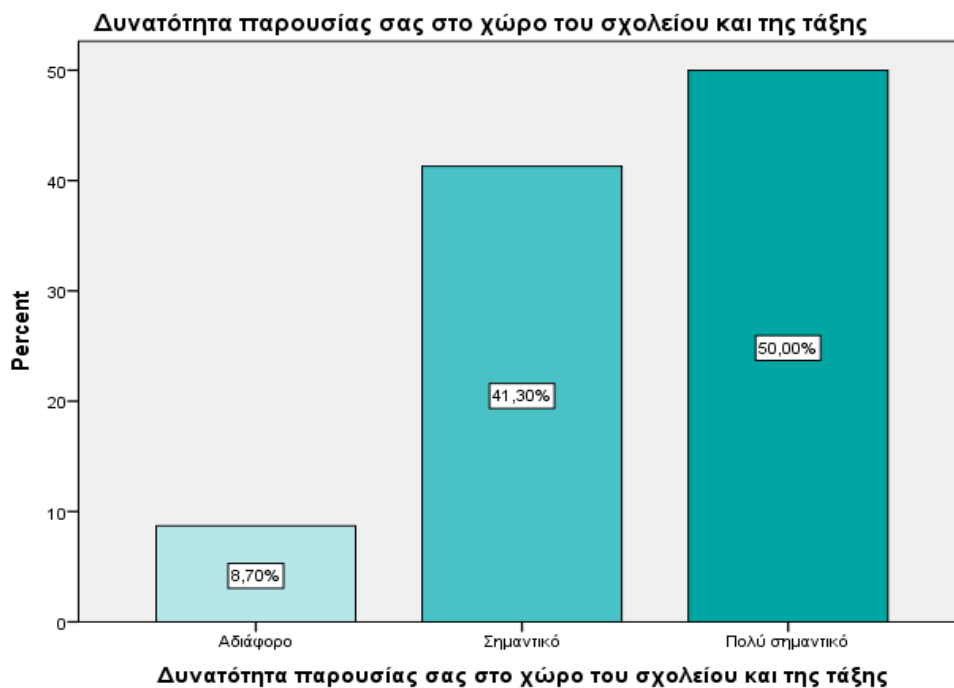
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	2	2,2	2,2	2,2
	Αδιάφορο	4	4,3	4,3	6,5
	Σημαντικό	44	47,8	47,8	54,3
	Πολύ σημαντικό	42	45,7	45,7	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



Πίνακας 39

Δυνατότητα παρουσίας σας στο χώρο του σχολείου και της τάξης

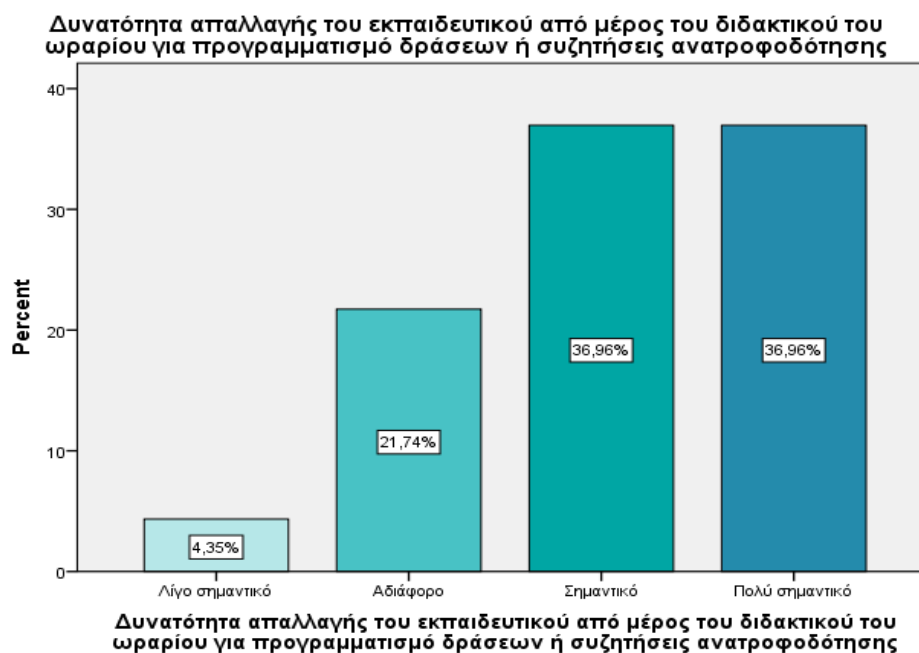
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	8	8,7	8,7	8,7
	Σημαντικό	38	41,3	41,3	50,0
	Πολύ σημαντικό	46	50,0	50,0	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



Πίνακας 40

Δυνατότητα απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού του ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων ή συζητήσεις ανατροφοδότησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	4	4,3	4,3	4,3
	Αδιάφορο	20	21,7	21,7	26,1
	Σημαντικό	34	37,0	37,0	63,0
	Πολύ σημαντικό	34	37,0	37,0	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

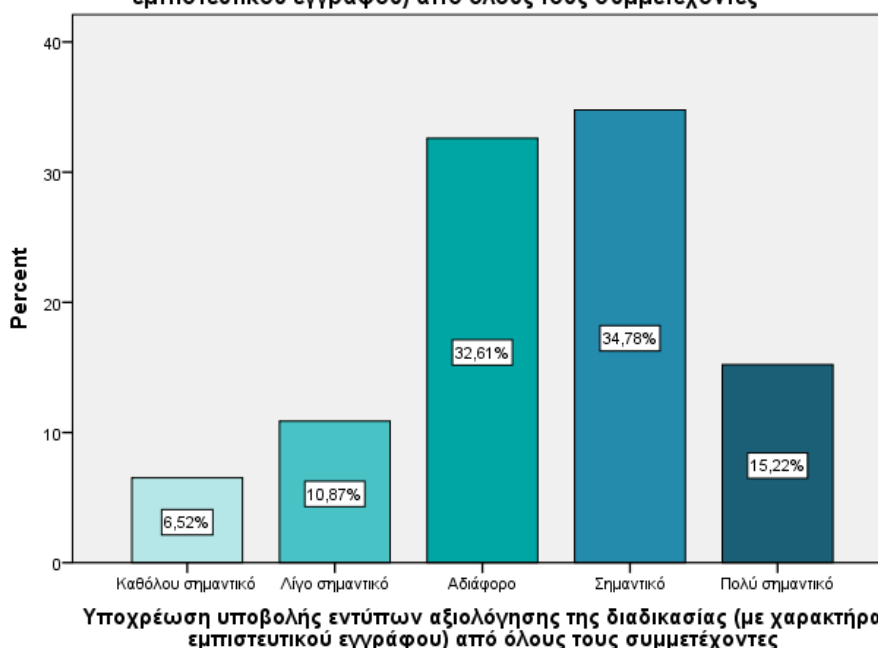


Πίνακας 41

Υποχρέωση υποβολής εντύπων αξιολόγησης της διαδικασίας (με χαρακτήρα εμπιστευτικού εγγράφου) από όλους τους συμμετέχοντες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου σημαντικό	6	6,5	6,5	6,5
	Λίγο σημαντικό	10	10,9	10,9	17,4
	Αδιάφορο	30	32,6	32,6	50,0
	Σημαντικό	32	34,8	34,8	84,8
	Πολύ σημαντικό	14	15,2	15,2	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Υποχρέωση υποβολής εντύπων αξιολόγησης της διαδικασίας (με χαρακτήρα εμπιστευτικού εγγράφου) από όλους τους συμμετέχοντες



2.5.10. «Ποιες θα ήταν, κατά τη γνώμη σας, οι κυριότερες δυσκολίες που θα αντιμετωπίζατε αν ενεργοποιούσατε, με συστηματικό τρόπο, τον ρόλο σας ως Μέντορας;»

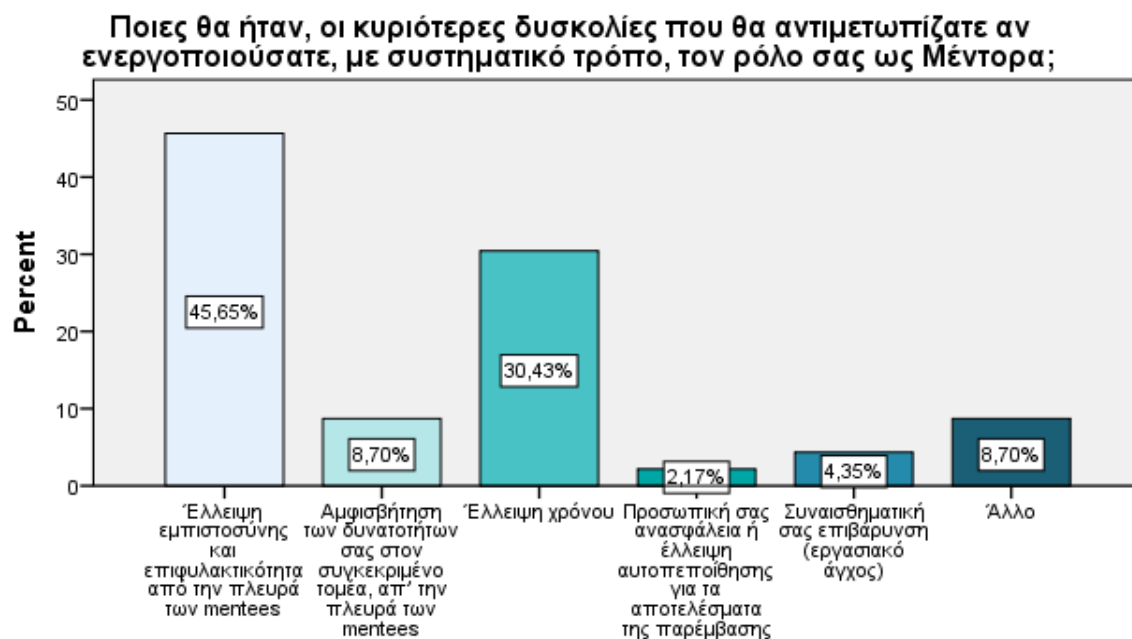
Στον πίνακα 42 και στο γράφημα 42 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποιες θα ήταν, κατά τη γνώμη σας, οι κυριότερες δυσκολίες που θα αντιμετωπίζατε αν ενεργοποιούσατε, με συστηματικό τρόπο, τον ρόλο σας ως Μέντορας;». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση αναδεικνύει ότι από τους 92 σχολικούς συμβούλους του δείγματος οι 42 (45,7%) δήλωσαν «έλλειψη εμπιστοσύνης και επιφυλακτικότητα από την πλευρά των mentees», οι 8 (8,7%) δήλωσαν «αμφισβήτηση των δυνατοτήτων σας στον συγκεκριμένο τομέα, απ' την πλευρά των mentees», οι 28 (30,4%) δήλωσαν «έλλειψη χρόνου», οι 2 (2,2%) δήλωσαν «προσωπική σας ανασφάλεια ή έλλειψη αυτοπεποίθησης για τα αποτελέσματα της

παρέμβασης», οι 4 (4,3%) δήλωσαν «συναισθηματική σας επιβάρυνση (εργασιακό άγχος)» και οι 8 (8,7%) δήλωσαν «άλλο».

Πίνακας 42

Ποιες θα ήταν, οι κυριότερες δυσκολίες που θα αντιμετωπίζατε αν ενεργοποιούσατε, με συστηματικό τρόπο, τον ρόλο σας ως Μέντορας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Έλλειψη εμπιστοσύνης και επιφυλακτικότητα από την πλευρά των mentees	42	45,7	45,7	45,7
Αμφισβήτηση των δυνατοτήτων σας στον συγκεκριμένο τομέα, απ' την πλευρά των mentees	8	8,7	8,7	54,3
Έλλειψη χρόνου	28	30,4	30,4	84,8
Προσωπική σας ανασφάλεια ή έλλειψη αυτοπεποίθησης για τα αποτελέσματα της παρέμβασης	2	2,2	2,2	87,0
Συναισθηματική σας επιβάρυνση (εργασιακό άγχος)	4	4,3	4,3	91,3
Άλλο	8	8,7	8,7	100,0
Total	92	100,0	100,0	



Ποιες θα ήταν, οι κυριότερες δυσκολίες που θα αντιμετωπίζατε αν ενεργοποιούσατε, με συστηματικό τρόπο, τον ρόλο σας ως Μέντορας;

2.6. Επιμορφωτές Μεντόρων

Στις παρακάτω ερωτήσεις, παρουσιάζονται οι κατανομές συχνοτήτων των μεταβλητών του δείγματος από τις απαντήσεις που έδωσαν οι σχολικοί σύμβουλοι, ως προς τον παράγοντα «Επιμορφωτές Μεντόρων».

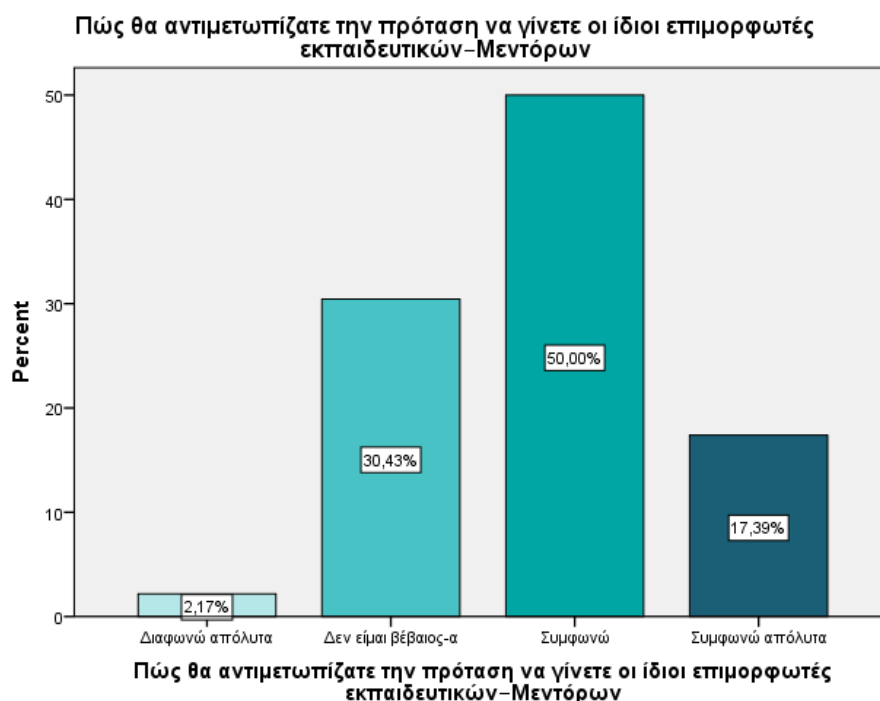
2.6.1. «Πώς θα αντιμετωπίζατε την πρόταση να γίνετε οι ίδιοι επιμορφωτές εκπαιδευτικών – Μεντόρων;»

Στον πίνακα 43 και στο γράφημα 43 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πώς θα αντιμετωπίζατε την πρόταση να γίνετε οι ίδιοι επιμορφωτές εκπαιδευτικών – Μεντόρων». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι η σημαντική πλειοψηφία του δείγματος (το 50% δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και το 17,4% ότι «συμφωνούν απόλυτα») δηλώνοντας έτσι θετικοί στην προοπτική να γίνουν οι ίδιοι επιμορφωτές μεντόρων.

Πίνακας 43

Πώς θα αντιμετωπίζατε την πρόταση να γίνετε οι ίδιοι επιμορφωτές εκπαιδευτικών–Μεντόρων;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	2,2
	Δεν είμαι βέβαιος-α	28	30,4	30,4	32,6
	Συμφωνώ	46	50,0	50,0	82,6
	Συμφωνώ απόλυτα	16	17,4	17,4	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



2.6.2. «Ποιο κριτήριο θα θέτατε ως αναγκαίο για την επιλογή των υποψηφίων Μεντόρων;»

Στους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση *«Ποιο κριτήριο θα θέτατε ως αναγκαίο για την επιλογή των υποψηφίων Μεντόρων;»*.

Στον πίνακα 44 και στο γράφημα 44 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση *«Ποιο κριτήριο θα θέτατε ως αναγκαίο για την επιλογή των υποψηφίων Μεντόρων - Υπηρεσιακή αρχαιότητα»*.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση, υποδεικνύει ότι η πλειοψηφία δεν εκφράζει βεβαιότητα για το αν η υπηρεσιακή αρχαιότητα αποτελεί ασφαλή παράγοντα για την επιλογή υποψηφίων μεντόρων, ενώ υπάρχει ισοστάθμιση μεταξύ αυτών που τον θεωρούν σημαντικό παράγοντα και αυτών που δεν τον θεωρούν σημαντικό παράγοντα. Αυτή η διακτύπωση απόψεων φαίνεται να αναδεικνύει μια σχετική αβεβαιότητα, όσον αφορά το εάν και κατά πόσο μπορεί να εκληφθεί ο συγκεκριμένος παράγοντας ως αναγκαίο κριτήριο για την επιλογή υποψηφίων μεντόρων. Αναλυτικά, το 26,1% του δείγματος δήλωσε ότι «διαφωνεί», το 32,6% ότι «δεν είναι βέβαιο», το 28,3% ότι «συμφωνεί» και το 2,2% ότι «συμφωνεί απόλυτα».

Αντίθετα, η συντριπτική πλειοψηφία των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος θεωρεί ως πολύ σημαντική παράμετρο για την επιλογή μεντόρων *τα τυπικά προσόντα*, δηλαδή διδακτορικούς, μεταπτυχιακούς τίτλους και άλλα συναφή (πίνακας 45: 54,3% δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και 28,3% ότι «συμφωνούν απόλυτα»).

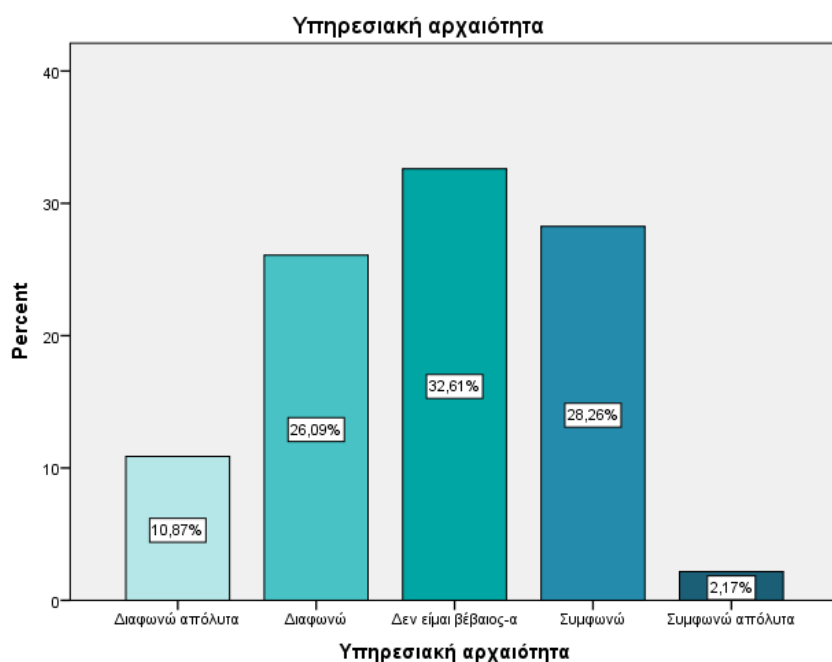
Η πλειοψηφία, επίσης, του δείγματος βλέπει θετικά την επιλογή των μεντόρων με βάση *την εθελοντική τους προσφορά* (πίνακας 46) καθώς οι 44 (47,8%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 16 (17,4%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα».

Ενώ και η περίπτωση επιλογής μεντόρων με *βάση την κατοχή επικοινωνιακών ικανοτήτων (διάγνωση μέσω συνέντευξης, ψυχομετρικών δοκιμασιών κτλ)* υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 26,1% δήλωσε ότι «συμφωνεί» και 60,9% δήλωσε ότι «συμφωνεί απόλυτα» (πίνακας/ γράφημα 47) με την κατοχή τους.

Πίνακας 44

Υπηρεσιακή αρχαιότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	10	10,9	10,9	10,9
	Διαφωνώ	24	26,1	26,1	37,0
	Δεν είμαι βέβαιος-α	30	32,6	32,6	69,6
	Συμφωνώ	26	28,3	28,3	97,8
	Συμφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



Πίνακας 45

Αυξημένα, τυπικά αποδεικνυόμενα προσόντα (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές κτλ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
	Διαφωνώ	4	4,3	4,3	8,7
	Δεν είμαι βέβαιος-α	8	8,7	8,7	17,4
	Συμφωνώ	50	54,3	54,3	71,7
	Συμφωνώ απόλυτα	26	28,3	28,3	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

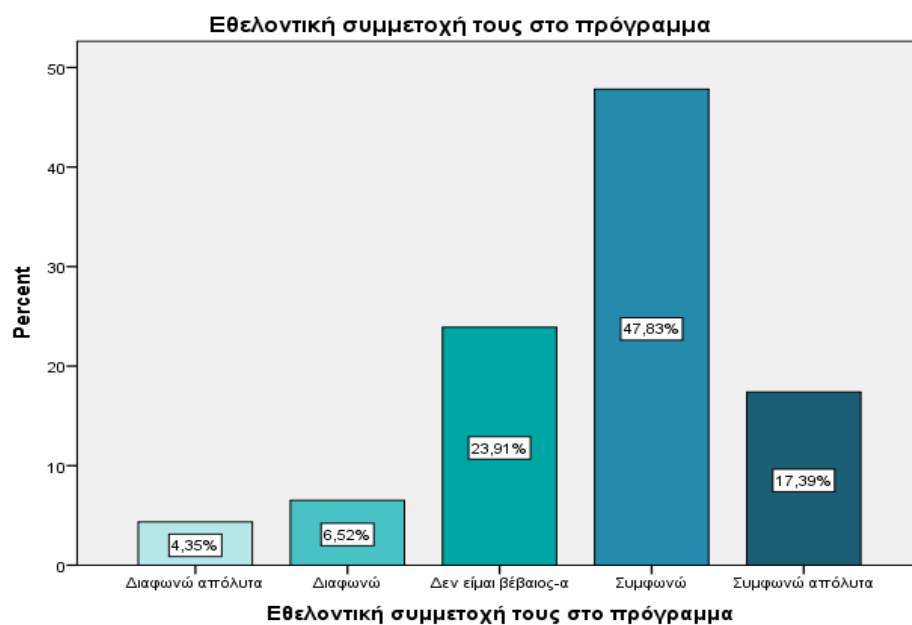
Αυξημένα, τυπικά αποδεικνυόμενα προσόντα (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές κτλ)



Πίνακας 46

Εθελοντική συμμετοχή τους στο πρόγραμμα

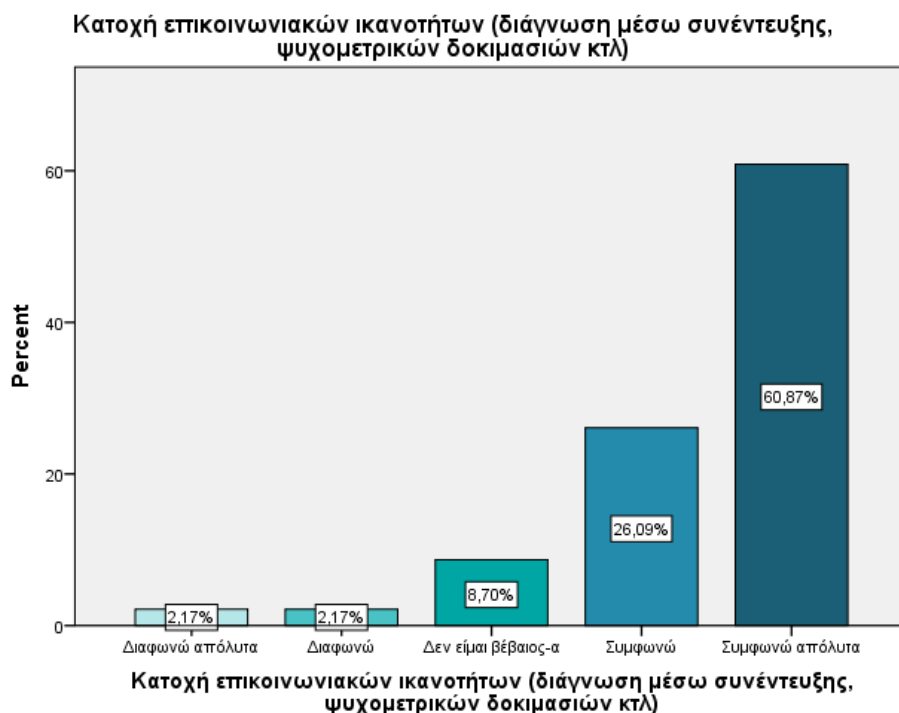
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
Διαφωνώ	6	6,5	6,5	10,9
Δεν είμαι βέβαιος-α	22	23,9	23,9	34,8
Συμφωνώ	44	47,8	47,8	82,6
Συμφωνώ απόλυτα	16	17,4	17,4	100,0
Total	92	100,0	100,0	



Πίνακας 47

Κατοχή επικοινωνιακών ικανοτήτων (διάγνωση μέσω συνέντευξης, ψυχομετρικών δοκιμασιών κτλ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	CumulativePercent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	2,2
	Διαφωνώ	2	2,2	2,2	4,3
	Δεν είμαι βέβαιος-α	8	8,7	8,7	13,0
	Συμφωνώ	24	26,1	26,1	39,1
	Συμφωνώ απόλυτα	56	60,9	60,9	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



2.6.3. «Ποιες από τις παρακάτω συνθήκες θεωρείτε απαραίτητο να συντρέχουν για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στον ρόλο του Μέντορα;»

Στους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποιες από τις παρακάτω συνθήκες θεωρείτε απαραίτητο να συντρέχουν για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στον ρόλο του Μέντορα;».

2.6.3.1. Μείωση διδακτικού τους ωραρίου

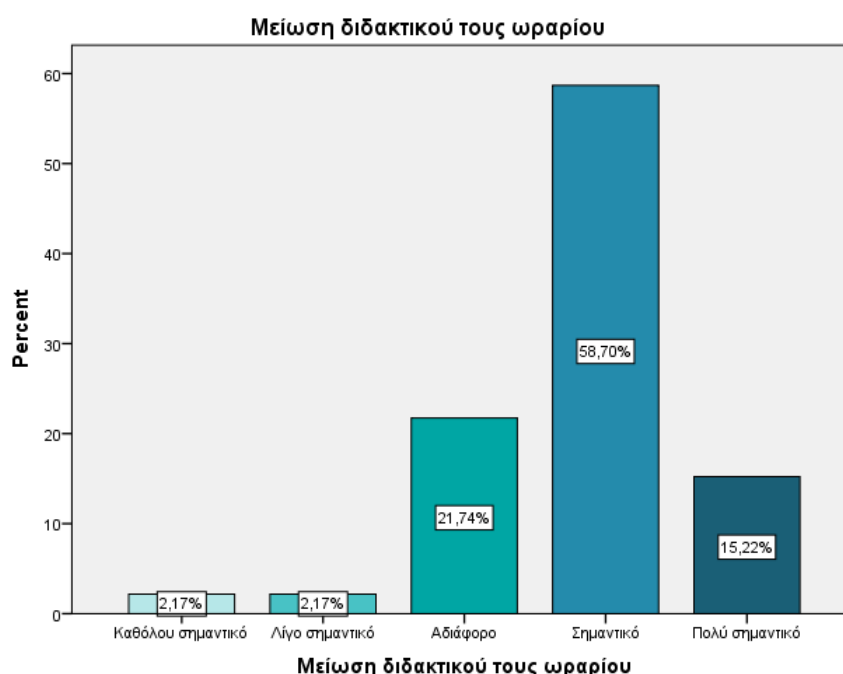
Στον πίνακα 48 και στο γράφημα 48 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποιες από τις παρακάτω συνθήκες θεωρείτε απαραίτητο να συντρέχουν για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στον

ρόλο του Μέντορα - Μείωση διδακτικού τους ωραρίου». Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι από τους Σχολικούς Συμβούλους του δείγματος το 2,2% δηλώνει ότι δεν είναι καθόλου σημαντική για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών η μείωση του διδακτικού ωραρίου τους. Αντίθετα, το 21,7% δηλώνει το στοιχείο αυτό ως «αδιάφορο», ενώ το 58,7% δηλώνει ότι είναι σημαντικό και το 15,2% ότι είναι «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 48

Μείωση διδακτικού τους ωραρίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου σημαντικό	2	2,2	2,2	2,2
	Λίγο σημαντικό	2	2,2	2,2	4,3
	Αδιάφορο	20	21,7	21,7	26,1
	Σημαντικό	54	58,7	58,7	84,8
	Πολύ σημαντικό	14	15,2	15,2	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



2.6.3.2 Διεξαγωγή σεμιναρίων εντός του εργασιακού τους ωραρίου

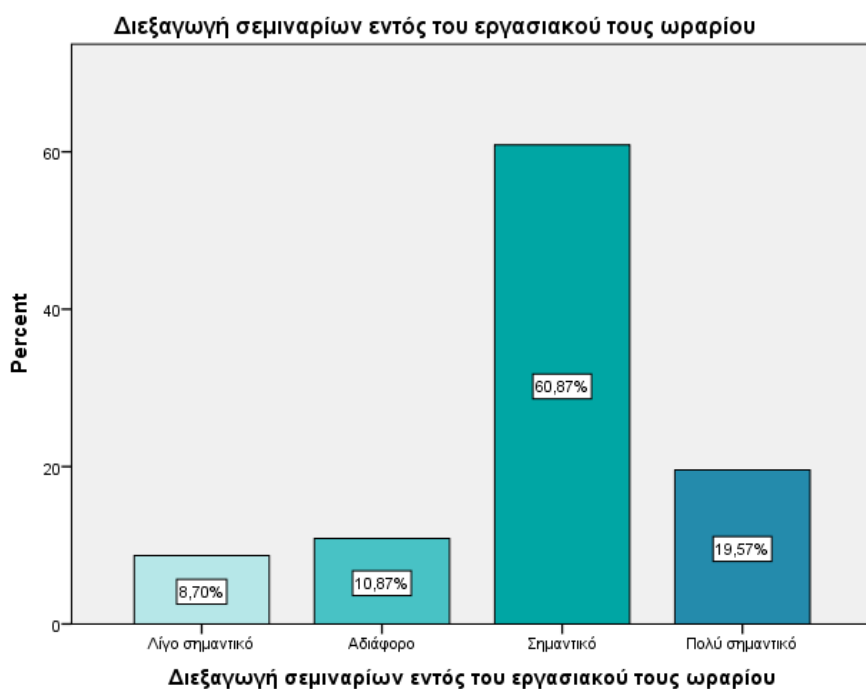
Στον πίνακα 49 και στο γράφημα 49 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποιες από τις παρακάτω συνθήκες θεωρείτε απαραίτητο να συντρέχουν για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στον ρόλο του Μέντορα - Διεξαγωγή σεμιναρίων εντός του εργασιακού τους ωραρίου». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το

ερωτηματολόγιο, οι 8 (2,2%) δήλωσαν «λίγο σημαντικό», οι 10 (10,9%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 56 (60,9%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 18 (19,6%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 49

Διεξαγωγή σεμιναρίων εντός του εργασιακού τους ωραρίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	8	8,7	8,7	8,7
	Αδιάφορο	10	10,9	10,9	19,6
	Σημαντικό	56	60,9	60,9	80,4
	Πολύ σημαντικό	18	19,6	19,6	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



2.6.3.3 Δυνατότητα δικής σας παρουσίας, ως παρατηρητής, τουλάχιστον στις πρώτες δικιές τους σχέσεις mentoring

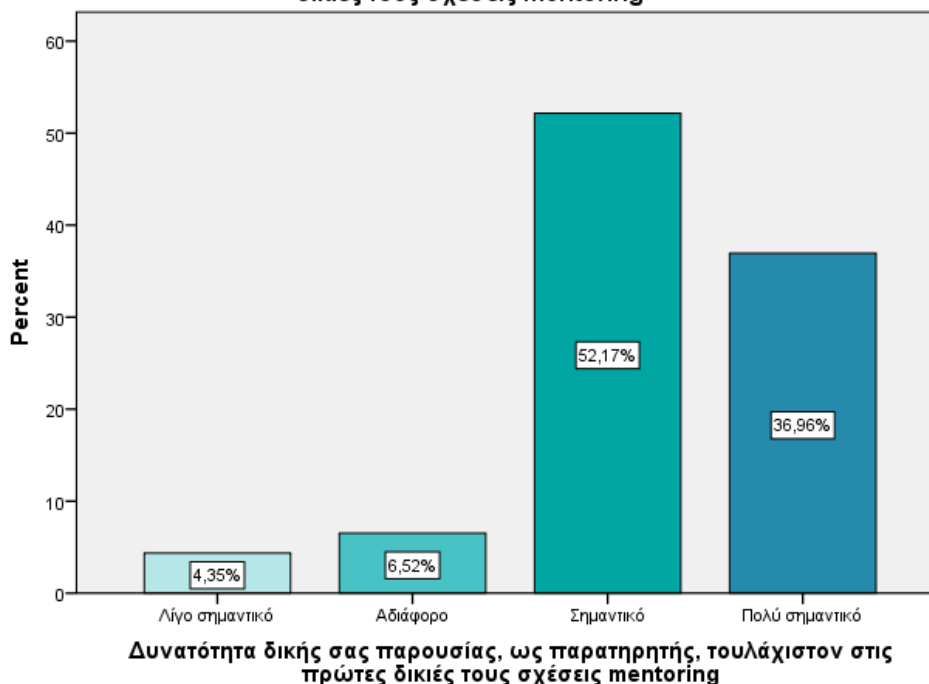
Στον πίνακα 50 και στο γράφημα 50 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποιες από τις παρακάτω συνθήκες θεωρείτε απαραίτητο να συντρέχουν για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στον ρόλο του Μέντορα - Δυνατότητα δικής σας παρουσίας, ως παρατηρητής, τουλάχιστον στις πρώτες δικιές τους σχέσεις mentoring». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 4 (4,3%) δήλωσαν «λίγο σημαντικό», οι 6 (6,5%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 48 (52,2%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 34 (37%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 50

Δυνατότητα δικής σας παρουσίας, ως παρατηρητής, τουλάχιστον στις πρώτες δικιές τους σχέσεις mentoring

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	4	4,3	4,3	4,3
	Αδιάφορο	6	6,5	6,5	10,9
	Σημαντικό	48	52,2	52,2	63,0
	Πολύ σημαντικό	34	37,0	37,0	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Δυνατότητα δικής σας παρουσίας, ως παρατηρητής, τουλάχιστον στις πρώτες δικιές τους σχέσεις mentoring



2.7. Πιθανά οφέλη

Στις παρακάτω ερωτήσεις, παρουσιάζονται οι κατανομές συχνοτήτων των μεταβλητών του δείγματος από τις απαντήσεις που έδωσαν οι σχολικοί σύμβουλοι, ως προς τον παράγοντα Πιθανά οφέλη.

2.7.1. Πιστεύετε πως ο ρόλος του Μέντορα θα μπορούσε να ενισχύσει και εσάς σε επίπεδο...

Στους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πιστεύετε πως ο ρόλος του Μέντορα θα μπορούσε να ενισχύσει και εσάς σε επίπεδο...».

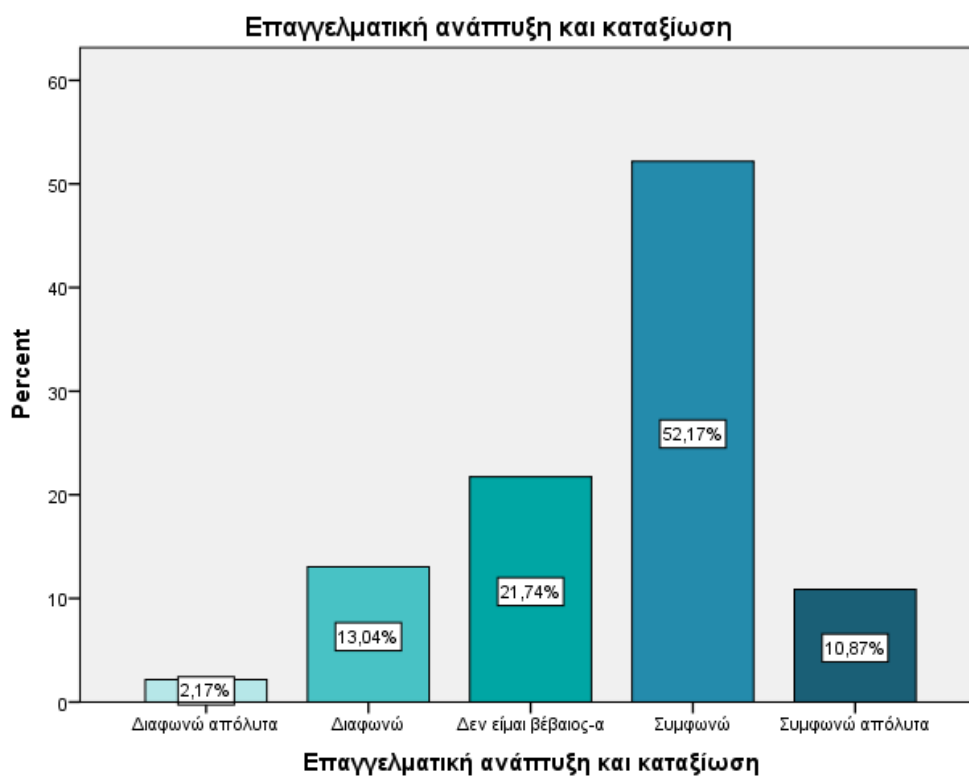
2.7.1.1. Επαγγελματικής ανάπτυξης και καταξίωσης

Στον πίνακα 51 και στο γράφημα 51 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πιστεύετε πως ο ρόλος του Μέντορα θα μπορούσε να ενισχύσει και εσάς σε επίπεδο - Επαγγελματικής ανάπτυξης και καταξίωσης». Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος (52,2%) «συμφωνεί» και το 10,9% «συμφωνεί απόλυτα», θεωρώντας ότι μέσω της άσκησης του ρόλου του Μέντορα μπορεί να επιτευχθεί προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και καταξίωση.

Πίνακας 51

Επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	2,2
	Διαφωνώ	12	13,0	13,0	15,2
	Δεν είμαι βέβαιος-α	20	21,7	21,7	37,0
	Συμφωνώ	48	52,2	52,2	89,1
	Συμφωνώ απόλυτα	10	10,9	10,9	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



Κατά αντιστοιχία, η ίδια εκτίμηση αναδεικνύεται και από την πλειοψηφία του δείγματος που υποστηρίζει ότι μέσω του ρόλου του Μέντορα μπορεί να επιτευχθεί

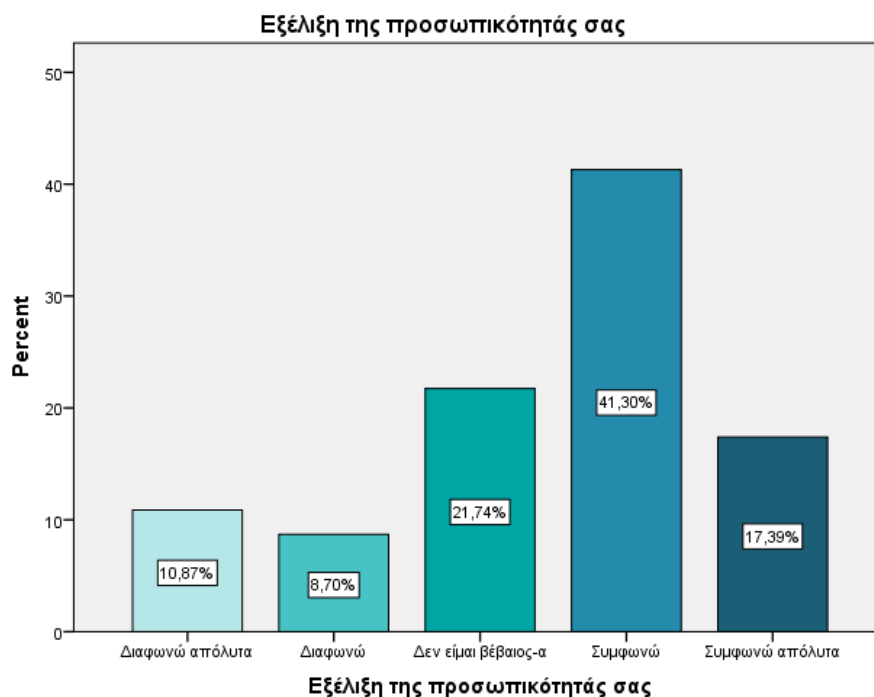
εξέλιξη της προσωπικότητάς τους (πίνακας-γράφημα 52). Αναλυτικότερα, το 41,3% δηλώνει ότι «συμφωνεί» με αυτή την προοπτική και το 17,4% ότι «συμφωνεί απόλυτα».

Η ίδια εκτίμηση προκύπτει και για τη *δυνατότητα επαφής με νέες ιδέες και πρακτικές* (πίνακας-γράφημα 53). Ειδικότερα, το 60,9% δήλωσε ότι «συμφωνεί» και το 19,6% ότι «συμφωνεί απόλυτα».

Πίνακας 52

Εξέλιξη της προσωπικότητάς σας

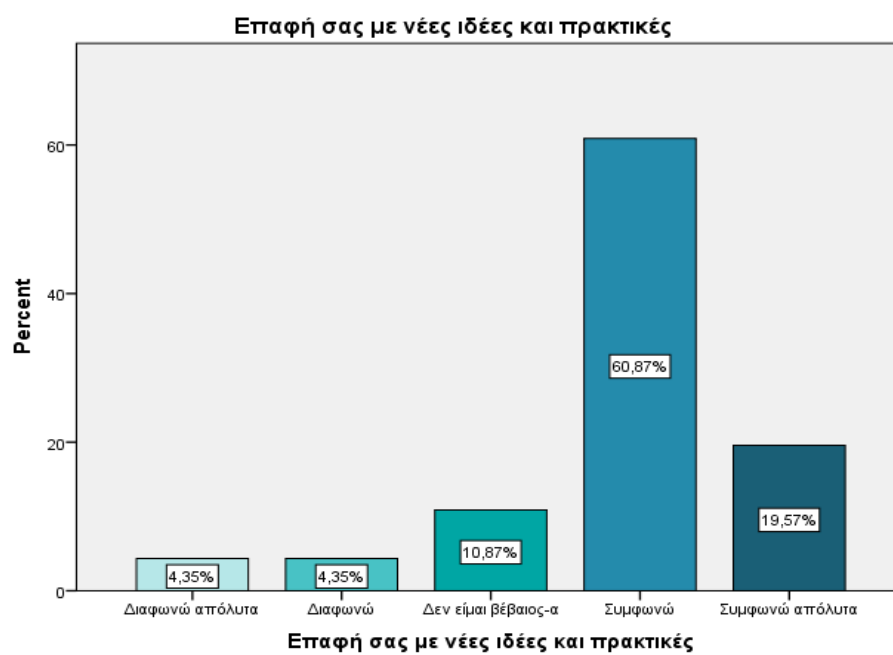
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	10	10,9	10,9	10,9
	Διαφωνώ	8	8,7	8,7	19,6
	Δεν είμαι βέβαιος-α	20	21,7	21,7	41,3
	Συμφωνώ	38	41,3	41,3	82,6
	Συμφωνώ απόλυτα	16	17,4	17,4	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



Πίνακας 53

Επαφή σας με νέες ιδέες και πρακτικές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
	Διαφωνώ	4	4,3	4,3	8,7
	Δεν είμαι βέβαιος-α	10	10,9	10,9	19,6
	Συμφωνώ	56	60,9	60,9	80,4
	Συμφωνώ απόλυτα	18	19,6	19,6	100,0
	Total	92	100,0	100,0	



Κεφάλαιο 3. T-TEST

Χρησιμότητα t-test

Το t-test χρησιμοποιείται για την σύγκριση των μέσων όρων δυο συνόλων τιμών που διαφέρουν όσον αφορά ένα χαρακτηριστικό.

Οι μεταβλητές:

Για τη χρήση του t-test η εξαρτημένη μεταβλητή είναι ποσοτική (ή τα αποτελέσματα μιας κλίμακας Likert) ενώ η ανεξάρτητη είναι ποιοτική με δυο όμως μόνο τιμές.

Οι υποθέσεις:

Η διατύπωση των υποθέσεων ενός ερευνητή γενικά έχει την εξής μορφή:

- Μηδενική υπόθεση (H_0): οι μέσοι όροι των δυο ομάδων δεν διαφέρουν μεταξύ τους
- Εναλλακτική υπόθεση (H_1): οι μέσοι όροι διαφέρουν μεταξύ τους

Στο SPSS:

Analyze -> compare means -> independent samples t test

Στο test variables βάζουμε τη εξαρτημένη μεταβλητή και στο grouping variable την ανεξάρτητη

Έλεγχος Levene:

Στο δεύτερο πίνακα που βγάζει το SPSS ελέγχουμε πρώτα τον έλεγχο Levene. Εάν το Sig είναι μεγαλύτερο του 0,05 υποθέτουμε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες και κοιτάμε την πρώτη γραμμή του t test. Εάν είναι μικρότερο του 0,05 τότε κοιτάμε τη δεύτερη γραμμή του t test.

Έλεγχος t-test:

Στον έλεγχο του t test εξετάζουμε το sig, εάν είναι μεγαλύτερο του 0,05 δεχόμαστε την αρχική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μέσοι όροι των ομάδων δεν διαφέρουν, ενώ, εάν είναι μικρότερο του 0,05 δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή οι μέσοι όροι των ομάδων διαφέρουν μεταξύ τους.

3.1. T-test «Φύλο» και «Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα»

Πίνακας 54
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα	Γυναίκα	46	2,6522	,82239	,12126
	Άνδρας	46	3,2174	,98687	,14551

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα	Equal variances assumed	,702	,404	-2,984	90	,004	-,56522	,18941	-,94151	,18893
	Equal variances not assumed			-2,984	87,166	,004	-,56522	,18941	-,94167	,18876

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα») διαφέρουν μεταξύ τους

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι άντρες του δείγματος έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση εάν το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα (M.O.1=3,2174, sd1= 0,98687) από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=2,6522, sd2=0,82239). Στον έλεγχο levene παρατηρείται ότι το sig = 0,404 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και μπορεί να γίνει αποδεκτό ότι οι

διακυμάνσεις είναι ίσες. Για τον λόγο αυτό ελέγχεται το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρείται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=-2,984$, $df=90$, $p=0,004$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$) με τους άντρες να βαθμολογούν πιο θετικά το: εάν το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή τους ως Μέντορες εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα, από ό,τι ισχύει με τις γυναίκες του δείγματος.

3.2. T-test «Φύλο» και «Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας»

Πίνακας 55
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας	Γυναίκα	46	2,3913	,71424	,10531
	Ανδρας	46	2,9130	,93870	,13840

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας	Equal variances assumed	2,083	,152	-3,000	90	,003	-,52174	,17391	-,86725	-,17623
	Equal variances not assumed			-3,000	84,025	,004	-,52174	,17391	-,86758	-,17590

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας») διαφέρουν μεταξύ τους

Από τα δεδομένα παρατηρείται ότι οι άντρες του δείγματος έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση εάν το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας (M.O.1=2,9130, sd1= 0,93870) από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=2,3913, sd2=0,71424). Από τον έλεγχο Levene διαπιστώνεται ότι το sig = 0,152 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και γίνεται αποδεκτό ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Ως εκ τούτου, ελέγχεται το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα, όπου παρατηρείται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=-3,000$, $df=90$, $p=0,003$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$), με τους άντρες του δείγματος να βαθμολογούν πιο θετικά στην ερώτηση εάν το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά τους ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης τους, από ό,τι συμβαίνει με τις γυναίκες του δείγματος.

3.3. T–test «Φύλο» και «Για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητα προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωση σας σε αυτό»

Πίνακας 56
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητα προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωση σας σε αυτό	Γυναίκα	46	4,2174	,59304	,08744
	Ανδρας	46	3,3043	1,05134	,15501

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα	16,277	,000	5,130	90	,000	,91304	,17797	,55947	1,26662
απαραίτητα προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωση σας σε αυτό			5,130	71,004	,000	,91304	,17797	,55818	1,26791

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητα προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωση σας σε αυτό») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητα προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωση σας σε αυτό») διαφέρουν μεταξύ τους

Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι οι άντρες του δείγματος έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση εάν για την επιτυχή άσκηση του ρόλου τους ως Μέντορες απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωση τους σε αυτό, (M.O.1=3,3043, sd1= 1,05134) από ότι οι γυναίκες (M.O.2=4,4174, sd2= 0,59304). Από τον έλεγχο levene εξάγεται ότι το sig = 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και γίνεται αποδεκτό ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς ελέγχεται το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα όπου και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t=5,130, df=71,004, p=0,000 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$) με τις γυναίκες του δείγματος να βαθμολογούν πιο θετικά, από ό,τι οι άνδρες, τον παράγοντα εστιασμένη επιμόρφωση για την επιτυχή άσκηση του ρόλου τους ως Μέντορες.

3.4. T–test «Φύλο» και «Θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή μόνο όσοι εθελοντικά το επιλέξουν»

Πίνακας 57
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή μόνο όσοι εθελοντικά το επιλέξουν	Γυναίκα	46	4,0435	,63093	,09302
	Άνδρας	46	3,3913	1,06413	,15690

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή μόνο όσοι εθελοντικά το επιλέξουν	25,908	,000	3,575	90	,001	,65217	,18240	,28980	1,01455
			3,575	73,158	,001	,65217	,18240	,28866	1,01569

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή μόνο όσοι εθελοντικά το επιλέξουν») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή μόνο όσοι εθελοντικά το επιλέξουν») διαφέρουν μεταξύ τους

Από τα ανωτέρω εξάγεται ότι οι άντρες του δείγματος συγκριτικά με τις γυναίκες του δείγματος έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση εάν θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή μόνο όσοι εθελοντικά το επιλέξουν (M.O.1=3,3913, sd1= 1,06413), από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=4,0435, sd2= 0,63093). Στον έλεγχο levene παρατηρείται ότι το sig = 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και γίνεται αποδεκτό ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Για τον λόγο αυτό ελέγχεται το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρείται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t=3,575, df=73,158, p=0,001, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$), με τις γυναίκες να βαθμολογούν πιο

θετικά το εάν θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή μόνο όσοι εθελοντικά το επιλέξουν.

3.5. T-test «Φύλο» και «Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας»

Πίνακας 58
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας	Γυναίκα	46	4,1739	,76896	,11338
	Άνδρας	46	3,7826	1,03092	,15200

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Μελέτη Equal χαρακτηριστικών variances προσωπικότηταςassumed	2,069	,154	2,064	90	,042	,39130	,18963	,01457	,76803
Equal variances not assumed			2,064	83,237	,042	,39130	,18963	,01416	,76845

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας») διαφέρουν μεταξύ τους

Από την εξήγηση των συσχετιστικών πινάκων διαπιστώνεται ότι οι άντρες, έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση της μελέτης χαρακτηριστικών προσωπικότητας, (M.O.1=3,7826, sd1= 1,03092) από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=4,1739, sd2= 0,76896). Στον έλεγχο levene παρατηρείται ότι το sig = 0,154 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και γίνεται αποδεκτό ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Για τον λόγο αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρείται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=3,575$, $df=90$, $p=0,042$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$), με τις γυναίκες να βαθμολογούν πιο θετικά την αναγκαιότητα της μελέτης των χαρακτηριστικών προσωπικότητας.

3.6. T-test «Φύλο» και «Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας»

Πίνακας 59

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας	Γυναίκα	46	3,9130	,98491	,14522
	Ανδρας	46	3,2174	1,33188	,19638

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας	Equal variances assumed	12,896	,001	2,848	90	,005	,69565	,24424	,21043 1,18087
	Equal variances not assumed			2,848	82,886	,006	,69565	,24424	,20987 1,18144

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας») διαφέρουν μεταξύ τους

Από τα εξαγόμενα δεδομένα παρατηρείται ότι οι άντρες, έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση της προσφοράς παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας (M.O.1=3,2174, sd1= 1,33188) από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=3,9130, sd2= 0,98491). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,001 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και γίνεται αποδεκτό ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς ελέγχεται το κριτήριο t-test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και διαπιστώνεται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t=2,848, df=82,886, p=0,006, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$), με τις γυναίκες να βαθμολογούν πιο θετικά τη διάθεση προσφοράς παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας.

3.7. T-test «Φύλο» και «Παροχή επαγγελματικού προτύπου»

Πίνακας 60
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Παροχή επαγγελματικού προτύπου	Γυναίκα	46	3,8696	,85916	,12668
	Άνδρας	46	3,0870	1,26185	,18605

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Παροχή επαγγελματικού προτύπου	Equal variances assumed	13,193	,000	3,477	90	,001	,78261	,22508	,33545	1,22977
	Equal variances not assumed			3,477	79,342	,001	,78261	,22508	,33463	1,23059

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Παροχή επαγγελματικού προτύπου») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Παροχή επαγγελματικού προτύπου») διαφέρουν μεταξύ τους

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι οι άντρες έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση της παροχής επαγγελματικού προτύπου (M.O.1=3,0870, sd1= 1,26185) από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=3,8696, sd2= 0,85916). Στον έλεγχο levene εξάγεται ότι το sig= 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha= 0,05$ και μπορεί να γίνει αποδεκτό ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Για τον λόγο αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και εξάγεται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=3,477$, $df=79,342$, $p=0,001$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha= 0,05$) με τις γυναίκες να βαθμολογούν πιο θετικά την παροχή επαγγελματικού προτύπου.

3.8. T-test «Φύλο» και «Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης»

Πίνακας 61
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης	Γυναίκα	46	4,1739	,48554	,07159
	Άνδρας	46	3,6522	1,09985	,16216

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης	Equal variances assumed	20,995	,000	2,943	90	,004	,52174	,17726	,16958	,87390
	Equal variances not assumed			2,943	61,898	,005	,52174	,17726	,16738	,87609

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης») διαφέρουν μεταξύ τους

Παρατηρείται ότι οι άντρες, έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση της διευκόλυνσης πρακτικών ανατροφοδότησης, (M.O.1=3,0870, sd1= 1,09985) από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=4,1739, sd2= 0,48554). Στον έλεγχο levene διαπιστώνεται ότι το sig= 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Για τον λόγο αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρείται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t=2,943, df=61,898, p=0,005, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$), με τις γυναίκες να βαθμολογούν πιο θετικά τη διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης.

3.9. T-test «Φύλο» και «Εκπαίδευση ενηλίκων»

Πίνακας 62

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Εκπαίδευση ενηλίκων	Γυναίκα	46	4,4348	,77895	,11485
	Ανδρας	46	3,4783	1,36201	,20082

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Εκπαίδευση Ενηλίκων	18,246	,000	4,135	90	,000	,95652	,23134	,49692	1,41612
				71,593	,000	,95652	,23134	,49531	1,41773

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Εκπαίδευση ενηλίκων») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Εκπαίδευση ενηλίκων») διαφέρουν μεταξύ τους

Οι άντρες, έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση της εκπαίδευσης ενηλίκων (M.O.1=3,4783, sd1= 1,36201) από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=4,4348, sd2= 0,77895). Στον έλεγχο levene το sig= 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και γίνεται αποδεκτό ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Για αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και διαπιστώνεται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=4,135$, $df=71,593$, $p=0,000$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$) με τις γυναίκες να βαθμολογούν πιο θετικά την εκπαίδευση ενηλίκων από ό,τι οι άνδρες του δείγματος.

3.10. T-test «Φύλο» και «Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης»

Πίνακας 63
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης	Γυναίκα	46	4,7826	,41703	,06149
	Άνδρας	46	4,5217	,58648	,08647

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης	18,336	,000	2,459	90	,016	,26087	,10610	,05007	,47166
				81,241	,016	,26087	,10610	,04976	,47197

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης») διαφέρουν μεταξύ τους.

Από τα συσχετιστικά δεδομένα προκύπτει ότι οι άντρες, έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση της καλλιέργειας κλίματος εμπιστοσύνης, (M.O.1=4,5217, sd1= 0,58648) συγκριτικά με τις γυναίκες του δείγματος (M.O.2=4,7826, sd2= 0,41703). Στον έλεγχο levene το sig= 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και γίνεται δεκτό ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Για αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρείται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,459$, $df=81,241$, $p=0,016$, που είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$) με τις γυναίκες του δείγματος να βαθμολογούν πιο θετικά την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης από ότι οι άνδρες του δείγματος.

3.11. T-test «Φύλο» και «Αμοιβαιότητα»

Πίνακας 64

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αμοιβαιότητα	Γυναίκα	46	4,4348	,58318	,08598
	Άνδρας	46	4,0435	,63093	,09302

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
Αμοιβαιότητα	Equal variances assumed	2,727	,102	3,089	90	,003	,39130	,12668	,13964 ,64297
	Equal variances not assumed			3,089	89,448	,003	,39130	,12668	,13962 ,64299

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης») διαφέρουν μεταξύ τους

Παρατηρείται ότι οι άντρες έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση της αμοιβαιότητας, (M.O.1=4,0435, sd1= 0,63093) από ό,τι οι γυναίκες του δείγματος (M.O.2=4,4348, sd2= 0,58318). Στον έλεγχο levene το sig= 0,102 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και γίνεται δεκτό ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς ελέγχεται το κριτήριο t-test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=3,089$, $df=90$, $p=0,003$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$), με τις γυναίκες να βαθμολογούν πιο θετικά το στοιχείο της αμοιβαιότητας.

3.12. T-test «Φύλο» και «Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης»

Πίνακας 65
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης	Γυναίκα	46	4,7391	,44396	,06546
	Ανδρας	46	4,4348	,58318	,08598

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης	Equal variances assumed	12,794	,001	2,816	90	,006	,30435	,10807	,08966	,51904
	Equal variances not assumed			2,816	84,045	,006	,30435	,10807	,08945	,51925

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης») διαφέρουν μεταξύ τους

Οι άντρες, έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση της βοήθειας σε θέματα διαχείρισης τάξης, (M.O.1=4,4348, sd1= 0,58318) από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=4,7391, sd2= 0,44396). Στον έλεγχο levene το sig= 0,001 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Για αυτό ελέγχουμε το κριτήριο t-test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρείται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,816$, $df=84,045$, $p=0,006$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$), με τις γυναίκες, από ό,τι οι άνδρες του δείγματος, να βαθμολογούν πιο θετικά την παροχή βοήθειας σε θέματα διαχείρισης τάξης.

3.13. T-test «Φύλο» και «Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών»

Πίνακας 66
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	Γυναίκα	46	4,1739	,64306	,09481
	Ανδρας	46	3,7826	,72765	,10729

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	Equal variances assumed	1,879	,174	2,733	90	,008	,39130	,14318	,10686	,67575
	Equal variances not assumed			2,733	88,660	,008	,39130	,14318	,10680	,67581

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών») διαφέρουν μεταξύ τους

Παρατηρείται ότι οι άντρες, έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση της βοήθειας σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (M.O.1=3,7826, sd1= 0,72765) από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=4,1739, sd2= 0,64306). Στον έλεγχο levene το sig= 0,174 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha=0,05$ και γίνεται αποδεκτό ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Για αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και προκύπτει ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,733$, $df=90$, $p=0,008$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$), με τις γυναίκες του δείγματος συγκριτικά με τους άνδρες του δείγματος να βαθμολογούν πιο θετικά τη βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

3.14. T-test «Φύλο» και «Μείωση διδακτικού τους ωραρίου»

Πίνακας 67

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μείωση διδακτικού τους ωραρίου	Γυναίκα	46	4,0000	,78881	,11630
	Άνδρας	46	3,6522	,76645	,11301

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Μείωση διδακτικού τους ωραρίου	Equal variances assumed	,186	,668	2,145	90	,035	,34783	,16216	,02566	,66999
	Equal variances not assumed			2,145	89,926	,035	,34783	,16216	,02566	,67000

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Μείωση διδακτικού τους ωραρίου») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Μείωση διδακτικού τους ωραρίου») διαφέρουν μεταξύ τους

Διαπιστώνεται ότι οι άντρες του δείγματος έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση της μείωσης του διδακτικού τους ωραρίου (M.O.1=3,6522, sd1= 0,76645) από ό,τι οι γυναίκες του δείγματος (M.O.2=4,0000, sd2= 0,78881). Στον έλεγχο Levene το sig= 0,668 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha=0,05$ και γίνεται αποδεκτό ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Για αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,145$, $df=90$, $p=0,035$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$), με τις γυναίκες του δείγματος να βαθμολογούν πιο θετικά την περίπτωση μείωσης του διδακτικού τους ωραρίου.

3.15. T-test «Φύλο» και «Υπαρξη προκαθορισμένων και σαφών στόχων»

Πίνακας 68 Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Προκαθορισμένοι, σαφής στόχοι	Γυναίκα	46	4,5217	,50505	,07447
	Ανδρας	46	4,2174	,78636	,11594

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances								
		t-test for Equality of Means								
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Προκαθορισμένοι,Εqual σαφής στόχοι	variances assumed	2,514	,116	2,209	90	,030	,30435	,13780	,03059	,57810
	Equal variances not assumed			2,209	76,727	,030	,30435	,13780	,02995	,57875

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Προκαθορισμένοι, σαφής στόχοι») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Προκαθορισμένοι, σαφής στόχοι») διαφέρουν μεταξύ τους

Από τα δεδομένα εξάγεται ότι οι άντρες του δείγματος έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση των προκαθορισμένων, σαφών στόχων, ($M.O.1=4,2174$, $sd1= 0,78636$) από ό,τι οι γυναίκες του δείγματος ($M.O.2=4,5217$, $sd2= 0,50505$). Στον έλεγχο levene το $sig= 0,116$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha= 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Για αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρείται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,209$, $df=90$, $p=0,030$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha= 0,05$), με τις γυναίκες του δείγματος να βαθμολογούν πιο θετικά την ύπαρξη προκαθορισμένων, σαφών στόχων από ό,τι οι άντρες του δείγματος.

3.16. T-test «Φύλο» και «Δυνατότητα απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού του ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων ή συζητήσεις ανατροφοδότησης»

Πίνακας 69
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δυνατότητα απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού του ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων ή συζητήσεις ανατροφοδότησης	Γυναίκα	46	4,3043	,81294	,11986
	Άνδρας	46	3,8261	,87697	,12930

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Δυνατότητα απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού του ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων ή συζητήσεις ανατροφοδότησης	Equal variances assumed	,498	,482	2,713	90	,008	,47826	,17631	,12799	,82854
	Equal variances not assumed			2,713	89,488	,008	,47826	,17631	,12796	,82856

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Δυνατότητα απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού του ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων ή συζητήσεις ανατροφοδότησης») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Δυνατότητα απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού του ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων ή συζητήσεις ανατροφοδότησης») διαφέρουν μεταξύ τους

Από τα δεδομένα εξάγεται ότι οι άντρες του δείγματος έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση της δυνατότητας απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού του ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων ή συζητήσεις ανατροφοδότησης, (M.O.1=3,8261, sd1= 0,87697) από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=4,3043, sd2= 0,81294). Στον έλεγχο levene το sig= 0,482 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και μπορεί να γίνει δεκτό ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Για αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και

παρατηρείται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,713$, $df=90$, $p=0,008$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$) με τις γυναίκες να βαθμολογούν πιο θετικά τη δυνατότητα απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού του ωραρίου προκειμένου να προγραμματιστούν δράσεις ή συζητήσεις ανατροφοδότησης.

3.17. T-test «Φύλο» και «Επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση»

Πίνακας 70
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση	Γυναίκα	46	3,8696	,68666	,10124
	Ανδρας	46	3,2609	1,04211	,15365

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση	Equal variances assumed	17,726	,000	3,308	90	,001	,60870	,18401	,24313 ,97426
	Equal variances not assumed			3,308	77,877	,001	,60870	,18401	,24236 ,97503

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση») διαφέρουν μεταξύ τους

Από τα ανωτέρω φαίνεται ότι οι άντρες του δείγματος έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και καταξίωσης ($M.O.1=3,2609$, $sd1= 1,04211$) από ό,τι οι γυναίκες ($M.O.2=3,8696$, $sd2= 0,68666$). Στον έλεγχο levene το $sig= 0,000$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha= 0,05$ και συνεπώς οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Για τον λόγο αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρείται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=3,308$, $df=77,877$, $p=0,001$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha= 0,05$), με τις γυναίκες του δείγματος

να βαθμολογούν θετικότερα την δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης και καταξίωσης.

3.18. T-test «Φύλο» και «Επαγγελματική ικανοποίηση»

Πίνακας 71
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επαγγελματική ικανοποίηση	Γυναίκα	46	4,0000	,51640	,07614
	Ανδρας	46	3,4783	1,26032	,18582

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Επαγγελματική ικανοποίηση	48,939	,000	2,598	90	,011	,52174	,20082	,12278	,92070
			2,598	59,695	,012	,52174	,20082	,12000	,92348

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Επαγγελματική ικανοποίηση») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Επαγγελματική ικανοποίηση») διαφέρουν μεταξύ τους

Από τα δεδομένα παρατηρείται ότι οι άντρες του δείγματος έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση της επαγγελματικής ικανοποίησης (M.O.1=3,4783, sd1= 1,26032) από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=4,000, sd2= 0,51640). Στον έλεγχο levene το sig= 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Για αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρείται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t=2,598, df=59,695, p=0,012 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$), με τις γυναίκες του δείγματος να βαθμολογούν πιο θετικά την απόκτηση επαγγελματική ικανοποίηση.

3.19. T – test «Φύλο» και «Αναστοχασμός σχετικά με πρακτικές και μεθόδους»

Πίνακας 72
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αναστοχασμός σχετικά με πρακτικές και μεθόδους σας	Γυναίκα	46	4,3478	,64005	,09437
	Ανδρας	46	3,8261	,97307	,14347

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Αναστοχασμός σχετικά με πρακτικές και μεθόδους σας	Equal variances assumed	,346	,558	3,038	90	,003	,52174	,17173	,18058 ,86290
	Equal variances not assumed			3,038	77,799	,003	,52174	,17173	,17985 ,86363

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Αναστοχασμός σχετικά με πρακτικές και μεθόδους») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Αναστοχασμός σχετικά με πρακτικές και μεθόδους») διαφέρουν μεταξύ τους

Διαπιστώνεται ότι οι άντρες του δείγματος έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση του αναστοχασμού σχετικά με πρακτικές και μεθόδους που χρησιμοποιούν (M.O.1=3,8261, sd1= 0,97307) από ό,τι οι γυναίκες του δείγματος (M.O.2=4,3478, sd2= 0,64005). Στον έλεγχο levene παρατηρείται ότι το sig= 0,558 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha=0,05$ και γίνεται δεκτό ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Για τον λόγο αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=3,038$, $df=90$, $p=0,003$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$) με τις γυναίκες του δείγματος να βαθμολογούν θετικότερα την προοπτική αναστοχασμό πάνω στις πρακτικές και μεθόδους τους.

3.20. T – test «Φύλο» και «Εξέλιξη της προσωπικότητάς σας»

Πίνακας 73
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Εξέλιξη της προσωπικότητάς σας	Γυναίκα	46	3,8696	1,12761	,16626
	Άνδρας	46	3,0435	1,13444	,16726

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Εξέλιξη της προσωπικότητάς σας	,608	,438	3,503	90	,001	,82609	,23584	,35756	1,29462
			3,503	89,997	,001	,82609	,23584	,35756	1,29462

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Εξέλιξη της προσωπικότητάς σας») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Εξέλιξη της προσωπικότητάς σας») διαφέρουν μεταξύ τους

Από τα δεδομένα εξάγεται ότι οι άντρες του δείγματος έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση για την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους, (M.O.1=3,0435, sd1= 1,13444) από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=3,8696, sd2= 1,12761). Στον έλεγχο levene το sig= 0,438 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha= 0,05$ και οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Για αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρείται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=3,503$, $df=90$, $p=0,001$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha= 0,05$) με τις γυναίκες του δείγματος να βαθμολογούν θετικότερα την παράμετρο: εξέλιξη της προσωπικότητας.

3.21. T-test «Φύλο» και «Επαφή σας με νέες ιδέες και πρακτικές»

Πίνακας 74

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επαφή σας με νέες ιδέες και πρακτικές	Γυναίκα	46	4,0870	,78390	,11558
	Ανδρας	46	3,6522	1,01582	,14977

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Επαφή σας με νέες ιδέες και πρακτικές	Equal variances assumed	1,514	,222	2,298	90	,024	,43478	,18918	,05893	,81063
	Equal variances not assumed			2,298	84,565	,024	,43478	,18918	,05861	,81096

H0: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Επαφή σας με νέες ιδέες και πρακτικές») δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H1: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων («Φύλο» και «Επαφή σας με νέες ιδέες και πρακτικές») διαφέρουν μεταξύ τους

Παρατηρείται ότι οι άντρες έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων στην ερώτηση για την επαφή τους με νέες ιδέες και πρακτικές, (M.O.1=3,6522, sd1= 1,01582) από ό,τι οι γυναίκες (M.O.2=4,0870, sd2= 0,78390). Στον έλεγχο levene το sig= 0,222 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και γίνεται δεκτό ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Για αυτό ελέγχεται το κριτήριο t-test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και διαπιστώνεται ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t=2,298, df=84,565, p=0,024, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$), με τις γυναίκες του δείγματος να βαθμολογούν θετικότερα την επαφή τους με νέες ιδέες και πρακτικές.

Κεφάλαιο 4. Συσχετίσεις μεταβλητών

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται ερμηνεία των αποτελεσμάτων του συντελεστή συσχέτισης Pearson.

Πίνακας 75
Correlations

		Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα	Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας
Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 92	,532** 92 ,000
Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,532** 92 ,000	1 92

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

1. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή σας ως Μέντορα εκπαιδευτικών, αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα*» και «*Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας*» (Πίνακας 75), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση. Από αυτό προκύπτει ότι η μία μεταβλητή επηρεάζει την άλλη, με την εξαγόμενη εκτίμηση ότι όσο περισσότερο αποσαφηνισμένο είναι το νομοθετικό πλαίσιο για το ζήτημα του mentoring τόσο περισσότερο θα μπορούσε να ενισχυθεί η δραστηριοποίηση του Μέντορα. Φαίνεται δε ότι αυτή η δυνατότητα προσφέρει περισσότερη ασφάλεια στους μέντορες σχετικά με την αποτελεσματικότερη λειτουργικότητά τους.

Πίνακας 76
Correlations

		Σαφήνεια στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές σας	Υποχρεωτικότητα στην παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης	Κεντρικός σχεδιασμός προγραμμάτων mentoring με δυνατότητα δικών σας παρεμβάσεων	Σαφής-καταγεγραμμένη στοχοθεσία ανά σχολική μονάδα
Σαφήνεια στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές σας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 92	,566** 92	,489** 92	,541** 92
Υποχρεωτικότητα στην παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,566** 92	1 92	,433** 92	,259* 92
Κεντρικός σχεδιασμός προγραμμάτων mentoring με δυνατότητα δικών σας παρεμβάσεων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,489** 92	,433** 92	1 92	,600** 92
Σαφής-καταγεγραμμένη στοχοθεσία ανά σχολική μονάδα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,541** 92	,259* 92	,600** 92	1 92

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

2. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Σαφήνεια στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές σας» και «Υποχρεωτικότητα στην παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης» (Πίνακας 76), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
3. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Σαφήνεια στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές σας» και «Κεντρικός σχεδιασμός προγραμμάτων mentoring με δυνατότητα δικών σας παρεμβάσεων» (Πίνακας 76), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση. Η εκτίμηση που εξάγεται είναι ότι η σαφήνεια των καθηκόντων συμβάλλει στον καλύτερο σχεδιασμό των προγραμμάτων mentoring.
4. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Σαφήνεια στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές σας» και «Σαφής-καταγεγραμμένη στοχοθεσία ανά σχολική μονάδα» (Πίνακας 76), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.

5. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Υποχρεωτικότητα στην παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης» και «Κεντρικός σχεδιασμός προγραμμάτων mentoring με δυνατότητα δικών σας παρεμβάσεων» (Πίνακας 76), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
6. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Υποχρεωτικότητα στην παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης» και «Σαφής-καταγεγραμμένη στοχοθεσία ανά σχολική μονάδα» (Πίνακας 76), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.
7. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Κεντρικός σχεδιασμός προγραμμάτων mentoring με δυνατότητα δικών σας παρεμβάσεων» και «Σαφής-καταγεγραμμένη στοχοθεσία ανά σχολική μονάδα» (Πίνακας 76), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.

Πίνακας 77
Correlations

		Για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητα προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωση σας σε αυτό	Θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή μόνο όσοι εθελοντικά το επιλέξουν
Για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητα προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωση σας σε αυτό	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 92	,340** 92
Θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή μόνο όσοι εθελοντικά το επιλέξουν	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,340** 92	1 92

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

8. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητα προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωση σας σε αυτό» και «Θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων ή μόνο όσοι εθελοντικά το επιλέξουν» (Πίνακας 77), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.

Πίνακας 78
Correlations

		Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας	Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας	Παροχή επαγγελματικού προτύπου	Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης	Εκπαίδευση ενηλίκων
Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας	Pearson Correlation	1	,421**	,467**	,668**	,571**
	Sig. (2- tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	92	92	92	92	92
Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας	Pearson Correlation	,421**	1	,815**	,679**	,708**
	Sig. (2- tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	92	92	92	92	92
Παροχή επαγγελματικού προτύπου	Pearson Correlation	,467**	,815**	1	,606**	,622**
	Sig. (2- tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	92	92	92	92	92
Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης	Pearson Correlation	,668**	,679**	,606**	1	,657**
	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	92	92	92	92	92
Εκπαίδευση ενηλίκων	Pearson Correlation	,571**	,708**	,622**	,657**	1
	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	92	92	92	92	92

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

9. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας*» και «*Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας*» (Πίνακας 78), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
10. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας*» και «*Παροχή επαγγελματικού προτύπου*» (Πίνακας 78), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
11. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας*» και «*Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης*» (Πίνακας 78),

διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.

12. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας»* και *«Εκπαίδευση ενηλίκων»* (Πίνακας 78), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
13. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας»* και *«Παροχή επαγγελματικού προτύπου»* (Πίνακας 78), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν πολύ ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
14. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας»* και *«Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης»* (Πίνακας 78), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
15. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας»* και *«Εκπαίδευση ενηλίκων»* (Πίνακας 78), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
16. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Παροχή επαγγελματικού προτύπου»* και *«Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης»* (Πίνακας 78), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
17. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Παροχή επαγγελματικού προτύπου»* και *«Εκπαίδευση ενηλίκων»* (Πίνακας 78), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
18. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης»* και *«Εκπαίδευση ενηλίκων»* (Πίνακας 78), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.

Πίνακας 79
Correlations

		Η άσκηση του ρόλου σας πρέπει να αφορά αποκλειστικά και μόνο τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς	Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι σωστά ενημερωμένοι για τις διαστάσεις του ρόλου του Μέντορα
Η άσκηση του ρόλου σας πρέπει να αφορά αποκλειστικά και μόνο τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 92	,273** 92 ,009
Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι σωστά ενημερωμένοι για τις διαστάσεις του ρόλου του Μέντορα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,273** ,009 92	1 92

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

19. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Η άσκηση του ρόλου σας πρέπει να αφορά αποκλειστικά και μόνο τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς*» και «*Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι σωστά ενημερωμένοι για τις διαστάσεις του ρόλου του Μέντορα*» (Πίνακας 79), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.

Πίνακας 80
Correlations

		Προσωπικό αίτημα για παροχή ενίσχυσης	Μετά από αξιολόγησή τους σε διδακτικό και επικοινωνιακό επίπεδο	Μετά από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας
Προσωπικό αίτημα για παροχή ενίσχυσης	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 92	,358** ,000 92	,275** ,008 92
Μετά από αξιολόγησή τους σε διδακτικό και επικοινωνιακό επίπεδο	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,358** ,000 92	1 92	,563** ,000 92
Μετά από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,275** ,008 92	,563** ,000 92	1 92

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

20. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Προσωπικό αίτημα για παροχή ενίσχυσης*» και «*Μετά από αξιολόγησή τους σε διδακτικό και επικοινωνιακό επίπεδο*» (Πίνακας 80), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε

επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.

21. Συσχετίζοντας τις μεταβλητές «Προσωπικό αίτημα για παροχή ενίσχυσης» και «Μετά από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας» (Πίνακας 80), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.

22. Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «Μετά από αξιολόγησή τους σε διδακτικό και επικοινωνιακό επίπεδο» και «Μετά από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας» (Πίνακας 80), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.

Πίνακας 81
Correlations

		Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης	Αμοιβαιότητα	Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης	Ενισχυτική στάση	Ανοιχτότητα σε νέες απόψεις	Εχεμύθεια
Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	1 92	,518** 92	,673** 92	,648** 92	,530** 92	,603** 92
Αμοιβαιότητα	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,518** 92	1 92	,384** 92	,504** 92	,609** 92	,512** 92
Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,673** 92	,384** 92	1 92	,590** 92	,622** 92	,450** 92
Ενισχυτική στάση	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,648** 92	,504** 92	,590** 92	1 92	,516** 92	,492** 92
Ανοιχτότητα σε νέες απόψεις	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,530** 92	,609** 92	,622** 92	,516** 92	1 92	,573** 92
Εχεμύθεια	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,603** 92	,512** 92	,450** 92	,492** 92	,573** 92	1 92

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

23. Ο έλεγχος της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης» και «Αμοιβαιότητα» (Πίνακας 81), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα

είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.

24. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης*» και «*Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης*» (Πίνακας 81), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
25. Ελέγχοντας τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «*Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης*» και «*Ενισχυτική στάση*» (Πίνακας 81), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
26. Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «*Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης*» και «*Ανοιχτότητα σε νέες απόψεις*» (Πίνακας 81), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
27. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης*» και «*Εχεμύθεια*» (Πίνακας 81), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
28. Συσχετίζοντας τις μεταβλητές «*Αμοιβαιότητα*» και «*Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης*» (Πίνακας 81), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.
29. Από τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «*Αμοιβαιότητα*» και «*Ενισχυτική στάση*» (Πίνακας 81), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
30. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Αμοιβαιότητα*» και «*Ανοιχτότητα σε νέες απόψεις*» (Πίνακας 81), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
31. Συσχετίζοντας τις μεταβλητές «*Αμοιβαιότητα*» και «*Εχεμύθεια*» (Πίνακας 81), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
32. Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «*Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης*» και «*Ενισχυτική στάση*» (Πίνακας 81), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά

σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.

33. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης*» και «*Ανοιχτότητα σε νέες απόψεις*» (Πίνακας 81), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
34. Ελέγχοντας τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «*Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης*» και «*Εχεμύθεια*» (Πίνακας 81), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
35. Μέσω του έλεγχου της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Ενισχυτική στάση*» και «*Ανοιχτότητα σε νέες απόψεις*» (Πίνακας 81), προκύπτει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
36. Από τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «*Ενισχυτική στάση*» και «*Εχεμύθεια*» (Πίνακας 81), εξάγεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
37. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Ανοιχτότητα σε νέες απόψεις*» και «*Εχεμύθεια*» (Πίνακας 81), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.

Πίνακας 82
Correlations

		Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών	Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης	Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων	Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων	Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου	Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών
Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	1 92	,498** ,000 92	,429** ,000 92	,522** ,000 92	,561** ,000 92	,396** ,000 92
Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,498** ,000 92	1 92	,611** ,000 92	,476** ,000 92	,456** ,000 92	,379** ,000 92
Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,429** ,000 92	,611** ,000 92	1 92	,396** ,000 92	,380** ,000 92	,407** ,000 92
Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,522** ,000 92	,476** ,000 92	,396** ,000 92	1 92	,833** ,000 92	,571** ,000 92
Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,561** ,000 92	,456** ,000 92	,380** ,000 92	,833** ,000 92	1 92	,589** ,000 92
Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,396** ,000 92	,379** ,000 92	,407** ,000 92	,571** ,000 92	,589** ,000 92	1 92

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

38. Ελέγχοντας συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών*» και «*Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης*» (Πίνακας 82), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
39. Από τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών*» και «*Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων*» (Πίνακας 82), εξάγεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.

40. Από τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών» και «Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων» (Πίνακας 82), προκύπτει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
41. Διερευνώντας τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών» και «Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου» (Πίνακας 82), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
42. Η μελέτη της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών» και «Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών» (Πίνακας 82), εξάγει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.
43. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης» και «Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων» (Πίνακας 82), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
44. Ελέγχοντας τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης» και «Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων» (Πίνακας 82), προκύπτει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
45. Συσχετίζοντας τις μεταβλητές «Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης» και «Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου» (Πίνακας 82) διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
46. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης» και «Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών» (Πίνακας 82), εξάγεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.
47. Ελέγχοντας τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων» και «Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων» (Πίνακας 82), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό

σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.

48. Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών *«Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων»* και *«Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου»* (Πίνακας 82), εξάγει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.
49. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων»* και *«Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών»* (Πίνακας 82), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.
50. Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών *«Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων»* και *«Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου»* (Πίνακας 82), εξάγει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν πολύ ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
51. Συσχετίζοντας τις μεταβλητές *«Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων»* και *«Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών»* (Πίνακας 82), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
52. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου»* και *«Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών»* (Πίνακας 82), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.

Πίνακας 83
Correlations

						Υποχρέωση υποβολής εντύπων αξιολόγησης της διαδικασίας (με χαρακτήρα εμπιστευτικού εγγράφου) από όλους τους συμμετέχοντες
		Καθορισμένο χρονοδιάγραμμα και τόπος για την επαφή σας με τους mentees εκπαιδευτικούς	Προκαθορισμένοι, σαφής στόχοι	Δυνατότητα παρουσίας σας στο χώρο του σχολείου και της τάξης	Δυνατότητα από μέρος του διδακτικού του ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων ή συζητήσεις ανατροφοδότησης	
Καθορισμένο χρονοδιάγραμμα και τόπος για την επαφή σας με τους mentees εκπαιδευτικούς	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 92	,700** ,000 92	,308** ,003 92	,227* ,029 92	,338** ,001 92
Προκαθορισμένοι, σαφής στόχοι	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,700** ,000 92	1 92	,501** ,000 92	,443** ,000 92	,120 ,255 92
Δυνατότητα παρουσίας σας στο χώρο του σχολείου και της τάξης	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,308** ,003 92	,501** ,000 92	1 92	,146 ,166 92	-,027 ,801 92
Δυνατότητα απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού του ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων ή συζητήσεις ανατροφοδότησης	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,227* ,029 92	,443** ,000 92	,146 ,166 92	1 92	,366** ,000 92
Υποχρέωση υποβολής εντύπων αξιολόγησης της διαδικασίας (με χαρακτήρα εμπιστευτικού εγγράφου) από όλους τους συμμετέχοντες	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,338** ,001 92	,120 ,255 92	-,027 ,801 92	,366** ,000 92	1 92

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

53. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Καθορισμένο χρονοδιάγραμμα και τόπος για την επαφή σας με τους mentees εκπαιδευτικούς»* και *«Προκαθορισμένοι, σαφής στόχοι»* (Πίνακας 83), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
54. Συσχετίζοντας τις μεταβλητές *«Καθορισμένο χρονοδιάγραμμα και τόπος για την επαφή σας με τους mentees εκπαιδευτικούς»* και *«Δυνατότητα παρουσίας σας στο χώρο του σχολείου και της τάξης»* (Πίνακας 83), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.
55. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Καθορισμένο χρονοδιάγραμμα και τόπος για την επαφή σας με τους mentees εκπαιδευτικούς»* και *«Δυνατότητα απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού του ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων ή συζητήσεις ανατροφοδότησης»* (Πίνακας 83), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.
56. Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών *«Καθορισμένο χρονοδιάγραμμα και τόπος για την επαφή σας με τους mentees εκπαιδευτικούς»* και *«Υποχρέωση υποβολής εντύπων αξιολόγησης της διαδικασίας (με χαρακτήρα εμπιστευτικού εγγράφου) από όλους τους συμμετέχοντες»* (Πίνακας 83), εξάγει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.
57. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Προκαθορισμένοι, σαφής στόχοι»* και *«Δυνατότητα παρουσίας σας στο χώρο του σχολείου και της τάξης»* (Πίνακας 83), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
58. Ο έλεγχος της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Προκαθορισμένοι, σαφής στόχοι»* και *«Δυνατότητα απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού του ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων ή συζητήσεις ανατροφοδότησης»* (Πίνακας 83), εξάγει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
59. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών *«Δυνατότητα απαλλαγής του εκπαιδευτικού από μέρος του διδακτικού του ωραρίου για προγραμματισμό δράσεων ή συζητήσεις ανατροφοδότησης»* και *«Υποχρέωση υποβολής εντύπων αξιολόγησης της*

διαδικασίας (με χαρακτήρα εμπιστευτικού εγγράφου) από όλους τους συμμετέχοντες» (Πίνακας 83), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.

Πίνακας 84
Correlations

		Μείωση διδακτικού τους ωραρίου	Διεξαγωγή σεμιναρίων εντός του εργασιακού τους ωραρίου	Δυνατότητα δικής σας παρουσίας, ως παρατηρητής, τουλάχιστον στις πρώτες δικιές τους σχέσεις mentoring
Μείωση διδακτικού τους ωραρίου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 92	,319** ,002 92	,322** ,002 92
Διεξαγωγή σεμιναρίων εντός του εργασιακού τους ωραρίου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,319** ,002 92	1 ,000 92	,573** ,000 92
Δυνατότητα δικής σας παρουσίας, ως παρατηρητής, τουλάχιστον στις πρώτες δικιές τους σχέσεις mentoring	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,322** ,002 92	,573** ,000 92	1 92

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

60. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Μείωση διδακτικού τους ωραρίου» και «Διεξαγωγή σεμιναρίων εντός του εργασιακού τους ωραρίου» (Πίνακας 84), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.
61. Ο έλεγχος της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Μείωση διδακτικού τους ωραρίου» και «Δυνατότητα δικής σας παρουσίας, ως παρατηρητής, τουλάχιστον στις πρώτες δικιές τους σχέσεις mentoring» (Πίνακας 84), εξάγει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μικρή μεταξύ τους σχέση.
62. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Διεξαγωγή σεμιναρίων εντός του εργασιακού τους ωραρίου» και «Δυνατότητα δικής σας παρουσίας, ως παρατηρητής, τουλάχιστον στις πρώτες δικιές τους σχέσεις mentoring» (Πίνακας 84), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.

Πίνακας 85
Correlations

		Επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση	Επαγγελματική ικανοποίηση	Αναστοχασμός σχετικά με πρακτικές και μεθόδους σας	Εξέλιξη της προσωπικότητάς σας	Επαφή σας με νέες ιδέες και πρακτικές
Επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	1 92	,828** ,000 92	,653** ,000 92	,614** ,000 92	,570** ,000 92
Επαγγελματική ικανοποίηση	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,828** ,000 92	1 92	,696** ,000 92	,636** ,000 92	,630** ,000 92
Αναστοχασμός σχετικά με πρακτικές και μεθόδους σας	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,653** ,000 92	,696** ,000 92	1 92	,664** ,000 92	,813** ,000 92
Εξέλιξη της προσωπικότητάς σας	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,614** ,000 92	,636** ,000 92	,664** ,000 92	1 92	,725** ,000 92
Επαφή σας με νέες ιδέες και πρακτικές	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,570** ,000 92	,630** ,000 92	,813** ,000 92	,725** ,000 92	1 92

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

63. Ελέγχοντας τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «Επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση» και «Επαγγελματική ικανοποίηση» (Πίνακας 85), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν πολύ ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
64. Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «Επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση» και «Αναστοχασμός σχετικά με πρακτικές και μεθόδους σας» εξάγεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
65. Συσχετίζοντας τις μεταβλητές «Επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση» και «Εξέλιξη της προσωπικότητάς σας» (Πίνακας 85), προκύπτει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.

66. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση*» και «*Επαφή σας με νέες ιδέες και πρακτικές*» (Πίνακας 85), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
67. Ο έλεγχος της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Επαγγελματική ικανοποίηση*» και «*Αναστοχασμός σχετικά με πρακτικές και μεθόδους σας*» (Πίνακας 85), εξάγει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
68. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Επαγγελματική ικανοποίηση*» και «*Εξέλιξη της προσωπικότητάς σας*» (Πίνακας 85), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
69. Διερευνώντας τις μεταβλητές «*Επαγγελματική ικανοποίηση*» και «*Επαφή σας με νέες ιδέες και πρακτικές*» (Πίνακας 85), προκύπτει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν μέτρια μεταξύ τους σχέση.
70. Μελετώντας τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «*Αναστοχασμός σχετικά με πρακτικές και μεθόδους σας*» και «*Εξέλιξη της προσωπικότητάς σας*» (Πίνακας 85), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
71. Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Αναστοχασμός σχετικά με πρακτικές και μεθόδους σας*» και «*Επαφή σας με νέες ιδέες και πρακτικές*» (Πίνακας 85), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.
72. Ο έλεγχος της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «*Εξέλιξη της προσωπικότητάς σας*» και «*Επαφή σας με νέες ιδέες και πρακτικές*» (Πίνακας 85), διαπιστώνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις δύο μεταβλητές να έχουν ισχυρή μεταξύ τους σχέση.

Γενικό εξαγόμενο από τις ανωτέρω συσχετίσεις είναι ότι υπάρχει σημαντική στατιστική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν προσωπικά δεδομένα των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος και της εξέλιξής τους, μέσω της άσκησης του ρόλου τους ως Μέντορες. Φαίνεται δε πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι δείχνουν σημαντικό ενδιαφέρον για την ιδέα και τη λειτουργικότητα του mentoring, την οποία υποστηρίζουν και εκφράζουν τη γνώμη ότι μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην

εξέλιξη της λειτουργικότητας των εκπαιδευτικών για την ανάδειξη νέων πρακτικών και στρατηγικών κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού τους έργου.

Κεφάλαιο 5. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων & Ερευνητικών Ερωτημάτων

Στο παρόν κεφάλαιο δίνονται απαντήσεις στις ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί στην αρχή της παρούσας μελέτης. Για τον έλεγχο, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 23.

5.1. Ερευνητικές υποθέσεις

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν ότι το Νομοθετικό πλαίσιο που ορίζει τα καθήκοντά τους δεν καθιστά ευδιάκριτο στους εκπαιδευτικούς τον ρόλο τους ως Μέντορες.

Στον Πίνακα 86 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πιστεύετε πως το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας». Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το 47,8% δήλωσαν ότι «διαφωνούν», το 26,1% ότι «δεν είμαι βέβαιος-α» και το 21,7% δήλωσαν ότι «συμφωνούν». Συνεπώς η ερευνητική υπόθεση φαίνεται να επιβεβαιώνεται, εφόσον μόνο το 21,7% των Σχολικών Συμβούλων συμφωνεί ότι το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά τους ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης τους, ενώ η πλειοψηφία δεν συμφωνεί.

Άρα διαπιστώνεται έλλειμμα πληρότητας του νομοθετικού πλαισίου, όσον αφορά τη λειτουργικότητα του μέντορα, παράμετρος η οποία θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους ιθύνοντες χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικά για τις αποφάσεις άσκησης καθηκόντων mentoring.

Πίνακας 86

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
	Διαφωνώ	44	47,8	47,8	52,2
	Δεν είμαι βέβαιος-α	24	26,1	26,1	78,3
	Συμφωνώ	20	21,7	21,7	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι επιθυμούν την επιμόρφωσή τους περισσότερο εστιασμένη σε πτυχές του mentoring.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θα θεωρούσατε αναγκαία την επιμόρφωσή σας σε σχέση με τα προγράμματα mentoring».

Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας

Στον Πίνακα 87 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θα θεωρούσατε αναγκαία την επιμόρφωσή σας σε σχέση με τα προγράμματα mentoring - Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 6 (6,5%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 10 (10,9%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 48 (52,2%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 26 (28,3%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα».

Πίνακας 87

Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	2,2
Διαφωνώ	6	6,5	6,5	8,7
Δεν είμαι βέβαιος-α	10	10,9	10,9	19,6
Συμφωνώ	48	52,2	52,2	71,7
Συμφωνώ απόλυτα	26	28,3	28,3	100,0
Total	92	100,0	100,0	

Στον Πίνακα 88 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θα θεωρούσατε αναγκαία την επιμόρφωσή σας σε σχέση με τα προγράμματα mentoring - Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 8 (8,7%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 12 (13%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 12 (13%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 40 (43,5%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 20 (21,7%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα».

Επιβεβαιώνεται, επομένως, η υπόθεση της έρευνας ότι η επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων για θέματα mentoring θα πρέπει να εστιάζει την εκπαίδευσή τους σε

τεχνικές και μεθόδους προσφοράς παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας στους υπό καθοδήγηση/ενίσχυση εκπαιδευτικούς. Η ίδια εκτίμηση εξάγεται και για τη *διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης* των εκπαιδευτικών (Πίνακας 89: το 65,2% του δείγματος δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και το 19,6% δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα»).

Πίνακας 88

Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	8	8,7	8,7	8,7
Διαφωνώ	12	13,0	13,0	21,7
Δεν είμαι βέβαιος-α	12	13,0	13,0	34,8
Συμφωνώ	40	43,5	43,5	78,3
Συμφωνώ απόλυτα	20	21,7	21,7	100,0
Total	92	100,0	100,0	

Πίνακας 89

Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	2,2
Διαφωνώ	8	8,7	8,7	10,9
Δεν είμαι βέβαιος-α	4	4,3	4,3	15,2
Συμφωνώ	60	65,2	65,2	80,4
Συμφωνώ απόλυτα	18	19,6	19,6	100,0
Total	92	100,0	100,0	

Από τις απαντήσεις των Σχολικών Συμβούλων «*Συμφωνώ*» & «*Συμφωνώ απόλυτα*» προκύπτει, ως προς τους παράγοντες που θεωρούν αναγκαίους την επιμόρφωσή τους σε σχέση με τα προγράμματα mentoring, η εξής σειρά: Διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης με ποσοστό 84,8%, Εκπαίδευση ενηλίκων με ποσοστό 76,1%, Μελέτη χαρακτηριστικών προσωπικότητας 80,5%, Προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας με ποσοστό 65,2%, Παροχή επαγγελματικού προτύπου με ποσοστό 57,9%. Σε όλους τους παράγοντες το ποσοστό είναι πάνω από 50% γεγονός που επιβεβαιώνει τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση.

- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν πως η εφαρμογή επίσημων (formal) προγραμμάτων mentoring θα πρέπει να είναι σε υποχρεωτική βάση για όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο για τους νεοδιοριζόμενους.**

Στον Πίνακα 90 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Η άσκηση του ρόλου σας πρέπει να αφορά*

αποκλειστικά και μόνο τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς; (δηλαδή με χρόνο παρουσίας τους στην τάξη τα 1 έως 2 χρόνια υπηρεσίας)».

Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 46 (50%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 40 (43,5%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 2 (2,2%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα». Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε ποσοστό 93,5% θεωρούν πως η εφαρμογή επίσημων (formal) προγραμμάτων mentoring θα πρέπει να είναι σε υποχρεωτική βάση για όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο για τους νεοδιοριζόμενους. Συνεπώς επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση.

Πίνακας 90

Η άσκηση του ρόλου σας πρέπει να αφορά αποκλειστικά και μόνο τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	46	50,0	50,0	50,0
	Διαφωνώ	40	43,5	43,5	93,5
	Δεν είμαι βέβαιος-α	2	2,2	2,2	95,7
	Συμφωνώ	2	2,2	2,2	97,8
	Συμφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

4. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν δύσκολη την εφαρμογή επίσημων προγραμμάτων mentoring σε εκπαιδευτικούς με πολυετή επαγγελματική εμπειρία, ακόμη κι αν το έχουν ανάγκη.

Στον Πίνακα 91 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Νομίζετε ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες στην αποδοχή του Μέντορα ως συνεργάτη-καθοδηγητή απ' τους περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς*». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 26 (28,3%) δήλωσαν «όχι», οι 32 (34,8%) δήλωσαν «ίσως» και οι 34 (37%) δήλωσαν «ναι».

Συνεπώς επιβεβαιώνεται η τέταρτη ερευνητική υπόθεση καθώς το 71,8% των Σχολικών Συμβούλων δεν έχει απαντήσει αρνητικά στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 91

Υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες στην αποδοχή ως συνεργάτη-καθοδηγητή από τους περισσότερους έμπειρους εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	26	28,3	28,3	28,3
	Ίσως	32	34,8	34,8	63,0
	Ναι	34	37,0	37,0	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποιο είναι το ποσοστό των Σχολικών Συμβούλων που θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωσή του σε πτυχές του mentoring;

Στον Πίνακα 92 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Κρίνετε πως για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωσή σας σ' αυτό». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 4 (4,3%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 6 (6,5%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 14 (15,2%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 52 (56,5%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 16 (17,4%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα». Συνεπώς, η απάντηση στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι το 73,9% των Σχολικών Συμβούλων θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους σε πτυχές του mentoring.

Πίνακας 92

Για την επιτυχή άσκηση του ρόλου σας ως Μέντορα απαραίτητα προϋπόθεση αποτελεί η εστιασμένη επιμόρφωσή σας σε αυτό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
	Διαφωνώ	6	6,5	6,5	10,9
	Δεν είμαι βέβαιος-α	14	15,2	15,2	26,1
	Συμφωνώ	52	56,5	56,5	82,6
	Συμφωνώ απόλυτα	16	17,4	17,4	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

2. Ποιο είναι το ποσοστό των Σχολικών Συμβούλων που θεωρεί πως το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο δεν προσδιορίζει με ευκρίνεια τον ρόλο του ως Μέντορα;

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πιστεύετε πως το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο

διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 4 (4,3%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 44 (47,8%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 24 (26,1%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α» και οι 20 (21,7%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν». Συνεπώς, η απάντηση στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι το 52,2% θεωρούν πως το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο δεν προσδιορίζει με ευκρίνεια τον ρόλο του ως Μέντορα

Πίνακας 93

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά σας ως Μέντορα και οριοθετεί τα πλαίσια δράσης σας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
Διαφωνώ	44	47,8	47,8	52,2
Δεν είμαι βέβαιος-α	24	26,1	26,1	78,3
Συμφωνώ	20	21,7	21,7	100,0
Total	92	100,0	100,0	

3. Ποια χαρακτηριστικά του Μέντορα θεωρούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι ως τα πιο σημαντικά για την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής μεντορικής σχέσης;

Στους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Ποιο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά θεωρείτε ιδιαίτερης αξίας, σε επίπεδο διαπροσωπικής σχέσης, για τη θεμελίωση και εξέλιξη μιας σχέσης mentoring*».

Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης

Στον Πίνακα 94 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Ποιο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά θεωρείτε ιδιαίτερης αξίας, σε επίπεδο διαπροσωπικής σχέσης, για τη θεμελίωση και εξέλιξη μιας σχέσης mentoring - Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης*». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 28 (30,4%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 62 (67,4%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 94
Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	2	2,2	2,2	2,2
	Σημαντικό	28	30,4	30,4	32,6
	Πολύ σημαντικό	62	67,4	67,4	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Αμοιβαιότητα

Στον Πίνακα 95 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Ποιο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά θεωρείτε ιδιαίτερης αξίας, σε επίπεδο διαπροσωπικής σχέσης, για τη θεμελίωση και εξέλιξη μιας σχέσης mentoring - Αμοιβαιότητα*». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 10 (10,9%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 50 (54,3%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 32 (34,8%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 95
Αμοιβαιότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	10	10,9	10,9	10,9
	Σημαντικό	50	54,3	54,3	65,2
	Πολύ σημαντικό	32	34,8	34,8	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης

Στον Πίνακα 96 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Ποιο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά θεωρείτε ιδιαίτερης αξίας, σε επίπεδο διαπροσωπικής σχέσης, για τη θεμελίωση και εξέλιξη μιας σχέσης mentoring - Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης*». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 38 (41,3%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 52 (56,5%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 96
Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	2	2,2	2,2	2,2
	Σημαντικό	38	41,3	41,3	43,5
	Πολύ σημαντικό	52	56,5	56,5	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Ενισχυτική στάση

Στον Πίνακα 97 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Ποιο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά θεωρείτε ιδιαίτερης αξίας, σε επίπεδο διαπροσωπικής σχέσης, για τη θεμελίωση και εξέλιξη μιας σχέσης mentoring - Ενισχυτική στάση*». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 4 (4,3%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 38 (41,3%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 50 (54,3%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 97
Ενισχυτική στάση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	4	4,3	4,3	4,3
	Σημαντικό	38	41,3	41,3	45,7
	Πολύ σημαντικό	50	54,3	54,3	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Ανοιχτότητα σε νέες απόψεις

Στον Πίνακα 98 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Ποιο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά θεωρείτε ιδιαίτερης αξίας, σε επίπεδο διαπροσωπικής σχέσης, για τη θεμελίωση και εξέλιξη μιας σχέσης mentoring - Ανοιχτότητα σε νέες απόψεις*». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 4 (4,3%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 36 (39,1%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 52 (56,5%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 98
Ανοιχτότητα σε νέες απόψεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	4	4,3	4,3	4,3
	Σημαντικό	36	39,1	39,1	43,5
	Πολύ σημαντικό	52	56,5	56,5	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Εχεμύθεια

Στον Πίνακα 99 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Ποιο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά θεωρείτε ιδιαίτερης αξίας, σε επίπεδο διαπροσωπικής σχέσης, για τη θεμελίωση και εξέλιξη μιας*

σχέσης *mentoring* - *Εχεμύθεια*». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν «λίγο σημαντικό», οι 14 (15,2%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 32 (34,8%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 44 (47,8%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 99
Εχεμύθεια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	2	2,2	2,2	2,2
	Αδιάφορο	14	15,2	15,2	17,4
	Σημαντικό	32	34,8	34,8	52,2
	Πολύ σημαντικό	44	47,8	47,8	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

4. «Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας;»

Στους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας».

Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών

Στον Πίνακα 100 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας - Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 64 (69,6%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 26 (28,3%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 100
Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	2	2,2	2,2	2,2
	Σημαντικό	64	69,6	69,6	71,7
	Πολύ σημαντικό	26	28,3	28,3	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης

Στον Πίνακα 101 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας - Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης*». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 34 (37%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 56 (60,9%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 101

Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	2	2,2	2,2	2,2
	Σημαντικό	34	37,0	37,0	39,1
	Πολύ σημαντικό	56	60,9	60,9	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων

Στον Πίνακα 102 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας - Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων*». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν «λίγο σημαντικό», οι 2 (2,2%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 30 (32,6%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 58 (63%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 102

Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	2	2,2	2,2	2,2
	Αδιάφορο	2	2,2	2,2	4,3
	Σημαντικό	30	32,6	32,6	37,0
	Πολύ σημαντικό	58	63,0	63,0	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων

Στον Πίνακα 103 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους*

πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας - Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν «λίγο σημαντικό», οι 14 (15,2%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 52 (56,5%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 24 (26,1%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 103

Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	2	2,2	2,2	2,2
	Αδιάφορο	14	15,2	15,2	17,4
	Σημαντικό	52	56,5	56,5	73,9
	Πολύ σημαντικό	24	26,1	26,1	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου

Στον Πίνακα 104 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας - Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν «λίγο σημαντικό», οι 16 (17,4%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 48 (52,2%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 26 (28,3%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 104

Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	2	2,2	2,2	2,2
	Αδιάφορο	16	17,4	17,4	19,6
	Σημαντικό	48	52,2	52,2	71,7
	Πολύ σημαντικό	26	28,3	28,3	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Στον Πίνακα 105 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Πόσο ουσιαστικά για τους καθοδηγούμενους πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω στοιχεία του ρόλου σας - Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως

προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 4 (4,3%) δήλωσαν «λίγο σημαντικό», οι 12 (13%) δήλωσαν «αδιάφορο», οι 58 (63%) δήλωσαν «σημαντικό» και οι 18 (19,6%) δήλωσαν «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 105

Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	4	4,3	4,3	4,3
	Αδιάφορο	12	13,0	13,0	17,4
	Σημαντικό	58	63,0	63,0	80,4
	Πολύ σημαντικό	18	19,6	19,6	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Από τις απαντήσεις των Σχολικών Συμβούλων (Σημαντικό και Πολύ σημαντικό) προκύπτει η εξής σειρά στα χαρακτηριστικά του Μέντορα που οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν ως τα πιο σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής σχέσης mentoring: Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης, Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών, με ποσοστό 97,9%, Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, με ποσοστό 97,8%, Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων, Ενισχυτική στάση, Ανοιχτότητα σε νέες απόψεις, με ποσοστό 95,6%, Αμοιβαιότητα, με ποσοστό 89,1%, Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων, Εχεμύθεια, με ποσοστό 82,6%, Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, με ποσοστό 80,5%.

- 5. Ποια είναι η στάση των Σχολικών Συμβούλων στην πρόταση να εξελιχθούν οι ίδιοι σε επιμορφωτές νέων μεντόρων, ώστε να ενισχυθεί η δυναμική του δικτύου καθοδήγησης, και ποιο στοιχείο θα επέλεγαν ως βασικό κριτήριο επιλογής των επιμορφούμενων τους-πολλαπλασιαστών;**

Στον Πίνακα 106 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «*Πώς θα αντιμετωπίζατε την πρόταση να γίνετε οι ίδιοι επιμορφωτές εκπαιδευτικών.-Μεντόρων*». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 28 (30,4%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 46 (50%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 16 (17,4%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα».

Πίνακας 106

Πώς θα αντιμετωπίζατε την πρόταση να γίνετε οι ίδιοι επιμορφωτές εκπαιδευτικών–Μεντόρων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	2,2
	Δεν είμαι βέβαιος-α	28	30,4	30,4	32,6
	Συμφωνώ	46	50,0	50,0	82,6
	Συμφωνώ απόλυτα	16	17,4	17,4	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

6. Ποιο κριτήριο θα θέτατε ως αναγκαίο για την επιλογή των υποψήφιων Μεντόρων

Στους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποιο κριτήριο θα θέτατε ως αναγκαίο για την επιλογή των υποψήφιων Μεντόρων».

Υπηρεσιακή αρχαιότητα

Στον Πίνακα 107 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποιο κριτήριο θα θέτατε ως αναγκαίο για την επιλογή των υποψήφιων Μεντόρων.-Υπηρεσιακή αρχαιότητα». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 10 (10,9%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 24 (26,1%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 30 (32,6%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 26 (28,3%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα».

Πίνακας 107

Υπηρεσιακή αρχαιότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	10	10,9	10,9	10,9
	Διαφωνώ	24	26,1	26,1	37,0
	Δεν είμαι βέβαιος-α	30	32,6	32,6	69,6
	Συμφωνώ	26	28,3	28,3	97,8
	Συμφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Αυξημένα, τυπικά αποδεικνύόμενα προσόντα (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές κτλ)

Στον Πίνακα 108 και παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποιο κριτήριο θα θέτατε ως

αναγκαίο για την επιλογή των υποψήφιων Μεντόρων - Αυξημένα, τυπικά αποδεικνύόμενα προσόντα (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές κτλ)». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 4 (4,3%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 4 (4,3%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 8 (8,7%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 50 (54,3%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 26 (28,3%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα».

Πίνακας 108

Αυξημένα, τυπικά αποδεικνύόμενα προσόντα (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές κτλ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
	Διαφωνώ	4	4,3	4,3	8,7
	Δεν είμαι βέβαιος-α	8	8,7	8,7	17,4
	Συμφωνώ	50	54,3	54,3	71,7
	Συμφωνώ απόλυτα	26	28,3	28,3	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Εθελοντική συμμετοχή τους στο πρόγραμμα

Στον Πίνακα 109 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποιο κριτήριο θα θέτατε ως αναγκαίο για την επιλογή των υποψήφιων Μεντόρων - Εθελοντική συμμετοχή τους στο πρόγραμμα». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 4 (4,3%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 6 (6,5%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 22 (23,9%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 44 (47,8%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 16 (17,4%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα».

Πίνακας 109

Εθελοντική συμμετοχή τους στο πρόγραμμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
	Διαφωνώ	6	6,5	6,5	10,9
	Δεν είμαι βέβαιος-α	22	23,9	23,9	34,8
	Συμφωνώ	44	47,8	47,8	82,6
	Συμφωνώ απόλυτα	16	17,4	17,4	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Κατοχή επικοινωνιακών ικανοτήτων (διάγνωση μέσω συνέντευξης, ψυχομετρικών δοκιμασιών κτλ)

Στον Πίνακα 110 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των ερωτηθέντων του δείγματος ως προς την ερώτηση «Ποιο κριτήριο θα θέτατε ως αναγκαίο για την επιλογή των υποψηφίων Μεντόρων - Κατοχή επικοινωνιακών ικανοτήτων (διάγνωση μέσω συνέντευξης, ψυχομετρικών δοκιμασιών κτλ)». Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση υποδεικνύει ότι, από τους 92 σχολικούς συμβούλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα», οι 2 (2,2%) δήλωσαν ότι «διαφωνούν», οι 8 (8,7%) δήλωσαν «δεν είμαι βέβαιος-α», οι 24 (26,1%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και οι 56 (60,9%) δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα».

Πίνακας 110

Κατοχή επικοινωνιακών ικανοτήτων (διάγνωση μέσω συνέντευξης, ψυχομετρικών δοκιμασιών κτλ)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	2,2	2,2	2,2
Διαφωνώ	2	2,2	2,2	4,3
Δεν είμαι βέβαιος-α	8	8,7	8,7	13,0
Συμφωνώ	24	26,1	26,1	39,1
Συμφωνώ απόλυτα	56	60,9	60,9	100,0
Total	92	100,0	100,0	

Από τις απαντήσεις των Σχολικών Συμβούλων (Συμφωνώ και Συμφωνώ απόλυτα) προκύπτει η εξής σειρά όσον αφορά τα κριτήρια που θα έθεταν ως αναγκαία για την επιλογή υποψηφίων Μεντόρων: πιο σημαντικό θεωρούν την κατοχή επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ποσοστό 87%, ακολουθούν τα αυξημένα τυπικά προσόντα (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές κλπ) με ποσοστό 82,6%, η εθελοντική συμμετοχή τους στο πρόγραμμα με ποσοστό 65,2% και τέλος ακολουθεί η υπηρεσιακή αρχαιότητα με ποσοστό 30,5%.

Κεφάλαιο 6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Παρά το γεγονός ότι η πραγματικότητα και η λειτουργία του mentoring στην Ελλάδα διαφέρει σημαντικά από αντίστοιχα υποστηρικτικά προγράμματα άλλων ευρωπαϊκών και μη χωρών, με μακροχρόνια αντίστοιχη παράδοση, η παρούσα έρευνα σε επίπεδο Σχολικών Συμβούλων, ανέδειξε κάποιους ενδιαφέροντες παράγοντες, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη δόμηση ενός αξιόπιστου συστήματος επαγγελματικής ενίσχυσης των εκπαιδευτικών της χώρας μας, μέσω της οργάνωσης προγραμμάτων mentoring.

Σε σχέση με τον δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου, τον σχετικό δηλαδή με τον ρόλο του λειτουργούντος νομικού πλαισίου, οι ερωτηθέντες Σχολικοί Σύμβουλοι τείνουν μεν προς την άποψη ότι αυτό ενθαρρύνει, σε σχετικό βαθμό, τη δραστηριοποίησή τους ως Μέντορες εκπαιδευτικών, ταυτόχρονα δε, εντοπίζοντας το κενό που υπάρχει ως προς την σαφήνειά του, προβάλλουν την ανάγκη διευκρίνισης των σχετικών καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων τους, ως σταθερό στοιχείο μιας ευρύτερης οργανωτικής δομής (πλαισίου), που θα βοηθά ωστόσο στο να λειτουργήσουν αποδοτικότερα, αναδεικνύοντας έτσι την αξία ύπαρξής του και συμφωνώντας παράλληλα με μελέτες των Ragins & Kram (2007) Carter & Francis (2001) και των Singh et al. (2002), Hudson, (2004).

Αντικατοπτρίζοντας δε τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ή λόγω έλλειψης της σχετικής με το mentoring παράδοσης – κουλτούρας, εκφράζουν τη συμφωνία τους για την ύπαρξη κεντρικά οργανωμένων, επίσημων προγραμμάτων mentoring, υπό το πρίσμα συγκεκριμένης, ανά σχολική μονάδα, στοχοθεσίας και με δυνατότητα δικών τους παρεμβάσεων, υιοθετώντας τη θέση των Singh et al. (2002), που υποστηρίζουν πως παντελής έλλειψη σαφούς πλαισίου, εντός του οποίου θα λειτουργούν μέντορας και mentee, ενέχει τον κίνδυνο να αποτελέσει θετικό υπόβαθρο για συγκρούσεις (επιδιώξεων για παράδειγμα) ίσως και για γενική αποτυχία της σχέσης.

Προχωρώντας στον επόμενο άξονα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι της έρευνας αναδεικνύουν με τις απαντήσεις τους ως βασικό σημείο ενίσχυσης της λειτουργικότητας του ρόλου τους, τη συνειδητοποίηση της υψηλής σημαντικότητας της επιμόρφωσής τους ως μέντορες, ακολουθώντας έτσι τα συμπεράσματα πολλών άλλων σχετικών μελετών όπως αυτά των Carter & Francis (2001), Ganser (2002), Roehrig et al (2008), Hobson et al. (2009), Ambrosetti & Dekkers (2010) και Hudson (2013).

Σε ό,τι δε αφορά τους παράγοντες που θα ήθελαν να συμπεριληφθούν σε αυτή, επιβεβαιώνουν με μεγάλη ποσοστά συμφωνίας την αξία εκπαίδευσής τους σε βασικά δομικά στοιχεία των προγραμμάτων mentoring, όπως η μελέτη των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, τεχνική-μεθοδολογία προσφοράς παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας, η παροχή επαγγελματικού προτύπου, η παροχή ανατροφοδότησης και η εκπαίδευση ενηλίκων, με τις επιλογές τους αυτές να συμβαδίζουν με θέσεις που προκύπτουν από μελέτες των Hardcastle (1988), Roberts (2000), Kajs (2002), Lee & Feng (2007).

Η θεμελιωμένη στατιστικά θέση τους ότι η άσκηση του ρόλου τους θα πρέπει να επεκταθεί -παρά τις δυσκολίες που διαβλέπουν- και σε έμπειρους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη υπηρεσίας, αφενός μεν επιβεβαιώνει την πεποίθησή τους πως τα προγράμματα mentoring όντως μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα προόδου για την ελληνική εκπαίδευση, ενισχύοντας έτσι την οπτική των Feiman-Nemser (2001), Smith & Ingersoll (2004), Cornu (2005) και Hudson (2004), αφετέρου δε συμβαδίζουν με την αντίστοιχη πραγματικότητα στο Ηνωμένο Βασίλειο που αναφέρουν οι Hobson et al. (2009) (όπου προγράμματα mentoring μπορούν να επεκταθούν έως και το τρίτο έτος εργασίας ενός εκπαιδευτικού όταν εκείνος εθελοντικά ενταχθεί σε αυτό).

Οι απαντήσεις τους δε, που αναδεικνύουν ως θεμελιώδες συστατικό του ρόλου τους ως μέντορες τις διαδικασίες ανατροφοδότησης, με χαρακτηριστικά όπως αυτά του επαγγελματικού συμβούλου, του παρόχου πληροφοριών- διδακτικών εργαλείων και ιδεών επίσης να ακολουθούν, συμβαδίζουν με κεντρικά σημεία του βασικού εννοιολογικού προσανατολισμού της δράσης του μέντορα όπως τον εκλαμβάνουν οι Kram (1985), Noe (1988), Maynard & Furlong (1993), Roberts (2000), Lee & Feng (2007), Ambrosetti & Dekkers (2010) κ.α.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι όμως τοποθετούν πολύ χαμηλά, σε αντίθεση με ξένους ερευνητές (π.χ. Roberts, 2000, Kram, 1985) πτυχές του mentoring όπως «εχέμυθος συνεργάτης» και «συναισθηματικός υποστηρικτής», στοιχεία που έλαβαν πολύ μικρά ποσοστά συμφωνίας, αντικατοπτρίζοντας ίσως την έλλειψη της σχετικής εμπειρίας- κουλτούρας στη χώρα μας και επομένως τον περιορισμό των λειτουργιών ανάλογων προγραμμάτων κυρίως στη σφαίρα της επαγγελματικής κυρίως δράσης (*career functions*) των συμμετεχόντων, ερχόμενοι σε διάσταση με την προτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης που ορίζει ως συνεκτικά προγράμματα mentoring αυτά που εξισορροπούν και λαμβάνουν υπόψη τους και τις τρεις βασικές διαστάσεις ανάπτυξης του νέου εκπαιδευτικού: την επαγγελματική, την κοινωνική και την προσωπική.

Την ίδια οπτική αντανακλούν και απαντήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά του Μέντορα που οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν ως τα πιο σημαντικά για την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής μεντορικής σχέσης.

Ωστόσο, ενδεικτικό της καλής τους πρόθεσης να ενισχύσουν κατά το δυνατό περισσότερο τους εκπαιδευτικούς (βασικό στοιχείο του μέντορα), είναι η με μεγάλη πλειοψηφία θετική τους στάση στην προοπτική να γίνουν οι ίδιοι επιμορφωτές νέων μεντόρων, επιβεβαιώνοντας ερευνητές όπως οι Hobson et al (2009), που αναγνωρίζουν ως βασικό στοιχείο του αποτελεσματικού μέντορα τη διάθεσή του να δημοσιοποιήσει τη μεθοδολογία του έργου του και τις διδακτικές του πρακτικές καθώς και την ειλικρινή του διάθεση να συμβάλει στην εξέλιξή των νέων συναδέλφων του.

Η αναγνώριση της ιδιαίτερης αξίας ύπαρξης επικοινωνιακών ικανοτήτων, ως κριτήριο επιλογής των νέων μεντόρων, αντανακλά την πεποίθησή των σχολικών Συμβούλων σχετικά με τη σπουδαιότητα των ικανοτήτων αυτών στην οικοδόμηση και τη λειτουργία της σχέσης mentoring. Συμφωνούν δε απόλυτα με την Hardcastle (1988) που υποστηρίζει πως μόνο μέσω αυτών (των επικοινωνιακών ικανοτήτων) επιτυγχάνονται στοιχεία ζωτικά για την πρόοδο της σχέσης, όπως η ενεργητική ακρόαση, η σαφήνεια πλαισίων και στόχων της και βέβαια η επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Συμφωνία εντοπίζεται επίσης και με την Hawkey (1997) οπ. αναφ. Kajs (2002), που εκφράζει ακριβώς τις ίδιες αντιλήψεις καθώς υποστηρίζει πως, και οι ίδιοι οι μέντορες κατατάσσουν τον παράγοντα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων υψηλότερα από στοιχεία όπως η εμπειρία, (υπηρεσιακή αρχαιότητα στην έρευνά μας), ή τον βαθμό κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου ακόμη και πάνω από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, τέλος, συμφωνία για την συγκεκριμένη παράμετρο υπάρχει και με τον Johnson (2003).

Αμέσως επόμενη επιλογή τους, στην οργάνωση κριτηρίων επιλογής μεντόρων, αποτελεί η κατοχή αυξημένων εργασιακών και επιστημονικών προσόντων, ουσιαστικά δηλαδή, η παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση, ως παράγοντες πληρέστερης και βαθύτερης κατανόησης της μαθησιακής διαδικασίας.

Η στάση αυτή των Σχολικών συμβούλων έρχεται σε απόλυτη σύμπλευση με την οπτική του Hudson (2004) που ορίζει τον συγκεκριμένο παράγοντα ως έναν από τους πέντε δομικούς παράγοντες των προγραμμάτων mentoring που αφορούν στην εκπαίδευση και δικαιολογεί το γιατί θέτουν την υπηρεσιακή αρχαιότητα στο τέλος του καταλόγου των επιλογών τους.

Ο ίδιος παράγοντας άλλωστε αντανακλά και την αναγκαιότητα εισαγωγής και εφαρμογής νέων, επιστημονικά θεμελιωμένων μεθόδων στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, στοιχείο ζωτικής σημασίας για έναν χώρο όπως η εκπαίδευση, που συνεχώς πρέπει να αλλάζει και να εξελίσσεται προκειμένου να καλύπτει τους κοινωνικο-πολιτισμικούς μετασχηματισμούς. Η ανάγκη αυτή άλλωστε, ως παράγοντας ανανέωσης και εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, εντοπίζεται επίσης και από τους Hargreaves & Fullan, (2000).

Σε ότι δε αφορά τα οφέλη που διαβλέπουν οι Σχολικοί σύμβουλοι πως θα προκύψουν για τους ίδιους, το προβάδισμα που δίνουν σε παράγοντες όπως η αναβάθμιση των διαδικασιών αναστοχασμού των δικών τους πρακτικών και μεθόδων, η αποκόμιση επαγγελματικής ικανοποίησης, ως στοιχείο ανανέωσής τους, και η ευκαιρία επαφής τους με νέες ιδέες και πρακτικές συμβαδίζουν απόλυτα με στοιχεία ερευνών όπως αυτές των Kram (1985), Tauer (1998), Feiman-Nemser (2001), Johnson (2003), Gilles & Wilson (2004), Bozionelos (2004), Moor et al. (2005), Lopez-Real & Kwan (2005), Hobson et al.(2009) κ.α.

Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα

Τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διεξαχθείσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

Σχετικά με το αν το Νομοθετικό πλαίσιο ενθαρρύνει τη δραστηριοποίησή τους ως Μέντορες εκπαιδευτικών αποδίδοντάς της κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα, συμφώνησε το 37%. Αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, με ποσοστό 52,1%, πιστεύει ότι το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο δεν διασαφηνίζει με ακρίβεια τα καθήκοντά τους ως Μέντορες και δεν οριοθετεί ευκρινώς τα πλαίσια δράσης τους. Αυτό πιθανώς να οφείλεται σε κενά και παραλήψεις του Νομοθετικού πλαισίου σε σχέση με το προς διερεύνηση ζήτημα, λόγω της καθυστέρησης εκσυγχρονισμού του.

Συνεχίζοντας με τον παράγοντα Νομοθετικό πλαίσιο, οι Σχολικοί Σύμβουλοι του δείγματος εκφράζουν θετική άποψη για ορισμένες σχετικές προϋποθέσεις, δηλώνοντας ότι οι προϋποθέσεις αυτές θα ενίσχυαν τον ρόλο τους ως Μέντορες.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το στοιχείο της σαφήνειας στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους, συμφώνησε το 91,3%, όσον αφορά την υποχρεωτικότητα στην παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης συμφώνησε το 76,1%, όσον αφορά τον κεντρικό σχεδιασμό προγραμμάτων mentoring με δυνατότητα δικών τους παρεμβάσεων συμφώνησε το 87% και, τέλος, όσον αφορά τη σαφή καταγεγραμμένη στοχοθεσία ανά σχολική μονάδα δήλωσε ότι συμφωνεί το 87% των Σχολικών Συμβούλων.

Σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες-προοπτική, η συντριπτική πλειοψηφία των Σχολικών Συμβούλων με ποσοστό 73,9% κρίνουν πως για την επιτυχή άσκηση του ρόλου τους ως Μέντορες απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η προηγούμενη-εστιασμένη επιμόρφωσή τους σε αυτό. Παράλληλα, η συντριπτική πλειοψηφία, με ποσοστό 65,3%, συμφωνεί ότι θα πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συμφωνούν για την αναγκαιότητα όλων των παραγόντων, στην βάση των οποίων θα πρέπει να δομηθεί η επιμόρφωσή τους σε σχέση με τα προγράμματα mentoring. Συγκεκριμένα, για τη μελέτη των χαρακτηριστικών προσωπικότητας έχει συμφωνήσει το 80,5% των ερωτηθέντων, για την προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων και στρατηγικών διδασκαλίας έχει συμφωνήσει το 65,2%, για την παροχή επαγγελματικού προτύπου έχει συμφωνήσει το 60,9%, για τη διευκόλυνση πρακτικών ανατροφοδότησης έχει συμφωνήσει 84,8%

και για την επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχει συμφωνήσει το 76,1%.

Συνεχίζοντας με τον παράγοντα άσκηση και περιεχόμενο του ρόλου, η συντριπτική πλειοψηφία των Σχολικών Συμβούλων, με ποσοστό 93,5%, δήλωσε ότι η άσκηση του ρόλου τους δεν πρέπει να αφορά αποκλειστικά και μόνο στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς αλλά πως θα μπορούσε να επεκταθεί και σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη υπηρεσίας, υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Έτσι, με τον παράγοντα «Προσωπικό αίτημα για παροχή ενίσχυσης» συμφώνησε το 82,6% των ερωτηθέντων, με τον «Μετά από αξιολόγησή τους σε διδακτικό και επικοινωνιακό επίπεδο» συμφώνησε το 74%, ενώ «Μετά από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας» συμφώνησε μόνο το 34,8%.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειοψηφία των Σχολικών Συμβούλων θεωρούν ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες στην αποδοχή του Μέντορα ως συνεργάτη-καθοδηγητή από τους περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Αυτό πιθανόν να συνδέεται με το γεγονός ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τις διαστάσεις του ρόλου του Μέντορα, κάτι με το οποίο συμφωνεί η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 73,9%.

Κατά επέκταση, στην ερώτηση «ποιες θα ήταν κατά τη γνώμη σας οι κυριότερες δυσκολίες που θα αντιμετωπίζατε αν ενεργοποιούσατε, με συστηματικό τρόπο, τον ρόλο σας ως Μέντορα», η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 45,7% δήλωσαν την έλλειψη εμπιστοσύνης και την επιφυλακτικότητα από την πλευρά των mentees. Αυτή η απάντηση παρουσιάζεται ως σχεδόν αναμενόμενη καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, μη ούσα ενημερωμένη επαρκώς για τις διαστάσεις του ρόλου «Μέντορας», τη συνδυάζει κυρίως με διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για αυτό και επιδεικνύει καχυποψία.

Από τις απαντήσεις των Σχολικών Συμβούλων αναδεικνύεται επίσης το γεγονός ότι θεωρούν τις διαδικασίες ανατροφοδότησης ως θεμελιώδες συστατικό του ρόλου τους ως Μέντορες, με ποσοστό 32,6%, ενώ ακολουθούν οι ιδιότητες τους ως επαγγελματικοί σύμβουλοι, με ποσοστό 23,9% και ως η πηγή πληροφοριών-διδακτικών εργαλείων και ιδεών, με ποσοστό 21,7%, ενώ τα στοιχεία «αξιολογητής μεθόδων και πρακτικών», «εχέμυθος συνεργάτης» και «συναισθηματικός υποστηρικτής» έλαβαν πολύ μικρά ποσοστά.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του Μέντορα που οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν ως τα πιο σημαντικά για την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής μεντορικής σχέσης, από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων (Σημαντικό και Πολύ σημαντικό) προκύπτει η

εξής σειρά: Βοήθεια σε θέματα διαχείρισης τάξης, Ενίσχυση σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών, με ποσοστό 97,9%, Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, με ποσοστό 97,8%, Υποστήριξη σε ζητήματα προετοιμασίας των γνωστικών αντικειμένων, Ενισχυτική στάση, Ανοιχτότητα σε νέες απόψεις, με ποσοστό 95,6%, Αμοιβαιότητα, με ποσοστό 89,1%, Βοήθεια σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, Βοήθεια σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων, Εχεμύθεια, με ποσοστό 82,6%, Υποστήριξη στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, με ποσοστό 80,5%.

Συνεχίζοντας, ως προς το ποια θεωρούν καταλληλότερη διαδικασία ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια του συγκεκριμένου ρόλου τους, οι Σχολικοί Σύμβουλοι δήλωσαν με ποσοστό 47,8% την προτίμησή τους στον συνδυασμό πρακτικών και την αναγκαιότητα διεξαγωγής συζητήσεων αναστοχασμού με ποσοστό 34,8%.

Από τις απαντήσεις στον παράγοντα επιμορφωτές μεντόρων, διαφαίνεται πως η πλειοψηφία των Σχολικών συμβούλων με ποσοστό 67,4%, θα αντιμετώπιζε θετικά την πρόταση να γίνουν οι ίδιοι επιμορφωτές εκπαιδευτικών – Μεντόρων. Ενώ όσον αφορά τα κριτήρια που θα έθεταν ως αναγκαία για την επιλογή υποψηφίων Μεντόρων θεωρούν πιο σημαντικό την κατοχή επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ποσοστό 87% ενώ ακολουθούν στις επιλογές τους η ύπαρξη αυξημένων τυπικών προσόντων (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές κλπ) με ποσοστό 82,6%, η εθελοντική συμμετοχή τους στο πρόγραμμα με ποσοστό 65,2% και τέλος η υπηρεσιακή αρχαιότητα με ποσοστό 30,5%.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και η εξειδίκευση και διεύρυνση των γνώσεων σε διάφορους τομείς μέσω δεύτερων τίτλων σπουδών ή μεταπτυχιακών διπλωμάτων θεωρούνται πολύ σημαντικά για την επιλογή των υποψηφίων Μεντόρων. Αξιοσημείωτο είναι ότι η υπηρεσιακή αρχαιότητα έρχεται τελευταία στην προτίμηση των ερωτηθέντων και μάλιστα με μικρό ποσοστό, γεγονός που φανερώνει ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν συνειδητοποιήσει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα και τις απαιτήσεις του ρόλου του Μέντορα εκπαιδευτικών σε ένα απαιτητικό διαρκώς εξελισσόμενο επαγγελματικό/ επιστημονικό χώρο όπως είναι η εκπαίδευση και η διδακτική διαδικασία.

Ο τελευταίος παράγοντας που εξετάστηκε είναι τα πιθανά οφέλη του ρόλου του Μέντορα για αυτόν που τον ασκεί. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, δήλωσαν με ποσοστό 63,1%, ότι ο ρόλος του Μέντορα θα μπορούσε να ενισχύσει και τους ίδιους σε επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης και καταξίωσης ενώ, σε σχέση με την άνοδο του

επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης συμφωνεί το 73,9%. Το 86,9% δήλωσε ότι θα μπορούσε να εξελιχθεί σε επίπεδο αναστοχασμού σχετικά με τις πρακτικές και τις μεθόδους του, ενώ με τη δυνατότητα εξέλιξης της προσωπικότητας τους συμφωνεί το 58,7%. Τέλος, ως προς τη θετική επιρροή της επαφή τους με νέες ιδέες και πρακτικές συμφωνεί το 80,5%. Παρατηρούμε ότι ως σημαντικότερα οφέλη από το ρόλο του Μέντορα οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν κυρίως τις διαδικασίες αναστοχασμού και την επαφή τους με νέες ιδέες και πρακτικές και όχι τόσο την επαγγελματική τους καταξίωση.

Αξιοσημείωτη είναι η στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με το φύλο, με τις γυναίκες να έχουν την τάση να βαθμολογούν πιο θετικά τις διαφορές πτυχές του mentoring από ότι οι άνδρες.

Με βάση όλα τα παραπάνω, μπορεί να ειπωθεί με σιγουριά ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν κατανοήσει σε βάθος τόσο τη σπουδαιότητα και τις ευθύνες του ρόλου του Μέντορα εκπαιδευτικών όσο και τις προϋποθέσεις, τα καθήκοντα και γενικότερα το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης. Αντιλαμβάνονται δε τα προγράμματα mentoring ως επωφελή για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για αυτό και δηλώνουν πρόθυμοι, μέσα στην πληθώρα των υποχρεώσεών τους, να εμπλακούν και στο κομμάτι της οργανωμένης εκπαίδευσης νέων μεντόρων. Παρά δε το γεγονός ότι διαβλέπουν τις σχετικές δυσκολίες, οι Σχολικοί Σύμβουλοι κρίνουν ότι ο ρόλος του Μέντορα θα πρέπει να επεκταθεί και σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη υπηρεσίας, όχι ως μορφή αξιολόγησης αλλά ως μορφή επαγγελματικής ενίσχυσης και εκσυγχρονισμού της διδακτικής μεθοδολογίας και της πρακτικής .

7.1. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Από τη βιβλιογραφική διερεύνηση διαπιστώθηκε η σχεδόν παντελής έλλειψη επιστημονικών ερευνών ευρείας κλίμακας για το σύνολο των πτυχών και των εμπλεκομένων σε προγράμματα mentoring, εστιασμένων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις ανάγκες της.

Για τον λόγο αυτόν, προτείνεται, ως επιστημονικά ενδιαφέροντα, η επέκταση της σχετικής έρευνας τόσο σε στελέχη εκπαίδευσης (που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον πρώτο πυρήνα μεντόρων) όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να αναδυθούν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, μέσω του επιστημονικού τρόπου προσέγγισης τους, οι

αντιλήψεις και οι ανάγκες επαγγελματικής και προσωπικής φύσης, προκειμένου να δομηθούν και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οργανωμένα προγράμματα mentoring και στη χώρα μας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βρεττός, Ι. (2012). *Μέντωρ και Τηλέμαχος: Η επιμόρφωση των (νεοδιοριζόμενων) εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία*, Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: «Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές» Τόμος Β', σελ.519-545. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 11-13 Μαΐου, Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*, τ. Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). Λήμματα: «Μέντωρ» & «μένω». *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας. Σελ. 1072-1073

Ομήρου Οδύσσεια, μετάφραση Ζ. Σίδερη. Εισαγωγή Ερμηνευτικές Σημειώσεις Ελένη Κακριδή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Τεγόπουλος-Φυτράκης (1993). Λήμματα: «μέντορας» & «μένω». *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Αρμονία. Σελ.451-452

Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φύκαρης, Ι. (2012). Η δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ νεοδιοριστών και έμπειρων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 8-19.

Ξενόγλωσση

Allen, T. D., McManus, S. E., & Russell, J. E. A. (1999). Newcomer socialization and stress: Formal peer mentoring relationships as a source of support. *Journal of Vocational Behavior*, 54(3), 453–470.

Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42–55.

Bierema, L. L. & Merriam, Sh. B. (2002). E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227.

Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society* 39 (6), 719-739.

Bozionelos, N. (2004). Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality, and mentoring received. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 24-46. doi:10.1016/S0001-8791(03)00033-2

Bullough, R. V., Jr., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30(3), 271–288.

- Bullough, R. V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155.
- Carter, M. & Francis, R. (2001). Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29:3, 249-262, DOI:10.1080/13598660120091856
- Carruthers, J. (1992). The principles and practice of mentoring, in: R. CALDWELL & E. CARTER, (Eds) *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. (London, Falmer Press).
- Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with non-mentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619-637.
- Chao, G. T. (1997). Mentoring Phases and Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 15-28.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cornu, R. L. (2005). Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 355–366.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα : Ίων.
- Devos, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1219-1223.
- Dunne, E., & Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal*, 23, 225–238.
- Eby, L. T. (1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 125-144.
- Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A., & Russell, J. E. A. (2000). The protégé's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 1-21.
- Eby, L. T. & Allen, T. D. (2002). Further investigation of protégé's Negative Mentoring Experiences. *Group & Organization Management*, 27(4), 456-479.
- Feiman -Nemser, Sh. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055
- Feiman-Nemser, Sh. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-30.
- Feldman, D. C. (1999). Toxic mentors or toxic protégés? A critical reexamination of dysfunctional mentoring. *Human Resource Management Review*, 9(3), 247–278.

- Fykaris, I. (2013). *Consideration of the existence of Mentor Teachers in the teaching and educational functionality of the modern teacher. An accompanying proposal*. Proceedings of 15th International Conference of Balkan Society for Pedagogy and Education : Educational reform in the 21st Century in the Balkan countries, (28-30 June 2012), Bucharest
- Gabel-Dunk, G. & Craft, A. (2004). The road to Ithaka: a mentee's and mentor's journey. *Teacher Development* 8(2), 277-296.
- Ganser, T. (2002). Building the capacity of school districts to design, implement, and evaluate effective new teacher mentor programs: action points for colleges and universities. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 47–55.
- Gardiner, C.E. (2008). Mentoring: towards an improved professional friendship. (*Doctoral Dissertation, University of Birmingham. Department of Sociology*). Retrieved from: <http://etheses.bham.ac.uk/187/1/Gardiner08PhD.pdf>
- Gilles, C., & Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: Mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction program. *Mentoring and Tutoring*, 12(1), 87-106. doi:10.1080/1361126042000183020
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37, 280-304. doi:10.1177/0149206310386227
- Hardcastle, B. (1988) Spiritual Connections: protégés' reflections on significant mentorships, *Theory into Practice*, 27, p. 201-208.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millenium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices. *European Journal of Teacher Education*, 27 (2), 139-146.
- Hudson, P. & Millwater, J. (2008). Mentors' views about developing effective English teaching practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(5), 1-13.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39 (5), 771-783.
- Johnson, W. B. (2003). A framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics and Behavior*, 13,127151. doi:10.1207/S15327019EB1302_02
- Jones, M. (2001). Mentors' Perceptions of Their Roles in School-based Teacher Training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27 (1), 75-94.
- Jones, R. & Brown, D. (2011) The Mentoring Relationship as a Complex Adaptive System: Finding a Model for Our Experience, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 401-418

- Kajs, L. T. (2002). Framework for Designing a Mentoring Program for Novice Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10 (1), 57-69.
- Klinge, C. M. (2015). A Conceptual Framework for Mentoring in Learning Organization. *Adult Learning*, 26,160-166
- Kram, K.E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Kram, K. E. (1985). Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. *Glenview, IL: Scott, Foresman*.
- Kram, K. E. & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132.
- Lee, J. C., & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 243–263.
- Maynard, T. & Furlong, J. (1995). Learning to Teach and Models of Mentoring, in K.Trevor & A.Sh. Mayes (Eds) *Issues in Mentoring*. London: Routledge.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*,17(1), 75-88.
- Ragins, B. R., & Scandura, T. A. (1997). The way we were: Gender and the termination of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 945-953
- Ragins, B. R., & Kram, K. (2007). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. SAGE Publications.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring*, 8(2), 145-170. doi:10.1080/713685524
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684–702.
- Rowley, J. (1999). The Good Mentor. *Educational Leadership*, 56(8),20-22.
- Sambunjak, D. & Marus'ic', A. (2009). Mentoring: What's in a name? *Journal of the American Medical Association*, 302(23), 2591-2592. doi:10.1001/jama.2009.1858
- Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, 24(3), 449-467.
- Singh, V., Bains, D., & Vinnicombe, S. (2002). Informal mentoring as an organizational resource. *Long Range Planning*, 35(4), 389-405.
- Single, P. B. & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 301-320.

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

Sommer, A. C., Markopoulos P. & Goggins L. S. (2013). Mentoring master's level students: Drawing upon the wisdom of Athena as Mentor in Homer's Odyssey, *Journal of Poetry Therapy*, 26 (1), 1-12, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.1080/08893675.2013.764049>

Thompson, L., Jeffries, M. & Topping, K. (2010). E-mentoring for e-learning development. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 305-315.

Wang, J. (2001) Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice, *Teaching and Teacher Education*, 17, 51-73.

Watson, S. (2006). Virtual mentoring in higher education: Teacher education and cyber-connections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 168-179.

Wheeler, M.E., Keller, T.E., & Du Bois, D.L. (2010). Review of Three Recent Randomized Trials of School-Based Mentoring: Making Sense of Mixed Findings. Social Policy Report. *Society for Research in Child Development*, 24(3), 1-26. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519242.pdf>

Άλλες πηγές:

APEC, (1997). *Sections of Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction Around the Pacific Rim* – Department of Education.

European Commission, (2010), *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC(2010)0538.

European Commission, (2015), *Education and Training Monitor 2015. Country analysis*. Directorate-General for Education and Culture (DG EAC), September 2015.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδίκη, 2015. *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. doi: 10.2797/185552.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου:

1) ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, (2012). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=87&lang=el

2) Κέντρο εκπαιδευτικής Έρευνας και αξιολόγησης Κύπρου, *Αξιολόγηση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Μεντόρων και Νεοεισερχομένων Εκπαιδευτικών*, (2013). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/Research/Mentores_Neoeiserxomenoi_Project_Description.pdf

http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/Research/TeacherEducators_Project_Description.pdf

3) Προσφορά «Προγράμματος Ενδυνάμωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών» μέσα από την αλληλεπίδραση και την έρευνα δράσης», (2013-2014). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1034%3A-l-r-&catid=34%3A2010-06-02-08-27-34&Itemid=65&lang=el

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων:

<http://www.opengov.gr/ypepth/?p=361>

1) Κείμενο δημόσιας διαβούλευσης για τους Μέντορες:

<http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2010/11/mentoras.pdf>

2) Αναφορά δημόσιας διαβούλευσης για τους Μέντορες:

http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2011/01/mentor_final.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ