



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

"E-mentoring και Εκπαιδευτική Ηγεσία: διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης"

"E-mentoring and Educational Leadership: exploring the relationship in primary education schools"

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΓΟΥΔΗ ΟΥΡΑΝΙΑ

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2018



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

"E-mentoring και Εκπαιδευτική Ηγεσία: διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης"

"E-mentoring and Educational Leadership: exploring the relationship in primary education schools"

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Μαρία Δάρρα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιου Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις/01/2018

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής Πανεπιστήμιου Αιγαίου

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιου Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2018

Copyright © Γουδή Ουρανία, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Όνοματεπώνυμο: Γουδή Ουρανία

A.M.:4132015008

Διεύθυνση: Χρυσομαλλούσης 8, 81100, Μυτιλήνη, Λέσβος

Τηλ.: 2251055235 Κιν.: 6979081065

Ηλεκτρονική διεύθυνση (e – mail): raniagoudi@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2015

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Ημερομηνία- 01 –2018

Η δηλούσα

Γουδή Ουρανία

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία είναι το αποτέλεσμα της βαθύτατης επιθυμίας της υποφαινόμενης να πραγματοποιήσει μία έρευνα στον εκπαιδευτικό κλάδο. Το θέμα επιλέχθηκε ανάμεσα σε άλλα και είναι αρκετά πρωτοποριακό για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς ακόμη δεν έχει θεσμοθετηθεί επίσημα. Θέλησα λοιπόν να διερευνήσω κάτι το οποίο εφαρμόζεται σε άλλες χώρες και θεωρώ πως θα βοηθούσε πολύ τους συναδέλφους μου και εμένα όσο αναφορά την καθοδήγηση μας από κάποιον μέντορα σε πρακτικά αλλά και θεωρητικά θέματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ο θεσμός του E-Mentoring και η συμβολή του στην εκπαίδευση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ενδιαφέρον πεδίο για έρευνα.

Η παρούσα διπλωματική δε θα μπορούσε να υλοποιηθεί χωρίς την στήριξη κάποιων ανθρώπων, που βοήθησαν με κάθε δυνατό τρόπο είτε επιστημονικό είτε ηθικά για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Μαρία Δάρρα για την ουσιαστική και αδιάκοπη βοήθεια, καθοδήγηση και υποστήριξή της τα οποία προσέφερε απλόχερα καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Λέσβου οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο. Χωρίς την συμβολή τους δεν θα είχε καταστεί εφικτή η ολοκλήρωση αυτής της έρευνας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του προγράμματος σπουδών του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού για τις πολύτιμες γνώσεις που προσέφεραν καθώς και την εποικοδομητική συνεργασία την οποία είχαμε κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την οικονομική και ηθική στήριξη που μου παρείχαν αυτά τα δυο χρόνια μέχρι να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές σπουδές. Η κατανόησή τους υπήρξε ο πιο καθοριστικός παράγοντας για την πραγματοποίηση αυτού του στόχου.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόλογος.....	5
Περίληψη.....	18
Abstract.....	19
Εισαγωγή	20

ΜΕΡΟΣ Α-ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Κεφάλαιο 1ο :

Η Προβληματική της Έρευνας.....	24
Περίληψη	24
1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	24
1.2 Σκοπός της έρευνας.....	24
1.3 Άξονες και ερευνητικά ερωτήματα	25
1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας	26
1.5 Σπουδαιότητα του προβλήματος.....	26
1.6 Προϋποθέσεις της έρευνας.....	27
1.7 Οριοθέτηση του προβλήματος.....	27

Κεφάλαιο 2ο :

Ανασκόπηση Ερευνών

Περίληψη.....	28
2.1 Παρουσίαση ερευνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	28
2.2 Παρουσίαση ερευνών στο διεθνή χώρο.....	29
2.3 Κριτική αποτίμηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας.....	34

Κεφάλαιο 3ο :

E-mentoring και εκπαιδευτική ηγεσία: Θεωρητική Προσέγγιση

Περίληψη.....	36
3.1 Το mentoring.....	36
3.1.2 Τύποι mentoring.....	38
3.1.3 Τα οφέλη του mentoring.....	39
3.1.4 Εμπόδια και κίνδυνοι στη διαδικασία του mentoring.....	41
3.2 Το mentoring στην εκπαίδευση	
3.2.1 Ανάγκη για καθοδήγηση στην εκπαίδευση.....	44
3.2.2 Σύνδεση με τη διαμόρφωση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού.....	45
3.2.3 Παράγοντες επίδρασης στην αποτελεσματικότητα και εμπόδια στη μεντορική σχέση στην εκπαίδευση.....	46
3.2.4 Προφίλ αποτελεσματικού εκπαιδευτικού-Μέντορα.....	48
3.2.5 Μοντέλα mentoring στην εκπαίδευση.....	48
3.3 Η έννοια της Ηγεσίας	
3.3.1. Η νέα πραγματικότητα για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες.....	49
3.3.2 Mentoring στην ανάπτυξη αποτελεσματικών σχολικών ηγετών.....	51
3.3.3 Η σχέση του mentoring και της εκπαιδευτικής ηγεσίας-Προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.....	53
3.3.4 Σχολική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών.....	53
3.3.5 Σκοπός των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των ηγετών της εκπαίδευσης.....	54

3.3.6 Η μεντορική σχέση στη σχολική ηγεσία και η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	55
3.3.7 Η μεντορική σχέση στα διευθυντικά στελέχη.....	56
3.4 Το e-mentoring	
3.4.1 Ο ορισμός του e-mentoring.....	57
3.4.2 Αξία και πλεονεκτήματα του e-mentoring.....	58
3.4.3 Διαφορές με το παραδοσιακό mentoring.....	60
3.4.4 Μεταβίβαση της γνώσης μέσω του e-mentoring.....	62
3.4.5 Τα στάδια του e-mentoring.....	64
3.4.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του e-mentoring.....	64
3.4.7 Το e-mentoring σε διάφορα επαγγέλματα.....	65
Στην ιατρική	65
Στην εκπαίδευση.....	66
3.4.8 Η διαδικασία εφαρμογής του e-mentoring στους εκπαιδευτικούς.....	67

ΜΕΡΟΣ Β- Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4^ο:

Αντικείμενο και Μεθοδολογία Έρευνας

Περίληψη.....	70
4.1 Έρευνα.....	70
4.1.1 Ερευνητικός σκοπός.....	70
4.1.2. Είδος έρευνας	71
4.1.3 Καθορισμός του δείγματος.....	72
4.1 Ερευνητικό εργαλείο-Διαμόρφωση ερωτηματολογίου.....	73

4.2Συλλογή και ανάλυση δεδομένων.....	79
4.2.1 Πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων.....	79
4.2.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	80
4.2.3 Εργαλεία/Μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων.....	83

Κεφάλαιο 5^ο

Αποτελέσματα της έρευνας

Περίληψη.....	85
5.1 Προφίλ του δείγματος της έρευνας-Γενικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	85
5.2 Στοιχεία αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση.....	93
5.3 Εμπόδια εφαρμογής του e-mentoringστην εκπαίδευση.....	105
5.4 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring.....	106
5.5 Στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	107
5.5 Συσχέτιση πρακτικών ηγεσίας και μεταβλητών ελέγχου με το e-mentoring.....	114
5.5.1 Εξιδανικευμένη Επιρροή-Χαρακτηριστικά.....	114
5.6.2 Εξιδανικευμένη Επιρροή-Συμπεριφορά.....	116
5.6.3 Εμπνευσμένη Παρακίνηση	117
5.6.4 Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων.....	119
5.6.5 Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον.....	121
5.6.6 Αμοιβή με βάση την επίδοση.....	122
5.6.7 Κατ' εξαίρεση Ηγεσία (Ενεργητική).....	124
5.6.8 Κατ' εξαίρεση Ηγεσία (Παθητική).....	125

5.6.9 Ηγεσία Laissez-Faire.....	127
5.6.10 Μεγαλύτερη Προσπάθεια.....	128
5.6.11 Αποτελεσματικότητα.....	129
5.6.12 Ευχαρίστηση από την ηγεσία.....	131
5.7 Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	132
5.7.1 Παρουσίαση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ εξαρτημένων & ανεξάρτητων μεταβλητών.....	132

Κεφάλαιο 6^ο

Συζήτηση

Περίληψη.....	140
6.1 Γενικά στοιχεία του δείγματος.....	140
6.2 Στοιχεία αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση.....	141
6.3 Εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση.....	143
6.4 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση.....	144
6.5 Στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	145
6.6 Συσχέτιση πρακτικών ηγεσίας και μεταβλητών ελέγχου με το e-mentoring.....	147

7ο Κεφάλαιο : Συμπεράσματα – Προτάσεις

Περίληψη.....	151
7.1 Συμπεράσματα	151
7.2 Περιορισμοί στην έρευνα.....	153
7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	154

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	156
-------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Το Ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή	164
---	-----

Κατάλογος Πινάκων-Διαγραμμάτων

Πίνακας 1: Τα οφέλη του Mentoring στην εκπαιδευτική Ηγεσία.....	56
Πίνακας 2: Τα ερευνητικά ερωτήματα και η αντιστοιχία τους με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.....	75
Πίνακας 3:Αντιστοιχία ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με τις μορφές ηγεσίας.....	79
Πίνακας 4: Δείκτης Εσωτερική Συνέπειας Alpha του Cronbach.....	81
Πίνακας 5: Οργανικότητα Σχολείου-Αριθμός Θέσεων.....	85
Πίνακας 6: Ειδικότητα στην Εκπαίδευση.....	90
Πίνακας 7: Θέση στο σχολείο	90
Πίνακας 8: Εκπαίδευση Ατόμων.....	91
Πίνακας 9: Πρόσθετες Σπουδές.....	92
Πίνακας 10: Αναγκαιότητα για καθοδήγηση των Εκπαιδευτικών.....	93
Πίνακας 11:Καθοδήγηση μέσω E-mentoring.....	94
Πίνακας 12: Ρόλος Μέντορα στο πλαίσιο της εφαρμογής του θεσμού.....	94
Πίνακας 13:Καθοδηγούμενος δίπλα σε μέντορα στο πλαίσιο της εφαρμογής.....	94
Πίνακας 14 α,β,γ,δ,ε: Συμμετοχή σε μεντορική σχέση.....	95
Πίνακας 15: Συμβολή του e-Mentoring.....	97
Πίνακας 16: Βαθμός σημαντικότητας πλεονεκτημάτων αξιοποίησης του E-mentoring στην εκπαίδευση.....	98
Πίνακας 17: Βαθμός σημαντικότητας μειονεκτημάτων αξιοποίησης του E-mentoring στην εκπαίδευση	99
Πίνακας 18: Συσχέτιση Χαρακτηριστικών των καθοδηγούμενων και αποτελεσματικότητας του E-mentoring στην εκπαίδευση.....	100

Πίνακας 19: Συσχέτιση χαρακτηριστικών των μεντόρων και αποτελεσματικότητας του E-mentoring στην εκπαίδευση.....	101
Πίνακας 20 α,β,γ,δ: Βαθμός καθοδήγησης μέσω της εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση.....	101
Πίνακας 21: E-mentoring στην εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού	103
Πίνακας 22: Αξιολόγηση Σημαντικότητας Παραγόντων αποτελεσματικής εφαρμογής του E-mentoring στην εκπαίδευση.....	104
Πίνακας 23: Εμπόδια εφαρμογής του E-mentoring στην εκπαίδευση.....	105
Πίνακας 24: Αξιολόγηση σημαντικότητας προϋποθέσεων αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring.....	106
Πίνακας 25: Χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς - Εξιδανικευμένη επιρροή.....	107
Πίνακας 26: Χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς- Εξιδανικευμένη επιρροή-συμπεριφορά...	108
Πίνακας 27: Χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς- Εμπνευσμένη Παρακίνηση.....	109
Πίνακας 28: Χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς - ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων.....	109
Πίνακας 29: Χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς - εξατομικευμένο ενδιαφέρον.....	110
Πίνακας 30: Αμοιβή βάση της επίδοσης.....	110
Πίνακας 31: Κατ'εξαίρεση Ηγεσία (ενεργητική).....	111
Πίνακας 32: Κατ'εξαίρεση Ηγεσία (παθητική).....	111
Πίνακας 33: Ηγεσία Laissez-Faire Ηγεσία.....	112
Πίνακας 34: Χαρακτηριστικά ηγεσίας - μεγαλύτερη προσπάθεια.....	112
Πίνακας 35: Χαρακτηριστικά ηγεσίας - αποτελεσματικότητα.....	113
Πίνακας 36: Χαρακτηριστικά ηγεσίας - Ευχαρίστηση από την ηγεσία.....	113
Πίνακας 37: Συσχέτιση μεταξύ εξιδανικευμένης επιρροής & συμμετοχή σε Μεντορική Σχέση.....	114
Πίνακας 37.1: Συσχέτιση μεταξύ εξιδανικευμένης επιρροής & συμμετοχή σε Μεντορική Σχέση.....	116

Πίνακας 37.2: Συσχέτιση μεταξύ εξιδανικευμένης επιρροής & συμμετοχή σε Μεντορική Σχέση	115
Πίνακας 37.3: Συσχέτιση μεταξύ εξιδανικευμένης επιρροής & συμμετοχή σε Μεντορική Σχέση	115
Πίνακας 38: Συσχέτιση μεταξύ Εξιδανικευμένης Επιρροής/Συμπεριφοράς & συμμετοχή σε Μεντορική Σχέση	116
Πίνακας 38.1: Συσχέτιση μεταξύ Εξιδανικευμένης Επιρροής/Συμπεριφοράς & συμμετοχή σε Μεντορική Σχέση.....	116
Πίνακας 38.2: Συσχέτιση μεταξύ Εξιδανικευμένης Επιρροής/Συμπεριφοράς & συμμετοχή σε Μεντορική Σχέση.....	116
Πίνακας 38.3: Συσχέτιση μεταξύ Εξιδανικευμένης Επιρροής/Συμπεριφοράς & συμμετοχή σε Μεντορική Σχέση.....	117
Πίνακας 39: Συσχέτιση μεταξύ Εμπνευσμένης Παρακίνησης & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	117
Πίνακας 39.1: Συσχέτιση μεταξύ Εμπνευσμένης Παρακίνησης & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	117
Πίνακας 39.2: Συσχέτιση μεταξύ Εμπνευσμένης Παρακίνησης & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	117
Πίνακας 39.3: Συσχέτιση μεταξύ Εμπνευσμένης Παρακίνησης & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	118
Πίνακας 40: Συσχέτιση μεταξύ Ενεργοποίησης νοητικών ικανοτήτων & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	119
Πίνακας 40.1: Συσχέτιση μεταξύ Ενεργοποίησης νοητικών ικανοτήτων & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	119
Πίνακας 40.2: Συσχέτιση μεταξύ Ενεργοποίησης νοητικών ικανοτήτων & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	119
Πίνακας 40.3: Συσχέτιση μεταξύ Ενεργοποίησης νοητικών ικανοτήτων & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	120
Πίνακας 41: Συσχέτιση μεταξύ Εξατομικευμένου Ενδιαφέροντος & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	121
Πίνακας 41.1: Συσχέτιση μεταξύ Εξατομικευμένου Ενδιαφέροντος & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	121

Πίνακας 41.2: Συσχέτιση μεταξύ Εξατομικευμένου Ενδιαφέροντος & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	121
Πίνακας 41.3: Συσχέτιση μεταξύ Εξατομικευμένου Ενδιαφέροντος & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	122
Πίνακας 42: Συσχέτιση μεταξύ Αμοιβής με βάση την επίδοση & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	122
Πίνακας 42.1: Συσχέτιση μεταξύ Αμοιβής με βάση την επίδοση & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	123
Πίνακας 42.2: Συσχέτιση μεταξύ Αμοιβής με βάση την επίδοση & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	123
Πίνακας 42.3: Συσχέτιση μεταξύ Αμοιβής με βάση την επίδοση & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	123
Πίνακας 43:Συσχέτιση μεταξύ Κατ' εξαίρεσης Ηγεσίας & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	124
Πίνακας 43.1:Συσχέτιση μεταξύ Κατ' εξαίρεσης Ηγεσίας & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	124
Πίνακας 43.2 :Συσχέτιση μεταξύ Κατ' εξαίρεσης Ηγεσίας & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	124
Πίνακας 43.3:Συσχέτιση μεταξύ Κατ' εξαίρεσης Ηγεσίας & συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	125
Πίνακας 44 : Συσχέτιση μεταξύ Κατ' Εξαίρεσης Ηγεσίας (Παθητική) & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	125
Πίνακας 44.1 : Συσχέτιση μεταξύ Κατ' Εξαίρεσης Ηγεσίας (Παθητική) & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	126
Πίνακας 44.2: Συσχέτιση μεταξύ Κατ' Εξαίρεσης Ηγεσίας (Παθητική) & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	126
Πίνακας 44.3 : Συσχέτιση μεταξύ Κατ' Εξαίρεσης Ηγεσίας (Παθητική) & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	126
Πίνακας 45 : Συσχέτιση μεταξύ Ηγεσίας Laissez-Faire& Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	127
Πίνακας 45.1 : Συσχέτιση μεταξύ Ηγεσίας Laissez-Faire& Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	127
Πίνακας 45.2 : Συσχέτιση μεταξύ Ηγεσίας Laissez-Faire& Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	127

Πίνακας 45.3 : Συσχέτιση μεταξύ Ηγεσίας Laissez-Faire & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	128
Πίνακας 46 : Συσχέτιση μεταξύ Μεγάλης Προσπάθειας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	128
Πίνακας 46.1 : Συσχέτιση μεταξύ Μεγάλης Προσπάθειας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	129
Πίνακας 46.2 : Συσχέτιση μεταξύ Μεγάλης Προσπάθειας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	129
Πίνακας 47: Συσχέτιση μεταξύ Αποτελεσματικότητας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	129
Πίνακας 47.1: Συσχέτιση μεταξύ Αποτελεσματικότητας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	130
Πίνακας 47.2 : Συσχέτιση μεταξύ Αποτελεσματικότητας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	130
Πίνακας 47.3 : Συσχέτιση μεταξύ Αποτελεσματικότητας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	130
Πίνακας 48 : Συσχέτιση μεταξύ Αποτελεσματικότητας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	131
Πίνακας 48.1 : Συσχέτιση μεταξύ Αποτελεσματικότητας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση.....	131
Πίνακας 49 : Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά - Βαθμός για πραγματική ανάγκη καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Έλεγχος ανεξαρτησίας).....	132
Πίνακας 49.1: Cross-tabulation (Έλεγχος ανεξαρτησίας) Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά.....	132
Πίνακας 50: Πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες – Βαθμός καθοδήγησης μέσω του e-mentoring.....	133
Πίνακας 50.1 : έλεγχος ανεξαρτησίας για Πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες – Βαθμός καθοδήγησης μέσω του e-mentoring.....	133
Πίνακας 51: Στατιστική ανάλυση, Συμμετοχή σε μεντορική σχέση.....	134
Πίνακας 51.1: έλεγχος ανεξαρτησίας-συμμετοχή σε μεντορική σχέση.....	134
Πίνακας 52 :Συμβολή του E-mentoring σε σχέση με τα δυο φύλα.....	135
Πίνακας 52.1: Έλεγχος Ανεξαρτησίας και η Συμβολή του E-mentoring σε σχέση με τα δυο φύλα.....	136

Πίνακας 53: Μεγέθους της σχολικής μονάδας και σε σχέση με την συνεργασία του με το διευθυντή.....138

Πίνακας 53.1 : Έλεγχος ανεξαρτησίας Μεγέθους της σχολικής μονάδας σε σχέση με την συνεργασία του με το διευθυντή.....138

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Οργανικότητα σχολείου86

Γράφημα 2: Φύλο Συμμετεχόντων.....86

Γράφημα 3: Ηλικία.....87

Γράφημα 4 : Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.....88

Γράφημα 5: Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα89

Γράφημα 6: Χρόνια συνεργασίας με τον τωρινό Διευθυντή.....89

Γράφημα 7: Πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες92

Περίληψη

Η εισαγωγή και η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, οδήγησε στην αναγκαία προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μετά την ένταξη των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα ο εκπαιδευτικός χρειάστηκε να ακολουθήσει τα νέα αυτά δεδομένα, ώστε να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις της κατάρτισης και της μόρφωσης.

Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες στρέφονται σε ένα νέο για τα Ελληνικά δεδομένα τομέα το mentoring. Το mentoring στην εκπαίδευση αποτελεί ένα κομμάτι της εκτός της σχολικής αίθουσας προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τις εντός της σχολικής αίθουσας υποχρεώσεις τους, προετοιμασία η οποία δεν εντάσσεται απαραίτητα στο κορμό ενός ακαδημαϊκού τους προγράμματος (Hofmannetal., 2015).

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λέσβου για το ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης/ηγεσίας και των πρακτικών ηγεσίας αναφορικά με την αξιοποίηση του e-mentoring στην εκπαίδευση. Μέσα από την έρευνα θα παρουσιαστεί η υφιστάμενη κατάσταση και τα στοιχεία αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση, θα εξεταστεί ο ρόλος του διευθυντή στην αξιοποίηση του e-mentoring, μέσα από την διερεύνηση των απόψεων του δείγματος σχετικά με τις πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας που θεωρούνται κατάλληλες για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση και τέλος η έρευνα θα προσπαθήσει να εντοπίσει και να εξετάσει το βαθμό σύνδεσης/συσχέτισης του e-mentoring με τις πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Α' εκπαιδευτική περιφέρεια του Νομού Λέσβου σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων Α/βάθμιας εκπαίδευσης. Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως το εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς τόσο σε έντυπη μορφή δια ζώσης όσο και σε ηλεκτρονική μορφή μέσω e-mail τον Απρίλιο του 2017.

Στα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύεται ο τρόπος σκέψης και η αντίληψη των ερωτηθέντων για το e-mentoring και ο ρόλος του σχολικού ηγέτη αναφορικά με την καθοδήγηση και υποστήριξή τους. Ακόμη, μέσα από στατιστικές συσχετίσεις εξετάστηκε, αν το στυλ ηγεσίας κινητοποιεί τον εκπαιδευτικό για τη συμμετοχή του στη διαδικασία αυτή. Οι εκπαιδευτικοί, αξιολόγησαν το e-mentoring πολύ θετικά και θεωρούν πως έχει μια σειρά από πλεονεκτήματα

τα οποία είναι ιδιαίτερα βοηθητικά. Αναφορικά με την ηγεσία, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατέγραψε πως ο διευθυντής έχει καθοδηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο.

Abstract

The introduction and exploitation of New Technologies in education has led to the necessary adaptation of the educational process. Following the inclusion of ICT in the education system, the teacher has to follow this new data in order to meet the modern requirements of training and education.

In recent years, research directed to a new for the Greek sector mentoring. The ‘Mentoring’ in education is a part of the non-schoolroom preparation of teachers for their in-classroom duties, preparation which is not necessarily part of the core of their academic program (Hofmann et al., 2015)

The main purpose of the present research, is to investigate the perceptions and attitudes of the elementary school education units of Primary Education in Lesvos regarding the role of educational management / leadership and leadership practices with the use of e-mentoring in education. The survey will present the current situation and the benefits of e-mentoring in education. Also, the role of the manager in the use of e-mentoring will be examined through exploring the views of the sample on the management / leadership practices, which are considered suitable for the effective implementation of e-mentoring in education. Finally the research will try to identify and examine the degree of association / correlation of e-mentoring with the management / leadership practices.

The survey was carried out in the A Educational Region of the Prefecture of Lesvos, on a sample of 200 teachers of all specializations. In this diploma thesis, the questionnaire was chosen as the research data collection tool. The questionnaires were distributed to the teachers both in hard copy and in electronic form via e-mail in April 2017..

The findings of the research highlight the way of thinking and the perception of respondents about e-mentoring and the role of the school leader with regard to their guidance and support. Even through statistical correlations examined, is whether the leadership style motivates the teacher to participate in this process. Teachers have rated e-mentoring very positively and consider it to have a number of advantages that are particularly helpful. Regarding leadership, the majority of participants noted that the director has a guiding and supportive role.

Λέξεις – κλειδιά: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Σχολικός Ηγέτης, Mentoring, E-mentoring , Μεντορική Σχέση, διευθυντής, καθοδηγητής, αποτελεσματική διοίκηση, ΤΠΕ, Νέες Τεχνολογίες.

Εισαγωγή

Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ζήτημα ηθικού διαλόγου αναφορικά με το δικαίωμα του εκπαιδευτικού στην αυτονομία πρωτοβουλιών στην επαγγελματική του πρακτική. Υπάρχουν ωστόσο ευρήματα και επιχειρήματα τα οποία συνηγορούν υπέρ του ότι η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία. Το mentoring είναι αποτελεσματικό στην καθοδήγησή τους, αφού «ισοφαρίζει» την έλλειψη εμπειρίας από μέρους του νέου εκπαιδευτικού με τη γνώση που του μεταδίδεται από τους παλαιότερους (Stansbury & Zimmerman, 2000).

Ο ηγέτης μιας ομάδας είναι το άτομο εκείνο που επιχειρεί να καθοδηγήσει την ομάδα. Αν τα μέλη της ομάδας ανταποκρίνονται σε αυτή την καθοδήγηση, τότε μιλάμε για έναν επιτυχημένο ηγέτη. Οι ηγέτες καταστρώνουν σχέδια για να επιτύχουν τους στόχους τους και εμπνέουν ή παρακινούν τα μέλη της ομάδας. Επομένως, η ηγεσία συνδέεται με συγκεκριμένες συμπεριφορές και όχι με θέσεις ή τίτλους μέσα στον οργανισμό (Prewitt 2003) Τα διοικητικά στελέχη έχουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία μιας ισορροπίας των εργασιών, για να βελτιωθεί η απόδοση του προσωπικού της μονάδας αλλά και η διαχείριση που γίνεται στα θέματα της διοίκησης.

Το ζήτημα της καθοδήγησης αποτελεί (Mentoring) ένα από τα μείζονα ζητήματα της εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 1998). Από την άλλη η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί έναν πολύ σημαντικό στόχο σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Μικρόπουλος, 2011). Η ηλεκτρονική καθοδήγηση (E-mentoring) μπορεί να επιτύχει εντυπωσιακά αποτελέσματα όταν υπάρχουν οι κατάλληλοι καθοδηγητές.

Οι περισσότερες έρευνες σε διεθνές επίπεδο κινούνται στο πεδίο του mentoring και όχι τόσο σε εκείνο του e-mentoring. Η ελληνική βιβλιογραφία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αφού δεν έχει διενεργηθεί καμία έρευνα σχετικά με τα οφέλη του e-mentoring και τη σχέση που υπάρχει με την εκπαιδευτική ηγεσία. Αυτό το κενό προσπαθεί να καλύψει η παρούσα έρευνα.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λέσβου για το ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης/ηγεσίας και των πρακτικών ηγεσίας αναφορικά με την αξιοποίηση του e-mentoring στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί: α. Να αποτυπώσει την υφιστάμενη κατάσταση ως προς τα στοιχεία αξιοποίησης του e-

mentoring στην εκπαίδευση. β. Να εξετάσει το ρόλο του διευθυντή στην αξιοποίηση του e-mentoring, διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων του δείγματος της έρευνας. γ. Να εξετάσει το βαθμό σύνδεσης/συσχέτισης του e-mentoring με τις πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων του δείγματος της έρευνας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας της Α΄ Λέσβου τον Απρίλιο του 2017, ενώ μέσω της κατάλληλης στατιστικής επεξεργασίας καταγράφηκαν οι συχνότητες των απαντήσεων καθώς η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των εννοιών e-mentoring-εκπαιδευτική ηγεσία.

Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζουν σημαντικό ενδιαφέρον καθώς αναδεικνύεται ο τρόπος σκέψης και η αντίληψη των ερωτηθέντων για το e-mentoring και ο ρόλος του σχολικού ηγέτη αναφορικά με την καθοδήγηση και υποστήριξή τους. Επιπροσθέτως μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων απεδείχθη πως το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο εκάστοτε διευθυντής κινητοποιεί τον εκπαιδευτικό για τη συμμετοχή του στη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, αξιολόγησαν το e-mentoring πολύ θετικά και θεωρούν πως έχει μια σειρά από πλεονεκτήματα τα οποία είναι ιδιαίτερα βοηθητικά. Αναφορικά με την ηγεσία, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατέγραψε πως ο διευθυντής έχει καθοδηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος (3 κεφάλαια) περιλαμβάνει τη θεωρητική διερεύνηση. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας και διατυπώνεται το ερευνητικό ερώτημα που θα απασχολήσει τη μελέτη. Παρουσιάζεται ο σκοπός και οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας, η αναγκαιότητα της έρευνας, η σπουδαιότητα του προβλήματος, οι προϋποθέσεις της έρευνας και οι περιορισμοί της έρευνας. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει την καταγραφή των ερευνών σχετικά με το e-mentoring στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός και εκτεταμένη ανάλυση των όρων mentoring, εκπαιδευτική ηγεσία, e-mentoring.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας (4 κεφάλαια) αφορά στην έρευνα. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, ο πληθυσμός και το δείγμα των συμμετεχόντων, η μέθοδος δειγματοληψίας και οι τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση, ενώ στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η

συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η ερμηνεία και η σύνδεση με τη βιβλιογραφία. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται εξαγωγή των συμπερασμάτων, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας, κατατίθενται προτάσεις που αφορούν την ενσωμάτωση του e-mentoring στην εκπαίδευση, αλλά και για μελλοντικές έρευνες,

Τέλος στο Τρίτο μέρος παρουσιάζονται οι βιβλιογραφικές πηγές και το παράρτημα, όπου περιλαμβάνεται το ερωτηματολόγιο.

Μέρος Α': Θεωρητική Διερεύνηση

Κεφάλαιο 1^ο: Η Προβληματική της Έρευνας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο ζήτημα της εισαγωγής και αξιοποίησης του e-mentoring στη σχολική μονάδα, τα εμπόδια της εφαρμογής του αλλά και τις προϋποθέσεις ώστε να καταστεί αποτελεσματικό και βοηθητικό για τους εκπαιδευτικούς. Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας θα γίνει παρουσίαση της προβληματικής της έρευνας, δηλαδή τους λόγους για τους οποίους καθίσταται απαραίτητο να διενεργηθεί, αλλά και το σκοπό, τους ειδικότερους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα και τους άξονες επάνω στους οποίους δομείται το ερευνητικό εργαλείο.

1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Με βάση προγενέστερες έρευνες έχουν διερευνηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το e-mentoring και τη χρησιμότητά του. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των σχετικών μελετών έχει πραγματοποιηθεί σε χώρες του εξωτερικού. Μια βασική αρχή της προσέγγισης του επιστημονικού ρεαλισμού είναι πως τα ευρήματα ερευνών σε ένα συγκεκριμένο πληθυσμό δεν εγγυώνται τη γενικευσιμότητά τους σε άλλα πλαίσια, ιδίως όταν υπάρχει ένα μεγάλο εύρος διαφορών μεταξύ των συμμετεχόντων των ερευνών και των ατόμων στα οποία τα αποτελέσματα της πρωταρχικής έρευνας επιχειρείται να γενικευτούν (Robson, 2002). Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός έγκειται στο ότι οι περισσότερες μελέτες εξετάζουν το φαινόμενο σε πληθυσμούς εκπαιδευτικών και όχι σχολικών ηγετών, παρ' ότι το mentoring των σχολικών ηγετών (π.χ. διευθυντών σχολικών μονάδων) ενδεχομένως να έχει βασικές διαφορές από το mentoring των εκπαιδευτικών, ιδίως των νεοδιόριστων (Daresh, 2004). Συνεπώς, η διενέργεια παρόμοιας στόχευσης ερευνών σε διευθυντές σχολείων στην ελληνική πραγματικότητα φαντάζει ως επιτακτική.

1.2 Σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λέσβου για το ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης/ηγεσίας και των πρακτικών ηγεσίας αναφορικά με την αξιοποίηση του e-mentoring στην εκπαίδευση.

Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί:

α. Να αποτυπώσει την υφιστάμενη κατάσταση ως τα στοιχεία αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση.

β. Να εξετάσει το ρόλο του διευθυντή στην αξιοποίηση του e-mentoring, διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων του δείγματος της έρευνας.

γ. Να εξετάσει το βαθμό σύνδεσης/συσχέτισης του e-mentoring με τις πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων του δείγματος της έρευνας.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα-Άξονες της έρευνας

Για την επίτευξη του βασικού σκοπού και των ειδικότερων στόχων της έρευνας, θα τεθούν προς διερεύνηση τα ακόλουθα ερωτήματα:

1^ο: Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις αλλά και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αξιοποίηση του e-mentoring στην εκπαίδευση;

2^ο: Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις αλλά και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση;

3^ο: Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση;

4^ο: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων του δείγματος της έρευνας;

5^ο: Πώς συνδέονται οι πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων του δείγματος της έρευνας με την αξιοποίηση του e-mentoring στην εκπαίδευση;

Οι άξονες με βάση τους οποίους θα οργανωθεί το ερευνητικό σκέλος της εργασίας είναι:

A. Στοιχεία αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση.

B. Εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση.

Γ. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση.

Δ. Στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας

E. Συσχετίσεις και σχέσεις μεταξύ του e-mentoring και των πρακτικών διοίκησης/ηγεσίας.

1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας

Η έρευνα στο πεδίο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων για το e-mentoring αλλά και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορεί να αποτυπώσει υπο-ομάδες διαφορετικών ταχυτήτων εξοικείωσης με αυτό (π.χ. αυτοί με μεγάλη προϋπηρεσία). Η στόχευση των ομάδων αυτών μπορεί να δημιουργήσει σε επόμενο στάδιο διαφορετικών ταχυτήτων προγράμματα εφαρμογής του e-mentoring. Το e-mentoring συνδέεται τόσο με ψυχολογικά οφέλη για τον εκπαιδευτικό (π.χ. αυτοπεποίθηση), όσο και με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα κατά την εκπαιδευτική του πρακτική (Gareis & Nussbaum-Beach, 2007). Εφ' όσον πρόκειται για μια μέθοδο που ενδεχομένως να πολλαπλασιάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής μπορεί να θεωρηθεί ως αναγκαία αν η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης θεωρηθεί ως ένας πρωταρχικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, υπάρχει μεγάλη αναγκαιότητα έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο έχοντας ως τελικό και μακροπρόθεσμο στόχο τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης.

1.5 Σπουδαιότητα του προβλήματος

Η σπουδαιότητα του προβλήματος συνδέεται με τις μεγάλες πιθανότητες εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Αντίθετα ως προς τη τάση αυτή, το mentoring σχετίζεται με δυο φορές μικρότερη πιθανότητα επαγγελματικής εγκατάλειψης (Abbott, 2003; Smith & Ingersoll, 2004). Κατά συνέπεια μπορεί να αντιμετωπίσει ακόμα και κινδύνους οι οποίοι είναι μη άμεσα σχετιζόμενοι με την αποτελεσματικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού έργου.

Επίσης, σε μια μικρή γεωγραφικά και απομονωμένη νησιωτική περιοχή, όπως η Λέσβος, οι δυνατότητες για πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση είναι αναμενόμενο να είναι σημαντικά πιο μειωμένες από αυτές οι οποίες θα ίσχυαν για εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε μεγάλα αστικά κέντρα ή σε κέντρα με ευκολότερη γεωγραφική πρόσβαση. Συνεπώς, η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται σε μια έλλειψη η οποία στη συγκεκριμένη περιοχή ενδεχομένως να είναι εντονότερη λόγω των ισχυρών γεωγραφικών της περιορισμών. Τέλος, υπάρχουν δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν πως μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών επιλέγει συνειδητά το να μην ασχοληθεί με τα διοικητικά καθήκοντα ενός σχολικού οργανισμού λόγω των αυξημένων απαιτήσεων και του στρες που προκαλούν στον εκπαιδευτικό. Το mentoring μπορεί να λειτουργήσει ως αντίρροπη δύναμη σε αυτή τη κατάσταση, αυξάνοντας τη προθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διοικητικές θέσεις, αφού δημιουργεί την αίσθηση της ύπαρξης επαρκούς υποστήριξης από τους εμπειρότερους και ικανότερους συναδέλφους (Daresh, 2004).

1.6 Προϋποθέσεις της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες είναι διακόσιοι (200) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Το δείγμα είναι δεν είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό αντιπροσωπευτικό ώστε τα συμπεράσματα που εξάγονται να μπορούν να γενικευθούν για όλο τον πληθυσμό (Creswell, 2011). Το δείγμα της έρευνας αντιστοιχεί στο 25% του συνολικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται αυτή τη στιγμή στην περιφέρεια Α' Λέσβου. Οι απαντήσεις που δίνονται, οφείλουν να διακρίνονται από ακρίβεια και σαφήνεια. Στην έρευνα ελέγχεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των απαντήσεων αυτών.

1.7 Οριοθέτηση του προβλήματος

Η έρευνα έγινε σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σχολικών οργανισμών. Είναι μία ομάδα λειτουργών με κοινά γνωρίσματα τα οποία μπορούν να μελετηθούν. Διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιοποίηση του e-mentoring στις σχολικές μονάδες και ρόλο του διευθυντή στην καθοδήγηση και ένταξή τους. Επίσης καταγράφει τα εμπόδια της εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση αλλά στην παρούσα σχολική κουλτούρα καθώς και τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εφαρμογής του σε αυτή. Η έρευνα περιορίστηκε σε 200 εκπαιδευτικούς από τους οποίους η μεγαλύτερη πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκει στην ειδικότητα των ΠΕ70. Το 90% των αποτελεσμάτων εξήχθησαν από δασκάλους γενικής εκπαίδευσης. Το δείγμα αυτό δεν είναι αντιπροσωπευτικό, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 2^ο: Ανασκόπηση ερευνών

Περίληψη

Η αντίληψη της μεντορικής σχέσης είναι ίδια σε αυτές τις διαφορετικές κοινωνίες και ενσωματώνει τις δύο έννοιες της υποστήριξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το υπάρχον κεφάλαιο λοιπόν, στοχεύει στην ανάδειξη της αναγκαιότητας της αξιοποίησης του E-mentoring από τους εκπαιδευτικούς μέσα από έρευνες που έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία χρόνια. Η βιβλιογραφία που ακολουθεί, κυρίως ξενόγλωσση, έχει διερευνήσει αυτό το θέμα και έχει επικεντρωθεί σε αρκετά σημεία που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της εφαρμογής ενός πλαισίου το οποίο θα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς. Καθοριστικός σε όλο αυτό θεωρείται ο ρόλος του διευθυντή που πέρα από κεφαλή της σχολικής μονάδας είναι και ο κύριος πρωτεργάτης για την υποστήριξη των δασκάλων στη σχολική μονάδα ως σύμβουλος, οδηγός, και κυρίως ως συμπαραστάτης στην πορεία του εκπαιδευτικού με την ιδιότητα του Μέντορα.

2.1 Παρουσίαση ερευνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Μετά από σχετική έρευνα δεν εντοπίστηκαν μελέτες στην Ελλάδα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του E-mentoring στις σχολικές μονάδες αλλά εντοπίστηκαν κάποιες έρευνες για τον βοηθητικό ρόλο των διευθυντικών στελεχών απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Ουσιαστικά δεν έχει εντοπιστεί ή μελετηθεί κάποιο πρόγραμμα στήριξης του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα τα πρώτα χρόνια πρόσληψης του.

Μια από τις έρευνες που έχει λάβει χώρα στην Ελλάδα είναι η έρευνα των Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη (1991), σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχει ως θέμα το ρόλο του διευθυντή ως μέντορα. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, έδειξαν ότι ο διευθυντής στη σχολική μονάδα αποτελεί ακόμη ένα εκτελεστικό όργανο που υλοποιεί αποφάσεις που τίθενται από το κεντρικό σύστημα διοίκησης. Όλο αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι διευθυντές και υποδιευθυντές τις περισσότερες φορές να λειτουργούν με γνώμονα την γραφειοκρατία, να αποφασίζουν μόνοι τους, να αποφεύγουν να πάρουν κάποια πρωτοβουλία και να μην προάγουν ευκαιρίες για τη σχολική τους μονάδα.

Σε ακόμη μια έρευνα, που διενεργήθηκε από τους Σαΐτη, Τσιαμάση, και Χατζή (1997) με θέμα το ρόλο που κατέχει ο διευθυντής του σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση (Τίτλος: Ο

διευθυντής του σχολείου: Manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; Νέα Παιδεία) σε δείγμα ογδόντα διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, προέκυψε πως η αναβάθμιση του διευθυντικού ρόλου θα επιτευχθεί με την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν δείχνουν ότι ο διευθυντής του σχολείου στον ελλαδικό χώρο δαπανά πολύ χρόνο για θέματα όπως η επίλυση γραφειοκρατικών ζητημάτων, η επικοινωνία με τους γονείς και η συμπεριφορά των μαθητών, ενώ αφήνει σε δεύτερη μοίρα το ζήτημα της ανθρώπινης επικοινωνίας και συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου, ενώ σημαντικά περιορισμένη φαίνεται να είναι και η συμμετοχή του σε θέματα εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος.

2.2 Παρουσίαση ερευνών στο διεθνή χώρο

Παραδόξως, οι μελέτες οι οποίες έχουν διερευνήσει το φαινόμενο του e-mentoring στην εκπαίδευση είναι λιγότερες από όσες θα αναμενόταν δεδομένης της χρησιμότητας του e-mentoring και της εφαρμογής του σε άλλα πλαίσια. Για τον εντοπισμό των σχετικών μελετών και τη παράθεση τους σε μια χρονολογική σειρά χρησιμοποιήθηκε η βάση δεδομένων Scopus στην οποία αναζητήθηκαν σχετικές μελέτες μέσα από τη χρήση διαφόρων συνδυασμών από λέξεις κλειδιά (π.χ. (e-mentoringORtelementoringAND (educationORSchool)). Αναζητήθηκαν επίσης έρευνες μέσα από τις βιβλιογραφικές λίστες αναφορών των εργασιών που ενσωματώθηκαν.

Ως η πρώτη σχετική μελέτη εντοπίζεται αυτή των Bolam et al. (1995) η οποία είχε ως σκοπό να παρουσιαστούν και να συζητηθούν τα επιλεγμένα συμπεράσματα από ένα αξιολογικό ερευνητικό πρόγραμμα που διερεύνησε την αντιληπτή αποτελεσματικότητα ενός εθνικού πειραματικού σχεδίου για τη μεντορική σχέση σε νέους διευθυντές σχολείων στην Αγγλία και στην Ουαλία. Το σημαντικότερο συμπέρασμα που προέκυψε από το πειραματικό σχέδιο ήταν ότι, σύμφωνα με την άποψη της συντριπτικής πλειοψηφίας εκείνων που συμμετείχαν σε αυτήν, το πρόγραμμα μεντορικής σχέσης ήταν πολύ επιτυχές και σημαντικό και αναλόγως, πρότειναν ότι θα πρέπει να καθιερωθεί σε μονιμότερη βάση.

Μία άλλη έρευνα, αυτή των Bush & Coleman (1995), αφορά στην εμπειρία μεντόρων και νέων διευθυντών και περιλαμβάνει εργασία με διευθυντές στην Αγγλία. Καταδεικνύει ότι η μεντορική σχέση μπορεί να είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών. Η ευκαιρία να ληφθεί υποστήριξη και καθοδήγηση από έναν πιο πεπειραμένο συνάδελφο μπορεί να βοηθήσει στη μείωση της αβεβαιότητας που βιώνεται κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων της σχολικής διοίκησης. Τα συμπεράσματά της

δείχνουν ότι η αποτελεσματική μεντορική σχέση μειώνει την επαγγελματική απομόνωση, παρέχει υποστήριξη και ανατροφοδότηση στην απόδοση και δίνει εμπιστοσύνη στους νέους διευθυντές κατά τη διάρκεια μιας περιόδου αλλαγής και αβεβαιότητας.

Σαν ένα δείγμα μιας πιο πρόσφατης έρευνας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί εκείνη του Lewis (2002), ο οποίος επιχείρησε να ερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι καθοδηγούμενοι μέσω του International Telementor Program, ενός διαδικτυακού προγράμματος καθοδήγησης εκπαιδευτικών με πάνω από 11.000 καθοδηγούμενους, αντιλαμβάνονταν τη χρησιμότητα του προγράμματος και την επίδρασή του σε αυτούς. Για τους σκοπούς της μελέτης πραγματοποιήθηκε μια διαδικτυακή συλλογή δεδομένων σε χρονικό διάστημα δύο ετών από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 256 συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ανέφερε πως αυξήθηκαν οι ικανότητες επικοινωνίας τους, η συνεργατικότητα τους και η ικανότητα μεταβίβασης της γνώσης τους σε άλλους. Επίσης, αναδείχθηκαν προβλήματα και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μεντορική διαδικασία με κυριότερο αυτό του μεγέθους της καθοδηγούμενης ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εξέφρασε τη προτίμησή της για ομάδες καθοδηγούμενων όχι μεγαλύτερες των 10 καθοδηγούμενων. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα είχαν μια θετική αποτίμηση, κάτι που ενδεχομένως να σημαίνει μια πιθανή επίδραση στην επίδοση των μαθητών τους, λόγω της βελτίωσης των ικανοτήτων τους ως εκπαιδευτικών.

Εξίσου σημαντική, ήταν η έρευνα των Browne-Ferrigno & Muth (2004) για τις πολλαπλές ομάδες επίδοξων και ασκούμενων – εν ενεργεία διευθυντών που συμμετέχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ότι η προετοιμασία νέων διευθυντών σχολείων σημαίνει κοινωνικοποίηση του ρόλου, δηλαδή τη μετάβαση από αυτόν του εκπαιδευτικού σε εκείνον του διευθυντή, δεδομένο που απαιτεί μακροχρόνια επένδυση σε χρόνο, ενέργεια και προσοχή. Οι μελλοντικοί διευθυντές θα πρέπει προσεκτικά να καθορίζονται, να στρατολογούνται, να επιλέγονται, να εκπαιδεύονται και στη συνέχεια να καθοδηγούνται προς τη σωστή τοποθέτηση τους ως νέοι σχολικοί ηγέτες. Η συνεργατική συνύπαρξη μεταξύ των πανεπιστημίων και της περιφέρειας και μεταξύ ειδικών της εκπαίδευσης μέσα στις σχολικές περιοχές υποστηρίζει την αναγκαία κοινωνικοποίηση του ρόλου μέσω της κλινικής πρακτικής και της μεντορικής σχέσης, η οποία σε τελική ανάλυση θα παράσχει την ποιότητα εκείνη της ηγεσίας που είναι απαραίτητη στα σχολεία. Όταν η μεντορική σχέση εμπλέκει αποτελεσματικά τους βετεράνους, τους αρχάριους και τους

επίδοξους διευθυντές σε αμοιβαία επαγγελματική ανάπτυξη, η κοινότητα – κοινωνία της πρακτικής και εξάσκησης συνεχώς βελτιώνεται, επεκτείνεται και εμβαθύνει την ηγετική ικανότητα – υποδομή στα σχολεία και στις περιφέρειες.

Στην επόμενη χρονολογικά μελέτη η οποία διενεργήθηκε από τον Friedman (2004) στο συγκεκριμένο πεδίο επιχειρήθηκε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του e-mentoring σε ένα δείγμα 49 φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων. Στη συγκεκριμένη μελέτη αναδείχθηκαν ως παράγοντες που σχετίζονταν με την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης η ειλικρίνεια και η εμπιστοσύνη μεταξύ των δύο πλευρών, η αλληλεπίδραση με καθοδηγητές εκτός του συνηθισμένου κύκλου αλληλεπιδράσεων των φοιτητών (π.χ. από άλλα ακαδημαϊκά ιδρύματα) και η λεπτομερής ανατροφοδότηση για τη πρόοδό τους

Ένα ακόμα πρόγραμμα που έχει μελετηθεί ως προς την αποτελεσματικότητά του είναι το ENDAPT από τον Gareis & Nussbaum-Beach(2007). Η συγκεκριμένη διαδικτυακή πλατφόρμα χρησιμεύει ως μέθοδος καθοδήγησης από εμπειρότερους προς λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς και έχει αξιολογηθεί ως προς την αποτελεσματικότητά της μέσα από μια ανάλυση διαλόγων εντός της πλατφόρμας. Η ανάλυση των διαλόγων των συμμετεχόντων φανέρωσε μια πληθώρα ευεργετημάτων όπως τη καλύτερη προετοιμασία της διδασκαλίας, τη καλύτερη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές, την αποτελεσματικότερη παρακολούθηση της προόδου τους, τη καλύτερη διαχείριση απρόσμενων περιστατικών που συμβαίνουν εντός της σχολικής αίθουσας και τη συνολική ανάπτυξη του επαγγελματισμού του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού.

Μία άλλη έρευνα, αυτή των Thody et al. (2007), επικεντρώθηκε στην επιλογή και στην κατάρτιση των διευθυντών σχολείων σε τέσσερις χώρες, στην Κύπρο, στην Ελλάδα, στη Σουηδία και στην Αγγλία. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και η επιλογή και κατάρτιση των διευθυντών αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι τα συγκεντρωτικά συστήματα της Ελλάδας και της Κύπρου εμφάνιζαν λιγότερη διευθυντική προετοιμασία και περισσότερη κυβερνητική συμμετοχή στην επιλογή διευθυντών σε σχέση με τα λιγότερο συγκεντρωτικά συστήματα της Σουηδίας και της Αγγλίας. (Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 3(1):7-46, 16-17)

Σε μία άλλη μελέτη, αυτή των Nicolaidou & Georgiou (2009), σε διευθυντές δημοτικών σχολείων στην Κύπρο, οι ερωτώμενοι διευθυντές τόνισαν ότι υπάρχουν συγκεκριμένα εμπόδια στην ανάπτυξη του ρόλου τους, όπως είναι: το σύστημα διορισμού και μεταφοράς που δεν επιτρέπει στο στρατηγικό προγραμματισμό να ακμάσει, το σύστημα στρατολόγησης

που δεν τους επιτρέπει να επιλέξουν το διδακτικό προσωπικό ή ακόμα να απομακρύνουν οποιοδήποτε ανεπαρκές προσωπικό, το γεγονός ότι δεν υπάρχουν καθόλου εθνικά πρότυπα και στρατηγικές σχολικής αυτοαξιολόγησης, το γεγονός ότι κανένας χρόνος χωρίς επαφή δεν διατίθεται για τις σχολικές δραστηριότητες ανάπτυξης προσωπικού, το γεγονός ότι υπάρχουν τεράστιες πιέσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τέλος το γεγονός ότι οι διευθυντές εκτελούν επίσης τα καθήκοντα του διοικητικού προσωπικού σαν να μην υπάρχει κανένας γραμματέας στα σχολεία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στο τέλος της ημέρας οι διευθυντές να μην είναι σε θέση να κατευθύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση ως ηγέτες καθοδήγησης, ούτε να ενδυναμώσουν ή να μετατρέψουν άλλους σε ηγέτες μάθησης. Τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης έδειξαν επίσης ότι στην Κύπρο αναγνωρίζεται η ανάγκη για κατάλληλη και επαρκή προετοιμασία των διευθυντών. Μόνο ένας μικρός αριθμός διευθυντών έλαβε την κατάλληλη προετοιμασία στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία στα πανεπιστήμια της Κύπρου ή του εξωτερικού, και αυτό με τα δικά τους έξοδα. Η ανάγκη για αλλαγή στο σύστημα προετοιμασίας καθίσταται επείγουσα. (Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 3(1):7-46, 16-17)

Ακολουθεί ακόμη μια έρευνα που συμπεριέλαβε και ανέλυσε τα αντιλαμβανόμενα οφέλη για τους καθοδηγητές του προγράμματος e-Mentoring for Student Success (McAleer&Bangert, 2011). Στη συγκεκριμένη μελέτη εξετάστηκαν ο βαθμός δραστηριότητας του καθοδηγητή εντός της μεντορικής σχέσης και ο βαθμός αντιλαμβανόμενης ανάπτυξης του καθοδηγητή μέσα από την αλληλεπίδραση με τον καθοδηγούμενο. Συνολικά, φάνηκε πως η μεντορική σχέση σχετιζόταν με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου και πως ο βαθμός εμπλοκής και ενασχόλησης με τον καθοδηγούμενο συνέβαλαν στην επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγητή. Με βάση τα παραπάνω, εκτός από τα παραδοσιακά οφέλη του e-mentoring για τον καθοδηγούμενο φαίνεται πως υπάρχουν οφέλη και για τον καθοδηγητή.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα ανάλυση για τα οφέλη και το «σωστό» τρόπο αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση έχει πραγματοποιηθεί από τον Murphy (2011). Στη συγκεκριμένη ανάλυση εμπειριών καθοδηγούμενων και καθοδηγητών που εμπλέκονταν στη μεντορική διαδικασία φάνηκε πως η ομοιότητα ως προς ένα σύνολο κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ των συμμετεχόντων (π.χ. φύλο) σχετιζόταν με την ανάπτυξη ενός ισχυρότερου δεσμού μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου και πολλαπλασίαζε τα αντιλαμβανόμενα οφέλη της μεντορικής σχέσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν επίσης πως η χρήση μιας σειράς πολλαπλών μορφών επικοινωνίας όπως η τηλεφωνική επαφή, η ανταλλαγή e-mail, ακόμα και η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή σχετιζόνταν με την αποτελεσματικότητα της

μεντορικής σχέσης, χωρίς ωστόσο να διαφαίνεται μια διαφορά στην αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης λόγω της χρήσης του ενός μέσου έναντι του άλλου. Τέλος, η μεντορική εμπειρία σχετιζόταν σε ευρύτερο επίπεδο με τη θέληση των καθοδηγούμενων να αναπτύξουν περισσότερες σχέσεις που τροφοδοτούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη στο μέλλον, κάτι που ενδεχομένως να έχει ως αποτέλεσμα μακροπρόθεσμα οφέλη για τους καθοδηγούμενους μέσω της μεντορικής διαδικασίας.

Ο σκοπός της έρευνας του Lingam (2011) ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των σχολικών ηγετών στα Νησιά του Σολομώντα για την αξία του προγράμματος κατάρτισης και ανάπτυξης που ολοκλήρωσαν. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι, πριν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι σχολικοί ηγέτες αντιμετώπιζαν πολλές προκλήσεις σχετικά με την καθοδήγηση των σχολείων τους, επειδή κατείχαν περιορισμένη γνώση και δεξιότητες για την ηγεσία. Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το πρόγραμμα ηγετικής κατάρτισης και ανάπτυξης έχει συνεισφέρει θετικά στην ικανοποίηση του πλήθους των απαιτήσεων της εργασίας που αναμενόταν από αυτούς.

Μια διαφορετικής στόχευσης μελέτη επικεντρώθηκε στη διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με την ικανοποίηση του καθοδηγούμενου μέσα από τη μεντορική σχέση (Gunawardena et al., 2012). Στη συγκεκριμένη μελέτη φάνηκε πως ο ισχυρότερος παράγοντας που σχετιζόταν με την ικανοποίηση ήταν η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου, με άλλες μεταβλητές όπως η αίσθηση του ανήκειν σε μία κοινότητα και η υποστήριξη στο σχεδιασμό του διδακτικού έργου να είναι μεν σχετιζόμενες αλλά μικρότερης σημαντικότητας μεταβλητές σε σχέση με την αλληλεπίδραση μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου. Συνολικότερα φάνηκε πως οι παράγοντες μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: α) τη γενικότερη ευχαρίστηση από τη μεντορική σχέση, το ενδιαφέρον και το κίνητρο για παραμονή σε αυτή β) τη συνεργατική μάθηση και την αίσθηση του ανήκειν σε μια ευρύτερη κοινότητα γ) την απόκτηση νέων γνώσεων.

Σε μια άλλη σχετική μελέτη επιχειρήθηκε η εξέταση του φαινομένου το e-mentoring σε γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές όπου οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν περιορισμούς ως προς τη καθοδήγηση από κάποιον εμπειρότερο μέσω φυσικής αλληλεπίδρασης (Quintana & Zambrano, 2014). Στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε πως η καταλληλότητα του καθοδηγητή ήταν καταλυτικός παράγοντας στη μακροχρόνια ύπαρξη της μεντορικής σχέσης. Επίσης, φάνηκε πως η συναισθηματική αλληλεπίδραση, αλλά και οι παιδαγωγικές γνώσεις των

καθοδηγητών ήταν καταλυτικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα και τη μακροβιότητα της μεντορικής σχέσης.

Μια μελέτη που επικεντρώθηκε σε ένα δείγμα διαφορετικό από αυτό των προηγούμενων ερευνών επιχείρησε να διερευνήσει τα οφέλη του e-mentoring όχι σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, αλλά σε φοιτητές που αναμένονταν να αναλάβουν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα εντός των επομένων ετών (Kahraman & Kuzu, 2016). Τα δεδομένα της συγκεκριμένης μελέτης συγκεντρώθηκαν μέσω ατομικών και ομαδικών συνεντεύξεων από τους φοιτητές. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι φοιτητές φάνηκε πως αποκόμισαν οφέλη ως προς τη θέσπιση στόχων, την αύξηση των γνώσεων και των ικανοτήτων, την αύξηση των γνώσεων για τον τρόπο λειτουργίας και την αξία της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης, την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και των επικοινωνιακών ικανοτήτων τους. Συνολικά, μπορεί να θεωρηθεί πως οι συμμετέχοντες της συγκεκριμένης μελέτης εκτίμησαν πως η διαδικασία του e-mentoring είχε πολλαπλά οφέλη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως οι μελέτες που έχουν εξετάσει την επίδραση του e-mentoring σε δείγματα εκπαιδευτικών αν και είναι αριθμητικά λίγες, έχουν όλες καταγράψει οφέλη για τους καθοδηγούμενους, καθώς σε καμία μελέτη από τις έρευνες που εξετάστηκαν δεν αναφέρεται ανυπαρξία ευεργετημάτων μετά τη μεντορική καθοδήγηση.

2.3 Κριτική αποτίμηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας

Όπως φαίνεται από την ανασκόπηση ερευνών στον ελλαδικό χώρο, η έννοια του e-mentoring και ο ρόλος του διευθυντή στην καθοδήγηση και στην προαγωγή μεθόδων όπως είναι το mentoring δεν έχει μελετηθεί εκτενώς. Οι έρευνες και οι αναφορές στην ελληνική πραγματικότητα δεν μπορούν να έρθουν σε άμεση συσχέτιση με το θέμα μελέτης. Κάποιες από τις έρευνες έχουν ασχοληθεί με το ρόλο του διευθυντή ως μέντορα. Πρόσφατα, έχει αρχίσει να προσανατολίζεται το ερευνητικό ενδιαφέρον σε αυτό τον τομέα καθώς σε πολλά από τα κράτη του εξωτερικού αλλά και στην Κύπρο έχει θεσμοθετηθεί ο θεσμός του μέντορα, όχι όμως στην Ελλάδα.

Παραδόξως, οι μελέτες οι οποίες έχουν διερευνήσει το ζήτημα του e-mentoring στην εκπαίδευση είναι λιγότερες από όσες θα αναμενόταν δεδομένης της χρησιμότητας του e-mentoring και της εφαρμογής του σε άλλα πλαίσια. Η πρώτη έρευνα διενεργήθηκε από τον Bolam et al. (1995) η οποία είχε ως σκοπό να παρουσιαστούν και να συζητηθούν τα

επιλεγμένα συμπεράσματα από ένα αξιολογικό ερευνητικό πρόγραμμα που διερεύνησε την αποτελεσματικότητα ενός εθνικού πειραματικού σχεδίου για τη μεντορική σχέση σε νέους διευθυντές σχολείων στην Αγγλία και στην Ουαλία.

Κεφάλαιο 3^ο:

E-mentoring και εκπαιδευτική ηγεσία: Θεωρητική προσέγγιση

Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η ανάδειξη της μεντορικής σχέσης και το πόσο σημαντική καθίσταται για τη διοίκηση των οργανισμών. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών σε διάφορες χώρες του κόσμου αν αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών γενικά, αλλά και των εκπαιδευτικών, ειδικότερα. Μέσα από το θεωρητικό υπόβαθρο θα προβληθεί η θεμελιώδης υπόθεσή του Mentoring και πιο συγκεκριμένα πως, ένας έμπειρος συνάδελφος όπως ο διευθυντής μπορεί, να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού. Η αντίληψη της μεντορικής σχέσης είναι ίδια σε αυτές τις διαφορετικές κοινωνίες και ενσωματώνει τις δύο έννοιες της υποστήριξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αποτελεί μία δυναμικά ισχυρή στρατηγική ανάπτυξης που μπορεί να προσφέρει οφέλη στο μέντορα, στον προστατευόμενο και στον οργανισμό.

3.1 Το mentoring

Στο σύγχρονο επιστημονικό και μη λόγο η χρήση της λέξης μέντορας είναι συχνή για την αποτύπωση σχέσεων καθοδήγησης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Ωστόσο, η ιστορική καταγωγή της λέξης αυτής εντοπίζεται στα αρχαία χρόνια. Η πρώτη ιστορικά αναφορά της λέξης αποδίδεται στον Όμηρο στην Οδύσεια. Ο Μέντωρ αναφέρεται ως κάποιο πρόσωπο στο οποίο ο Οδυσσεύς εμπιστεύθηκε «τα του οίκου του» όταν αναχώρησε για να πολεμήσει τον Τρωικό Πόλεμο. Ο Μέντωρ είχε το ρόλο της καθοδήγησης του γιού του Οδυσσέα Τηλέμαχου και για το λόγο αυτό το όνομα του δόθηκε αργότερα με μια μεταφορική έννοια σε όσους ασκούν χρέη καθοδηγητή σε κάποιο πιο νέο και λιγότερο έμπειρο άτομο με στόχο τη προστασία του από πιθανούς κινδύνους και τη βελτίωση (Ehrich&Brian, 1999; Roberts, 1999). Αν και το mentoring μπορεί να θεωρηθεί ως μεταβίβαση μιας εξειδικευμένης μορφής γνώσης και η καθοδήγηση από ένα μεγαλύτερο σε ένα πιο νέο σε ηλικία και εμπειρία πρόσωπο, στη διεθνή βιβλιογραφία δεν παρατηρείται κάποιος καθολικά αποδεκτός ορισμός του φαινομένου του mentoring (Dawson, 2014; Ehrich&Brian, 1999).

Στη πλειονότητα των περιπτώσεων του το mentoring λαμβάνει χώρα όταν το άτομο δεν έχει επί του παρόντος το σύνολο των απαιτούμενων προσόντων για να ανταπεξέλθει στα πλαίσια ενός ρόλου όπου κάτι τέτοιο απαιτείται. Για παράδειγμα, οι νεότερες μητέρες συχνά χρησιμοποιούν ως καθοδηγητές τις δικές τους μητέρες, πολλά άτομα κατά την είσοδο στην ενήλικη ζωή αναζητούν ένα καθοδηγητή για τα επόμενα τους βήματα κ.α. (Lester&Johnson, 1981). Καθοδήγηση υπάρχει ακόμα και σε ομάδες που προβαίνουν σε πράξεις που επιφέρουν απαξία από τη κοινωνία, όπως οι εγκληματικές ομάδες, όπου οι πιο παλιοί εγκληματίες καθοδηγούν τους νέους στα πρώτα τους βήματα (Posick, 2006).

Σε γενικότερο επίπεδο, υπάρχει μια διαφορετική αφετηρία σκέψης ανάμεσα σε όσους υποστηρίζουν και σε όσους δεν υποστηρίζουν την υιοθέτηση του mentoring ως πρακτικής. Όσοι αρνούνται τη χρησιμότητα του θεωρούν πως η επαγγελματική ανάπτυξη γεννάται μέσα από τα λάθη και τη διόρθωση τους μέσα από μεταγενέστερες ενέργειες του ατόμου. Στα επόμενα του βήματα το άτομο αποφεύγει την επανάληψη των λαθών αυτών και συνεπώς αναπτύσσεται επαγγελματικά. Αντίθετα, μέσω του mentoring το άτομο αποφεύγει τα λάθη, αφού κάποιος με περισσότερες γνώσεις και εμπειρία το καθοδηγεί στο πώς να τα αποφύγει (Daresh, 2004).

Λόγω της δυνατότητας αυτής του mentoring για αποφυγή των λαθών, αξιολογείται ως υψηλής χρησιμότητας στις οικονομικές επιστήμες και στη διοίκηση επιχειρήσεων. Η εξάπλωση του mentoring κατά τις προηγούμενες δεκαετίες οφείλεται σε επιχειρηματικές πρωτοβουλίες που συνέβησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες (Odiome, 1985). Το σύγχρονο υπερανταγωνιστικό περιβάλλον διέπεται από τη παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα των εργαζομένων. Μεγάλη βαρύτητα αποδίδεται στο mentoring καθώς εκτιμάται πως έχει τη δυναμική του να επιταχύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων δίνοντας πλεονέκτημα στις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς που το αξιοποιούν εις βάρος των ανταγωνιστών τους. Υπολογίζεται πως στις Η.Π.Α. μια στις τρεις μεγάλες επιχειρήσεις χρησιμοποιεί το mentoring με τον αριθμό αυτό να αυξάνεται διαρκώς τα τελευταία χρόνια (Thurstonetal., 2012). Κατά συνέπεια, εφ' όσων το mentoring έχει αναπτυχθεί για λόγους οικονομικού οφέλους η συνέχιση της εφαρμογής του καταδεικνύει την αποτελεσματικότητά του, αφού σε αντίθετη περίπτωση είναι προφανές πως η εφαρμογή του θα έπαυε.

Το mentoring μπορεί μάλιστα να θεωρηθεί ως ένας κύκλος, αφού οι εμπειρότεροι που έχουν το ρόλο του καθοδηγητή συχνά σε προγενέστερο εξελικτικό τους στάδιο είχαν το ρόλο του καθοδηγούμενου. Οι θετικές εμπειρίες από τη μεντορική σχέση σε ένα πρώιμο επίπεδο της

καριέρας είναι αυτές οι οποίες παρακινούν το καθοδηγούμενο να γίνει καθοδηγητής σε επόμενο στάδιο (David, 2000).

3.1.2 Τύποι mentoring

Το mentoring έχει ως βασική αρχή του μια σχέση μεταξύ δύο ανθρώπων με επιμέρους διαφορές μεταξύ τους, αφού άτομα με ίσες ικανότητες και χαρακτηριστικά δεν θα μπορούσαν να αποκομίσουν τόσο μεγάλα οφέλη από μια μεντορική σχέση μεταξύ του ενός και του άλλου (φαινόμενο co-mentoring). Οι διαφορές αυτές ως προς την ηλικία (νέος-μεγαλύτερος ηλικιακά), την εργασιακή θέση (υπάλληλος- ανώτερο στέλεχος) και τη προγενέστερη εμπειρία (αρχάριος-άτομο με περισσότερες εμπειρίες) είναι που γεννούν τη μεντορική σχέση του καθοδηγητή προς τον καθοδηγούμενο. Σε περιπτώσεις όπου τα δύο άτομα έχουν παρόμοιο επίπεδο και επηρεάζουν αμοιβαία μέσω μιας μεντορικής σχέσης το ένα το άλλο το φαινόμενο διαφοροποιείται από τη κλασική εκδοχή του mentoring και περιγράφεται ως co-mentoring, κάτι που συναντάται σπανιότερα και διέπεται από διαφορετικές αρχές (Totleben & Deiss, 2015).

Μια άλλη διαφοροποίηση θεωρείται αυτή ανάμεσα στο πατριαρχικού και στη μητριαρχικού τύπου mentoring. Στη πρώτη περίπτωση η μεντορική σχέση χαρακτηρίζεται περισσότερο από τη μεταβίβαση γνώσης και πρακτικών δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας του καθοδηγούμενου, ενώ στη δεύτερη περίπτωση διακρίνεται περισσότερο η μια σχέση συναισθηματικής υποστήριξης και ψυχολογικής ενίσχυσης από τον καθοδηγητή στον καθοδηγούμενο (Orland-Barak, 2014). Ακόμα και ταυτόχρονα με τη πατριαρχικού τύπου μεντορική σχέση, η μητριαρχική μεντορική καθοδήγηση είναι αναγκαία. Σε μια σχετική μελέτη σε πληθυσμό στρατιωτικών στις Η.Π.Α. βρέθηκε πως όσοι συνδέονταν με μια μεντορική σχέση μητριαρχικού τύπου είχαν λιγότερο στρες και μεγαλύτερη αφοσίωση στους στόχους της καριέρας τους, καταδεικνύοντας την ευεργετική επίδραση της ψυχολογικής διάστασης εντός μιας σχέσης καθοδηγητή-καθοδηγούμενου (Huetal., 2008).

Μια άλλη συνιστώσα αφορά τον αριθμό των ατόμων που εμπλέκονται στη μεντορική καθοδήγηση, καθώς γίνεται οι καθοδηγητές να είναι περισσότεροι του ενός ατόμου. Σε μια σχετική μελέτη σε πρωτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε πως οι πρωτοετείς φοιτητές ένιωθαν να έχουν ανάγκη μόνο έναν καθοδηγητή, ενώ οι τεταρτοετείς φοιτητές θεωρούσαν χρήσιμη την αξιοποίηση περισσότερων του ενός καθοδηγητή (Packardetal., 2007). Μπορεί επομένως να θεωρηθεί πως καθώς το επίπεδο

δεξιοτήτων ενός καθοδηγούμενου αυξάνεται, δημιουργείται η ανάγκη ύπαρξης περισσότερων του ενός καθοδηγητή. Εξάλλου, κατά τη πορεία της καριέρας ενός καθοδηγούμενου είναι συχνότερο το να έχει πολλαπλούς καθοδηγητές ή το να αλλάζει καθοδηγητές κατά τη διάρκεια της καριέρας του, παρά το να διατηρεί μια μεντορική σχέση με έναν μόνο καθοδηγητή κατά το σύνολο της πορείας του (David, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, ιδιαίτερη αναφορά αξίζει η θεώρηση της Girves και των συνεργατών της (2005). Κατά τη θεώρησή τους δεν είναι απαραίτητα ξεκάθαρα τα μοντέλα και τα μονοπάτια που διέπουν τη λειτουργία του mentoring. Ωστόσο, η βαρύτητα δεν πρέπει να δίνεται τόσο στον εντοπισμό του μηχανισμού, αλλά στον εντοπισμό των ευεργετημάτων που προκύπτουν μέσα από τη καθοδήγηση των λιγότερο έμπειρων επαγγελματιών από τους παλαιότερους συναδέλφους τους.

3.1.3 Οφέλη του mentoring

Το mentoring συνοδεύεται από μια σειρά από συγκεκριμένα οφέλη για τον καθοδηγούμενο όπως:

- Η αύξηση της παραγωγικότητας (Driessen, 2011)
- Η επίλυση άμεσων προβλημάτων της επαγγελματικής πρακτικής (π.χ. συγκρούσεις με συναδέλφους) (Bolametal., 1995)
- Ο πολλαπλασιασμός της εργασιακής ικανοποίησης (Driessen, 2011; Allenetal., 2004)
- Η μεγαλύτερη αντιλαμβανόμενη υποστήριξη κατά την άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων (Hansford&Ehrich, 2006)
- Η ευρύτερη αντιλαμβανόμενη θετική ψυχοκοινωνική υποστήριξη (Ebyetal., 2006a)
- Η μεγαλύτερη ικανοποίηση με τη καριέρα και την επαγγελματική πορεία συνολικότερα (Allenetal., 2004)

Ωστόσο, η ανωτέρω θεώρηση επικεντρώνεται σε βραχύχρονα και εύκολα ποσοτικοποιήσιμα οφέλη της διαδικασίας του mentoring. Σύμφωνα με διάφορους διάσημους ψυχολόγους, όπως για παράδειγμα ο Erikson, το άτομο ακολουθεί διάφορους διαδοχικούς κύκλους στη ζωή του όπως για παράδειγμα η έναρξη της επαγγελματικής του ζωής ή η έναρξη της δικής του οικογενειακής ζωής ως ενήλικα. Λόγω της ομοιότητας της διαδοχής των κύκλων της ζωής μεταξύ των ανθρώπων η διδαχή των δεξιοτήτων από τους παλιότερους προς τους πιο νέους αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία ωφελεί τη μάθηση μέσα από τις εμπειρίες των

άλλων και οδηγεί σε ατομικά, διατομικά, αλλά και ευρύτερα κοινωνικά οφέλη (Schluz, 1995).

Γενικότερα, οι ψυχολογικές αλληλεπιδράσεις κατά τη μεντορική σχέση είναι αδύνατον να αγνοηθούν. Ο Daresh (2004) εκτιμά πως το mentoring δρα ως μια μορφή αποδοχής του οργανισμού προς τον καθοδηγούμενο. Εάν ο οργανισμός δεν πίστευε στην ικανότητα του, τότε δεν θα γινόταν δαπάνη χρόνου για την εκπαίδευσή του. Επομένως, ο καθοδηγούμενος καθώς αντιλαμβάνεται την αποδοχή των άλλων κινητοποιείται στο να προσπαθεί περισσότερο, κάτι που μπορεί να δρα ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, έχει όμως μεγάλα οφέλη για την εξέλιξή και τη παραγωγικότητά του.

Παραδόξως, το mentoring δεν έχει οφέλη μόνο για τον καθοδηγούμενο, αφού λόγω της εμπλοκής του καθοδηγητή συμβάλλει και στην επαγγελματική ανάπτυξη του μέντορα (Hansford&Ehrich, 2006). Τα κυριότερα οφέλη για τον μέντορα είναι τα κάτωθι (Ebyetal., 2006b):

- Η βελτίωση της εργασιακής του απόδοσης.
- Η αύξηση της αναγνωρισιμότητας της προσφοράς του από τους υπολοίπους.
- Η δημιουργία ενός δικτύου εμπράγματης υποστήριξης από άλλα μέλη του επαγγελματικού του περιγυρου.

Παραδόξως, το mentoring σχετίζεται και με την αύξηση των γνώσεων και για τον καθοδηγητή. Η Schluz (1995) εκτιμά πως αυτό συμβαίνει λόγω της επαφής με νέες γνώσεις και ιδέες τις οποίες έχει αποκτήσει ο καθοδηγούμενος σχετικά πρόσφατα, κυρίως μέσω των ακαδημαϊκών του σπουδών. Για παράδειγμα, ο νέος εκπαιδευτικός ο οποίος έχει πρόσφατα αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο είναι κάτοχος μιας νέας «γενιάς» γνώσεων και θεωριών με τις οποίες έρχεται αναπόφευκτα σε διαρκής επαφή ο καθοδηγητής. Συνδέεται επίσης και με την εύρεση ενός νέου νοήματος στη ζωή για άτομα τα οποία έχουν μια αρκετά επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία και αναζητούν νέες επαγγελματικές προκλήσεις μέσω της καθοδήγησης άλλων, αλλά και για άτομα τα οποία θέλουν να αφήσουν πίσω τους μια ζωντανή κληρονομιά κατά τη στιγμή της αποχώρησης από την επαγγελματική τους ζωή (Schulz, 1995).

Ένα επιπλέον όφελος για τον καθοδηγητή είναι η ανάπτυξη ενός νέου επαγγελματικού δικτύου. Το όφελος αυτό καταγράφεται σε μεγαλύτερο βαθμό για καθοδηγητές που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα παρά στο δημόσιο. Άτομα τα οποία καθοδηγούν λιγότερο

έμπειρους συναδέλφους σύντομα βρίσκονται με ένα μεγάλο δίκτυο ατόμων τα οποία έχουν εκπαιδεύσει οι ίδιοι, έχουν συνδεθεί μαζί τους και μπορούν να προωθήσουν τα συμφέροντά τους (Daresh, 2004).

Ωστόσο, δεν καταγράφεται κάποια μακροπρόθεσμη επίδραση στην επιτυχία της καριέρας των όσων αναλαμβάνουν χρέη μέντορα σε σχέση με όσους δεν αναλαμβάνουν, πιθανώς λόγω μιας ήδη επιτυχημένης καριέρας που αποτελεί και το λόγο ανάληψης των μεντορικών καθηκόντων (Ebyetal., 2006).

Οφείλει επίσης να αναφερθεί το ότι κατά τη διαδικασία του mentoring λόγω της διατομικής επαφής του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου αναπτύσσονται σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που ξεπερνούν σε ορισμένες περιπτώσεις την ίδια τη μεντορική διαδικασία. Κατά τους Gaston & Jackson (1998), η μεντορική σχέση μπορεί να οδηγήσει ακόμα και στην ανάπτυξη φιλιών μεταξύ ατόμων με ομοειδή ενδιαφέροντα, κάτι που επίσης αποτελεί ένα όφελος από τη διαδικασία του mentoring.

Γενικότερα, δεν υπάρχει μια καθολική καταγραφή των ίδιων και του ίδιου βαθμού ευεργετημάτων μέσω του mentoring. Για παράδειγμα, οι Arnold&Johnson (1997) μέσα από μια ανάλυση των μεντορικών σχέσεων σε δύο οργανισμούς κατέληξαν σε υπαρκτά αλλά ελάχιστα οφέλη μέσω της μεντορικής διαδικασίας. Πιθανώς η διαφορά ως προς τα καταγεγραμμένα ευεργετήματα να οφείλεται σε παράγοντες όπως η χρονική περίοδος, το πολιτισμικό περιβάλλον, το περιβάλλον του οργανισμού και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στις μελέτες αυτές (π.χ. εκπαιδευτικό επίπεδο), παράγοντες που ενδεχομένως να οφείλονται για μεγάλες διαφορές ως προς τα καταγεγραμμένα αποτελέσματα. Άλλωστε, λόγω της εμπλοκής δύο διαφορετικών ατόμων για τη δημιουργία μιας μεντορικής σχέσης είναι δεδομένο πως αυτή θα επηρεάζεται από επιμέρους παράγοντες λόγω του μεγάλου πλήθους τέτοιων παραγόντων που ενδεχομένως να διαφέρουν μεταξύ της εκάστοτε σχέσης καθοδηγητή-καθοδηγούμενου.

3.1.4 Εμπόδια και κίνδυνοι στη διαδικασία του mentoring

Για τη καλύτερη αποτελεσματικότητα του mentoring απαιτείται το να ξεπερνιούνται ορισμένα βασικά εμπόδια στη μεντορική σχέση. Το σημαντικότερο ίσως εμπόδιο είναι η διαφορά φύλου μεταξύ του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου. Οι μεντορικές σχέσεις μεταξύ ατόμων διαφορετικού φύλου φαίνεται να είναι λιγότερο αποτελεσματικές από αυτές

μεταξύ ατόμων του ίδιου φύλου. Ανεξαρτήτως του εάν είναι η ίδια η αντίληψη της διαφυλικής διαφοράς ο παράγοντας που «μπλοκάρει» τη μεντορική σχέση ή εάν υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες και εμπόδια, πράγματι το mentoring μεταξύ ατόμων των διαφορετικών φύλων δεν φαίνεται να είναι το ίδιο αποτελεσματικό όσο αυτό μεταξύ ατόμων του ίδιου φύλου (Bickel, 2014). Οι διαφορές αυτές αποτελούν το κινητήριο μοχλό στη δημιουργία μιας φτωχής σχέσης μεταξύ του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου, κάτι που έχει ως συνέπεια την ελλιπή ανατροφοδότηση από το καθοδηγητή, αφού ο καθοδηγούμενος αντιλαμβάνεται πως δεν λαμβάνει τη κατάλληλη ανατροφοδότηση και δεν αισθάνεται να αποκομίζει κάποιο όφελος από τη μεντορική σχέση (Moorhead, 2004).

Πέραν της αναγκαιότητας του ίδιου φύλου, η μεντορική σχέση φαίνεται να έχει μεγάλη ανάγκη και από μια γενικότερη εγγύτητα επί άλλων αντικειμενικών και υποκειμενικών χαρακτηριστικών. Και η φυλή αποτελεί έναν τέτοιο παράγοντα, αφού άτομα της ίδιας φυλής αντιλαμβάνονται ως πιο αποτελεσματική τη μεταξύ τους μεντορική σχέση. Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και λόγω της ύπαρξης μιας σειράς αντιλαμβανόμενων ομοιοτήτων και κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου, οι οποίες δρουν εκθετικά στην αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης (Ensher & Murphy, 1997). Συνεπώς, η ομοιότητα επιτρέπει την εγγύτητα και την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής σχέσης μεταξύ του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου.

Αναγκαία είναι και η ανατροφοδότηση αναφορικά με τη καθοδήγηση από μέρους του καθοδηγούμενου. Η ανατροφοδότηση αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας πιο στενής σχέσης ανάμεσα στα δύο πρόσωπα και αποτελεί στόχο παρεμβατικών προγραμμάτων για ένα αποτελεσματικότερο mentoring (Bamford, 2011).

Τα εμπόδια κατά τη μεντορική σχέση έχουν συχνά ως αποτέλεσμα τη πρόωρη διακοπή της. Σε μια σχετική ποιοτική έρευνα 51 ζευγαριών καθοδηγητή-καθοδηγούμενου αναφέρονται τρία διαφορετικά χρονολογικά στάδια με διαφορετικές μεταξύ τους αιτίες εγκατάλειψης της μεντορικής σχέσης (Bogatetal., 2008):

- ❖ Στο πρώτο στάδιο ο καθοδηγητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εγκαθίδρυση της μεντορικής σχέσης λόγω αποφυγής και άρνησης από μέρους του καθοδηγούμενου.
- ❖ Σε δεύτερο χρονολογικά στάδιο η εγκατάλειψη οφείλεται σε διαφορετικές απαιτήσεις μεταξύ του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου από τη μεντορική σχέση.

- ❖ Σε επόμενο στάδιο η εγκατάλειψη οφείλεται σε μία κατά κάποιο τρόπο παρακμή της σχέσης λόγω της αποσύνδεσης του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου και της όλο και σπανιότερης μεταξύ τους επαφής.

Μέχρι στιγμής έχουν εξεταστεί τα επιμέρους εμπόδια για την αποτελεσματικότητα του mentoring στην εκπαίδευση λόγω των μεγάλων ευεργετημάτων του για το καθοδηγούμενο, τα οποία επιτάσσουν την υπερπήδηση των εμποδίων αυτών. Θα μπορούσε όμως να θεωρηθεί πως το mentoring ενδεχομένως να συνδέεται και με κάποια μειονεκτήματα για τον καθοδηγούμενο. Το κεντρικότερο ίσως μειονέκτημα που έχει ενοχοποιηθεί είναι η δημιουργία μιας σχέσης εξάρτησης από τη βοήθεια του καθοδηγητή, κάτι που έχει ως συνέπεια το περιορισμό της εξέλιξης του καθοδηγούμενου λόγω της συνεχούς επιδίωξης της παροχής εύκολων λύσεων στα προβλήματα της επαγγελματικής του πρακτικής από τον καθοδηγητή (Daresh, 2004).

Ένας ακόμα πιθανός κίνδυνος σχετίζεται με τη παγίδα της θεώρησης του mentoring ως ενός εμποδίου στην επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής. Πράγματι, το mentoring είναι μια σχέση άνιση κατά την οποία ο έχων τη γνώση την μεταβιβάζει στον μη έχων. Ο καθοδηγητής είναι επόμενο να έχει τις δικές του πεποιθήσεις και αξίες που επιδρούν στην επαγγελματική του πρακτική, οι οποίες διαμορφώθηκαν σε μια προηγούμενη γενιά. Συνεπώς, είναι πιθανόν το να εμποδίζεται η εισαγωγή νέων ιδεών στην επαγγελματική πρακτική λόγω της μεταβίβασης επαγγελματικών πρακτικών που διαμορφώθηκαν με βάση παρωχημένες ηθικές παραμέτρους (Daresh, 2004).

3.2 Το mentoring στην εκπαίδευση

Το mentoring στην εκπαίδευση αποτελεί ένα κομμάτι της εκτός της σχολικής αίθουσας προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τις εντός της σχολικής αίθουσας υποχρεώσεις τους. Η προετοιμασία αυτή δεν εντάσσεται απαραίτητα στο κορμό ενός ακαδημαϊκού τους προγράμματος (Hofmannetal., 2015). Το σύγχρονο mentoring στην εκπαίδευση διακρίνεται από διάφορες αρχές που συνοψίζονται κάτωθι (Clarketal., 2014):

- ✚ Ξεκινά νωρίτερα στη καριέρα του εκπαιδευτικού σε σχέση με παλαιότερα και παρατηρείται σε πολύ μεγαλύτερη συχνότητα.
- ✚ Αντιμετωπίζεται ως το πιο σημαντικό κομμάτι της προετοιμασίας για τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

- ✚ Υπάρχει η αντίληψη πως ορισμένες φορές βρίσκεται σε ασυμφωνία ή και αντίθεση με τα όσα έχουν διδαχθεί οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της ακαδημαϊκής τους προετοιμασίας.
- ✚ Ο ρόλος της προετοιμασίας αυτής αποτελεί μια μορφή κοινωνικοποίησης του νεότερου εκπαιδευτικού στην ευρύτερη επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών.

3.2.1 Υπάρχει πραγματική ανάγκη για καθοδήγηση των εκπαιδευτικών;

Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ζήτημα ηθικού διαλόγου αναφορικά με το δικαίωμα του εκπαιδευτικού στην αυτονομία πρωτοβουλιών στην επαγγελματική του πρακτική σε σχέση με την αναγκαιότητα εφαρμογής μερικών υπαγορευόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών. Υπάρχουν ωστόσο ευρήματα και επιχειρήματα τα οποία συνηγορούν υπέρ του ότι η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία και συνοδεύεται από μια σειρά ευεργετημάτων για τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Ένα από τα βασικά επιχειρήματα είναι οι ίσες απαιτήσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από όλους τους εκπαιδευτικούς. Πράγματι, στα πλαίσια του σχολείου απαιτείται να αποδώσει το ίδιο ένας εκπαιδευτικός με απουσία προϋπηρεσίας κατά τη πρώτη σχολική του χρονιά με έναν «βετεράνο» εκπαιδευτικό, αφού οι ανάγκες των μαθητών δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί πως διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο της ετοιμότητας του εκπαιδευτικού. Το mentoring είναι αποτελεσματικό στη κάλυψη αυτής της ανισοροπίας, αφού «ισοφαρίζει» την έλλειψη εμπειρίας από μέρος του νέου εκπαιδευτικού με τη γνώση και τη καθοδήγηση που του μεταδίδεται από τους παλαιότερους και πιο έμπειρους συναδέλφους του (Stansbury & Zimmerman, 2000). Ανισότητα παρατηρείται ακόμα και κατά την επαγγελματική προετοιμασία και τις ευκαιρίες ανάπτυξης των πρακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών οι οποίοι διαμένουν σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθηθούν μέσω της μεντορικής σχέσης ώστε να πολλαπλασιάσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα στη περίπτωση ύπαρξης ενός μέντορα στο χώρο εργασίας τους σε αντίθεση με άλλες μορφές αύξησης των προσόντων τους (π.χ. σεμινάρια, κύκλους σπουδών) που ενδεχομένως να μην είναι διαθέσιμα λόγω του γεωγραφικού τους αποκλεισμού (Simpsonetal., 2007).

Η ανάγκη του mentoring υποστηρίζεται και από τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Τα υψηλά αυτά ποσοστά αποδίδονται στην αναντιστοιχία μεταξύ του τι ανέμενε ο εκπαιδευτικός να συμβαίνει στο «πραγματικό κόσμο» του σχολείου

και του τι εν τέλει αντιμετώπισε κατά την εισαγωγή του στα επαγγελματικά του καθήκοντα. Η εγκατάλειψη των καθηκόντων του έχει την απόδοσή της και σε παράγοντες όπως η αντιλαμβανόμενη μοναχικότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, αλλά και σε διάφορους αντικειμενικούς παράγοντες δυσκολίας του επαγγέλματος (π.χ. φόρτος εργασίας) (Abbott, 2003). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός έχει σε μεγάλο βαθμό ανάγκη την καθοδήγηση ώστε να μην αυξάνεται η πιθανότητα να εγκαταλείψει το επάγγελμά του, αφού το mentoring αναχαιτίζει απειλές οι οποίες τον κατευθύνουν προς την εγκατάλειψη. Τα ανωτέρω επιβεβαιώνονται και μέσα από μια μελέτη των Smith & Ingersoll (2004), στην οποία φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι λάμβαναν καθοδήγηση είχαν δύο φορές μικρότερη πιθανότητα να εγκαταλείψουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με τους υπόλοιπους.

Η μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης παρατηρείται επίσης σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση ειδικής αγωγής, η οποία αποτελεί ένα δύσκολο εκπαιδευτικό εγχείρημα με πολύ υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής που έχουν κάποια μεντορική υποστήριξη έχουν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματός τους σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν (Holloway, 2001). Συνεπώς, το mentoring οφείλει να θεωρηθεί ως ιδιαίτερα χρήσιμο αφού ανταποκρίνεται σε δύσκολες επαγγελματικές προκλήσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Επίσης, ένα ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο είναι το να αντιλαμβάνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί τους συναδέλφους τους ως επικριτές τους (Wilson et al. 1997). Το mentoring έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της αντιλαμβανόμενης αυτής επικριτικότητας των άλλων και τη μεγαλύτερη αίσθηση αποδοχής του νέου εκπαιδευτικού από τον επαγγελματικό του περίγυρο (Gareis & Nussbaum-Beach, 2007).

Τέλος, οφείλει να τονιστεί πως το mentoring δεν είναι μια διαδικασία η οποία έχει οφέλη αποκλειστικά και μόνο σε παράγοντες σχετικά με την αντίληψη του εκπαιδευτικού για το επάγγελμά του, αλλά έχει ένα καθαρό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητά του και στην απόδοση του στο εργασιακό του περιβάλλον (Spruhler & Zetler, 1994).

3.2.2 Σύνδεση του mentoring με τη διαμόρφωση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού

Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός διαμορφώνει τη ταυτότητα και την αυτοαντίληψή του δια μέσου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικά πριν την είσοδο στην επαγγελματική αυτή

κοινότητα αποτελούν την αφετηρία της συγκρότησης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Darby, 2008).

Σε επόμενο στάδιο η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται με βάση τρεις συνιστώσες (Dayetal., 2006):

- Η γνώση του αντικειμένου, όπως αυτή προκύπτει μέσα από την ακαδημαϊκή μόρφωση
- Η καθοδήγηση και η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μάθησης με στόχο τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Κατ' αυτή την έννοια ο εκπαιδευτικός έχει περισσότερο το ρόλο του μεσολαβητή της γνώσης και λιγότερο της απευθείας μεταφοράς της στους μαθητές.
- Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός. Η συγκεκριμένη συνιστώσα αναφέρεται στην ηθική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή.

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται λόγω της επίδρασης ορισμένων παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να συνοψιστούν ως κάτωθι (Kelchterman, 2005):

- ❖ Οι μελλοντικές προοπτικές του εκπαιδευτικού.
- ❖ Η σταθερότητα του εργασιακού περιβάλλοντος.
- ❖ Η αίσθηση του καθήκοντος.
- ❖ Τα επαγγελματικά κίνητρα και οι προσωπικοί λόγοι επιλογής του επαγγέλματος.
- ❖ Η επιτυχής ή ανεπιτυχής διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων που προκύπτουν στο εργασιακό του περιβάλλον, διαχείριση η οποία μπορεί να τροποποιηθεί αποτελεσματικά μέσω του mentoring.

3.2.3 Παράγοντες επίδρασης στην αποτελεσματικότητα και εμπόδια στη μεντορική σχέση στην εκπαίδευση

Ένα καθολικό εμπόδιο της μεντορικής σχέσης είναι η διαφορά φύλου του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου (Bickel, 2014). Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις ενδεχομένως να αναπτύσσεται ένα «Οιδιπόδειο σύμπλεγμα» μεταξύ των δύο ατόμων το οποίο ενδεχομένως να οδηγήσει ακόμα στην ανάπτυξη σεξουαλικών επιθυμιών με τον καθοδηγητή, κάτι που εκτιμάται πως ενδεχομένως να καταστρέψει μια μεντορική σχέση (Baum, 1992).

Ένα άλλο βασικό εμπόδιο αποτελούν οι διαφορές του πολιτισμικού πλαισίου ανάμεσα στον καθοδηγητή, το καθοδηγούμενο και το επαγγελματικό περιβάλλον του καθοδηγούμενου. Η μεντορική σχέση οφείλει να είναι ευέλικτη και να καλύπτει πιθανές τέτοιες διαφορές, κάτι που ορισμένες φορές δεν συμβαίνει (Kentetal., 2013; Orland-Barak, 2014).

Επιπλέον, με βάση μια ανάλυση 46 διαφορετικών ερευνών, ένα ιδιαίτερα συχνό πρόβλημα είναι η απουσία εκπαίδευσης των καθοδηγητών, οι οποίοι δεν έχουν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τη καθοδήγηση των άλλων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι οι καθοδηγητές αβέβαιοι για τον τρόπο με τον οποίο καθοδηγούν τους πιο νέους εκπαιδευτικούς και να στηρίζονται περισσότερο στην εμπειρική τους γνώση στο mentoring, παρά σε επιστημονικά ευρήματα (Hoffmanetal., 2015).

Ένα άλλο πρόβλημα πηγάζει από το βαθμό βαρύτητας που αποδίδεται στην ανατροφοδότηση και στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως οι μέντορες τους δεν αποδίδουν την απαιτούμενη βαρύτητα στην ανατροφοδότηση, αλλά στέκονται περισσότερο στη δημιουργία ενός τέλειου πλάνου διδασκαλίας το οποίο ο καθοδηγούμενος καλείται να εκτελέσει στη τάξη. Η μονοδιάστατη αυτή κατεύθυνση του mentoring αποτελεί ένα ιδιαίτερα συχνά αναφερόμενο εμπόδιο της μεντορικής σχέσης (Hoffman, 2015).

Σε μια συγκεντρωτική παρουσίαση των παραγόντων επίδρασης ο Hudson και οι συνεργάτες του (2005) προτείνουν τους εξής πέντε παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του mentoring στην εκπαίδευση:

- I. Το σεβασμό από τον καθοδηγητή στον καθοδηγούμενο ως άτομο.
- II. Τις απαιτήσεις του συστήματος εκπαίδευσης και τη παροχή συμβουλών στοχευμένων με βάση αυτό.
- III. Τις προγενέστερες παιδαγωγικές γνώσεις και το γενικότερο υπόβαθρο.
- IV. Το να λαμβάνεται υπόψη από το καθοδηγητή το πιθανώς διαφορετικό εκπαιδευτικό στυλ του καθοδηγούμενου.
- V. Την ανατροφοδότηση μεταξύ του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου.

3.2.4 Το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού-μέντορα

Ο εκπαιδευτικός μέντορας έχει ή τουλάχιστον οφείλει να έχει ένα σύνολο χαρακτηριστικών που μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης.

Κατά τον Ganser (1995) είναι σημαντικό η μεντορική επιλογή να μην περιορίζεται απαραίτητα στην ελίτ των εκπαιδευτικών, αφού κάτι τέτοιο περιορίζει σημαντικά τη «δεξαμενή» από πιθανούς μέντορες, κάτι που για την εκπαιδευτική διαδικασία εκτιμά πως είναι ένας μεγαλύτερος κίνδυνος από την επιλογή ενός καθοδηγητή που δεν ανήκει στην ελίτ αυτή. Εκτιμά επίσης πως ο ιδανικός εκπαιδευτικός-μέντορας οφείλει να έχει μια προϋπηρεσία μεταξύ οκτώ και δεκαπέντε ετών. Το χρονικό αυτό εύρος είναι τέτοιο ώστε να περιορίζει τη μεντορική επιλογή ανάμεσα σε αυτούς που αφενός έχουν μια επάρκεια προσόντων και εμπειριών, αφετέρου να βρίσκονται σε μικρή ηλικιακή απόσταση από τους καθοδηγούμενους, αφού μια μεγάλη ηλικιακή διαφορά ενδεχομένως να βλάπτει τη μεντορική σχέση.

3.2.5 Μοντέλα mentoring στην εκπαίδευση

Αναφορικά με τα διαφορετικά μοντέλα του mentoring στην εκπαίδευση, διακρίνονται τρεις διαφορετικού τύπου (Furlong&Maynard, 1995):

- Το μοντέλο της μαθητείας, στο οποίο ο καθοδηγούμενος αποτελεί μια μορφή μαθητή του καθοδηγητή.
- Το μοντέλο των δεξιοτήτων, κατά το οποίο ο καθοδηγούμενος αποκτά νέες συμπεριφορές και στάσεις μέσα από τη μεντορική διαδικασία.
- Το μοντέλο του στοχασμού, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους και στην υπευθυνότητα για τις πράξεις τους.

3.3 Η έννοια της ηγεσίας

Κατά τον Burns (1978) η ηγεσία είναι ένα από τα πιο συχνά παρατηρούμενα αλλά λιγότερο κατανοητά φαινόμενα στη γη. Η έννοια της κατέχει μία κεντρική θέση ανάμεσα στις διάφορες θεωρίες της επιστήμης της διοίκησης, όπως επίσης και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι η ηγεσία αφορά τους πρώτους, τους μεγαλύτερους ή τους πιο δυνατούς. Κατά τον Heifetz (1994) «η ηγεσία είναι η κινητοποίηση των ανθρώπων να αντιμετωπίσουν δύσκολα προβλήματα». Επομένως, ένας ηγέτης δεν κινητοποιεί απλώς τους άλλους να επιλύσουν προβλήματα που ήδη γνωρίζουν πώς να τα λύσουν. Τους βοηθάει να αντιμετωπίσουν προβλήματα που στο παρελθόν δεν είχαν αντιμετωπιστεί με επιτυχία (σελ.15).

Επομένως, ο ηγέτης μιας ομάδας είναι το άτομο εκείνο που επιχειρεί να καθοδηγήσει την ομάδα. Αν τα μέλη της ομάδας ανταποκρίνονται σε αυτή την καθοδήγηση, τότε μιλάμε για έναν επιτυχημένο ηγέτη. Παρόμοια, ο Πασιαρδής (2004) ορίζει την ηγεσία ως το «πλέγμα αυτών των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί κάποιος με τους άλλους, όταν προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους» (σελ. 209). Κάθε άτομο λοιπόν αναλαμβάνει την προσωπική του ευθύνη, ώστε να πετύχει το επιθυμητό μέλλον (Daft, 2015). Επομένως, ένας ηγέτης είναι ένας άνθρωπος που επηρεάζει και ενεργοποιεί τα μέλη του οργανισμού προς την επίτευξη ενός κοινού οράματος.

Ο όρος «ηγεσία» στην εκπαίδευση περιλαμβάνει το όραμα για το μέλλον, καθορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα επέλθουν κάποιες αλλαγές ενώ ταυτόχρονα ένας ηγέτης στο χώρο της εκπαίδευσης, παρέχει έναν στρατηγικό προσανατολισμό προκειμένου να εκπληρωθεί το όραμα και οι στόχοι.

Η Prewitt (2003), τονίζει ότι η συμπεριφορά ενός ηγέτη δεν συμβιβάζεται απαραίτητα με τον επίσημο ρόλο ενός μάνατζερ. Οι ηγέτες καταστρώνουν σχέδια για να επιτύχουν τους στόχους τους και εμπνέουν ή παρακινούν τα μέλη της ομάδας. Επομένως, η ηγεσία συνδέεται με συγκεκριμένες συμπεριφορές και όχι με θέσεις ή τίτλους μέσα στον οργανισμό.

3.3.1 Η νέα πραγματικότητα για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες

Οι παγκόσμιες μαζικές αλλαγές και οι ρυθμοί της σύγχρονης εποχής έχουν ως αποτέλεσμα οι σημερινοί διευθυντές (managers) να αντιμετωπίζουν προκλήσεις που δεν θα μπορούσαν να φανταστούν πριν λίγα χρόνια (Daft, 1998). Ο Cascio (1995) από την άλλη επισημαίνει ότι με την παγκοσμιοποίηση που έχει επέλθει στις αγορές και η αύξηση στην ποικιλία του εργατικού δυναμικού έχει επέλθει η ανάγκη για την ανάπτυξη μετασχηματιστικών ηγετικών στυλ και ικανοτήτων.

Με βάση τον Daft (2015), αυτός ο μετασχηματισμός απαιτεί την αλλαγή από ένα παραδοσιακό σε ένα σύγχρονο μοντέλο ηγεσίας. Εάν οι σύγχρονοι ηγέτες αλλάξουν τον τρόπο που σκέπτονται και λειτουργούν θα καταφέρουν να αντεπεξέλθουν στη νέα πραγματικότητα. Ένας ηγέτης στα πλαίσια του σύγχρονου χώρου της εκπαίδευσης απαιτείται να γίνει διαχειριστής της αλλαγής και από ελεγκτής που ήταν κάποτε να μετατραπεί σε διευκολυντή και συνεργάτη, να αγκαλιάσει την διαφορετικότητα και να υποστηρίξει την ποικιλομορφία.

Ο ρόλος που κατέχει ο διευθυντής στην εκπαίδευση είναι καταλυτικός για την επιτυχία των οργανωτικών σκοπών ώστε να βελτιώσει τις υπηρεσίες που παρέχει στην εκπαίδευση. Τα διοικητικά στελέχη έχουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία μιας ισορροπίας των εργασιών, για να βελτιωθεί η απόδοση του προσωπικού της μονάδας αλλά και η διαχείριση που γίνεται στα θέματα της διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα η ηγεσία των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών, με τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα καλείται να αντιμετωπίσει την αβεβαιότητα από τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον, να αξιοποιήσει τις νέες ευκαιρίες που της δίνονται αλλά και να προστατευθεί από τυχόν απειλές, οφείλει λοιπόν να: να παρέχει μία γενική και σαφή κατεύθυνση, ώστε να μπορεί το εκπαιδευτικό προσωπικό να προσαρμόζεται και να μαθαίνει αλλά και να προωθεί υπαλλήλους με γνώσεις και έντονη κριτική σκέψη και τέλος να σχηματίζει δίκτυα συνεργασίας και να ενθαρρύνει την ικανότητα μάθησης των εργαζομένων (Ζαβλανός, 2005). Αξίζει ακόμη να σημειωθεί, πως η βαρύτητα του ρόλου τους πηγάζει και από τους ίδιους εφόσον έχουν πλήρη επίγνωση πως βρίσκονται σε μια θέση που εξυπηρετεί το δημόσιο συμφέρον.

Το εκπαιδευτικό σύστημα και η σχολική μονάδα ως στοιχεία της κοινωνίας, χρειάζεται να εναρμονιστούν με το περιβάλλον τους, το οποίο απαιτεί επιτάχυνση της αλλαγής και μάθηση ώστε να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους (Fullan, 2001). Σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον όπως αυτό, υπάρχει σε μεγάλο βαθμό αναγνώριση για τηνσημαντικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, για την υποστήριξη της αλλαγής και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Οι Marzano, Waters και McNulty (2005), Kythreotis και Pashiardis (2006) έχουν ορίσει πως η σχολική ηγεσία, αποτελεί το βασικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο εργάζονται πλέον σε μία εποχή που μεταβάλλεται συνεχώς , και έννοιες όπως αβεβαιότητα αποτελούν τον γενικό κανόνα.

Ο Fullan (2001) υποστηρίζει, πως η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας εξαρτάται από την ανάπτυξη της εσωτερικής δέσμευσης μέσω της οποίας ενεργοποιούνται ιδέες και εσωτερικά κίνητρα από το μεγαλύτερο μέρος των μελών ενός οργανισμού. Επομένως, η ηγεσία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών, να ενημερώνει για την επείγουσα φύση κάθε πρόκλησης, να συζητάει για τις δυνατότητες που υπάρχουν με έναν τρόπο που να παρακινεί τους υπαλλήλους να ξεπεράσουν τον εαυτό τους (Pascale et al., 2000, σελ. 74).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις, που εξηγούν την ηγεσία με πιο αποτελεσματικό τρόπο έχουν κάποια χαρακτηριστικά όπως ότι αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της ηγεσίας ως μία περίπλοκη διαδικασία αλληλεπίδρασης (Avolio, 2005· Yukl, 2006), ότι οι άνθρωποι, όποια θέση και αν έχουν μέσα σε ένα σύνολο, αποτελούν άτομα, τα οποία επιδιώκουν να επιτύχουν συγκεκριμένους σκοπούς βάσει των ατομικών και συλλογικών ενδιαφερόντων και υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσά τους (Winkler, 2010· Lord, Foti & Phillips, 1982). Τέλος, οι προσωπικές αντιλήψεις και τα επιτεύγματα που έχει το κάθε άτομο προσδιορίζει την ηγεσία.

Το πλαίσιο της ηγεσίας απεικονίζεται ως περίπλοκο και δυναμικό. Ως εκ τούτου, η διαφορετικότητα, η περιπλοκότητα, η αλληλεξάρτηση των περιβαλλοντικών παραγόντων και η έμφαση στην αλλαγή παίζουν σημαντικό ρόλο. Επομένως, η ηγεσία γίνεται κατανοητή ως προϊόν περίπλοκων κοινωνικών σχέσεων (Yukl, 1994· Dachler, 1988· Winkler, 2010).

Τέλος στις μέρες μας, η κοινωνία προσμένει από το πρόσωπο του διοικούντα στην εκπαίδευση, έναν ηγέτη που κατέχει γνώση, διοικητικές ικανότητες και δεξιότητες. Οι ηγέτες έχουν παιδαγωγικό και επιστημονικό έργο σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που δεν εμπλέκονται με τα θέματα της διοίκησης. Ο ρόλος τους επομένως συνεχώς εμπλουτίζεται και πολλές φορές αποκτά και επιχειρησιακή διάθεση.

3.3.2 Το mentoring στην ανάπτυξη αποτελεσματικών σχολικών ηγετών

Το mentoring των σχολικών ηγετών (π.χ. διευθυντών) είναι μια παράμετρος στην οποία έχει δοθεί μειωμένη βαρύτητα συγκριτικά με αυτή που έχει δοθεί στη καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η ανισοκατανομή αυτή οφείλεται στο ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει μεγαλύτερη προεμπειρία, συνεπώς εκτιμάται πως έχει μια υπερέαρκεια προσόντων που τον καθιστούν ικανό να ανταποκριθεί σε οποιαδήποτε επαγγελματική πρόκληση, συμπεριλαμβανομένων και των διοικητικών καθηκόντων. Ωστόσο, δεν πρέπει να θεωρείται πως ο διευθυντής έχει επαρκείς διοικητικές ικανότητες λόγω της πολυετούς και επιτυχημένης διδακτικής εμπειρίας. Σε κάθε περίπτωση, το mentoring ξεπερνά τη διχοτόμηση των επιλογών ενός νέου διευθυντή μεταξύ της ακολουθίας της στρατηγικής του προηγούμενου ή της χάραξης ενός ολοκληρωτικά νέου δρόμου λόγω της ενσωμάτωσης θετικών στοιχείων και τις απόρριψης των αρνητικών όμως αυτά μεταβιβάζονται στον καθοδηγούμενο μέσω των εμπειριών των παλαιότερων (Daresh, 2004).

Κατά τον Αναστασίου και τους συνεργάτες του (2015), η ανάπτυξη σχολικών ηγετών δεν θεωρήθηκε πως μπορούσε να βελτιωθεί μέσα από το mentoring λόγω της μη απαραίτητα ορθής πεποίθησης πως ένας καλός εκπαιδευτικός στο παιδαγωγικό του έργο μπορεί να έχει και μια υπερεπάρκεια διοικητικών ικανοτήτων ώστε να γίνει ηγέτης. Για το λόγο αυτό, η πρακτική του mentoring στους σχολικούς ηγέτες παρατηρείται στη βιβλιογραφία με μια μεγάλη χρονολογικά καθυστέρηση.

Σε επίπεδο νομικό και θεσμικό, επίσης παρατηρείται μια ανεπιτυχής υιοθέτηση κριτηρίων με βάση τα οποία θα μπορούσαν να πιστοποιηθούν οι σχολικοί ηγέτες. Ως μοναδική εξαίρεση εντοπίζονται η Σιγκαπούρη, όπου απαιτείται ένας επιπλέον τίτλος σπουδών για τους υποψήφιους σχολικούς ηγέτες, και οι Ηνωμένες Πολιτείες, στις οποίες συναντάται το πρόγραμμα Πιστοποίησης Διαπολιτειακής Κοινοπραξίας για Σχολικούς Ηγέτες. Παραδόξως, σε άλλες ανεπτυγμένες χώρες με αυστηρούς νόμους που διέπουν την εκπαιδευτική πρακτική, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, δεν παρατηρούνται ανάλογες διαπιστεύσεις για τους σχολικούς ηγέτες, παρά μόνο ορισμένες κατευθυντήριες οδηγίες για την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων και απαιτήσεις οι οποίες δεν επιβεβαιώνονται απαραίτητα από κάποια σχετική απόδειξη επάρκειας γνώσεων. Για παράδειγμα, στην Αυστραλία μέσω του προγράμματος LeadershipMatters του Υπουργείου Εκπαίδευσης και Τεχνών διαπιστώνονται κάποια απαιτούμενα προσόντα, χωρίς να ξεκαθαρίζεται ο τρόπος απόδειξης της κατοχής των προσόντων αυτών (Αναστασίου και συνεργάτες, 2015).

Ως προς την Ελλάδα, φαίνεται πως δεν υπάρχει κάποιο συστηματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης των υποψήφιων διευθυντών. Μια συγκριτική μελέτη στην Ελλάδα, τη Κύπρο, τη Σουηδία και την Αγγλία φανέρωσε πως η Ελλάδα βρισκόταν στο χαμηλότερο επίπεδο προετοιμασίας σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες μέσα από σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Thodyetal., 2007).

Είναι όμως η απόκτηση ικανοτήτων διοίκησης για τον εκπαιδευτικό κάτι που μαθαίνεται ή όχι μέσα από προγράμματα σπουδών; Η συγκεκριμένη διαμάχη θα μπορούσε να είναι θεωρητική εάν δεν υπήρχαν ευρήματα τα οποία συνηγορούν υπέρ του ότι η απόκτηση δεξιοτήτων είναι κάτι που διδάσκεται. Ένα σχετικό πρόγραμμα από το πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια με στόχο την αναμόρφωση της προετοιμασίας των υποψήφιων σχολικών διευθυντών φανέρωσε πως οι υποψήφιοι ανέπτυξαν μεγαλύτερη αναγνώριση του ρόλου του ηγέτη, της αναγκαιότητας της συνεργασίας και της ικανότητας δόμησης ηγεσίας μέσα στα

σχολεία (Perezetal., 2011). Συνεπώς, η δημιουργία αποτελεσματικών σχολικών ηγετών είναι κάτι που αυξάνεται μέσα από σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

3.3.3 Η σχέση mentoring και εκπαιδευτικής ηγεσίας - Προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η σημαντικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών – διευθυντικών στελεχών και θα τονιστεί η μεγάλη συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) σε αυτή. Η ανάπτυξη αυτή θα μπορούσε να επιτευχθεί είτε μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης είτε μέσα από την ύπαρξη μιας μεντορικής σχέσης, η οποία αφορά γενικά τους σχολικούς ηγέτες. Τέλος, θα αναδειχθούν τα οφέλη της μεντορικής σχέσης που αφορούν τους σχολικούς ηγέτες και γίνει μια σύνδεσή με την επαγγελματική ανάπτυξη κυρίως των νέων σχολικών ηγετών.

3.3.4 Σχολική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών

Σύμφωνα με τις έρευνες η προετοιμασία για τη σχολική ηγεσία είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνη για την καλύτερη σχολική αποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματά που έχουν προκύψει προβάλλουν την σύνδεση που έχει η έννοια της καθοδήγησης με εκείνη της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Δηλαδή, υπάρχουν πλέον ευρήματα σύμφωνα με τα οποία τα καλά σχεδιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για την σχολική ηγεσία αποτελούν μία σημαντική πηγή και αφετηρία για την προετοιμασία των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης και ειδικότερα την δημιουργία ενός ποιοτικότερου ποιοτικότερου σχολείου.

Είναι γεγονός ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζεται ισχυρά από το διευθυντή, ο οποίος, εκτός των άλλων, πρέπει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα που να καλύπτει όλες τις όψεις της ζωής και της λειτουργίας του σχολείου (Ιορδανίδης,2005). η επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη απαιτεί τόσο δομές σχεδιασμένες με οξυδέρκεια όσο και σημαντικά πολιτιστικά στοιχεία. Οι σχολικοί ηγέτες παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση καθώς αποτελούν τον καταλύτη που θεσμοθετεί και εφαρμόζει τις εκάστοτε αλλαγές. Καθημερινά οι πιέσεις για αλλαγή γίνονται όλο και πιο έντονες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί ηγέτες και τα ακαδημαϊκά μέλη των ανώτερων σχολών να βιώνουν αυτές τις πιέσεις (Glasman et al.,2002). Από τα παραπάνω λοιπόν

προκύπτει πόσο αναγκαία καθίσταται η προετοιμασία των σχολικών ηγετών και ο εξοπλισμός τους με τις κατάλληλες γνώσεις προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις πολλές απαιτήσεις της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας.

3.3.5 Σκοπός των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των ηγετών της εκπαίδευσης

Σε πολλές χώρες έχουν δημιουργηθεί προγράμματα που έχουν ως σκοπό την προετοιμασία των στελεχών της εκπαίδευσης. Η σημασία των προγραμμάτων είναι διττή καθώς πέρα από την ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα ηγετικά στελέχη πρέπει να αναπτύξουν τις φιλοδοξίες τους ώστε να επιδιώξουν ανέλιξη τους στην πυραμίδα της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχουν γίνει σημαντικές έρευνες, με σκοπό να αποσαφηνιστούν και να καταγραφούν ποιες είναι οι απαραίτητες ηγετικές πρακτικές στη σχολική αποτελεσματικότητα και απόδοση, που αν εφαρμοστούν θα επιφέρουν τα απαραίτητα αποτελέσματα. Ο KevinOrr (2011) υποστηρίζει πως τα προγράμματα προετοιμασίας των ηγετικών στελεχών εμφανίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι:

- ❖ Μία καλά προσδιορισμένη θεωρία ηγεσίας για τη σχολική βελτίωση που ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά του προγράμματος σε ένα σύνολο κοινών αξιών, πεποιθήσεων και γνώσης.
- ❖ Ένα συνειρμικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται στην αποτελεσματική καθοδηγητική ηγεσία, στην οργανωσιακή ανάπτυξη και στη διοίκηση αλλαγής και που ευθυγραμμίζεται με εθνικά και επαγγελματικά πρότυπα.
- ❖ Ενεργές στρατηγικές μάθησης που ενσωματώνουν τη θεωρία και την πράξη και προκαλούν το συλλογισμό.
- ❖ Περιορισμούς προτύπων ποιότητας που παρέχουν έντονες αναπτυξιακές ευκαιρίες για να εφαρμοστούν οι ηγετικές γνώσεις και δεξιότητες υπό την καθοδήγηση ενός ειδικού επαγγελματία – μέντορα.
- ❖ Κοινωνική και επαγγελματική υποστήριξη που περιλαμβάνει την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, οι οποίοι παρακολουθούν κοινά μαθήματα μαζί σε μία

προκαθορισμένη σειρά, μία διαμορφωμένη μεντορική σχέση και συμβουλευτική από ειδικούς διευθυντές

- ❖ Τη χρήση αξιολόγησης βασισμένης σε πρότυπα για τους υποψηφίους, καθώς και την ανατροφοδότηση του προγράμματος και τη συνεχή βελτίωση που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το όραμα και τους αντικειμενικούς στόχους του προγράμματος.
- ❖ Αναγνωρισμένη πανεπιστημιακή σχολή. Ιδιαίτερη προσοχή, ωστόσο, έχει δοθεί στην αξιολόγηση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών.

Σε μία πιο πρόσφατη έρευνα, του Opi (2011), έγινε προσπάθεια να περιγραφεί η φύση της προετοιμασίας μεταξύ ενός δείγματος δεκαεπτά προγραμμάτων προετοιμασιών ηγεσίας και να ερευνηθεί η σχέση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων τους, των εμπειριών του προγράμματος, της ηγετικής μάθησης και των αρχικών αποτελεσμάτων σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την προγενέστερη έρευνα ότι ο τρόπος με τον οποίο προετοιμάζονται οι επίδοξοι σχολικοί ηγέτες, επηρεάζει το τι μαθαίνουν και τις προθέσεις σταδιοδρομίας τους. Τα αποτελέσματα επικυρώνουν τόσο τα μέτρα ερευνών στη διάκριση μεταξύ των προγραμμάτων όσο και τον προσδιορισμό των περιοχών για τη βελτίωση.

3.3.6 Η μεντορική σχέση (mentoring) στην σχολική ηγεσία και η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Είναι κοινή παραδοχή πως υπάρχει μια αλληλένδετη σχέση μεταξύ της μεντορικής σχέσης (mentoring) και της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών. Η καθοδήγηση των στελεχών μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει. Συγκεκριμένα, το έργο τους γίνεται ποιοτικότερο και αποτελεσματικότερο. Σύμφωνα με έρευνες η μεντορική σχέση πρέπει να γίνει ο μοχλός για την ενίσχυση του ρόλου των σχολικών ηγετών, μέσω της ύπαρξης κάποιου καθοδηγητή, ο οποίος θα αναλάβει το σημαντικό έργο της επιμελούς καθοδήγησής τους.

3.3.7 Η μεντορική σχέση στα διευθυντικά στελέχη

Το Mentoring αποτελεί ένα καθοριστικό παράγοντα στην επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών. Αποτελεί τον κρίκο που θα βελτιώσει την ποιότητα της δουλειάς τους και θα αναβαθμίσει τόσο την ποιότητα όσο και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης

εκπαίδευσης για όλους τους συμμετέχοντες δηλαδή και τους δάσκαλους αλλά και τους μαθητές.

Ποια είναι όμως τα οφέλη του mentoring στην εκπαιδευτική ηγεσία;

Σύμφωνα με τον Southworth, 1995:

Πίνακας 1: Οφέλη του Mentoring στην εκπαιδευτική ηγεσία

Οι νέοι διευθυντές μαζί με τους μέντορες τους είναι σε θέση να εξετάσουν ζητήματα, τα οποία παρουσιάζουν ενδιαφέρον για αυτούς και με τον τρόπο αυτό ενισχύεται τη στοχαστική – αντανακλαστική ηγεσία στα σχολεία.

Η μεντορική σχέση γνωστοποιεί ότι, όλοι εκείνοι που διορίζονται σε ανώτερες θέσεις, χρήζουν βοήθειας είτε είναι νεοεισερχόμενοι είτε κατέχουν ήδη κάποια εμπειρία. Μέσα από αυτή την διαδικασία επωφελούνται όλοι.

Μέσω της μεντορικής σχέσης το σχολείο μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης και αυτόματα προωθείται η δια βίου μάθηση

Στην ίδια έρευνα, ο Southworth (1995) προβάλλει και τα αρνητικά του mentoring σε σχέση με την εκπαιδευτική ηγεσία και τα επικεντρώνει σε δυο βασικά σκέλη. Πρώτον, η επαφή του εκπαιδευόμενου ηγέτη με τον καθοδηγητή του διαρκεί για κάποια σχετικά μικρό χρονικό διάστημα που ίσως δεν επαρκεί. Η σχολική διοίκηση δεν είναι κάτι το οποίο μπορεί να διδαχθεί σε αυτό το διάστημα. Η σχολική διεύθυνση είναι κάτι το οποίο το μαθαίνει κάποιος που παρακολουθεί άλλους διευθυντές, με τους οποίους δουλεύει και συνεργάζεται είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως υποδιευθυντής. Δεύτερον, η μεντορική σχέση μπορεί να σχετίζεται περισσότερο με τη διατήρηση του υπάρχοντος ρόλου του εκπαιδευόμενου, παρά με την αλλαγή της φύσης της σχολικής ηγεσίας. Τέλος, ακόμη ένα αξιοσημείωτο μειονέκτημα σημειώνεται από τον Bolam (1995) και πιο συγκεκριμένα υπάρχει μια δυσκολία να βρεθεί επαρκής χρόνος ανάμεσα στον μέντορα και τον εκπαιδευόμενο.

Για την επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών – διευθυντικών στελεχών όπως παρουσιάστηκε σε μεγάλο βαθμό θα μπορούσε να συνεισφέρει η μεντορική σχέση (mentoring) σε αυτήν. Ακόμη και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική ηγεσία αλλά και με την ηγετική προετοιμασία των στελεχών

αυτών. Οι έρευνες αυτές γενικά καθιστούν τη μεντορική σχέση ως βασικό εργαλείο για την ενίσχυση του ρόλου και των σχολικών ηγετών, μέσω της ύπαρξης κάποιου μέντορα, ο οποίος θα αναλάβει το δύσκολο και σημαντικό έργο της καθοδήγησης των νέων κυρίως στελεχών. Η παρουσία του μπορεί να αποδειχθεί καταλυτική, συνεισφέροντας τα μέγιστα τόσο στην ομαλή ένταξη των σχολικών ηγετών στις διοικητικές θέσεις, όσο και στη συνεχή παροχή αποτελεσματικού έργου, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στη διαμόρφωση της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας από πλευράς τους. Κυρίως τα νέα διευθυντικά στελέχη είναι εκείνα που χρειάζονται περισσότερο τη στήριξη αυτή, αν θέλουν να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

3.4 Το e-mentoring

3.4.1 Ορισμός του e-mentoring

Το e-mentoring αποτελεί μια μορφή mentoring με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας. Στη βιβλιογραφία συναντάται και με διάφορους άλλους όρους όπως telementoring, cybermentoring, virtual mentoring and online mentoring. Όλοι όμως οι ορισμοί αναφέρονται στο ίδιο περιεχόμενο (Rowland, 2012).

Κατά τον ορισμό των Bierema&Merriam (2002), πρόκειται για μια «αμοιβαία ωφέλιμη σχέση μεταξύ ενός καθοδηγητή και ενός καθοδηγούμενου, η οποία πραγματοποιείται μέσω ενός υπολογιστή και είναι συχνά δίχως σαφή όρια ως προς το βαθμό καθοδήγησης, ισότιμη και ποιοτικά διακριτή από τη πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση». Άλλος ορισμός είναι αυτός των AdamsandCrews (2004) που αντιλαμβάνονται το e-mentoring ως ένα υποβοηθούμενο από τη νέα τεχνολογία μοίρασμα εμπειριών από πιο έμπειρους επαγγελματίες προς λιγότερο έμπειρους με στόχο το να βοηθηθεί ο λιγότερο έμπειρος στο να επιτύχει ένα στόχο και να αποκτήσει μια μορφή πρόσβασης στη γνώση του μέντορα. Παρομοίως, οι Single και Muller (2001) αντιλαμβάνονται το e-mentoring ως μια σχέση μεταξύ ενός πιο καταρτισμένου ατόμου (μέντορα) με ένα λιγότερο καταρτισμένο ή έμπειρο άτομο (καθοδηγούμενο), κυρίως μέσω ηλεκτρονικών επικοινωνιών, και έχει ως στόχο την ανάπτυξη και καλλιέργεια των ικανοτήτων, της γνώσης, της αυτοπεποίθησης και της αντίληψης του καθοδηγούμενου από μέρους του μέντορα ώστε να τον βοηθήσει να επιτύχει. Κατά την αντίληψη των Single&Muller (2001) το e-mentoring είναι μια σχέση δύο κατευθύνσεων, αφού και ο μέντορας έχει οφέλη από τη σχέση με το καθοδηγούμενο. Και κατά τον Hunt (2005), το e-

mentoring είναι μια σχέση αμοιβαίας εξέλιξης ενός καθοδηγητή και ενός καθοδηγούμενου με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας.

3.4.2 Αξία και πλεονεκτήματα του e-mentoring

Το e-mentoring θεωρείται ως ιδιαίτερης αξίας λόγω του ότι πολλαπλασιάζει την αποτελεσματικότητα του ίδιου του mentoring. Κατά τον O'Neil (2010), ιδιαίτερη αξία για τη κοινωνία και την αξιοποίηση του κοινωνικού κεφαλαίου, δηλαδή του ανθρώπινου δυναμικού της, έχει ο βαθμός εγγύτητας και σχέσεων μεταξύ των ατόμων της κάθε κοινωνικής δομής και ομάδας. Ο μεγάλος βαθμός εγγύτητας μπορεί να σχετίζεται θετικά με το βαθμό παραγωγικότητας και αποδοτικότητας των ατόμων. Για παράδειγμα, σε σχολεία όπου οι γονείς και οι διδάσκοντες έχουν στενότερες σχέσεις παρατηρείται μια υψηλότερη επίδοση των μαθητών. Σε αυτά τα πλαίσια, όσο στενότερες οι σχέσεις μεταξύ ενός καθοδηγητή και ενός καθοδηγούμενου, τόσο μεγαλύτερη η παραγωγικότητα και η αποδοτικότητά τους. Ωστόσο, μια σειρά από πρακτικά εμπόδια, όπως για παράδειγμα η φυσική απόσταση, εμποδίζουν τη συνεχή επαφή, αλληλεπίδραση και σύναψη στενών σχέσεων. Το e-mentoring χάρη στην αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας αντιπαρέρχεται αυτά τα ανυπέρβλητα με διαφορετικό τρόπο εμπόδια πολλαπλασιάζοντας επομένως την αξία του ίδιου του mentoring ως πρακτικής (O'Neil, 2010).

Κατά τον Hunt (2005), ένα μέρος της αποτελεσματικότητας του e-mentoring αποδίδεται πράγματι στην επιλογή της γραπτής επικοινωνίας μεταξύ του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου. Η γραπτή επικοινωνία σημαίνει περισσότερη σκέψη αναφορικά με το μήνυμα που ανταλλάσσεται λόγω της ίδιας της φύσης του γραπτού λόγου. Υπάρχει δε και το πλεονέκτημα της εκ των υστέρων μελέτης των γραφόμενων του μέντορα, δίνοντας συνεπώς τη δυνατότητα για μια εκτενέστερη μελέτη των συμβουλών.

Το e-mentoring συνδέεται και με μια σειρά από οφέλη για τη ψυχική λειτουργικότητα του καθοδηγούμενου. Μεταξύ αυτών μπορούν να αναφερθούν η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας και η ισχυρότερη διάθεση για ανάληψη ρίσκου και ευθυνών από μέρος του καθοδηγούμενου. Το e-mentoring συνδέεται και με μια ψυχολογική υποστήριξη από τον καθοδηγητή, αλλά και από μια πληροφοριακή υποστήριξη, δηλαδή με την παροχή γνώσεων και την εκμάθηση δεξιοτήτων με αποτέλεσμα ο καθοδηγούμενος και να θεωρεί πως είναι πιο βέβαιο να τα καταφέρει, αλλά και πράγματι να έχει τις δεξιότητες ώστε να τα καταφέρει (Single&Single, 2005). Συνεπώς, αυξάνεται τόσο η

αυτοαποτελεσματικότητα σε ένα γενικότερο επίπεδο, όσο και η αυτοαποτελεσματικότητα αναφορικά με το αντικείμενο εργασίας του καθοδηγούμενου (DiRenzoetal., 2010). Ενισχύει δε το βαθμό αντιλαμβανόμενης εγγύτητας μεταξύ των μελών της ομάδας, αφού συχνά πραγματοποιείται ταυτόχρονα σε πολλούς καθοδηγούμενους (Rowland, 2012).

Το e-mentoring εκτιμάται επίσης πως έχει μια ιδιαίτερη αξία επειδή είναι εύκολα προσβάσιμο από μειονοτικές και αποκλεισμένες στον εργασιακό βίο ομάδες (Bierema & Merriam, 2002; Tesone&Gibson, 2001). Πιο συγκεκριμένα, συνδέεται με μια αρκετά μεγαλύτερη ισότητα των δύο φύλων κατά τη διαδικασία του mentoring. Ένα πρόβλημα του παραδοσιακού mentoring είναι πως δεν καταφέρνει να ξεπεράσει τις στερεοτυπικές συμπεριφορές εις βάρος των γυναικών με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η σχέση του mentoring, το όφελος που αποκομίζουν και συνεπώς η αποδοτικότητά τους. Αντίθετα, φαίνεται πως το e-mentoring συνδέεται με μια μικρότερη πιθανότητα να σταθούν εμπόδιο τα διαφυλικά στερεότυπα κατά τη διαδικασία, βοηθώντας συνεπώς στην εξάλειψη των ανισοτήτων και στο να ξεπεραστούν εμπόδια που επιβραδύνουν την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών (Kasprisinetal., 2003; Rockwelletal., 2013; Rowlandetal., 2012). Παρόμοια άρση παρατηρείται και για άλλων ειδών στερεοτυπίες, όπως οι φυλετικές και οι ηλικιακές (Hunt, 2005; Rowland, 2012), ενώ αποτελεί και ένα κατάλληλο δίαυλο mentoring για άτομα που για κάποιο λόγο επιθυμούν να αποφύγουν τη πρόσωπο με πρόσωπο επαφή, όπως επι παραδείγματι καθοδηγούμενους που έχουν υπερβολική ντροπή ή αισθάνονται άβολα (Hamilton&Scandura, 2003).

Η μη ανάγκη φυσικής παρουσίας και σε πραγματικό χρόνο απόκρισης επίσης πολλαπλασιάζει την αξία του e-mentoring. Η απόκριση σε χρόνο επιλογής του καθοδηγούμενου και του καθοδηγητή (π.χ. μέσω e-mail) δίνει το πλεονέκτημα της συμμετοχής στο mentoring ατόμων τα οποία έχουν περιορισμένο χρόνο, άτακτα εργασιακά ωράρια ή ασύμβατα με τα ωράρια εργασίας του καθοδηγούμενου (Hamilton&Scandura, 2003; Hunt, 2005).

Ακόμα, δίδεται ιδιαίτερη αξία στην ευκολότερη διάχυση της γνώσης σε ομάδες που είναι στιγματισμένες με στόχο την αύξηση των προσόντων τους και την επιτάχυνση της παραγωγικότητάς τους. Μια τέτοια ομάδα είναι για παράδειγμα οι γυναίκες με διοικητικές θέσεις στις ανεφοδιαστικές αλυσίδες στη Μεγάλη Βρετανία, που λόγω του εργασιακού της αποκλεισμού και στιγματισμού αντιμετωπίζουν υπο-εκπαίδευση και υπο-παραγωγικότητα. Για τους λόγους αυτούς αναπτύχθηκε η εφαρμογή “EMPATHY Net-Works”, σκοπός της οποίας ήταν η καθοδήγηση της ευάλωτης αυτής ομάδας εργαζομένων με στόχο την άρση του εργασιακού τους αποκλεισμού (Loureiro-Koehlin & Allan, 2012).

3.4.3 Διαφορές με το παραδοσιακό mentoring

Αρχικά, οφείλει να τονιστεί πως το mentoring και το e-mentoring δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενα, αλλά μπορούν να συμβαίνουν ταυτοχρόνως και συμπληρωματικά το ένα προς το άλλο. Η χρήση όλων των διαθέσιμων μέσων όπως η ανταλλαγή e-mail, η τηλεφωνική επικοινωνία και η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή εκτιμάται πως έχουν πολλαπλάσια οφέλη από την επικέντρωση σε ένα μόνο από αυτά τα μέσα mentoring (Purcell, 2004). Υπάρχουν ωστόσο κάποιες διακριτές διαφορές ανάμεσα στο mentoring και στο e-mentoring.

Κατά τους Bierema&Merriam (2002), το e-mentoring έχει πράγματι δύο στοιχεία που το διαφοροποιούν από το παραδοσιακό mentoring, την απουσία ορίων και την ισότιμη σχέση μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου. Επιπλέον διαφορές εντοπίζονται από τον Rowland (2012), που θεωρεί πως το e-mentoring παρέχει μια τεράστια πληθώρα πιθανών συμβούλων για έναν εκπαιδευόμενο, κάτι που το παραδοσιακό mentoring δεν επιτρέπει. Πράγματι, ο περιορισμός της γεωγραφικής απόστασης είναι και ένας αναγκαίος περιορισμός του παραδοσιακού mentoring, ενώ στο e-mentoring ο καθοδηγούμενος μπορεί να επιλέξει άτομα ακόμα και από διαφορετικά κράτη για το σκοπό της καθοδήγησης. Επίσης, θεωρεί πως το e-mentoring δεν αντιμετωπίζει τα εμπόδια του mentoring στη διακοπή της σχέσης συνεργασίας. Συχνά η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή σημαίνει και τη καθοδήγηση από ένα άτομο που εργάζεται στον ίδιο οργανισμό με τον καθοδηγούμενο. Στη περίπτωση όμως του e-mentoring αυτό δεν συμβαίνει απαραίτητα δίνοντας κατ' αυτό τον τρόπο το πλεονέκτημα της δίχως μεγάλες επιπτώσεις διακοπής της σχέσης και της αναζήτησης ενός άλλου μέντορα που ταιριάζει καλύτερα στο προφίλ του καθοδηγούμενου (Hamilton&Scandura, 2003; Rowland, 2012).

Επιπλέον, οφείλει να διευκρινιστεί το ότι το mentoring και το e-mentoring αν και χρησιμοποιούν διαφορετικά μέσα στοχεύουν στη μεταβίβαση γνώσης και δεξιοτήτων από ένα άτομο σε ένα άλλο. Σε κάθε περίπτωση επομένως μια ισχυρή σχέση μεταξύ των δύο είναι αναγκαία. Υπάρχει μάλιστα η αντίληψη πως ο βαθμός εγγύτητας είναι αυτός που ευθύνεται για το επιτυχές mentoring ανεξαρτήτως του αν αυτό πραγματοποιείται μέσω της σύγχρονης τεχνολογίας ή όχι (Purcell, 2004).

Λόγω δε της μεγάλης δυναμικής του e-mentoring εκτιμάται πως το ίδιο το mentoring αναγκαστικά προσαρμόζεται και εξελίσσεται αποκρινόμενο στις προκλήσεις της νέας αυτής εποχής mentoring (Bierema & Merriam, 2002). Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το ότι ορισμένοι

ερευνητές του χώρου αποδέχονται πλέον τον όρο *traditionalmentoring* (*t-mentoring*) για το δίχως τη χρήση της τεχνολογίας *mentoring*, εκτιμώντας δηλαδή πως τόσο το *e-mentoring*, όσο και το *t-mentoring* αποτελούν και τα δύο μορφές *mentoring* (Hamilton & Scandura, 2003). Ωστόσο, εκτιμάται πως δεν πρόκειται για μια μάχη επιβίωσης μεταξύ των δύο αυτών μορφών *mentoring*. Παρ' ότι το *e-mentoring* αναπτύχθηκε σε μια εποχή κάθετης πτώσης της δημοτικότητας του παραδοσιακού *mentoring* (DiRenzoetal., 2010), θεωρείται πως δεν θα οδηγήσει σε αφανισμό του (Tesone & Gibson, 2001).

Μάλιστα, υπάρχει μια κριτική προς το *e-mentoring* καθώς πιθανώς να παραβιάζει τις αρχές του ίδιου του *mentoring*. Κατά τον Starr-Glass (2013), το *e-mentoring* χαρακτηρίζεται από μια μεγαλύτερη «απόσταση» μεταξύ του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου, ακριβώς λόγω της φυσικής απόστασης που τους χωρίζει. Για το λόγο αυτό, η ανάπτυξη της απαραίτητης εγγύτητας μεταξύ του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου παρεμποδίζεται, μειώνοντας συνεπώς την αποτελεσματικότητα του *mentoring*. Ένας άλλος προβληματισμός αποδίδεται στον DiRenzo και τους συνεργάτες του (2010). Κατά τη θεώρησή τους, το *e-mentoring* είναι μη προσβάσιμο ισότιμα από άτομα τα οποία έχουν χαμηλό βαθμό εξοικείωσης με τη τεχνολογία. Για το λόγο αυτό, παρατηρείται ένας αποκλεισμός των πιθανών αυτών καθοδηγούμενων από τη μεντορική διαδικασία. Τέλος, ενδέχεται να υπάρχει μια κακή θεώρηση και αξιοποίηση του *mentoring* αν αυτό εκλαμβάνεται ως ένας φτηνός και εύκολος τρόπος αντικατάστασης μιας αυστηρά δομημένης μορφής *mentoring* με μια πιο ευέλικτη (Single&Single, 2006).

3.4.4 Η μεταβίβαση γνώσης μέσω του e-mentoring

Η μεταβίβαση της γνώσης μέσω του *e-mentoring* βρίσκεται πρώτα από όλα σε σύμπλευση με τη γενικότερη ηθική τάση της εκπαίδευσης και των πολιτικών των σύγχρονων δυτικών κρατών. Ένα ανάχωμα στην εξέλιξη και τη πρόοδο ήταν κατά τους προηγούμενους αιώνες η ύπαρξη μιας κάστας στην εκάστοτε κοινωνία- ή και πολλών- που ήλεγχαν τη πρόσβαση στη γνώση. Η σύγχρονη τάση βρίσκεται σε αντίθεση με αυτή τη τάξη πραγμάτων, αφού δίδεται βαρύτητα στην ισότιμη πρόσβαση των πάντων στη γνώση και σε μια πολιτική ίσων ευκαιριών. Το *e-mentoring* αποτελεί μέρος αυτής της προσπάθειας, αφού βασίζεται στη διευκόλυνση της μεταβίβασης της γνώσης από τους εμπειρότερους στους λιγότερο έμπειρους (Elliottetal., 2013).

Η μεταβίβαση γνώσης μέσω του e-mentoring αποτελεί ένα στόχο ο οποίος επιδιώκεται σε μεγάλο βαθμό από τους μέντορες, αφού έχει άμεσα οφέλη σε διάφορα επίπεδα της λειτουργικότητας και της οργάνωσης ενός δικτύου, όπως τα άτομα, τα παραγόμενα προϊόντα, οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα και η συνολική απόδοση του οργανισμού. Η μεταβίβαση γνώσης επιδρά στη προσαρμοστικότητα και στην εργασιακή ικανοποίηση ενός εργαζομένου έχοντας εν τέλει αντίκτυπο στη παραγωγικότητα του οργανισμού. Η General Electric επενδύει ένα μεγάλο μέρος του προϋπολογισμού της κάθε χρόνο σε προγράμματα για την εκπαίδευση, τη πρακτική άσκηση και τη καθοδήγηση μέσω mentoring πιστεύοντας πως έτσι βελτιώνεται μακροπρόθεσμα η ποιότητα των προϊόντων που φτάνουν στους καταναλωτές (Rowland, 2012). Συνεπώς, τα κανάλια μεταβίβασης της γνώσης φαίνεται πως έχουν μια ιδιαίτερη βαρύτητα.

Σε διάφορες εταιρείες η μεταβίβαση της γνώσης γίνεται μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες. Στις πλατφόρμες αυτές επιτρέπεται μια ταχύτατη απόκριση και καθοδήγηση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα μια πολύ γρήγορη πρόσβαση στη γνώση και είναι σε σύμπλευση με τη γενικότερη στροφή της μεταβίβασης της γνώσης προς μια διαδικτυακή κατεύθυνση στη σύγχρονη εποχή (π.χ. online πτυχία και διαδικτυακή παρακολούθηση μαθημάτων). Πέραν των εταιρειών που τις χρησιμοποιούν, οι πλατφόρμες αυτές είναι ιδιαίτερα δημοφιλής και σε διάφορους άλλους επαγγελματικούς και ακαδημαϊκούς κλάδους, όπως στη νοσηλευτική και την ιατρική (Rowland, 2012).

Πέραν της πλατφόρμας, έχουν αναπτυχθεί και ειδικές διαδικτυακές εφαρμογές για αυτό το σκοπό. Μια τέτοια εφαρμογή είναι το Apprentice book. Μέσω της εφαρμογής αυτής ο καθοδηγούμενος (φοιτητής ή εργαζόμενος) μπορεί να αναζητά κάποιον μέντορα που πληρεί τις προϋποθέσεις του με στόχο την ανάπτυξη μιας σχέσης e-mentoring μεταξύ των δύο (Leeetal., 2011). Παρόμοιο δίκτυο είναι και το Mentor Net, το οποίο απευθύνεται κυρίως σε γυναίκες που εργάζονται στο χώρο των τεχνολογικών επιστημών (π.χ. μηχανολόγοι) με στόχο την αύξηση των προσόντων τους και τη μείωση του εργασιακού αποκλεισμού που βιώνουν (Hunt, 2005; Muller, 2003).

Εκτός από τις πλατφόρμες, το e-mentoring πραγματοποιείται τόσο εντός εταιρειών, όσο και εντός οργανισμών γενικότερα μέσω της απευθείας καθοδήγησης ενός ατόμου προς ένα άλλο. Η μη χρήση της πλατφόρμας δεν επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ των καθοδηγούμενων και περιορίζει τη ταυτόχρονη επαφή με αρκετούς καθοδηγούμενους, δίνει όμως προτεραιότητα στη στενή διατομική αλληλεπίδραση μεταξύ καθοδηγούμενου και

καθοδηγητή. Συχνά η συγκεκριμένη μορφή mentoring πραγματοποιείται από ένα άτομο το οποίο προσλαμβάνεται από τον οργανισμό για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και εργάζεται αποκλειστικά για αυτό το σκοπό (Rowland, 2012).

Η επιτυχής μεταβίβαση της γνώσης εξαρτάται επίσης και από ένα «τρίτο άτομο» που ορισμένες φορές εμπλέκεται στη διαδικασία του mentoring και ενδέχεται να είναι είτε ένα φυσικό πρόσωπο είτε ένας φορέας (π.χ. εκπαιδευτικός). Κατά τον Hunt (2005), για την αποτελεσματικότερη μεταβίβαση της γνώσης ο οργανωτής κάθε προγράμματος e-mentoring είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη τις ακόλουθες παραμέτρους:

- Την επιλογή των κατάλληλων καθοδηγητών
- Την αντιστοίχιση των κατάλληλων καθοδηγητών με τους κατάλληλους καθοδηγούμενους
- Τον έλεγχο στα πρώτα στάδια της σχέσης με στόχο την επιτυχία μιας αποτελεσματικής πρώτης επαφής
- Τον έλεγχο για την επιτάχυνση των αργά εξελισσόμενων μεντορικών σχέσεων
- Την επίβλεψη κατά το στάδιο μοιράσματος της γνώσης από το μέντορα προς τον καθοδηγούμενο και τη διασφάλιση του ότι δεν πρόκειται για μια μονής κατεύθυνσης σχέση
- Τη με κατάλληλα εργαλεία μέτρηση σε όλα τα επιμέρους στάδια της αποτελεσματικότητας του προγράμματος

3.4.5 Τα στάδια του e-mentoring

Παρά την ευέλικτη φύση του e-mentoring, αυτό δεν σημαίνει πως δεν χαρακτηρίζεται από διάφορα δομημένα στάδια. Σε πρώτο στάδιο επιτυγχάνεται η ανάπτυξη μιας βασικής σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου. Πέραν της ανάπτυξης εμπιστοσύνης, το στάδιο αυτό είναι αναγκαίο ώστε ο καθοδηγητής να αντιληφθεί τις προσδοκίες, αλλά και τις γνώσεις του καθοδηγούμενου και να διαμορφώσει μια μελλοντική πορεία με βάση αυτές (Hamilton&Scandura, 2003).

Σε επόμενο στάδιο, ξεκινά το μοίρασμα της γνώσης και της εμπειρίας από τον καθοδηγητή στον καθοδηγούμενο με στόχο την επιτάχυνση της εκπαίδευσης και της εξέλιξής του. Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ασκεί κριτική ή να ζητά επεξηγήσεις για τους χειρισμούς του καθοδηγητή, αφού παρ' ότι στο e-mentoring υπάρχει καθοδήγηση, δεν

υπάρχει ο ρόλος της αυθεντίας. Σε αυτό το στάδιο συχνά παρατηρείται η πιο στενή σχέση μεταξύ των δύο ατόμων, που ορισμένες φορές οδηγεί και σε πρόσωπο με πρόσωπο γνωριμία, κάτι που δεν είναι απαραίτητο (Hamilton&Scandura, 2003).

Κατά το τελικό στάδιο παρατηρείται η αποκοπή του καθοδηγούμενου από τον μέντορα. Η διακοπή αυτή ενδέχεται να είναι προοδευτική ή αιφνίδια. Η προοδευτική διακοπή παρατηρείται συνήθως στη περίπτωση όπου ο καθοδηγούμενος είναι ικανοποιημένος από τον μέντορα και η διακοπή της σχέσης παρατηρείται ακριβώς λόγω του επιτυχούς mentoring που έχει ως συνέπεια το να μην έχει ανάγκη πλέον ο καθοδηγούμενος τον καθοδηγητή. Αντίθετα, στη περίπτωση της μη ικανοποίησης συχνά το τερματισμός της σχέσης γίνεται αποκλειστικά με πρωτοβουλία του καθοδηγούμενου και είναι αιφνίδιος (Hamilton&Scandura, 2003).

3.4.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του e-mentoring

Ένα μέρος της βιβλιογραφίας έχει επικεντρωθεί σε πιθανούς παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης. Διάφορες μελέτες έχουν εξετάσει παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθοδηγούμενου, τη θέσπιση στόχων και ορισμένους δημογραφικούς παράγοντες (π.χ. ηλικία). Κατά τον DiRenzo και τους συνεργάτες του (2010), οι παράγοντες αυτοί έχουν κάποια επίδραση με τη σημαντικότερη όμως να αποδίδεται σε άλλους παράγοντες. Σύμφωνα με το μοντέλο που αναπτύσσουν, θετική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης έχουν τα εξής χαρακτηριστικά από μέρος του καθοδηγούμενου:

- ο βαθμός προγενέστερης εξοικείωσης με τη χρήση του διαδικτύου
- η προηγούμενη εξοικείωση με το mentoring
- η θέληση για συμμετοχή στο mentoring ως διαδικασία.

Βαρύτητα οφείλει να δίδεται επίσης σε παράγοντες που αφορούν τον ίδιο το μέντορα. Αναμφίβολα, η κατάλληλη εκπαίδευση του μέντορα από κρατικούς φορείς ή οργανισμούς είναι αναγκαία ώστε το έργο του να είναι αποδοτικό και αποτελεσματικό. Ιδιαίτερα σημαντική οφείλει να είναι η αλληλεπίδραση του με τον φορέα κατά το στάδιο της διαμόρφωσης του μεντορικού πλάνου, αφού κάτι τέτοιο συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του έμπειρου εκπαιδευτικού ως μελλοντικού μέντορα (Gunawardena et al., 2012).

3.4.7 E-mentoring σε διάφορα επαγγέλματα

Στην ιατρική

Αναφορικά με την ιατρική, το e-mentoring έχει ένα κεντρικό ρόλο, ακριβώς λόγω της αναφαίρετης αξίας του mentoring σε γενικότερο επίπεδο κατά τα πρώτα έτη της επαγγελματικής εμπειρίας ενός ιατρού ή φοιτητή ιατρικής. Στο ιατρικό επάγγελμα το e-mentoring πραγματοποιείται κυρίως μέσω ανταλλαγής e-mail, το οποίο έχει το μειονέκτημα της μη απόκρισης σε πραγματικό χρόνο. Για το λόγο αυτό έχουν αναπτυχθεί και πλατφόρμες με τη χρήση chatroom, που επιτρέπουν απόκριση σε πραγματικό χρόνο, οι οποίες είναι ωστόσο λιγότερο διαδεδομένες. Στις πλατφόρμες αυτές συχνά πραγματοποιείται ταυτόχρονο mentoring από κάποιον καθηγητή ή ειδικό σε έναν αριθμό αρκετών φοιτητών επιτρέποντας και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους με το συντονιστή να έχει περισσότερο ένα ρόλο moderator. Υπάρχει ωστόσο και η ατομική καθοδήγηση που συνήθως πραγματοποιείται με στόχο τη σωστή κατεύθυνση και την επιτάχυνση της καριέρας και της εξέλιξης ενός ιατρού, κάτι το οποίο δεν λαμβάνει συνήθως τόση δημοσιότητα όση το mentoring για σκοπούς που είναι αμιγώς εκπαιδευτικοί (Griffiths & Miller, 2005).

Στην εκπαίδευση: E-mentoring σε εκπαιδευτικούς

Υπάρχει ανάγκη για e-mentoring σε εκπαιδευτικούς?

Το e-mentoring σε εκπαιδευτικούς καλύπτει μια σειρά από ανάγκες που είναι οι ίδιες οι οποίες καλύπτονται και κατά το πρόσωπο με πρόσωπο mentoring, όπως η συναισθηματική υποστήριξη, πρακτικά ζητήματα όπως ο σχεδιασμός του τρόπου διδασκαλίας της ύλης και η εκμάθηση στρατηγικών που «δουλεύουν» σε άλλους εκπαιδευτικούς. Μπορεί επομένως να θεωρηθεί πως αφ' ενός παρέχει στον εκπαιδευτικό πρακτικά οφέλη για την υποστήριξη του επαγγελματικού του ρόλου, αφ' ετέρου ψυχολογικά οφέλη, τα οποία επίσης τον βοηθούν έμμεσα στον να είναι αποτελεσματικότερος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Gareis & Nussbaum-Beach, 2007).

Στόχοι του e-mentoring σε εκπαιδευτικούς

Ως στόχοι των προγραμμάτων e-mentoring σε εκπαιδευτικούς μπορούν να θεωρηθούν (Gareis & Nussbaum-Beach, 2007):

- η υποστήριξη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους
- η υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών σε πρώιμα στάδια της καριέρας τους
- η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού
- η δημιουργία μιας ιεραρχίας ανάμεσα σε πιο έμπειρους και λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς
- η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.

Πράγματι, η καθοδήγηση των αρχάριων εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί περιττή αν δεν έχει ως στόχο την βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, η οποία αποτελεί και τον κύριο στόχο όλων των παρεμβάσεων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η δυναμική του e-mentoring στους εκπαιδευτικούς βασίζεται στη διασφάλιση της ανωνυμίας που μπορεί να παρέχει, κατόπιν σχετικής επιλογής του καθοδηγούμενου. Λόγω του ότι ο φόβος της αρνητικής κριτικής από άλλους συναδέλφους παρατηρείται ιδιαίτερα συχνά στο εκπαιδευτικό επάγγελμα (Wilson et al. 1997), το e-mentoring στην εκπαίδευση θεωρείται πως μπορεί να διασφαλίσει αυτή την ανωνυμία λόγω του ότι ο καθοδηγητής δεν εργάζεται στην ίδια περιοχή ή σχολείο με τον καθοδηγούμενο, βοηθώντας συνεπώς τον εκπαιδευτικό στο να λάβει συμβουλές από άλλους χωρίς το φόβο της κριτικής για πιθανά του λάθη και χειρισμούς (Levin & Cross, 2002).

Επίσης, ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, αφού συχνά καλείται να εργαστεί σε επαρχιακά σχολεία, χωρίς πολλές ή και καμία επιλογή καθοδηγητή. Για το λόγο αυτό το e-mentoring μπορεί να αποτελέσει όχι μια εναλλακτική επιλογή στη θέση του mentoring, αλλά τη μόνη μορφή καθοδήγησης, εφ' όσον η πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση ενδεχομένως να είναι αδύνατη. Συμβάλλει επίσης στην ισότητα των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού φροντίζει ώστε οι εκπαιδευτικοί τους να έχουν ίσα εφόδια με στόχο την ισότιμη προσφορά της γνώσης και την εξάλειψη των ανισοτήτων στην εκπαίδευση των μαθητών των επαρχιακών περιοχών (Johnson & Daire, 2008; Quintana & Zambrano, 2014).

3.4.8 Η διαδικασία εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση

Στην εκπαιδευτική κοινότητα το e-mentoring πραγματοποιείται με δύο πιθανούς τρόπους. Ο ένας είναι αυτός του παραδοσιακού e-mentoring, μέσω δηλαδή φόρουμ, ανταλλαγής e-mail κ.ά. Ο τρόπος αυτός διασφαλίζει την ανωνυμία, αλλά πιθανώς να δημιουργεί μια σχέση με

χαμηλό βαθμό αλληλεπίδρασης, αφού οι απορίες που δημιουργούνται σε πραγματικό χρόνο δεν μπορούν να επιλύονται επιτόπου. Μια εναλλακτική μορφή είναι το e-mentoring με τη χρήση βίντεο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτή τη περίπτωση ο καθοδηγητής και ο καθοδηγούμενος παρακολουθούν από κοινού βίντεο της εκπαιδευτικής πρακτικής του καθοδηγούμενου μέσα στη τάξη. Αν και αυτό δεν επιτρέπει τόσο τη παρέμβαση σε ζητήματα του οργανωτικού σχεδιασμού του μαθήματος δίνει μια ευκαιρία για άμεσο και σε πραγματικό χρόνο σχολιασμό της εκπαιδευτικής πρακτικής του καθοδηγούμενου (McNally, 2016).

Ένα άλλο ερώτημα είναι το ποιος μέσο μεντορικής σχέσης είναι αυτό με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικούς. Μια σχετική συγκριτική μελέτη σε ένα δείγμα μαθηματικών φανέρωσε πως η μεντορική αλληλεπίδραση μέσω φόρουμ υπερείχε έναντι των υπολοίπων μέσων e-mentoring λαμβάνοντας ως δείκτη σύγκρισης το βαθμό της αντιλαμβανόμενης ωρίμανσης από μέρος του καθοδηγούμενου (McAleer & Bangert, 2011). Πιθανώς αυτό να οφείλεται στη μεγάλη επίδραση της ανωνυμίας του διαδικτύου στην αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης (Levin & Cross, 2002).

Ωστόσο, το e-mentoring και το mentoring των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να νοηθούν ως αμοιβαία αποκλειόμενα. Ο Ganzer (1995) εκτιμά πως η μεντορική αλληλεπίδραση είναι αποτελεσματικότερη όταν συνδυάζεται μια πληθώρα διαφορετικών τρόπων καθοδήγησης ανεξαρτήτως του μέσου που χρησιμοποιείται. Για παράδειγμα, μπορεί να λαμβάνει χώρα ταυτοχρόνως η καθοδήγηση μέσω βίντεο, πρόσωπο με πρόσωπο επαφής και γραπτή επικοινωνία. Οι παράλληλες διαφορετικές μορφές μεντορικής καθοδήγησης εκτιμάται πως αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του mentoring στους εκπαιδευτικούς (Ganzer, 1995).

Μέρος Β': Ερευνητική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 4ο : Αντικείμενο και μεθοδολογία έρευνας

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν έναν από τους βασικότερους άξονες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο ρόλος τους είναι πολυδιάστατος καθώς καλούνται συνεχώς να πάρουν κρίσιμες αποφάσεις, να εφαρμόσουν τις νέες μεταρρυθμίσεις και τις αλλαγές που θεσμοθετεί η Πολιτεία. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να καταγραφούν και να μελετηθούν οι απόψεις τους. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας και πιο συγκεκριμένα το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε, ο καθορισμός του δείγματος, η δειγματοληψία, το ερευνητικό εργαλείο καθώς και η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων.

4.1 Έρευνα

4.1.1 Είδος έρευνας

Η εμπειρική έρευνα θα διεξαχθεί στο πλαίσιο της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου, γραπτού και ηλεκτρονικού εργαλείου, ως βασικής ερευνητικής τεχνικής.

Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου συνίσταται σε κοινωνικά ερευνητικά προβλήματα που ενδιαφέρονται για την αποτύπωση τάσεων των ατόμων (Robson, 2010). Συνεπώς, κρίνεται κατάλληλη για την συγκεκριμένη έρευνα που επιχειρείνα καταγράψει τις αντιλήψεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας για το ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης/ηγεσίας και των πρακτικών ηγεσίας αναφορικά με την αξιοποίηση του e-mentoring στην εκπαίδευση.

Παράλληλα, η ποσοτική ερευνητική μέθοδος προτείνεται για τις περιπτώσεις που επιδιώκεται να εξεταστεί η σχέση μεταξύ μεταβλητών (Creswell, 2011). Στην προκειμένη περίπτωση, το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι τίτλοι σπουδών/επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας και νέων τεχνολογιών, η προϋπάρχουσα εμπειρία τους σε θέση διευθυντικού στελέχους κ.ά, αποτελούν μεταβλητές, οι οποίες θα συμπεριληφθούν στο σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολογίου). Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο, ως εργαλείο, θεωρείται ότι παρέχει τη

δυνατότητα συγκέντρωσης εμπειρικών δεδομένων που αφορούν στο ίδιο θέμα από μεγάλο δειγματοληπτικό αριθμό σε σύντομο χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993). Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται και στην παρούσα έρευνα και θα περιέχει ερωτήσεις τύπου Likert, αλλά και ανοικτά ερωτήματα, ενώ θα είναι βασισμένο στους στόχους και, ειδικότερα, στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να εγγυάται την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

4.1.2 Καθορισμός του δείγματος – Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας αναφέρεται στο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού, που μπορεί να συμμετέχει στην έρευνα, δηλαδή οι υποψήφιοι συμμετέχοντες, που μπορούν να επιλεγούν για τη δημιουργία του δείγματος (Bryman, 2015). Η διαδικασία επιλογής του δείγματος είναι σημαντική και οφείλει να είναι μικρογραφία του ευρύτερου πληθυσμού, δηλαδή αντιπροσωπευτική ομάδα ανθρώπων από τις απαντήσεις των οποίων θα διεξαχθούν συμπεράσματα για όλο τον πληθυσμό (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν στα σχολεία ανέρχεται στα διακόσια εξήντα πέντε (265). Από αυτά τα δέκα ήταν συμπληρωμένα περιείχαν όμως λάθη, τα πέντε δεν ήταν πλήρως συμπληρωμένα και τα υπόλοιπα πενήντα δεν συμπληρώθηκαν ποτέ, είτε διότι τα σχολεία δεν θέλησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα είτε γιατί δεν επεστράφησαν πίσω συμπληρωμένα.

Τελικά, ο αριθμός του δείγματος των συμμετεχόντων ανήλθε στα 200 άτομα. Το ποσοστό συμμετοχής στην παρούσα έρευνα, συγκριτικά με το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Περιφέρεια της Α' Λέσβου ανέρχεται στο 25%. Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε στην ύπαρξη κοινών χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων που μπορούν να μελετηθούν και κατόπιν να γενικευτούν τα συμπεράσματα. Η γεωγραφική περιοχή που διενεργήθηκε η έρευνα είναι ο νομός Λέσβου. Η συγκεκριμένη ομάδα ατόμων επιλέγεται, αφού κατέχει τα σχετικά χαρακτηριστικά με το κοινωνικό φαινόμενο που διερευνάται (Thompson, 1999).

4.1.3 Ερευνητική διαδικασία

Όπως αναφέρθηκε και στην παραπάνω ενότητα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Λέσβου. Χρονικά η έρευνα τοποθετείται από τις 24 Απριλίου έως τις 18 Μαΐου και το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 200 ερωτώμενους.

Το ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας εστάλη στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε λίγες περιπτώσεις και κατά σε μεγαλύτερο βαθμό διαμοιράστηκε και συμπληρώθηκε δια ζώσης. Πιο συγκεκριμένα, σε κάποιες απομακρυσμένες περιοχές του νομού μετά από επικοινωνία με τον διευθυντή οι εκπαιδευτικοί έλαβαν το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά, το συμπλήρωσαν ακολουθώντας τις οδηγίες, και το απέστειλαν πίσω μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, το παρέλαβε ιδιοχείρως και επιστράφηκε ομοίως τηρώντας τους κανόνες δεοντολογίας. Δεν χρειάστηκε να γίνει καμία παρέμβαση πριν τη διεξαγωγή της έρευνας και η ερευνήτρια περιορίστηκε μόνο σε διευκρινήσεις, όπου κι αν αυτές χρειαζόνταν. Επίσης, η ερευνήτρια επισήμανε στους ερωτώμενους πως τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και πως τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Εφόσον ο στόχος ήταν η εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων και η αποφυγή σφάλματος κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου να είναι σαφείς και ξεκάθαρες (εξασφάλιση εγκυρότητας), έτσι ώστε να ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες να απαντούν σωστά και ειλικρινά (μείωση σφάλματος μέτρησης) (Robson, 2007).

Επιθυμώντας να εξασφαλιστεί το γεγονός ότι όλα τα ερωτήματα είναι σαφή και κατανοητά (Creswell, 2011) πριν από την τελική διανομή των ερωτηματολογίων και την πραγματοποίηση της έρευνας, κρίθηκε καλό να συμπληρωθούν ερωτηματολόγια σε μια πιλοτική φάση με στόχο να εξακριβωθεί η αποτελεσματικότητά του εργαλείου, να εντοπιστούν τα πιθανά λάθη και να γίνουν οι αναγκαίες διορθώσεις. Η συγκεκριμένη δοκιμαστική φάση έγινε την δεύτερη εβδομάδα του Απριλίου, σε δείγμα 6 ερωτώμενων. Η επιλογή των ατόμων έγινε με βάση την ομοιότητα των χαρακτηριστικών τους με το τελικό

δείγμα της έρευνας ενώ τα ερωτηματολόγια αυτά αποκλείστηκαν στην τελική διεξαγωγή της έρευνας. Η διαδικασία της συμπλήρωσής του δεν έδειξε ιδιαίτερα προβλήματα. Τέθηκαν κάποιες απορίες σχετικά με το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου (ΣΤ. Στοιχεία Εκπαιδευτικής Ηγεσίας). Σε ένα γενικότερο πλαίσιο το ερωτηματολόγιο κρίθηκε πως έχει το κατάλληλο μέγεθος, πως είναι ευανάγνωστο, ότι το θέμα του παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς καθώς είναι αρκετά πρωτοποριακό.

4.1.4 Ερευνητικό εργαλείο – Διαμόρφωση ερωτηματολογίου

Η συλλογή ποσοτικών δεδομένων για τη διεξαγωγή μιας δειγματοληπτικής έρευνας προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλου εργαλείου μέτρησης των μεταβλητών των ερωτημάτων ή των υποθέσεων της έρευνας (Creswell, 2011), ο καθορισμός του οποίου μετά την επιλογή του δείγματος, αποτελεί το επόμενο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας.

Η συγκρότηση του ερωτηματολογίου είναι από τα πολύ βασικά κομμάτια της έρευνας. Βήματα κατασκευής ερωτηματολογίου:

- Να καθοριστούν οι ερωτήσεις που θα συμπεριληφθούν
- Να σχεδιαστεί το ερωτηματολόγιο και να αποφασιστεί η σειρά των ερωτήσεων
- Για κάθε ερώτηση να επιλεγεί ο τύπος της ερώτησης και το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιηθεί (http://www.unipi.gr/faculty/gverrop/Socio_design_3.pdf).

Αποτελεί ένα έντυπο που περιέχει μια σειρά ερωτήσεων οι οποίες παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτά (Ζαφειρίου, 2003).

Τα **πλεονεκτήματα** του ερωτηματολογίου είναι:

- Οι τρόποι ανάλυσης του υλικού μπορούν να τυποποιηθούν.
- Ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις.
- Απαιτεί πολύ λίγο χρόνο σε σχέση με άλλες μεθοδολογίες
- Κοστίζουν φθηνότερα από τις συνεντεύξεις.
- Μπορούν να αποσταλούν σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων.
- Είναι εύκολη η κατασκευή και η χρήση του.

- Οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν.

Τα βασικότερα **μειονεκτήματα** των ερωτηματολογίου είναι:

- Ο ερευνητής δεν είναι σε θέση να αποσαφηνίσει τις ανοιχτές ερωτήσεις.
- Υποχρεώνει τον ερωτηθέντα να απαντήσει με ένα συγκεκριμένο τρόπο

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το μέσο επικοινωνίας μεταξύ του ερευνητή και των ερωτώμενων, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, ανάλογα με τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Η κατάρτιση του ερωτηματολογίου, λόγω των ιδιαίτερων απαιτήσεων που έχει, αποτελεί την πιο κρίσιμη εργασία, καθώς είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία μιας στατιστικής έρευνας. Λέγεται ότι καμία στατιστική έρευνα δεν μπορεί να είναι καλύτερη από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σ' αυτή(Παρασκευόπουλος, 1993).

Το μέγεθος του ερωτηματολογίου γίνεται αρχικά αντιληπτό από τον αριθμό των ερωτήσεων και από τον όγκο των σελίδων του. Επιδιώξαμε οι ερωτήσεις να είναι περιεκτικές ώστε να συμπληρώνονται με εύκολο τρόπο και να μην κουράζονται στη συμπλήρωση του. Έτσι, για να μειώσουμε το μέγεθος σε σελίδες χρησιμοποιήσαμε την κατάλληλη γραμματοσειρά, η οποία είχε ένα αρκετά ικανοποιητικό μέγεθος ώστε και να μην καλύπτει πολύ χώρο αλλά και οι χαρακτήρες να είναι ευανάγνωστοι. Ακόμη, έγινε προσπάθεια να αποφευχθούν άσκοπες ερωτήσεις ώστε το ικανοποιητικό σύνολο ερωτήσεων να επαρκεί για να δώσει χρήσιμα συμπεράσματα.

Για την εμφάνιση και τη διάταξη του ερωτηματολογίου ο ερευνητής έλαβε υπόψη μερικές από τις βασικές αρχές του Javeau (Javeau, 2000). Σύμφωνα μ' αυτές το ερωτηματολόγιο έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά :

1. Εύκολο στην συμπλήρωση
2. Αισθητικά όμορφο. Να ελκύει και να προκαλεί το ενδιαφέρον του ερωτώμενου
3. Εύκολο στην ανάγνωση. Ευανάγνωστοι χαρακτήρες, αραιά γραμμένο ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις να διαχωρίζονται μεταξύ τους και να αριθμούνται με απλό τρόπο.
4. Εύκολο στην χρήση (δηλ. όσον αφορά το σχήμα, τον τρόπο διασύνδεσης των φύλλων κλπ.)

5. Μια μικρή εισαγωγή με εννοιολογικές επεξηγήσεις ολοκληρώνει την αρτιότητα της εμφάνισης του ερωτηματολογίου.

Όλα τα παραπάνω μελετήθηκαν προκειμένου να δημιουργηθεί το ερωτηματολόγιο και να διευκολύνει τους συμμετέχοντες στην έρευνα στη συμπλήρωση του αλλά και τον ερευνητή στην καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων του.

Το ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε (βλέπε Παράρτημα) αποτελείται από έξι ενότητες ερωτήσεων. Συγκεκριμένα η πρώτη ενότητα αναφέρεται στο προφίλ των συμμετεχόντων και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους όπως φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, εκπαιδευτικό υπόβαθρο κλπ.. Η δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων αναφέρεται σε όλα τα στοιχεία εκείνα τα οποία είναι σημαντικά ή όχι για να αξιοποιηθεί σωστά το e-mentoring. Στην επόμενη ενότητα οι ερωτήσεις αφορούν τα εμπόδια εκείνα που αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη του e-mentoring στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι επόμενες ερωτήσεις σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του e-mentoring αναλύοντας τις προϋποθέσεις που συμβάλλουν σε αυτό. Τέλος, η έκτη κατηγορία αφορά όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που κατατάσσουν το διευθυντή ενός σχολείου στην αντίστοιχη μορφή ηγεσίας. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα με τον τρόπο που φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 2: Τα ερευνητικά ερωτήματα και η αντιστοιχία τους με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Ερευνητικό ερώτημα	Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο
1 ^ο : Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις αλλά και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αξιοποίηση του e-mentoring στην εκπαίδευση;	Γ (13-25)
2 ^ο : Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις αλλά και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα εμπόδια εφαρμογής του e-	Δ (26)

mentoringστην εκπαίδευση;

3^ο: Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoringστην εκπαίδευση; E (27)

4^ο: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων του δείγματος της έρευνας; ΣΤ (1-45)

5^ο: Πώς συνδέονται οι πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων του δείγματος της έρευνας με την αξιοποίηση του e-mentoringστην εκπαίδευση; Προς διερεύνηση

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως το εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Για τη συγκέντρωση των απόψεων των συμμετεχόντων το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, με προεπιλεγμένες δυνατές απαντήσεις που αντιστοιχούν σε ήδη αποδεκτά δεδομένα για τη διευκόλυνση των ερωτώμενων αλλά και για την εξασφάλιση των αποδεκτών απαντήσεων που θα μπορέσουν στη συνέχεια να αναλυθούν για να δώσουν απτά συμπεράσματα για την εν λόγω έρευνα (Βεργίδης κ. συν, 1998-1999). Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι το καταλληλότερο μέσο συλλογής απόψεων, καθώς συμπληρώνονται και απαντώνται ευκολότερα, επιτρέπουν τη συλλογή και επεξεργασία αριθμητικών δεδομένων και τη στατιστική τους ανάλυση (Creswell, 2011). Στις ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε απλή γλώσσα, ήταν σύντομες ενώ έγινε προσπάθεια αποφυγής διαφορούμενων, καθοδηγητικών και αρνητικά

διατυπωμένων ερωτήσεων καθώς και ερωτήσεων για την απάντηση των οποίων οι ερωτώμενοι δεν είχαν τις γνώσεις (Robson, 2007).

Για την κατασκευή του και την εγκυρότητά του περιεχομένου του διενεργήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση (Creswell, 2011), ενώ χρησιμοποιήθηκε για το σκέλος αναφορικά με την ηγεσία το ερωτηματολόγιο των Bass & Avolio (1992) Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ 5X-Short, (Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας), το οποίο περιλαμβάνει 45 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αξιολογούν τη συχνότητα των ηγετικών συμπεριφορών σε πενταβάθμιες κλίμακες τύπου Likert που ξεκινούν από το 0 (Ποτέ) έως το 4 (Συνήθως, αν όχι πάντα). Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί σε μελέτες του εξωτερικού.

Στην Ελλάδα στην έρευνα της Μαγουλιανίτη (2011) (η οποία και το μετάφρασε) και της Παπάζογλου (2016).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 5 βασικές ενότητες:

- ✚ Γενικά στοιχεία των συμμετεχόντων.
- ✚ Δημογραφικά και προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων.
- ✚ Στοιχεία αξιοποίησης του E-mentoring στην εκπαίδευση.
- ✚ Τα εμπόδια της εφαρμογής του mentoring στην εκπαίδευση.
- ✚ Τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εφαρμογής του mentoring στην εκπαίδευση.
- ✚ Τα στοιχεία της Εκπαιδευτικής ηγεσίας. [Bass & Avolio (1992) Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ 5X-Short]

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει γενικά στοιχεία για τους ερωτώμενους (νομός, περιοχή σχολείου, βαθμίδα εκπαίδευσης, Οργανικότητα σχολείου). Η δεύτερη ενότητα αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, οικογενειακή κατάσταση, ειδικότητα, θέση στο σχολείο, τίτλοι σπουδών, επιμορφώσεις). Για τη καταγραφή των γενικών και δημογραφικών στοιχείων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν κλειστού τύπου ερωτήσεις, επιλογής (μιας ή περισσότερων) μεταξύ δύο ή περισσότερων εναλλακτικών απαντήσεων.

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου αναφορικά με τα στοιχεία της Στοιχεία αξιοποίησης του E-mentoring στην εκπαίδευση, αποτελείται από δώδεκα (12) ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν την ανάγκη για την ένταξη του E-Mentoring στην

εκπαιδευτική διαδικασία και περιλαμβάνει 12 κλειστές ερωτήσεις που μετρούν το ρόλο και τη σχέση ανάμεσα στο Μέντορα και τον εκπαιδευόμενο. Οι προτάσεις στην πλειοψηφία τους μετριοούνται με την κλίμακα Likert όπου 1=Πάρα πολύ, 2=Πολύ, 3=Λίγο, και 4=Καθόλου, ενώ παρατίθεται και ένας πίνακας ιεράρχησης της σημαντικότητας των παραγόντων της αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση με κλίμακα 1 έως 8.

Η τέταρτη ενότητα εστιάζει στα εμπόδια που μπορεί να συναντήσει η εφαρμογή του E-Mentoring στην εκπαίδευση και αποτελείται από 10 ερωτήσεις με τις προτάσεις να μετριοούνται είτε με κλίμακα Likert όπου 1=Πάρα πολύ, 2=Πολύ, 3=Λίγο, και 4=Καθόλου, είτε απαιτείται κατάταξη των απαντήσεων. Ωστόσο σε αρκετές ερωτήσεις υπήρχε και η επιλογή: «Άλλο (προσδιορίστε)...», σε περίπτωση που ο ερωτώμενος είχε να προσθέσει κάτι που δεν υπήρχε στις επιλογές.

Η πέμπτη ενότητα περιλαμβάνει τις προϋποθέσεις ώστε να καταστεί αποτελεσματική η εφαρμογή του E-Mentoring στην εκπαίδευση και αποτελείται από επτά (7) ερωτήσεις όπου παρατίθεται ένας πίνακας ιεράρχησης της σημαντικότητας των προϋποθέσεων για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring με κλίμακα 1 έως 8. Στο τέλος του πίνακα δίνεται και πάλι η δυνατότητα στον ερωτώμενο: «Άλλο (προσδιορίστε)...», σε περίπτωση που θέλει να προσθέσει κάτι που δεν υπήρχε στις επιλογές.

Στην έκτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου όπως γράφει η Παπάζογλου Α. (2016, σ. 91) παρατίθεται μία Κλίμακα Μέτρησης της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και της Έκβασής της, η οποία περιλαμβάνει 45 κλειστές ερωτήσεις. Όπως αναφέρεται και παραπάνω αξιοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο της Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ 5X-Short) των Bass & Avolio (1992), το οποίο αποδόθηκε στην ελληνική γλώσσα από τον Μαγουλιανίτη (2011), που περιλαμβάνει 45 στοιχεία (κλειστές ερωτήσεις). Τα στοιχεία αυτά αξιολογούν τη συχνότητα των ηγετικών συμπεριφορών σε πεντάβαθμες κλίμακες τύπου Likert που ξεκινούν από το 0 (Ποτέ) έως το 4 (Συνήθως, αν όχι πάντα). Συνολικά, 36 στοιχεία μετρούν τις 9 διαστάσεις του στυλ ηγεσίας (4 στοιχεία για κάθε διάσταση) και 9 στοιχεία μετρούν την έκβαση της ηγεσίας (3 στοιχεία για τη «Μεγαλύτερη προσπάθεια», 4 στοιχεία για την «Αποτελεσματικότητα» και 2 στοιχεία για την «Ευχαρίστηση από την Ηγεσία») (Bass & Avolio, 2004). Όσο πιο μεγάλο είναι το μέγεθος του δείγματος τόσο πιο δομημένο, κλειστό και αριθμητικό πρέπει να είναι το ερωτηματολόγιο. Εξαιρετικά δομημένες, κλειστές ερωτήσεις είναι χρήσιμες, καθώς μπορούν να παράγουν συχνότητες απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση

ενώ παράλληλα παρέχουν τη δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ ομάδων του δείγματος (Orpenheim, 1992). Το MLQ είναι διαθέσιμο σε δύο μορφές, μία μορφή για την αυτοαξιολόγηση των ηγετών και μία δεύτερη μορφή για την αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς από τους εργαζομένους. Στη παρούσα μελέτη, αξιοποιήθηκε με τη δεύτερη μορφή του ερωτηματολογίου η οποία συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες και παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 3: Αντιστοιχία Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου με τις μορφές Ηγεσίας

Ερωτήσεις	Μορφές Ηγεσίας
10,18,21,25	Εξιδανικευμένη Επιρροή-Χαρακτηριστικά
6,14,23,24	Εξιδανικευμένη Επιρροή-Συμπεριφορά
9,13,26,36	Εμπνευσμένη Παρακίνηση
2,8,30,32	Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων
15,19,29,31	Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον
1,11,16,35	Αμοιβή με βάση την Επίδοση
4,22,24,27	Κατ' εξαίρεση Ηγεσία (Ενεργητική)
3,12,17,20	Κατ' εξαίρεση Ηγεσία (Παθητική)
5,7,28,33	Ηγεσία Laissez-Faire
39,42,44	Μεγαλύτερη Προσπάθεια
39,40,43,45	Αποτελεσματικότητα
38,41	Ευχαρίστηση από την Ηγεσία

4.2 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

4.2.1 Πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων

Για να είναι σωστός ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου πρέπει να έχουμε υπόψη, ότι πρόκειται η επεξεργασία των δεδομένων να γίνει με ηλεκτρονικό υπολογιστή και να υπάρχει συνεργασία με εκείνους που πρόκειται να εισάγουν στο τέλος τα δεδομένα του ερωτηματολογίου στον υπολογιστή (Howard & Sharp, 1996).

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς τόσο σε έντυπη μορφή δια ζώσης όσο και σε ηλεκτρονική μορφή μέσω e-mail. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS v21 (Statistical Package for Social Sciences, version 21.0, for Windows) το πλέον κατάλληλο λογισμικό για την ανάλυση ερευνών αυτού του είδους.

Στο αρχικό στάδιο καταγράφηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά της κάθε ερώτησης ξεχωριστά σε πίνακες καθώς και ο δείκτης αξιοπιστίας (ελλιπείς απαντήσεις, κενά στις απαντήσεις κ.λ.π.). Στα ερωτηματολόγια δεν υπήρξαν κενά στις απαντήσεις. Στην περίπτωση που τα ερωτηματολόγια είχαν κενά δεν συμπεριλήφθησαν στην έρευνα.

4.2.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η αξιοπιστία και εγκυρότητα αποτελούν καθοριστικής σημασίας και αναγκαία συνθήκη για την αποτελεσματική διεξαγωγή μιας έρευνας. Για να εκτιμηθεί το επίπεδο αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach.

Το σκορ Cronbach's Alpha μιας κλίμακας είναι ένα νούμερο από το μηδέν ως το 1, όσο πιο κοντά στο 1 βρίσκεται αυτό το νούμερο τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία της κλίμακας. Υπάρχουν κάποιοι σχεδόν κοινά αποδεκτοί κανόνες για τον χαρακτηρισμό της αξιοπιστίας μιας κλίμακας ανάλογα με το σκορ Cronbach's Alpha που επιτυγχάνει. Πιο συγκεκριμένα (Carmines & Zeller, 1989):

- $\alpha \geq 0,9$, η κλίμακα χαρακτηρίζεται από εξαιρετική αξιοπιστία (Excellent Reliability)
- $0,9 > \alpha \geq 0,8$, η κλίμακα χαρακτηρίζεται από καλή αξιοπιστία (Good Reliability)
- $0,8 > \alpha \geq 0,7$, η κλίμακα χαρακτηρίζεται από αποδεκτή αξιοπιστία (Acceptable Reliability)
- $0,7 > \alpha \geq 0,6$, η κλίμακα χαρακτηρίζεται από αμφισβητήσιμη αξιοπιστία (Questionable Reliability)
- $0,6 > \alpha \geq 0,5$, η κλίμακα χαρακτηρίζεται από χαμηλή αξιοπιστία (Poor Reliability)
- $0,5 > \alpha \geq 0,4$, η κλίμακα χαρακτηρίζεται από πολύ χαμηλή αξιοπιστία (Poor

Reliability)

- $0,4 > \alpha$, η κλίμακα χαρακτηρίζεται από απαράδεκτη αξιοπιστία (Unacceptable Reliability)

Συνοπτικά οι κλίμακες που έχουν $\alpha > 0,7$ γίνονται αυτομάτως δεκτές ως αξιόπιστες, οι κλίμακες που βρίσκονται ανάμεσα στο 0,6 και 0,7 γίνονται δεκτές αλλά συστήνεται

επανελέγχος σε επόμενη έρευνα, εκείνες που είναι ανάμεσα στο 0,4 και το 0,6 γίνονται αποδεκτές με υποχρεωτικό επανελέγχο πριν την χρήση τους από τον επόμενο ερευνητή (δηλ. pilot test), τέλος εκείνες που έχουν κάτω από 0,4 πρέπει να απορριφθούν (Carmines & Zeller, 1989).

Πίνακας 4α': Δείκτης εσωτερικής συνέπειας Alpha του Cronbach

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	192	96,0
	Excluded ^a	8	4,0
	Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Πίνακας 4β': Δείκτης εσωτερικής συνέπειας Alpha του Cronbach M.O

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,789	4

Πίνακας 4γ': Δείκτης εσωτερικής συνέπειας Alpha του Cronbach

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	2,67	1,204	192
Χρόνος συνεργασίας με τον/την τωρινό/ή Διευθυντή/τρια του σχολείου σας (σε έτη)	1,98	,822	192
Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε	1,77	,681	192
Εκπαίδευση - Παιδαγωγική Ακαδημία	1,63	,484	192

Όπως προέκυψε από τη μέτρηση του δείκτη Cronbach's alpha ο οποίος φάνηκε να κινείται μεταξύ των τιμών 0,735(min) και 0,886 (max) μεγαλύτερες δηλαδή του 0,7 επιβεβαιώνεται η αξιοπιστία του εργαλείου.

Η εξωτερική εγκυρότητα (γενίκευση) αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, σε γενικότερες περιπτώσεις ή καταστάσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η αξιοπιστία, στην ποσοτική έρευνα, είναι «συνώνυμο της συνέπειας και της δυνατότητας αναπαραγωγής σε βάθος χρόνου, σε ερευνητικά εργαλεία και σε ομάδες απαντώντων» (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ.199). Εάν ένα μέτρο δεν είναι αξιόπιστο, δεν μπορεί να είναι έγκυρο (Robson, 2007). Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας επιλέχθηκε ως μέρος της έρευνας το ερευνητικό εργαλείο, το MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) (Form-5x) των Avolio και Bass (2004), το οποίο απολαμβάνει την πλήρη αποδοχή από την πανεπιστημιακή κοινότητα και αναγνωρισμένο για την επιστημονική του επάρκεια. Ακόμη το συγκεκριμένο εργαλείο απαντά στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα έρευνα.

Πολύ σημαντικό επίσης, αποτελεί το γεγονός πως προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης, στο πρώτο στάδιο, διεξήχθη ένας πιλοτικός έλεγχος, μέσω του οποίου διασφαλίστηκε η σαφήνεια των ερωτήσεων που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε στην έρευνα και ενίσχυσαν την εγκυρότητα περιεχομένου του.

Σε δεύτερο στάδιο, έγινε χρήση του συντελεστή Coefficient Alpha του Chronbach (1951), που υπολογίστηκε ξεχωριστά για κάθε κλίμακα μέτρησης, διασφαλίστηκε η εσωτερική συνέπεια (internal consistency) των ερευνητικών εργαλείων. Ο συντελεστής εφαρμόστηκε σε όλες τις ομάδες ερωτήσεων που μετρούν την κάθε μεταβλητή.

Το δείγμα που επιλέχθηκε, στην παρούσα έρευνα, είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Π.Ε. Α΄ Λέσβου, καθώς ως μέθοδος δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία με πιθανότητα (probability sampling) και ειδικότερα η δειγματοληψία κατά στρώματα (stratified sampling) (Creswell, 2011). Η χρήση της τυχαιοποίησης επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και μειώνει τις πιθανότητες της επίδρασης πολλών απρόβλεπτων παραγόντων και . Τέλος, για την περεταίρω ενίσχυση της εσωτερικής εγκυρότητας χρησιμοποιήθηκαν κάποιες τακτικές όπως το γεγονός, πως οι ερωτώμενοι είχαν ένα αρκετά ικανοποιητικό περιθώριο χρόνου για την συμπλήρωση του

ερωτηματολογίου και υπήρχε και η δυνατότητα, να γίνει η συμπλήρωση του και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (αφού το τελευταίο κομμάτι αφορούσε στον διευθυντή της σχολικής μονάδας).

4.2.3 Εργαλεία/μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση. Με την Περιγραφική Στατιστική μελετώνται οι συχνότητες και τα ποσοστά, καθώς και μέσος όρος των απαντήσεων των ερωτηθέντων, η τυπική απόκλιση και τέλος η διακύμανση των τιμών. Κατά την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων αλλά και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και ραβδογραμμάτων.

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση αποτελεί το καταλληλότερο καθώς μέσω αυτού καθίσταται εφικτό να μελετηθούν οι στάσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την μεντορική σχέση αλλά και την ηγεσία στα σχολεία.

Με τη χρήση της μεθόδου της επαγωγικής στατιστικής ο ερευνητής είναι σε θέση να συγκρίνει μία ανεξάρτητη μεταβλητή σε συνάρτηση με δύο ή περισσότερες εξαρτημένες μεταβλητές λαμβάνοντας υπόψη την εξαρτημένη και συσχετίζονται δύο ή περισσότερες μεταβλητές κατά τον έλεγχο υποθέσεων (Εμβλωτής & Κατσή, 2008; Creswell, 2011). Μέσω αυτής της μεθόδου προσπαθούν να γίνουν διαπιστώσεις για το αν από την έρευνα προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συνδυαζόμενων μεταβλητών που θα οδηγήσουν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων (Ρούσσο & Τσαούσης, 2006).

Στις ερωτήσεις που περιλάμβαναν απαντήσεις με τη χρήση της κλίμακας Likert όπως και οι κατηγορικές μεταβλητές (π.χ. τα δημογραφικά στοιχεία) χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r , ένας δείκτης του μεγέθους συσχέτισης μεταξύ δύο συνόλων τιμών. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σύμφωνα με το Μέσο Όρο των μεταβλητών της εκάστοτε ερώτησης προκειμένου να αξιολογηθεί η αντίληψη του κάθε συμμετέχοντα για τις μεταβλητές που σχετίζονται με το e-mentoring.

Για τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r οι προϋποθέσεις αυτές είναι:

- οι μεταβλητές πρέπει να είναι συνεχείς σε κλίμακα ίσων διαστημάτων και να κατανέμονται κανονικά.
- να υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.
- Μια συσχέτιση μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Αυτό φαίνεται από το πρόσημό της. Με τον όρο θετική συσχέτιση εννοούμε ότι όταν το ένα μέγεθος αυξάνεται τότε αυξάνεται και το άλλο, και το αντίστροφο, ενώ με τον όρο αρνητική συσχέτιση εννοούμε ότι όταν το ένα μέγεθος αυξάνεται το άλλο μειώνεται και το αντίστροφο.

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας

Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από την έρευνα που διενεργήθηκε. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 21. Παρακάτω, παρουσιάζονται οι απαντήσεις του δείγματος, όπως προκύπτουν μέσα από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων και εξάγονται συμπεράσματα. Ακόμη θα παρουσιαστούν οι συσχετίσεις μεταξύ των διάφορων μεταβλητών (ανεξάρτητων και εξαρτημένων). Επίσης, εφαρμόζονται έλεγχοι συνάφειας οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα απόκτησης μιας σαφέστερης εικόνας, αναφορικά με τις τάσεις του δείγματος των ερωτώμενων που παρατηρήθηκαν στην στατιστική ανάλυση.

5.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος (γενικά και δημογραφικά στοιχεία)

Στον παρακάτω Πίνακα 1 αποτυπώνονται η οργανικότητα του σχολείου στο οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετέχουν στην έρευνα.

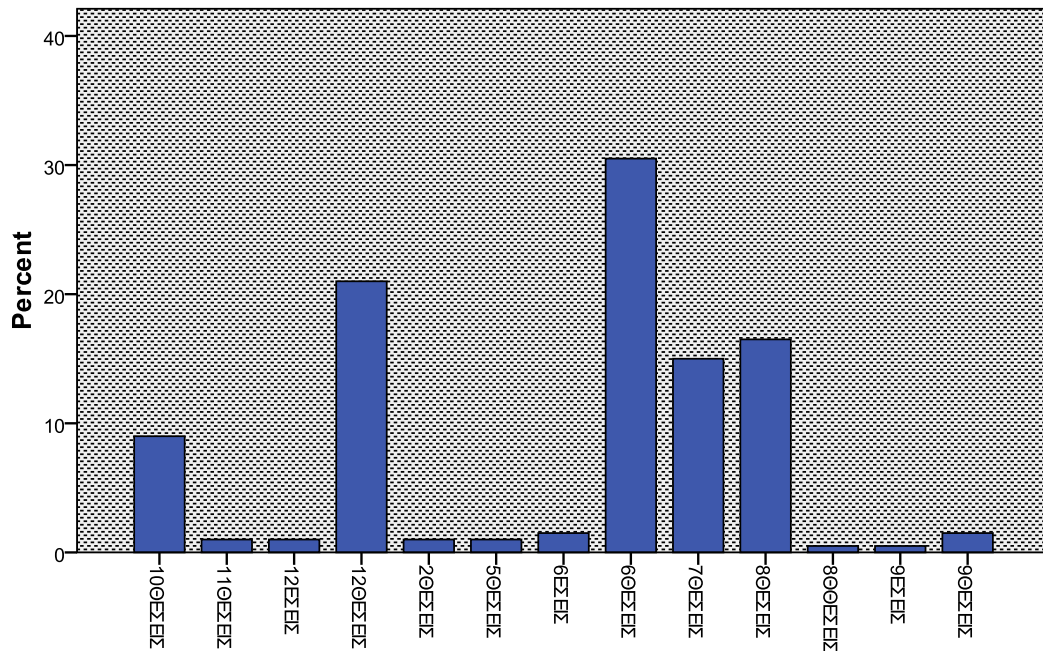
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10ΘΕΣΕΙΣ	18	9,0	9,0	9,0
	11ΘΕΣΕΙΣ	2	1,0	1,0	10,0
	12ΘΕΣΕΙΣ	2	1,0	1,0	11,0
	12ΘΕΣΕΙΣ	42	21,0	21,0	32,0
	2ΘΕΣΕΙΣ	2	1,0	1,0	33,0
	5ΘΕΣΕΙΣ	2	1,0	1,0	34,0
	6ΘΕΣΕΙΣ	3	1,5	1,5	35,5
	6ΘΕΣΕΙΣ	61	30,5	30,5	66,0
	7ΘΕΣΕΙΣ	30	15,0	15,0	81,0
	8ΘΕΣΕΙΣ	33	16,5	16,5	97,5
	8ΘΕΣΕΙΣ	1	,5	,5	98,0
	9ΘΕΣΕΙΣ	1	,5	,5	98,5
	9ΘΕΣΕΙΣ	3	1,5	1,5	100,0
	Total		200	100,0	100,0

Πίνακας 5: Οργανικότητα Σχολείου-Αριθμός θέσεων

Βασιζόμενοι στον παραπάνω πίνακα είναι φανερό ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες προέρχονται από σχολεία με 6 οργανικές θέσεις, το 30,5% του δείγματος ($n=61$) από 7 οργανικές θέσεις, ακολουθούν σε ποσοστό 21% των συμμετεχόντων οι 12 οργανικές θέσεις

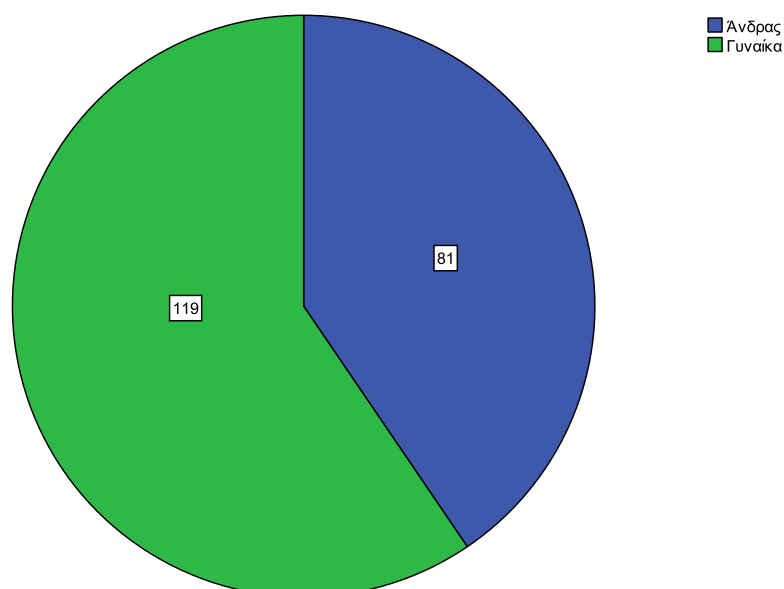
($n=21$) ενώ έπονται οι 8 θέσεις οργανικότητας 16,5% ($n=33$) και 15% για τις 7 οργανικές θέσεις ($n=15$).

Τα παραπάνω εμφανίζονται και στο παρακάτω **Γράφημα 1**, όπου είναι πιο διακριτές οι θέσεις του εκάστοτε σχολείου όπως απάντησαν οι ερωτώμενοι.



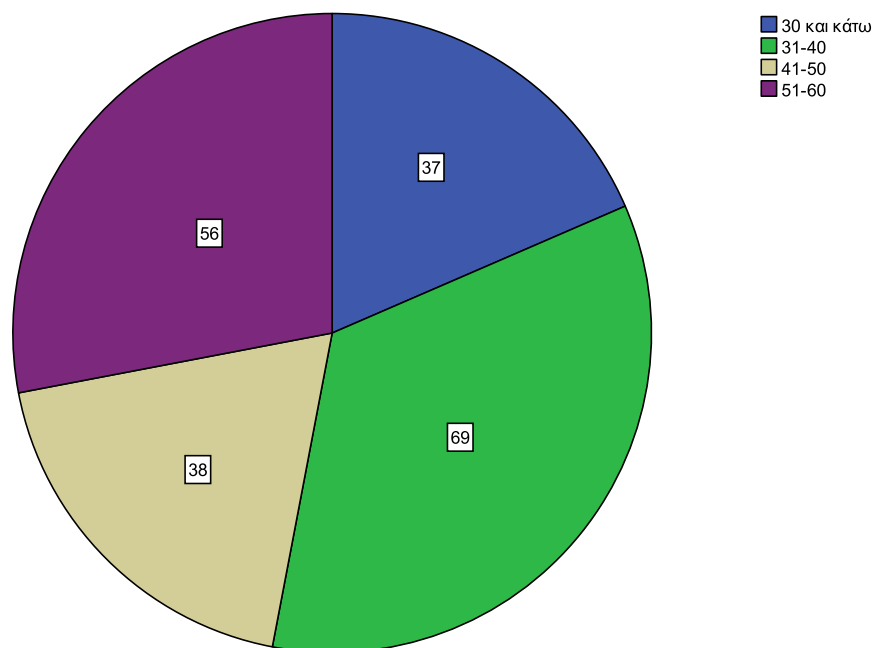
Γράφημα 1: Οργανικότητα Σχολείου-Αριθμός θέσεων

Από το παρακάτω **Γράφημα 2** φαίνεται ότι ο μεγαλύτερος αριθμός ερωτηθέντων που απάντησαν είναι γυναίκες 119 άτομα ενώ οι υπόλοιποι 81 σε αριθμό είναι άντρες.



Γράφημα 2: Φύλο Συμμετεχόντων

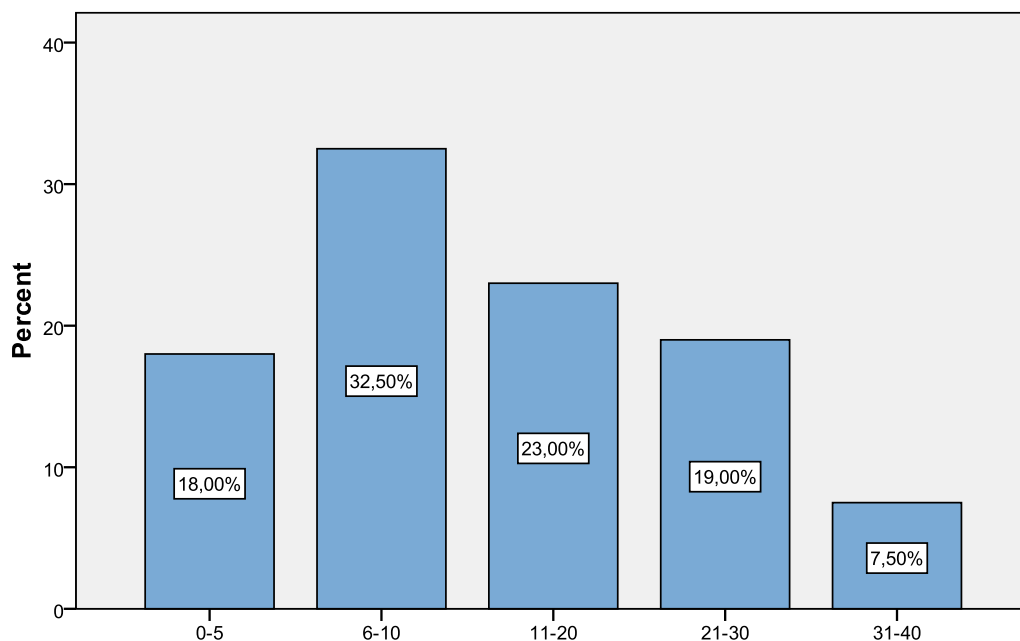
Στο επόμενο **Γράφημα 3** παρουσιάζονται οι κατηγορίες των ηλικιακών ομάδες στις οποίες ανήκουν τα άτομα τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο.



Γράφημα 3 : Ηλικιακή ομάδα Συμμετεχόντων

Όπως προκύπτει ο μεγαλύτερος αριθμός ατόμων, 69 άτομα δηλαδή κατατάσσονται στο ηλικιακό group 31-40, 56 άτομα ανήκουν στην κατηγορία 51-60, 38 άτομα εντάσσονται στην ηλικιακή ομάδα 41-50 και 37 άτομα είναι 30 χρονών και κάτω

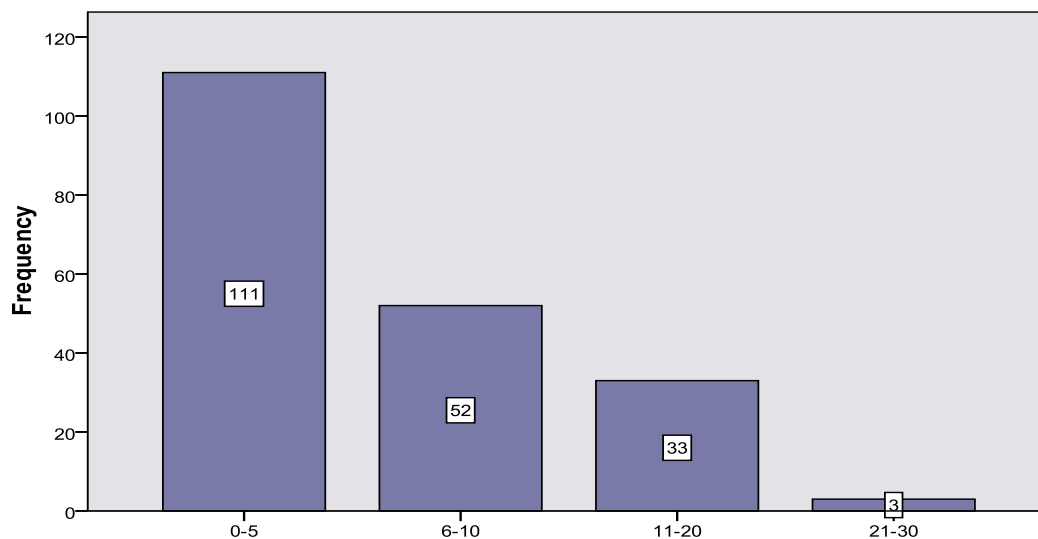
Το επόμενο **Γράφημα 4** παρουσιάζει τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση του κάθε ερωτώμενου.



Γράφημα 4: Χρόνια Υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά

Είναι φανερό από το σχήμα ότι ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών ανήκει στην κατηγορία 6-10 χρόνια συνολικής υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο, με ποσοστό 32,5% ενώ ακολουθούν με ποσοστό 23% εκείνοι που έχουν 11-20 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Στην επόμενη κατηγορία είναι τα 21-30 χρόνια με ποσοστό 19%, ενώ 18% των ερωτηθέντων απάντησαν πως ανήκουν στην κατηγορία 0-5 χρόνια.

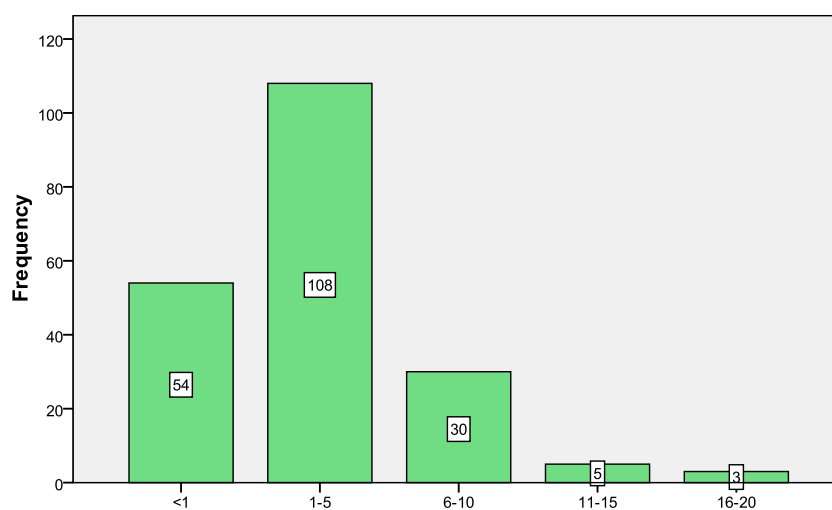
Στο **Γράφημα 5** φαίνονται τα χρόνια που υπηρετούν οι ερωτώμενοι στο σχολείο που βρίσκονται τώρα.



Διάγραμμα 5: Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε

Συγκεκριμένα προκύπτει ότι 111 άτομα υπηρετούν 0-5 χρόνια στο σχολείο που βρίσκονται τώρα, 52 άτομα βρίσκονται στην κατηγορία 6-10 χρόνια 33 άτομα 11-20 χρόνια βρίσκονται στο συγκεκριμένο σχολείο ενώ μόνο 3 άτομα βρίσκονται 21-30 χρόνια στο σχολείο που είναι τώρα.

Στο **Γράφημα6** παρουσιάζονται τα χρόνια που ο κάθε ερωτώμενος συνεργάζεται με τον τωρινό Διευθυντή/-ντρια.



Διάγραμμα 6: Χρόνος συνεργασίας με το σημερινό Διευθυντή/-ντρια

Από το σύνολο των συμμετεχόντων 108 άτομα συνεργάζονται 1-5 χρόνια με τον τωρινό Διευθυντή τους, 54 χρόνια λιγότερο από 1 χρόνια, 3 άτομα 6-10 χρόνια, 5 άτομα 11-15 χρόνια και 3 άτομα 16-10 χρόνια.

Στον παρακάτω **Πίνακα 6** κατηγοριοποιούνται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ειδικότητά τους.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΩΝ	10	5,0	5,0	5,0
ΠΕ08 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΩΝ	1	,5	,5	5,5
ΠΕ11	1	,5	,5	6,0
ΠΕ16.01	3	1,5	1,5	7,5
ΠΕ70	180	90,0	90,0	97,5
ΠΕ71 ΕΚΠ/ΚΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	5	2,5	2,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Πίνακας 6 : Ειδικότητα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η πλειοψηφία των ατόμων που απάντησαν ανήκει στην κατηγορία ΠΕ70 Δάσκαλος σύνολο 180 άτομα, 10 άτομα είναι στην κατηγορία Ε06 Αγγλικών ενώ 5 άτομα είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Στον **Πίνακα 7** αναλύεται η θέση που κατέχει ο κάθε εκπαιδευτικός στο σχολείο.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Οργανική	129	64,5	64,5	64,5

Απόσπαση	28	14,0	14,0	78,5
αναπληρωτής/τρια	43	21,5	21,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Πίνακας 7: Θέση στο σχολείο

Από τον πίνακα 7 φαίνεται ότι 64,5% των ερωτηθέντων έχουν οργανική θέση (n=129), 21,5 % είναι αναπληρωτές (n=28) και 14% είναι με απόσπαση (n=28).

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται η εκπαίδευση του κάθε ατόμου που συμμετείχε στην έρευνα.

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Εκπαίδευση ^a	Εκπαίδευση - Παιδαγωγική Ακαδημία	72	34,1%	37,1%
	Εκπαίδευση - Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	105	49,8%	54,1%
	Εκπαίδευση - Άλλο Τμήμα ΑΕΙ	34	16,1%	17,5%
Total		211	100,0%	108,8%

Πίνακας 8: Εκπαίδευση

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω 72 άτομα έχουν τελειώσει παιδαγωγική ακαδημία 105 άτομα παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ και 34 άτομα κάποιο άλλο τμήμα ΑΕΙ. Όπως είναι φανερό υπάρχουν άτομα τα οποία απάντησαν πως έχουν 2 από τα 3 εκπαιδευτικά εφόδια.

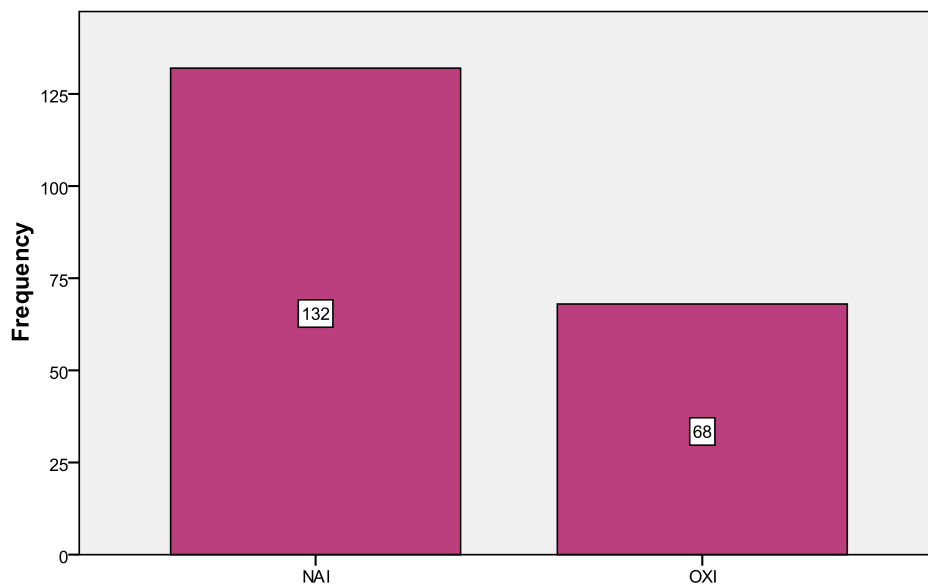
Στον **Πίνακα 9** παρουσιάζονται οι πρόσθετες σπουδές των συμμετεχόντων στην έρευνα.

		Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	Διδακτορικό Δίπλωμα
N	Valid	54	57	22	39	7
	Missing	11	6	14	10	14

Πίνακας 9: Πρόσθετες Σπουδές

Όπως προκύπτει 54 άτομα απάντησαν πως έχουν μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο, 57 εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου, 22 άτομα έχουν δεύτερο πτυχίο, 39 διαθέτουν μεταπτυχιακό ενώ 7 έχουν διδακτορικό δίπλωμα.

Στο **Γράφημα 7** παρουσιάζεται ο αριθμός των ατόμων που έχουν πιστοποίηση σε νέες τεχνολογίες.



Γράφημα 7: Πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες

Από το Γράφημα 7 φαίνεται ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών διαθέτει πιστοποίηση Α επιπέδου, Β ή κάποια άλλη πιστοποίηση ενώ 68 άτομα δεν έχουν κάποια πιστοποίηση αλλά το επίπεδο τους είναι αρκετά καλό.

5.2 Στοιχεία αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση (1^ο ερευνητικό ερώτημα)

Οι ερωτήσεις 13 – 25 αφορούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις αλλά και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αξιοποίηση του e-mentoring στην εκπαίδευση;» και οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους πίνακες 10 – 22.

Στην ερώτηση 13 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει πραγματική ανάγκη για καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Ύπαρξη ανάγκης για καθοδήγηση των εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Αξία	Πάρα πολύ	37	18,5	18,8	18,8
	Πολύ	87	43,5	44,2	62,9
	Αρκετά	55	27,5	27,9	90,9
	Λίγο	13	6,5	6,6	97,5
	Καθόλου	5	2,5	2,5	100,0
	Σύνολο	197	98,5	100,0	
Άκυρα	Σύστημα	3	1,5		
Σύνολο		200	100,0		

Στην ερώτηση 14 «Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Πάρα πολύ», «Πολύ» ή «Αρκετά», σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η καθοδήγηση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω της εφαρμογής του θεσμού του e-mentoring σε εκπαιδευτικούς;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Καθοδήγηση της εφαρμογής e-mentoring

	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει πραγματική ανάγκη για καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ;					Total
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	
Καθοδήγηση μέσω του E-mentoring	30	84	55	13	1	183

Στην ερώτηση 15 «Θα σας ενδιέφερε να λειτουργήσετε ως μέντορας των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς σας στο πλαίσιο της εφαρμογής του θεσμού του e-mentoring ;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 12).

Πίνακας 12:Ανάληψη ρόλου μέντορα στο πλαίσιο της εφαρμογής του θεσμού του e- mentoring

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	81	40,5	40,9	40,9
OXI	117	58,5	59,1	100,0
Total	198	99,0	100,0	
Missing System	2	1,0		
Total	200	100,0		

Στην ερώτηση 16 «Θα σας ενδιέφερε να λειτουργήσετε ως καθοδηγούμενος δίπλα σε έναν μέντορα στο πλαίσιο της εφαρμογής του θεσμού του e-mentoring;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 13).

Πίνακας 13:Καθοδηγούμενος δίπλα σε μέντορα στο πλαίσιο της εφαρμογής του θεσμού του e- mentoring

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	81	40,5	40,9	40,9

	OXI	117	58,5	59,1	100,0
	Total	198	99,0	100,0	
Missing	System	2	1,0		
Total		200	100,0		

Στην ερώτηση 17 « Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 14 α, 14β, 14γ,14 δ, και14 ε).

Πίνακας 14 α': Συμμετοχή σε μεντορική σχέση - ρόλος μέντορα με φυσική παρουσία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	71	35,5	36,0	36,0
	Όχι	126	63,0	64,0	100,0
	Total	197	98,5	100,0	
Missing	System	3	1,5		
Total		200	100,0		

Πίνακας 14 β': Συμμετοχή σε μεντορική σχέση - ρόλος καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	71	35,5	36,2	36,2
	Όχι	125	62,5	63,8	100,0
	Total	196	98,0	100,0	
Missing	System	4	2,0		
Total		200	100,0		

Πίνακας 14 γ': Συμμετοχή σε μεντορική σχέση - ρόλος μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	34	17,0	17,3	17,3

	Οχι	163	81,5	82,7	100,0
	Total	197	98,5	100,0	
Missing	System	3	1,5		
Total		200	100,0		

Πίνακας 14 δ': Συμμετοχή σε μεντορική σχέση - ρόλος καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	39	19,5	19,8	19,8
	Οχι	158	79,0	80,2	100,0
	Total	197	98,5	100,0	
Missing	System	3	1,5		
Total		200	100,0		

Πίνακας 14 ε': Συμμετοχή σε μεντορική σχέση - άλλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Οχι	4	2,0	100,0	100,0
Missing	System	196	98,0		
Total		200	100,0		

Στην ερώτηση 18 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή του e-mentoring σε εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλει;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 15).

Πίνακας 15: Συμβολή του e-mentoring

Η συμβολή του e-mentoring	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
στην υποστήριξη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους	198	4	1	5	2,01	1,062
στην υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών σε πρώιμα στάδια της καριέρας τους	198	4	1	5	2,10	,929
στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού	197	4	1	5	2,35	,992
στην ισχυροποίηση της διάθεσης των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών για ανάληψη ρίσκου και ευθυνών	198	4	1	5	2,44	1,025
στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	193	4	1	5	2,61	1,070
στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών	197	4	1	5	2,41	1,115
στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των καθοδηγούμενων	196	4	1	5	2,40	1,126
στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των καθοδηγούμενων	198	4	1	5	2,44	1,119
στην υποστήριξη των καθοδηγούμενων στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους	196	4	1	5	2,38	1,133
στην ενίσχυση της ικανότητας των καθοδηγούμενων για αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης	198	4	1	5	2,42	1,171
Valid N (listwise)	187					

Στην ερώτηση 19 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω πλεονεκτήματα αναφορικά με την εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση είναι σημαντικά;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: Βαθμός σημαντικότητας πλεονεκτημάτων αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση

Βαθμός σημαντικότητας πλεονεκτημάτων αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
η ανταπόκρισή του στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που συχνά καλούνται να εργαστούν σε απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές χωρίς καμία δυνατότητα επιλογής καθοδηγητή για πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση	198	4	1	5	2,10	,995
η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση των μαθητών των απομακρυσμένων γεωγραφικά περιοχών όπου η πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση των εκπαιδευτικών είναι αδύνατη	197	4	1	5	2,17	,980
η ενίσχυση του βαθμού της αντιλαμβανόμενης εγγύτητας μεταξύ των μελών της ομάδας, αφού συχνά πραγματοποιείται ταυτόχρονα σε πολλούς καθοδηγούμενους	194	4	1	5	2,38	,970
η απόκριση σε χρόνο επιλογής του μέντορα και του καθοδηγούμενου (π.χ. μέσω e-mail)	197	4	1	5	2,49	1,058
είναι κατάλληλο για άτομα που επιθυμούν να αποφύγουν την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή (π.χ. άτομα που είναι υπερβολικά ντροπαλά ή αισθάνονται άβολα)	194	4	1	5	2,52	1,175

η διασφάλιση της ανωνυμίας που μπορεί να παρέχει κατόπιν σχετικής επιλογής των καθοδηγούμενων	198	4	1	5	2,38	1,091
η δυνατότητα αλληλεπίδρασης του καθοδηγούμενου με μέντορες και από άλλα σχολεία που να ταιριάζουν καλύτερα στο προφίλ τους	195	4	1	5	2,42	1,044
η συμμετοχή στο mentoring ατόμων που έχουν περιορισμένο χρόνο, άτακτα εργασιακά ωράρια ή ασύμβατα με τα ωράρια εργασίας των καθοδηγούμενων	197	4	1	5	2,43	1,084
Valid N (listwise)	184					

Στην ερώτηση 20 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω μειονεκτήματα αναφορικά με την εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση είναι σημαντικά;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 17).

Πίνακας 17: Βαθμός σημαντικότητας μειονεκτημάτων αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση

Βαθμός σημαντικότητας μειονεκτημάτων αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
η διαμόρφωση σχέσης εξάρτησης του καθοδηγούμενου από τη βοήθεια του μέντορα	198	4	1	5	2,73	,965
η παρεμπόδιση της εισαγωγής νέων ιδεών στον επαγγελματικό χώρο	197	4	1	5	2,85	1,012
η θεώρηση του mentoring ως εμποδίου στην επίτευξη της εκπαιδευτικής αλλαγής	197	4	1	5	2,86	1,077

η απουσία κατάλληλης εκπαίδευσης του μέντορα για την ανάληψη του ρόλου του	197	4	1	5	2,61	1,090
η παρεμπόδιση της απαραίτητης εγγύτητας μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου λόγω της μεταξύ τους φυσικής απόστασης	198	4	1	5	2,86	1,108
η μη ισότιμη πρόσβαση από άτομα που έχουν χαμηλό βαθμό εξοικείωσης με την τεχνολογία	197	4	1	5	2,68	1,100
η θεώρηση του e-mentoring ως ένα ένας φτηνός και εύκολος τρόπος αντικατάστασης μιας αυστηρά δομημένης μορφής mentoring από μια πιο ευέλικτη μορφή	197	4	1	5	2,84	1,104
Valid N (listwise)	194					

Στην ερώτηση 21 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω χαρακτηριστικά των καθοδηγούμενων έχουν θετική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 18).

Πίνακας 18: Συσχέτιση χαρακτηριστικών των καθοδηγούμενων και αποτελεσματικότητας του e-mentoring στην εκπαίδευση

Συσχέτιση χαρακτηριστικών των καθοδηγούμενων και αποτελεσματικότητας του e-mentoring στην εκπαίδευση	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ο βαθμός προγενέστερης εξοικείωσής τους με τη χρήση του διαδικτύου	198	5	1	6	2,35	1,269
η προηγούμενη εξοικείωσή τους με το mentoring	196	5	1	6	2,44	1,290

η θέληση για συμμετοχή τους στο mentoring ως διαδικασία	197	4	1	5	2,32	1,146
τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους	196	5	1	6	2,45	1,151
τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. ηλικία, φύλο κ. ά)	198	5	1	6	2,74	1,334
Valid N (listwise)	194					

Στην ερώτηση 22 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω χαρακτηριστικά των μεντόρων έχουν θετική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 19).

Πίνακας 19: Συσχέτιση χαρακτηριστικών των μεντόρων και αποτελεσματικότητας του e-mentoring στην εκπαίδευση

Συσχέτιση χαρακτηριστικών των μεντόρων και αποτελεσματικότητας του e-mentoring στην εκπαίδευση	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
η κατάλληλη εκπαίδευση του μέντορα από κρατικούς φορείς ή οργανισμούς	197	4	1	5	2,13	,996
η αλληλεπίδραση του μέντορα με τον φορέα κατά το στάδιο της διαμόρφωσης του μεντορικού πλάνου	196	4	1	5	2,19	,913
Valid N (listwise)	196					

Στην ερώτηση 23 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό στο ρόλο του;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 20^α, 20β, 20γ και 20δ).

20 α. Βαθμός καθοδήγησης μέσω της εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση**- ως γνώστη του αντικειμένου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	48	24,0	25,3	25,3
	Πολύ	64	32,0	33,7	58,9
	Αρκετά	59	29,5	31,1	90,0
	Λίγο	14	7,0	7,4	97,4
	Καθολου	5	2,5	2,6	100,0
	Total		190	95,0	100,0
Missing	System	10	5,0		
Total		200	100,0		

20 β. Βαθμός καθοδήγησης μέσω της εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση**- ως παιδαγωγού**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	36	18,0	18,8	18,8
	Πολύ	72	36,0	37,7	56,5
	Αρκετά	63	31,5	33,0	89,5
	Λίγο	15	7,5	7,9	97,4
	Καθολου	5	2,5	2,6	100,0
	Total		191	95,5	100,0
Missing	System	9	4,5		
Total		200	100,0		

20 γ. Βαθμός καθοδήγησης μέσω της εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση**- ως καθοδηγητή της τάξης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	44	22,0	23,4	23,4
	Πολύ	68	34,0	36,2	59,6
	Αρκετά	57	28,5	30,3	89,9

	Λίγο	14	7,0	7,4	97,3
	Καθολου	5	2,5	2,7	100,0
	Total	188	94,0	100,0	
Missing	System	12	6,0		
Total		200	100,0		

20 δ. Βαθμώσκαθοδήγησης μέσω της εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση; - άλλο (προσδιορίστε)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	1	,5	7,1	7,1
	Πολύ	1	,5	7,1	14,3
	Αρκετά	1	,5	7,1	21,4
	Λίγο	1	,5	7,1	28,6
	Καθολου	10	5,0	71,4	100,0
	Total	14	7,0	100,0	
Missing	System	186	93,0		
Total		200	100,0		

Στην ερώτηση 24 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω τρόποι αναφορικά με την εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση είναι αποτελεσματικοί;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 21).

Πίνακας 21: Τρόποι εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση

E-mentoring στην εκπαίδευση και ρόλος του εκπαιδευτικού	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
η αλληλεπίδραση μέσω φόρουμ συζητήσεων	196	4	1	5	2,34	,987
η ανταλλαγή e-mail	188	4	1	5	2,42	,942

η χρήση μιας σειράς πολλαπλών μορφών επικοινωνίας όπως η τηλεφωνική επαφή, η ανταλλαγή e-mail, η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή	198	4	1	5	2,33	1,028
η από κοινού παρακολούθηση βίντεο της εκπαιδευτικής πρακτικής των καθοδηγούμενων μέσα στην τάξη που δίνει τη δυνατότητα για άμεσο και σε πραγματικό χρόνο σχολιασμό της εκπαιδευτικής πρακτικής των καθοδηγούμενων	196	4	1	5	2,39	,994
Valid N (listwise)	185					

Στην ερώτηση 25 «Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι είναι περισσότερο σημαντικοί για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 22).

Πίνακας 22: Αξιολόγηση σημαντικότητας παραγόντων αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση

Αξιολόγηση σημαντικότητας παραγόντων αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ο σεβασμός του καθοδηγούμενου από τον μέντορα	198	7	1	8	3,55	2,143
η υποστήριξη του καθοδηγούμενου από τον μέντορα σε πρακτικά ζητήματα (π.χ. ο σχεδιασμός της διδασκαλίας)	198	8	1	9	3,76	2,085

οι προγενέστερες παιδαγωγικές γνώσεις και το γενικότερο υπόβαθρο μέντορα και καθοδηγούμενου	198	8	1	9	4,37	2,118
το να λαμβάνεται υπόψη από τον μέντορα το πιθανώς διαφορετικό εκπαιδευτικό στυλ του καθοδηγούμενου	198	7	1	8	4,58	2,013
η παροχή λεπτομερούς ανατροφοδότησης από τον μέντορα για την πρόοδο των καθοδηγούμενων	198	7	1	8	4,71	2,041
η ειλικρίνεια της σχέσης μέντορα-καθοδηγούμενου	198	8	1	9	4,95	2,370
η διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα-καθοδηγούμενου	198	8	1	9	5,38	2,419
η συναισθηματική υποστήριξη του καθοδηγούμενου από τον μέντορα	198	8	1	9	4,80	2,635
Valid N (listwise)	198					

5.3 Εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση (2^ο ερευνητικό ερώτημα)

Η ερώτηση 26 αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις αλλά και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση;» και απεικονίζονται στον πίνακα 23.

Στην ερώτηση 26 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δρουν ανασταλτικά αναφορικά με την εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 23).

Πίνακας 23: Εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση

Εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
η απροθυμία συνεργασίας του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού με τον μέντορα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης σε αυτόν και στις ικανότητές του	198	4	1	5	2,51	1,112
η αντίληψη ότι ο μέντορας είναι επόπτης	198	4	1	5	2,65	1,025
η θεώρηση του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού από τον μέντορα ως κατώτερου από αυτόν	197	4	1	5	2,71	1,112
η απουσία ανατροφοδότησης	196	4	1	5	2,68	1,156
η δυσκολία συνεννόησης και αλληλεπίδρασης	194	4	1	5	2,62	1,100
η έλλειψη διαλόγου ανάμεσά τους	195	4	1	5	2,54	1,090
η ύπαρξη διαφωνιών εκπαιδευτικής ιδεολογίας και σύγκρουσης συμφερόντων	193	4	1	5	2,66	1,121
η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, εμπειριών και παιδαγωγικών γνώσεων από την πλευρά των μεντόρων	197	4	1	5	2,76	1,120
η αίσθηση ανελευθερίας από την πλευρά του καθοδηγούμενου	196	4	1	5	2,80	1,150
Valid N (listwise)	182					

5.4 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση(3^ο ερευνητικό ερώτημα)

Η ερώτηση 27 αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση;» και απεικονίζονται στον πίνακα 24.

Στην ερώτηση 27 «Ποιες από τις παρακάτω προϋποθέσεις θεωρείτε ότι είναι περισσότερο σημαντικές για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση;», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 24).

Πίνακας 24: Αξιολόγηση σημαντικότητας προϋποθέσεων αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση

Αξιολόγηση σημαντικότητας προϋποθέσεων αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
η επιλογή των κατάλληλων μεντόρων	198	5	1	6	3,31	1,723
η αντιστοίχιση των κατάλληλων μεντόρων με τους κατάλληλους καθοδηγούμενους	198	5	1	6	3,22	1,641
ο έλεγχος στα πρώτα στάδια της σχέσης με στόχο την επιτυχία μιας αποτελεσματικής πρώτης επαφής	198	6	1	7	3,55	1,540
ο έλεγχος για την επιτάχυνση των αργά εξελισσόμενων μεντορικών σχέσεων	198	6	1	7	3,84	1,648
η επίβλεψη κατά το στάδιο μοιράσματος της γνώσης από το μέντορα προς τον καθοδηγούμενο και τη διασφάλιση του ότι δεν πρόκειται για μια μονής κατεύθυνσης σχέση	198	5	1	6	3,54	1,884
η με κατάλληλα εργαλεία μέτρηση σε όλα τα επιμέρους στάδια της αποτελεσματικότητας του προγράμματος	198	6	1	7	3,59	1,805
Valid N (listwise)	198					

5.5 Στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας (4^ο ερευνητικό ερώτημα)

Η ενότητα ΣΤ του ερωτηματολογίου της έρευνας κατηγοριοποιεί τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή/ηγέτη στις ερωτήσεις 1-45 και αφορά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων του δείγματος της έρευνας;». Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις αναφορικά με τις υιοθετούμενες από τους διευθυντές των σχολείων τους πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας παρουσιάζονται στους πίνακες 25-36.

Πίνακας 25: Εξιδανικευμένη επιρροή και Χαρακτηριστικά

Εξιδανικευμένη επιρροή-Χαρακτηριστικά	Ποτέ	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως αν όχι πάντα
Με κάνει να νιώθω περήφανος που συνεργάζομαι μαζί του/της	14	16	52	78	38
Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του συμφέρον	10	15	46	68	57
Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου	11	13	56	72	43
Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης	14	20	47	55	59

Πίνακας 26: Εξιδανικευμένη επιρροή και Συμπεριφορά

Εξιδανικευμένη επιρροή-Συμπεριφορά	Ποτέ	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως αν όχι πάντα
Αναφέρεται στις δικές του σημαντικές αξίες/πεποιθήσεις	30	38	59	39	27

Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	10	20	51	69	48
Σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	11	20	45	70	52
Δίνει έμφαση στη συλλογική αίσθηση αποστολής	15	16	40	75	51

Πίνακας 27: Χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς-εμπνευσμένη παρακίνηση

Εμπνευσμένη Παρακίνηση	Ποτέ	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως αν όχι πάντα
Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν	10	24	53	72	38
Προβάλλει συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	10	18	53	72	43
Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον	13	19	51	69	43
Εκφράζει την πεποίθηση ως	8	10	52	74	52

οι στόχοι θα επιτευχθούν					
--------------------------	--	--	--	--	--

. Πίνακας 28: Χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς- ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων

Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων	Ποτέ	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως αν όχι πάντα
Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία	3	23	80	61	30
Αναζητά διαφορετικές οπτικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων	12	28	61	64	30
Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα με διαφορετικές οπτικές	17	11	42	82	45
Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης για την ολοκλήρωση έργου	14	13	55	68	39

. Πίνακας 29: Χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς- εξατομικευμένο ενδιαφέρον.

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ποτέ	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως αν όχι πάντα
Αφιερώνει χρόνο να διδάσκει και να καθοδηγεί	6	23	42	71	43
Με αντιμετωπίζει ως διαφορετικό άτομο σε σύγκριση με τους άλλους	16	22	50	79	30
Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητες μου	11	19	43	68	56

Με αντιμετωπίζει ως ξεχωριστό άτομο παρά ως μέλος της ομάδας	9	20	59	71	39
--	---	----	----	----	----

Πίνακας 30: Αμοιβή βάση της επίδοσης.

Αμοιβή με την επίδοση	Ποτέ	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως αν όχι πάντα
Παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	10	30	53	70	35
Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη στόχων	14	19	66	59	38
Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένεις να πάρει κάποιος από την επίτευξη στόχων	16	23	42	71	43
Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του	10	13	49	69	55

Πίνακας 31: Κατ' εξαίρεση ηγεσία (Ενεργητική)

Κατ'εξαίρεση ηγεσία (Ενεργητική)	Ποτέ	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως αν όχι πάντα
Εστιάζει την προσοχή του σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από standards.	24	20	77	50	27

Επικεντρώνει την προσοχή του αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών και αποτυχιών	12	19	59	70	38
Παρακολουθεί κάθε λάθος	11	17	47	67	53
Εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards	11	44	43	68	30

Πίνακας 32: Κατ' εξαίρεση ηγεσία (Παθητική)

Κατ'εξαίρεση ηγεσία (Παθητική)	Ποτέ	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως αν όχι πάντα
Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά	33	45	58	40	16
Φαίνεται σταθερός στην άποψη «αν δεν είναι χαλασμένο μην το φτιάξεις»	26	28	46	57	39
Ακολουθεί την τακτική πως τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν λάβεις δράση	32	19	50	61	36
Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει	25	30	55	52	33

Πίνακας 33: Ηγεσία Laissez-Faire.

Ηγεσία Laissez-Faire	Ποτέ	Μια φορά στο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως αν όχι
----------------------	------	--------------	---------------	--------------	----------------

		τόσο			πάντα
Αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά προβλήματα	74	42	32	32	18
Είναι απών όταν τον έχω ανάγκη	74	38	35	30	17
Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	39	24	54	55	24
Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα θέματα	25	23	50	58	39

Πίνακας 34:Χαρακτηριστικά Ηγεσίας- Μεγαλύτερη Προσπάθεια

Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ποτέ	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως αν όχι πάντα
Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από όσα θα περίμενα και εγώ	4	14	53	76	49
Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία	7	8	48	68	64
Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ	8	11	44	82	51

Πίνακας 35:Χαρακτηριστικά Ηγεσίας-Αποτελεσματικότητα

Αποτελεσματικότητα	Ποτέ	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως αν όχι πάντα
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά	9	13	50	74	50

Με αντιπροσωπεύει στις προϊστάμενες αρχές	6	9	51	75	56
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου	5	14	39	82	57
Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική	7	7	39	62	77

Πίνακας 36: Χαρακτηριστικά Ηγεσίας- ευχαρίστηση από την ηγεσία

Ευχαρίστηση από την ηγεσία	Ποτέ	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως αν όχι πάντα
Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας	4	16	45	82	50
Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο	4	13	46	62	71

5.6 Συσχέτιση πρακτικών ηγεσίας και μεταβλητών ελέγχου με το e-mentoring(5^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το υποκεφάλαιο που ακολουθεί απαντά στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα «Πώς συνδέονται οι πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές με την αξιοποίηση του e-mentoringστην εκπαίδευση;». Οι ερωτήσεις αντιστοιχούν στην ενότητα ΣΤ του ερωτηματολογίου(1-45) και γίνεται κατηγοριοποίηση των πρακτικών ηγεσίας σε σχέση με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε 5 διαφορετικές μορφές μεντορικής σχέσης.

5.6.1 Εξιδανικευμένη Επιρροή-Χαρακτηριστικά

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	Chi Square	11.59	8.02	14.37*	9.52*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.02	0.09	0.01	0.05	1.00

Πίνακας 37: Συσχέτιση μεταξύ Εξιδανικευμένης Επιρροής & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	Chi Square	6.33*	5.60*	7.22*	6.23*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.18	0.23	0.12	0.18	1.00

Πίνακας 37.1 : Συσχέτιση μεταξύ Εξιδανικευμένης Επιρροής & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση.	Chi Square	5.25	4.62	6.14*	9.46*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.26	0.33	0.19	0.05	1.00

Πίνακας 37. 2 : Συσχέτιση μεταξύ Εξιδανικευμένης Επιρροής & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Επιδεικνύει αίσημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	Chi Square	6.09	2.78	5.12*	2.57*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.19	0.60	0.28	0.63	1.00

Πίνακας 37. 3: Συσχέτιση μεταξύ Εξιδανικευμένης Επιρροής & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, στον Πίνακα 37 η μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Ο Διευθυντής με κάνει να νιώθω περήφανος που συνεργάζομαι μαζί του » έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή «Συμμετοχή σε ρόλο Μέντορα με φυσική παρουσία » καθώς το P.Value είναι μικρότερου του 0,05. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μεταβλητή «Συμμετοχή σε ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιο μέντορα μέσω της εφαρμογής του E-mentoring». Άρα, υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο μεταβλητών.

5.6.2 Εξιδανικευμένη Επιρροή-Συμπεριφορά

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	Chi Square	2.30	6.91	7.23*	7.81	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.68	0.14	0.12	0.10	1.00

Πίνακας 38: Συσχέτιση μεταξύ Εξιδανικευμένης Επιρροής/Συμπεριφοράς&Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	Chi Square	8.52*	7.85*	5.48*	4.92*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.07	0.10	0.24	0.30	1.00

Πίνακας 38. 1: Συσχέτιση μεταξύ Εξιδανικευμένης Επιρροής/Συμπεριφοράς & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	Chi Square	2.00*	3.32*	2.14*	1.12*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.74	0.51	0.71	0.89	1.00

Πίνακας 38.2 : Συσχέτιση μεταξύ Εξιδανικευμένης Επιρροής/Συμπεριφοράς & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	Chi Square	11.23*	6.07*	3.14*	9.62*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.02	0.19	0.53	0.05	1.00

Πίνακας 38.3 : Συσχέτιση μεταξύ Εξιδανικευμένης Επιρροής/Συμπεριφοράς & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

Σε αυτό το σημείο στον πίνακα 38.3, υπάρχει σχέση εξάρτησης με τη μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Ο Διευθυντής παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται » με τη μεταβλητή «Συμμετοχή σε ρόλο Μέντορα με φυσική παρουσία » καθώς το P.Value είναι 0,02.

5.6.3 Εμπνευσμένη Παρακίνηση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	Chi Square	16.19*	8.60*	14.12*	3.30*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.00	0.07	0.01	0.51	1.00

Πίνακας 39: Συσχέτιση μεταξύ Εμπνευσμένης Παρακίνησης & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	Chi Square	6.19*	5.07*	9.56*	13.37*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.19	0.28	0.05	0.01	1.00

Πίνακας 39.1: Συσχέτιση μεταξύ Εμπνευσμένης Παρακίνησης & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	Chi Square	3.87*	9.70*	1.43*	4.76*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.42	0.05	0.84	0.31	1.00

Πίνακας 39.2: Συσχέτιση μεταξύ Εμπνευσμένης Παρακίνησης & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	Chi Square	4.61*	14.24*	4.22*	5.51*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.33	0.01	0.38	0.24	1.00

Πίνακας 39.3: Συσχέτιση μεταξύ Εμπνευσμένης Παρακίνησης & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

Η παροχή εμπνευσμένης παρακίνησης προς τους εργαζομένους, ευνοεί την συμμετοχή τους στη διαδικασία του mentoring. Στον πίνακα 39 δημιουργείται μια σχέση εξάρτησης, με τη μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Ο Διευθυντής μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον» με τη μεταβλητή «Συμμετοχή σε ρόλο Μέντορα μέσω της εφαρμογής του E-mentoring». Στο πίνακα 39.2 η σχέση εξάρτησης εμφανίζεται μέσω των μεταβλητών «Ο διευθυντής μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν» και τη «Συμμετοχή σε ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του E-Mentoring». Αναφορικά με τις μεταβλητές ελέγχου στον πίνακα 39.3, τη συμμετοχή του ερωτώμενου σε ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία επηρεάζει θετικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό το γεγονός της θετικής αντιμετώπισης του εργαζόμενου από σχολικό ηγέτη ($p\text{-value} < 0,05$).

5.6.4 Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	Chi Square	10.72*	11.10*	4.10*	5.40*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.03	0.03	0.39	0.25	1.00

Πίνακας 40: Συσχέτιση μεταξύ Ενεργοποίησης νοητικών ικανοτήτων & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	Chi Square	9.49*	10.72*	3.28*	2.75*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.05	0.03	0.51	0.60	1.00

Πίνακας 40.1: Συσχέτιση μεταξύ Ενεργοποίησης νοητικών ικανοτήτων & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	Chi Square	12.51*	6.59*	7.13*	0.29*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.01	0.16	0.13	0.99	1.00

Πίνακας 40.2 : Συσχέτιση μεταξύ Ενεργοποίησης νοητικών ικανοτήτων & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	Chi Square	6.64*	3.80*	5.25*	2.91*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.16	0.43	0.26	0.57	1.00

Πίνακας 40.3: Συσχέτιση μεταξύ Ενεργοποίησης νοητικών ικανοτήτων & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

Όπως προκύπτει στον πίνακα 40 υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των 3 μεταβλητών καθώς η μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Ο διευθυντής στο σχολείο μου επανεξετάζει στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα σχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές «Συμμετοχή σε ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία» και « Συμμετοχή σε ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία». Στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 40.2) η μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Ο Διευθυντής στο σχολείο μου αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων » έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή «Συμμετοχή σε ρόλο Μέντορα με φυσική παρουσία » καθώς το P.Value είναι 0,03 <0,05. Στον τελευταίο πίνακα (40.3) η σχέση εξάρτησης εμφανίζεται μέσω των μεταβλητών «Ο διευθυντής στο σχολείο μου με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες» και τη «Συμμετοχή σε ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία (p.value 0,01)».

5.6.5 Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	Chi Square	5.11*	7.55*	1.55*	4.05*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.28	0.11	0.82	0.40	1.00

Πίνακας 41: Συσχέτιση μεταξύ Εξατομικευμένου Ενδιαφέροντος & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	Chi Square	1.98*	2.42*	6.74*	13.26*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.74	0.66	0.15	0.01	1.00

Πίνακας 41.1: Συσχέτιση μεταξύ Εξατομικευμένου Ενδιαφέροντος & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	Chi Square	2.98	2.20	7.85*	4.68*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.56	0.70	0.10	0.32	1.00

Πίνακας 41.2: Συσχέτιση μεταξύ Εξατομικευμένου Ενδιαφέροντος & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητές μου.	Chi Square	5.19*	12.61*	3.76*	0.61*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.27	0.01	0.44	0.96	1.00

Πίνακας 41.3 : Συσχέτιση μεταξύ Εξατομικευμένου Ενδιαφέροντος & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

Η ανάλυση παλινδρόμησης στον Πίνακα 41.1 αναδεικνύει τη στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$) θετική συσχέτιση με τον e-mentoring. Η θετική αντιμετώπιση του διευθυντή απέναντι στο εργαζόμενο ως ξεχωριστό άτομο και όχι απλώς ως μέλος της ομάδας ευνοεί καθοριστικά τη θετική απόκριση του ερωτώμενου για συμμετοχή σε ρόλο καθοδηγούμενου απέναντι σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring. ($p < 0,001$). Παρομοίως, και στον πίνακα 41.3 η ανάλυση παλινδρόμησης αναδεικνύει ότι το εξατομικευμένο ενδιαφέρον του διευθυντή (Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητες μου) συσχετίζεται θετικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($p < 0,001$) με την συμμετοχή του ατόμου σε ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον φυσικό μέντορα. Το συστηματικό εξατομικευμένο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού ηγέτη ευνοεί καθοριστικά τη συμμετοχή του ατόμου σε μια διαδικασία συμβουλευτικής.

5.6.6 Αμοιβή με βάση την επίδοση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	Chi Square	8.26*	14.16*	3.73*	5.52*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.08	0.01	0.44	0.24	1.00

Πίνακας 42 : Συσχέτιση μεταξύ Αμοιβής με βάση την επίδοση & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	Chi Square	7.22	8.64	4.20*	1.74*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.12	0.07	0.38	0.78	1.00

Πίνακας 42.1 : Συσχέτιση μεταξύ Αμοιβής με βάση την επίδοση & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	Chi Square	6.65	2.81	5.97*	4.35*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.16	0.59	0.20	0.36	1.00

Πίνακας 42.2 : Συσχέτιση μεταξύ Αμοιβής με βάση την επίδοση & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	Chi Square	1.98*	2.42*	6.74*	13.26*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.74	0.66	0.15	0.01	1.00

Πίνακας 42.3 : Συσχέτιση μεταξύ Αμοιβής με βάση την επίδοση & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης, αναδεικνύεται μία στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$) θετική ισχυρή συσχέτιση της αμοιβής με το e-mentoring (Πίνακας 42.3) και την φυσική παρουσία κάποιου μέντορα (Πίνακας 42). Η παροχή αμοιβής με βάση την επίδοση, από το διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας προς τους εκπαιδευτικούς, ενισχύει τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring ή και με την φυσική παρουσία.

5.6.7 Κατ' εξαίρεση ηγεσία (Ενεργητική)

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.	Chi Square	5.95	16.93	2.22*	2.57*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.20	0.00	0.70	0.63	1.00

Πίνακας 43: Συσχέτιση μεταξύ Κατ' Εξαίρεσης Ηγεσίας& Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	Chi Square	1.43*	2.27*	1.75*	3.95*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.84	0.69	0.78	0.41	1.00

Πίνακας 43.1 : Συσχέτιση μεταξύ Κατ' Εξαίρεσης Ηγεσίας& Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	Chi Square	11.23*	6.07*	3.14*	9.62*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.02	0.19	0.53	0.05	1.00

Πίνακας 43.2 : Συσχέτιση μεταξύ Κατ' Εξαίρεσης Ηγεσίας& Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	Chi Square	1.98*	2.42*	6.74*	13.26*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.74	0.66	0.15	0.01	1.00

Πίνακας 43.3 : Συσχέτιση μεταξύ Κατ' Εξαίρεσης Ηγεσίας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

Η ανάλυση παλινδρόμησης στον Πίνακα 43.2 αναδεικνύει τη στατιστικά σημαντική ($p < 0,002$) θετική συσχέτιση με την πρωτοβουλία που μπορεί να ανέλαβαν οι συμμετέχοντες της έρευνας ως μέντορες απέναντι σε άλλους αλλά και την ταύτιση που δημιουργείται με τον διευθυντή. Παρομοίως, και στον πίνακα 43.3 η μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου Ο διευθυντής μου με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή της συμμετοχής του ερωτώμενου σε ρόλο καθοδηγούμε μέσω της εφαρμογής του E-mentoring (όπου $p < 0,001$).

5.6.8 Κατ' εξαίρεση ηγεσία (Παθητική)

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	Chi Square	1.51	7.98	1.60*	0.53*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.82	0.09	0.81	0.97	1.00

Πίνακας 44 : Συσχέτιση μεταξύ Κατ' Εξαίρεσης Ηγεσίας (Παθητική) & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	Chi Square	7.73	1.02	1.99*	3.97*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.10	0.91	0.74	0.41	1.00

Πίνακας 44.1 : Συσχέτιση μεταξύ Κατ' Εξάιρεσης Ηγεσίας (Παθητική) & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις».	Chi Square	3.46	1.38	4.28*	6.53	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.48	0.85	0.37	0.16	1.00

Πίνακας 44.2: Συσχέτιση μεταξύ Κατ' Εξάιρεσης Ηγεσίας (Παθητική) & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση.	Chi Square	5.25	4.62	6.14*	9.46*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.26	0.33	0.19	0.05	1.00

Πίνακας 44.3 : Συσχέτιση μεταξύ Κατ' Εξάιρεσης Ηγεσίας (Παθητική) & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

Η ανάλυση παλινδρόμησης αναδεικνύει τη στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της κατ' εξαίρεση παθητικής ηγεσίας με το E-mentoring ($p > 0,001$) και με όλες τις επιμέρους

διαστάσεις του (Κεφ. 5.6.8). Όσο περισσότερο η εκπαιδευτική ηγεσία κωλυσιεργεί και αδιαφορεί τόσο περισσότερο αποδυναμώνεται ο θεσμός του e-mentoring.

5.6.9 Ηγεσία Laissez-Faire

		Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	Chi Square	3.77	1.81	4.81*	4.51*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.44	0.77	0.31	0.34	1.00

Πίνακας 45 : Συσχέτιση μεταξύ Ηγεσίας Laissez-Faire& Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Είναι απών όταν του/την έχουν ανάγκη.	Chi Square	8.20	13.68	2.49*	8.29*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.08	0.01	0.65	0.08	1.00

Πίνακας 45.1 : Συσχέτιση μεταξύ Ηγεσίας Laissez-Faire& Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	Chi Square	12.73	3.50	17.05*	9.54*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.01	0.48	0.00	0.05	1.00

Πίνακας 45.2 : Συσχέτιση μεταξύ Ηγεσίας Laissez-Faire& Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	Chi Square	4.16	1.65	4.65*	6.71*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.39	0.80	0.32	0.15	1.00

Πίνακας 45.3 : Συσχέτιση μεταξύ Ηγεσίας Laissez-Faire & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

Στον πίνακα 45.1 δημιουργείται μια σχέση εξάρτησης, με τη μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Ο Διευθυντής είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη» με τη μεταβλητή «Συμμετοχή σε ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον Μέντορα με φυσική παρουσία». Επίσης, στον πίνακα 45.2 άλλη μια σχέση εξάρτησης εμφανίζεται, μέσω των μεταβλητών «Ο διευθυντής αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις» και τη «Συμμετοχή σε ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον Μέντορα με φυσική παρουσία» (όπου $p\text{-value} < 0,01$).

5.6.10 Μεγαλύτερη Προσπάθεια

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ότι θα περίμενα και εγώ ο/η ίδιας/α.	Chi Square	9.36*	16.66*	2.71*	0.40*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.05	0.00	0.61	0.98	1.00

Πίνακας 46 : Συσχέτιση μεταξύ Μεγάλης Προσπάθειας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Αυξάνει την επιθυμία μου για Επιτυχία.	Chi Square	2.45*	2.42*	9.76*	3.95*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.65	0.66	0.04	0.41	1.00

Πίνακας 46.1 :Συσχέτιση μεταξύ Μεγάλης Προσπάθειας& Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο.	Chi Square	6.13*	6.37*	1.28*	2.92*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.19	0.17	0.86	0.57	1.00

Πίνακας 46.2 :Συσχέτιση μεταξύ Μεγάλης Προσπάθειας& Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

Η ανάλυση παλινδρόμησης του πίνακα 46.1 καταδεικνύει τη στατιστικά ($p < 0,004$) θετική συσχέτιση της μεγαλύτερης προσπάθειας των εργαζομένων, με την συμμετοχή σε ρόλο καθοδηγούμενου μέσω του E-mentoring. Όσο πιο αυξημένη είναι η προσπάθεια, η προθυμία και η επιθυμία για επιτυχία, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η εισαγωγή και η υιοθέτηση του θεσμού στη ελληνική σχολική πραγματικότητα.

5.6.11 Αποτελεσματικότητα

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Καταφέρνει να κάνω περισσότερο από ότι θα περίμενα και εγώ ο/η ίδιας/α.	Chi Square	9.36*	16.66*	2.71*	0.40*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.05	0.00	0.61	0.98	1.00

Πίνακας 47: Συσχέτιση μεταξύ Αποτελεσματικότητας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στις προϊστάμενες αρχές.	Chi Square	5.21*	10.09*	10.75*	2.85*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.27	0.04	0.03	0.58	1.00

Πίνακας 47.1: Συσχέτιση μεταξύ Αποτελεσματικότητας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου.	Chi Square	4.51*	4.91*	5.79*	7.84*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.34	0.30	0.22	0.10	1.00

Πίνακας 47.2 : Συσχέτιση μεταξύ Αποτελεσματικότητας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	Chi Square	2.60*	6.59*	0.56*	3.03*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.63	0.16	0.97	0.55	1.00

Πίνακας 47.3 : Συσχέτιση μεταξύ Αποτελεσματικότητας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 47.1, η αποτελεσματική ανταπόκριση του διευθυντή στις προϊστάμενες αρχές, παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συμμετοχή των εργαζομένων στη διαδικασία του mentoring με ρόλο καθοδηγούμενο δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της

φυσικής του παρουσίας αλλά και την συμμετοχή τους σε ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του E-mentoring (όπου p.value 0,04 και 0,03 αντίστοιχα).

5.6.12 Ευχαρίστηση από την Ηγεσία

		Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	Chi Square	7.25*	12.93*	3.06*	5.25*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.12	0.01	0.55	0.26	1.00

Πίνακας 48 : Συσχέτιση μεταξύ Αποτελεσματικότητας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

		Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring	Εχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_Συμμετοχή σε μεντορι... - άλλο
Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο.	Chi Square	6.51*	2.53*	12.93*	5.60*	0.00*
	Degrees of Freedom	4	4	4	4	4
	p-value	0.16	0.64	0.01	0.23	1.00

Πίνακας 48.1 : Συσχέτιση μεταξύ Αποτελεσματικότητας & Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση

Η ανάλυση παλινδρόμησης αναδεικνύει τη στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$) θετική συσχέτιση με την σημαντικότητα της ύπαρξης ενός μέντορα (Πίνακας 48). Η μεγαλύτερη ευχαρίστηση των εργαζομένων από την ηγεσία του σχολείου ευνοεί καθοριστικά τη δημιουργία κινήτρου για την αποδοχή βοήθειας από κάποιον μέντορα.

Παράλληλα με την ευχαρίστηση από την ηγεσία, η ανάληψη του μεντορικού ρόλου μέσω της εφαρμογής του e-mentoring σχετίζεται απόλυτα με την καλή συνεργασία εργαζόμενου και διευθυντή (όπου $p < 0,001$).

5.7 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

5.7.1 Παρουσίαση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ εξαρτημένων & ανεξάρτητων μεταβλητών

Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 49) παρουσιάζεται το αποτέλεσμα της στατιστικής ανάλυσης μεταξύ της ανάγκης για καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους.

Πίνακας 49: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά - Βαθμός για πραγματική ανάγκη καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ελεγχος ανεξαρτησίας)

	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει πραγματική ανάγκη για καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ;					Total
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	
Χρόνια υπηρεσίας στην 0-5 εκπαίδευση συνολικά	4	22	7	1	1	35
6-10	13	34	16	1	0	64
11-20	12	13	16	4	1	46
21-30	7	10	12	6	2	37
31-40	1	8	4	1	1	15
Total	37	87	55	13	5	197

Στη συνέχεια πραγματοποιείται έλεγχος ανεξαρτησίας για τις παραπάνω μεταβλητές.

Πίνακας 49.1: Cross-tabulation (Ελεγχος ανεξαρτησίας) Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,480 ^a	16	,036
Likelihood Ratio	29,071	16	,023
Linear-by-Linear Association	5,958	1	,015

N of Valid Cases	197		
------------------	-----	--	--

Όπως προκύπτει από τον πίνακα αυτό υπάρχει μια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας συνολικά και του βαθμού πραγματικής ανάγκης για καθοδήγηση, καθώς με Pearson Chi-Square=27,480, το Sig. είναι 0,036 μικρότερο δηλαδή του 0,05. Άρα δε γίνεται αποδεκτός ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών.

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται το αποτέλεσμα της στατιστικής ανάλυσης μεταξύ εκείνων που έχουν πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες και εκείνων που δεν έχουν ως προς το πώς αξιολογούν την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μέσω e-mentoring.

Πίνακας 50: Πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες – Βαθμός καθοδήγησης μέσω του e-mentoring

	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η καθοδήγηση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω της εφαρμογής του θεσμού του e-mentoring σε εκπαιδευτικούς;					Total
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	
Έχετε πιστοποίηση NAI στις νέες τεχνολογίες?	25	57	33	6	1	122
OXI	5	27	22	7	0	61
Total	30	84	55	13	1	183

Πίνακας 50.1 : έλεγχος ανεξαρτησίας για Πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες – Βαθμός καθοδήγησης μέσω του e-mentoring

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,865 ^a	4	,097
Likelihood Ratio	8,460	4	,076
Linear-by-Linear Association	5,815	1	,016
N of Valid Cases	183		

Όπως προκύπτει δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των 2 μεταβλητών καθώς με Pearson Chi-Square 7865, το Sig. είναι 0,097 μεγαλύτερο του 0,05.

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση μεταξύ των μεταβλητών: Θα σας ενδιέφερε να λειτουργήσετε ως μέντορας των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς σας στο πλαίσιο της εφαρμογής του θεσμού του e-mentoring/Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους. Συμμετοχή σε μεντορική σχέση - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring.

Πίνακας 51: Στατιστική ανάλυση, Συμμετοχή σε μεντορική σχέση

	Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους_ Συμμετοχή σε μεντορική σχέση; - ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring		Total
	Ναι	Όχι	
Θα σας ενδιέφερε να λειτουργήσετε ως μέντορας των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς σας στο πλαίσιο της εφαρμογής του θεσμού του e-mentoring ;	21	59	80
OXI	13	104	117
Total	34	163	197

Έπειτα πραγματοποιείται έλεγχος ανεξαρτησίας των 2 μεταβλητών.

Πίνακας 51.1: έλεγχος ανεξαρτησίας-συμμετοχή σε μεντορική σχέση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,625 ^a	1	,006		
Continuity Correction ^b	6,602	1	,010		
Likelihood Ratio	7,496	1	,006		
Fisher's Exact Test				,007	,005
Linear-by-Linear Association	7,587	1	,006		
N of Valid Cases	197				

Όπως προκύπτει υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των 2 μεταβλητών καθώς με Pearson Chi-Square 7,625, το Sig. Είναι 0,006 μεγαλύτερο του 0,05. Άρα γίνεται δεκτός ο έλεγχος ανεξαρτησίας των 2 μεταβλητών.

Παρακάτω πραγματοποιείται στατιστική ανάλυση των παραγόντων που μπορεί να συμβάλει το e-mentoring και πώς διαφοροποιούνται μεταξύ των 2 φύλων.

Πίνακας 52 :Συμβολή του E-mentoring σε σχέση με τα δυο φύλα

Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
στην υποστήριξη των Άνδρας εκπαιδευόμενων	81	2,11	1,162	,129
εκπαιδευτικών πριν Γυναίκα αναλάβουν τα καθήκοντά τους	117	1,94	,985	,091
στην υποστήριξη των Άνδρας αρχάριων εκπαιδευτικών σε	81	2,19	1,001	,111
πρώιμα στάδια της καριέρας Γυναίκα τους	117	2,04	,875	,081
στη βελτίωση της Άνδρας αποτελεσματικότητας του	80	2,30	1,048	,117
εκπαιδευτικού Γυναίκα	117	2,38	,955	,088
στην ισχυροποίηση της Άνδρας διάθεσης των	81	2,43	1,095	,122
καθοδηγούμενων Γυναίκα εκπαιδευτικών για ανάληψη ρίσκου και ευθυνών	117	2,44	,978	,090
στη βελτίωση της επίδοσης Άνδρας των μαθητών	78	2,59	1,074	,122
Γυναίκα	115	2,63	1,072	,100
στην ανάπτυξη της Άνδρας αυτοεκτίμησης των	81	2,43	1,139	,127
καθοδηγούμενων Γυναίκα εκπαιδευτικών	116	2,40	1,102	,102
στην ανάπτυξη των γνώσεων Άνδρας και των δεξιοτήτων των	80	2,46	1,136	,127
καθοδηγούμενων Γυναίκα	116	2,36	1,122	,104

Είναι φανερό ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολογούν διαφορετικά από τους άντρες αφού θεωρούν σημαντικότερη τη συμβολή του e-mentoring στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους και στην υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών σε πρώιμα στάδια της καριέρας τους.

Στον επόμενο πίνακα πραγματοποιείται έλεγχος T test για τις παραπάνω μεταβλητές.

Πίνακας 52.1: Έλεγχος Ανεξαρτησίας και η Συμβολή του E-mentoring σε σχέση με τα δυο φύλα

	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
στην υποστήριξη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών αναλάβουν τα καθήκοντά τους	4,926	,028	1,115	196	,266	,171	,153	-,131	,473
			Equal variances not assumed	1,082	153,267	,281	,171	,158	-,141
στην υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών σε πρώιμα στάδια της καριέρας τους	1,964	,163	1,061	196	,290	,142	,134	-,122	,407
			Equal variances not assumed	1,036	156,708	,302	,142	,138	-,129
στη βελτίωση αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού	,256	,613	-,587	195	,558	-,085	,144	-,369	,200

	Equal variances not assumed			-,577	159,142	,565	-,085	,147	-,374	,205
στην ισχυροποίηση της διάθεσης καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών ανάληψη ρίσκου και ευθυνών	της Equal variances assumed για και	,357	,551	-,083	196	,934	-,012	,148	-,305	,280
	Equal variances not assumed			-,081	159,257	,935	-,012	,152	-,312	,287
στη βελτίωση επίδοσης των μαθητών	της Equal variances assumed	,003	,958	-,231	191	,818	-,036	,157	-,347	,274
	Equal variances not assumed			-,231	165,186	,818	-,036	,157	-,347	,274
στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών	της Equal variances assumed	,267	,606	,220	195	,826	,036	,162	-,284	,355
	Equal variances not assumed			,218	168,632	,827	,036	,163	-,286	,357
στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων καθοδηγούμενων	των Equal variances assumed	,120	,730	,613	194	,541	,100	,164	-,223	,424
	Equal variances not assumed			,611	168,665	,542	,100	,164	-,224	,425

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων συγκεκριμένα για τη μεταβλητή που αφορά υποστήριξη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους με $F=4,926$ και $Sig. 0,028$ μικρότερο δηλαδή του 0,05.

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται το αποτέλεσμα της στατιστικής ανάλυσης μεταξύ του μεγέθους της σχολικής μονάδας και του πόσο περήφανος αισθάνεται ο εκπαιδευτικός για τη συνεργασία του με το διευθυντή.

Πίνακας 53:Σχέση μεγέθους σχολικής μονάδας και συνεργασίας του εκπαιδευτικού με το διευθυντή

Crosstab							
		Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου - Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.					Total
		Ποτέ	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως αν όχι πάντα	
Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε	<100 μαθητές	10	5	24	28	5	72
	100-250 μαθητές	3	8	20	38	28	97
	>250μαθητές	1	3	8	11	4	27
Total		14	16	52	77	37	196

Στον επόμενο πίνακα πραγματοποιείται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ των 2 μεταβλητών του παραπάνω πίνακα.

Πίνακας 53.1:Έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ μεγέθους της σχολικής μονάδας και συνεργασίας εκπαιδευτικού με το διευθυντή

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	21,124 ^a	8	,007
Likelihood Ratio	21,861	8	,005
Linear-by-Linear Association	6,025	1	,014
N of Valid Cases	196		

Όπως προκύπτει από τον πίνακα αυτό υπάρχει μια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας συνολικά και του βαθμού πραγματικής ανάγκης για καθοδήγηση, καθώς με Pearson Chi-Square=27,480 ,το Sig. Είναι 0,036 μικρότερο δηλαδή του 0,05. Άρα δε γίνεται αποδεκτός ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών.

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Περίληψη

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τη συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας. Οι κύριοι άξονες της συζήτησης των ευρημάτων της έρευνας εστιάζονται: α. στην αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης ως προς τα στοιχεία αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση, β. στα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση, γ. στις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση, δ. στο ρόλο του διευθυντή στην αξιοποίηση του e-mentoring, διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας που θεωρούνται κατάλληλες για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση και ε. στο βαθμό σύνδεσης/συσχέτισης του e-mentoring με τις πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας.

6.1 Γενικά στοιχεία του δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 200 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στα σχολεία του νομού Λέσβου και συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική περιφέρεια Α΄ Λέσβου. Από την ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προέρχονται από σχολεία με 6 οργανικές θέσεις (το 30,5% του δείγματος (n=61, Κεφ. 5.1) και το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι γυναίκες (119 από 200 ερωτηθέντες), στοιχείο που είναι απόλυτα συμβατό με την αναλογία του φύλου, των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας της Α΄ Λέσβου.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τοποθετείται στην ηλικιακή ομάδα 31-40 (69 άτομα) και έχει εκπαιδευτική εμπειρία τουλάχιστον 6-10 (32,5 επί του συνολικού συνόλου). Είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων υπηρετούν τουλάχιστον 5 χρόνια στο σχολείο που βρίσκονται τώρα (111 άτομα) και συνεργάζονται 1-5 χρόνια με τον διευθυντή του σχολείου. Οι περισσότεροι από αυτούς ανήκουν στην κατηγορία ΠΕ70 (180 άτομα) και το 64,5 τις εκατό των ερωτηθέντων κατέχει οργανική θέση στο σχολείο που υπηρετεί. Αξίζει να επισημανθεί πως το δείγμα, διαθέτει ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο, καθώς οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος (το 49,8%) και ένα σημαντικό ποσοστό έχει τίτλο μετεκπαίδευσης (54 άτομα) και

πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες (66%). Είναι προφανές πως το γεγονός αυτό επηρεάζει τη διαδικασία αποδοχής και αξιοποίησης του E-mentoring στο εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που διαφαίνεται και από την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα και τις αντιλήψεις τους για το υπό μελέτη θέμα.

6.2 Στοιχεία αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση (1^ο Ερευνητικό ερώτημα)

Από την συνολική αποτίμηση των ευρημάτων προκύπτουν πολύ σημαντικές διαπιστώσεις αναφορικά με την αξιοποίηση την E-mentoring στην εκπαίδευση μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα στοιχεία του E-mentoring τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχολείο, από τις απαντήσεις που προέκυψαν (Βλ. Παράρτημα: Ερώτηση 13, Κεφ. 5.2 : Πίνακας 5.6) διαφαίνεται πόσο σημαντική είναι η ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για καθοδήγηση καθώς το 46% δήλωσε πως υπάρχει αυτή η ανάγκη (27,5%= αρκετά μεγάλη ανάγκη , 18,5 %= πάρα πού μεγάλη). Σε μια συσχέτιση αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας και την ανάγκη για καθοδήγηση τους οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (0 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας) δηλαδή το 28%, κρίνει απαραίτητη την καθοδήγηση, ενώ εκείνοι με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε ποσοστό 8% (11 έως 20 έτη) απάντησαν πως υπάρχει αρκετή ανάγκη για καθοδήγηση χωρίς όμως να το αποδέχονται πλήρως. Πράγματι, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999), η συνεργασία νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών έχει ευεργετικές συνέπειες τόσο στο σχολικό κλίμα όσο και στη σχολική πράξη, καθώς αίρονται οι επαγγελματικές προκαταλήψεις, υποχωρεί ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων και καλλιεργείται μια κριτική και ανοιχτή ατμόσφαιρα διαλόγου στο σχολείο.

Σε ερώτηση που τέθηκε, για το πως μπορεί να επιτευχθεί η καθοδήγηση μέσω e-mentoring (Βλ. Παράρτημα, Ερ.14 του ερωτηματολογίου) το 45% των ερωτηθέντων θεώρησαν πως το E-mentoring θα μπορούσε να αποτελεί ένα μέσο καθοδήγησης. Ανάλογα ευρήματα εντοπίζονται και στην έρευνα του Lewis (2002, Κεφ. 2.2), στην οποία η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα International Telementor Program ανέφεραν πως μέσω της ηλεκτρονικής καθοδήγησης αυξήθηκαν οι ικανότητες επικοινωνίας τους, η συνεργατικότητά τους και η ικανότητα μεταβίβασης της γνώσης τους σε

άλλους. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα είχαν μια θετική αποτίμηση.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά στη συμβολή (Πίνακας 8, Κεφ 5.2) του e-mentoring οι ερωτηθέντες θεωρούν πως το e-mentoring επιδρά σε σημαντικό βαθμό στην υποστήριξη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους (πολύ=40,2%), στην υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών σε πρώιμα στάδια της καριέρας τους (πολύ=42%), στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (αρκετά=47%) αλλά βοηθάει και στην υποστήριξη των καθοδηγούμενων στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους (αρκετά=47.6%). Από την άλλη, το 52,2% θεωρεί πως μπορεί να βοηθήσει ελάχιστα στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και στη ισχυροποίηση της διάθεσης των καθοδηγούμενων για ανάληψη ευθυνών.

Ως προς τα πλεονεκτήματα (Πίνακας 9, Κεφ. 5.2) με την εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση (Βλ. Παράρτημα, Ερ.19), μετά από την ανάλυση των Μέσο Όρων των απαντήσεων (ορίζοντας 1-πάρα πολύ και 5-καθόλου), προκύπτει πως το 42% του συνολικού ποσοστού των συμμετεχόντων συμφωνούν απόλυτα πως η ανταπόκριση του e-mentoring στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές χωρίς καμία δυνατότητα επιλογής καθοδηγητή, η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση των μαθητών των απομακρυσμένων γεωγραφικά περιοχών όπου η πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση των εκπαιδευτικών είναι αδύνατη (43,4%) είναι τα στοιχεία εκείνα που ξεχωρίζουν και αναδεικνύουν. Ως λιγότερο σημαντικά το 50,4% ανέδειξε πως συμφωνούν αρκετά με τη διασφάλιση της ανωνυμίας που μπορεί να εξασφαλίσει ο θεσμός.

Στον αντίποδα ως μειονεκτήματα (Πίνακας 10, Κεφ. 5.2) της εφαρμογής αναδείχθηκαν τα εξής: Το 52,2% πως δύο πολύ βασικά μειονεκτήματα είναι η απουσία της κατάλληλης εκπαίδευσης του μέντορα και η μη ισότιμη πρόσβαση από άτομα που έχουν χαμηλό βαθμό εξοικείωσης με την τεχνολογία (53,6%). Ως ένα αρκετά βασικό μειονέκτημα αναδείχθηκε η απουσία κατάλληλης εκπαίδευσης του μέντορα για την ανάληψη του ρόλου του (52,2%). Για το τελευταίο, πράγματι βασιζόμενοι σε μια ανάλυση 46 διαφορετικών ερευνών, ένα ιδιαίτερα συχνό πρόβλημα είναι η απουσία εκπαίδευσης των καθοδηγητών, οι οποίοι δεν έχουν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τη καθοδήγηση των άλλων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το να είναι οι καθοδηγητές αβέβαιοι για τον τρόπο με τον οποίο καθοδηγούν τους πιο νέους εκπαιδευτικούς και να στηρίζονται περισσότερο στην εμπειρική

τους γνώση στο mentoring, παρά σε επιστημονικά ευρήματα (Hoffmanetal., 2015).(Βλ. Κεφ. 1.5.3)

Στον Πίνακα 11 και 12 (Βλ. Κεφ. 5.2) παρατίθενται τα αποτελέσματα όπως τα κατέγραψαν οι συμμετέχοντες στην ερώτηση 21 και 22 του ερωτηματολογίου αντίστοιχα. Εκεί, οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των καθοδηγούμενων και κατά πόσο αυτά έχουν θετική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης. Από τις απαντήσεις, προκύπτει πως το 42,6% θεωρεί πολύ σημαντική την κατάλληλη εκπαίδευση του μέντορα από κρατικούς φορείς και οργανισμούς αλλά και το βαθμό προγενέστερης εξοικείωσής τους με τη χρήση του διαδικτύου (47%). Όπως επιβεβαιώνεται από την βιβλιογραφία, κατά τον DiRenzo και τους συνεργάτες του (2010), οι παράγοντες που αναπτύσσουν, θετική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: από την πλευρά του καθοδηγούμενου αναδεικνύεται ο βαθμός της προγενέστερης εξοικείωσης με τη χρήση του διαδικτύου και από την πλευρά του καθοδηγητή, κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υπόβαθρου

Τέλος το 46,6% συμφωνεί απόλυτα πως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την εφαρμογή του e-mentoring είναι η χρήση μια σειράς πολλαπλών μορφών επικοινωνίας όπως η τηλεφωνική επαφή, η ανταλλαγή e-mail και η επαφή πρόσωπο με πρόσωπο ενώ το 59,7 συμφωνεί πως για την αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού κρίνεται απαραίτητη η διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου (Πίνακας 14 και 15, Κεφ 5.2). Πράγματι, όπως επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Hudson (2005) οι πέντε παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του mentoring στην εκπαίδευση είναι ο σεβασμός από τον καθοδηγητή στον καθοδηγούμενο ως άτομο, οι απαιτήσεις του συστήματος εκπαίδευσης και τη παροχή συμβουλών στοχευμένων με βάση αυτό, οι προγενέστερες παιδαγωγικές γνώσεις και το γενικότερο υπόβαθρο και η ανατροφοδότηση μεταξύ του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου. (Βλ. Κεφ. 1.5.3)

6.3 Εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση (2^ο Ερευνητικό Ερώτημα)

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στα εμπόδια που υπάρχουν για την εφαρμογή του e – mentoringστην εκπαίδευση οι απαντήσεις των ερωτηθέντων «συμφωνούν απόλυτα» σε τρεις κατηγορίες τις οποίες ανέδειξαν ως τις σημαντικότερες (Πίνακας 16,

Κεφ5.3). Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό, 50,2% συγκεντρώθηκε στην απροθυμία συνεργασίας του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού με το μέντορα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης σε αυτόν και τις ικανότητές του. Εξίσου σημαντικά εμπόδια είναι η δυσκολία συνεννόησης και αλληλεπίδρασης (50,8) και η έλλειψη διαλόγου ανάμεσά τους (52,4%). Για να είναι λοιπόν επιτυχής η μεταβίβαση της γνώσης, πρέπει να γίνει σωστή επιλογή των κατάλληλων καθοδηγητών ώστε να μην υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ του καθοδηγητή και καθοδηγούμενου και την επίβλεψη κατά το στάδιο μοιράσματος της γνώσης από τον μέντορα προς τον καθοδηγούμενο για την διασφάλιση ότι δεν πρόκειται για μια μονής κατεύθυνσης σχέση και να δημιουργούνται προβλήματα επικοινωνίας (Hunt, 2005)

6.4 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση(3^ο Ερευνητικό Ερώτημα)

Η μεταβίβαση γνώσης μέσω του e-mentoring αποτελεί ένα στόχο ο οποίος επιδιώκεται σε μεγάλο βαθμό από τους μέντορες, αφού έχει άμεσα οφέλη σε διάφορα επίπεδα της λειτουργικότητας και της οργάνωσης ενός δικτύου, όπως τα άτομα, τα παραγόμενα προϊόντα, οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα και η συνολική απόδοση του οργανισμού.

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του E-mentoring θα σημειωθούν οι κυριότερες από αυτές. Αρχικά το 54% υποστηρίζει πως πρέπει να γίνεται τακτικός έλεγχος ώστε οι διαδικασίες των μεντορικών σχέσεων να εξελίσσονται με γρηγορότερους ρυθμούς. Το 50,7% κρίνει πως μια πολύ σημαντική προϋπόθεση είναι να υπάρχει μια μέριμνα στα πρώτα στάδια της μεντορικής σχέσης ώστε να είναι αποτελεσματική η πρώτη επαφή. Το 51,2 κρίνει πως είναι απαραίτητη η χρήση κατάλληλων εργαλείων μέτρησης σε όλα τα στάδια με σκοπό το πρόγραμμα να είναι αποτελεσματικό. Οι απόψεις του δείγματος φαίνεται να επιβεβαιώνονται και μέσα από τη βιβλιογραφία. Με βάση την έρευνα του Hunt (2005), για την αποτελεσματικότερη μεταβίβαση της γνώσης ο οργανωτής κάθε προγράμματος e-mentoring είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη, την επιλογή των κατάλληλων καθοδηγητών, την αντιστοίχιση των κατάλληλων καθοδηγητών με τους κατάλληλους καθοδηγούμενους, τον έλεγχο στα πρώτα στάδια της σχέσης με στόχο την επιτυχία μιας αποτελεσματικής πρώτης επαφής, τον έλεγχο για την επιτάχυνση των αργά εξελισσόμενων μεντορικών σχέσεων, την επίβλεψη κατά το στάδιο μοιράσματος της γνώσης από το μέντορα

προς τον καθοδηγούμενο και τέλος τη με κατάλληλα εργαλεία μέτρηση σε όλα τα επιμέρους στάδια της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

6.5 Στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας (4^ο Ερευνητικό Ερώτημα)

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας ο ρόλος του διευθυντή σχετίζεται με την εξιδανικευμένη επιρροή που εκείνος ασκεί στο προσωπικό του. Συγκεκριμένα, το 58% των ερωτηθέντων απάντησαν πως ο διευθυντής τους, τους κάνει να αισθάνονται περήφανοι για τη συνεργασία τους τις περισσότερες φορές, το 62,5% πιστεύει πως συχνά βάζει το κάλο τους ομάδας του πάνω από το προσωπικό του συμφέρον ενώ το 57.5% των συμμετεχόντων έχουν θετική αντίληψη για τον τρόπο που λειτουργεί και κερδίζει τον σεβασμό τους. Τέλος το 57% , πιστεύει πως συχνά επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης (Πίνακας 19, Κεφ. 5.5). Πράγματι η έρευνα των Marzano, Waters και McNulty (2005), Kythreotis και Pashiardis (2006) ορίζει πως η σχολική ηγεσία, αποτελεί το βασικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο εργάζονται πλέον σε μία εποχή που μεταβάλλεται συνεχώς , και έννοιες όπως αβεβαιότητα αποτελούν τον γενικό κανόνα. Τα παραπάνω αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από ένα δυναμικό ηγέτη ο οποίος θα τους στηρίζει και θα τους καθοδηγεί.

Είναι γεγονός ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζεται ισχυρά από το διευθυντή, ο οποίος, εκτός των άλλων, πρέπει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα που να καλύπτει όλες τις όψεις της ζωής και της λειτουργίας του σχολείου (Ιορδανίδης,2005). Η επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη απαιτεί τόσο δομές σχεδιασμένες με οξυδέρκεια όσο και σημαντικά πολιτιστικά στοιχεία. Οι σχολικοί ηγέτες παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση καθώς αποτελούν τον καταλύτη που ασκεί επιρροή και συμβάλει στην ενότητα και συνοχή του εκπαιδευτικού συνόλου.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν όλα αυτά τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που ορίζουν την εξιδανικευμένη συμπεριφορά ενός διευθυντικού στελέχους. Συγκεκριμένα, το 61% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως ο διευθυντής τους σκέπτεται πολύ συχνά τις ηθικές συνέπειες διαφόρων αποφάσεων ενώ περίπου σε ίδιο ποσοστό κυμαίνεται και ο αριθμός των ατόμων που πιστεύουν πως δίνει έμφαση στη συλλογική αίσθηση αποστολής. Το 58.5% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως ο διευθυντής τους έχει ισχυρή

αίσθηση του σκοπού ενώ το 63.5% θεωρεί πως αραιά έως σπάνια ο διευθυντής τους αναφέρεται στις δικές τους αξίες. Είναι καθοριστικός λοιπόν ο ρόλος και η παρουσία ενός ηγέτη υποστηρικτή.

Σύμφωνα με την Prewitt (2003), η συμπεριφορά ενός ηγέτη δεν συμβιβάζεται απαραίτητα με τον επίσημο ρόλο ενός μάνατζερ. Οι ηγέτες καταστρώνουν σχέδια για να επιτύχουν τους στόχους τους και εμπνέουν ή παρακινούν τα μέλη της ομάδας. Αυτό, εξακριβώνεται και από το σύνολο του δείγματος καθώς το 57,7% απάντησε πως ο σχολικός ηγέτης της μονάδας τους προβάλλει πού συχνά ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον και η συντριπτική πλειοψηφία και συγκεκριμένα το 81% πιστεύει πως τους αποπνέει τις περισσότερες φορές την πεποίθηση πως οι στόχοι θα επιτευχθούν. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, είναι πιο θετικοί σε ότι αφορά τη συμπεριφορά του διευθυντή τους που βλέπουν να υιοθετεί τις περισσότερες φορές αναφορικά με το ότι τους παροτρύνει να βλέπουν τα προβλήματα με διαφορετικές οπτικές.

Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον του διευθυντή (Πίνακας 23) αποτελεί ακόμη ένα στοιχείο που προβάλλεται μέσα από τα αποτελέσματα του πίνακα της ηγεσίας. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για καθοδήγηση αποτελεί συχνό φαινόμενο καθώς ο καθένας από αυτούς ξεχωριστά βιώνει διαφορετικά περιστατικά μέσα στην σχολική τάξη. Το 57% υποστηρίζει πως αρκετές φορές ο διευθυντής τους αφιερώνει χρόνο να διδάσκει ενώ πολύ μεγάλος αριθμός εισπράττουν πως τους αντιμετωπίζει σαν ξεχωριστές οντότητες στο πλαίσιο της ομάδας, τους παρέχει βοήθεια αρκετές φορές καθώς τους βλέπει να προσπαθούν ενώ πολύ συχνά κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει κάποιος που επιτυγχάνει τους στόχους του.

Αναφορικά με την κατηγορία της Ενεργητικής Κατ' Εξαίρεση Ηγεσίας (Πίνακας 25), στην οποία ο ηγέτης επιβλέπει την απόδοση του εργαζομένου και ενεργεί ανάλογα με την επιτυχία ή αποτυχία του εργαζομένου, τα αποτελέσματα δεν ήταν αρκετά ενθαρρυντικά. Όπως προκύπτει το 54% των εκπαιδευτικών απαντούν πως αρκετά συχνά ο διευθυντής τους επικεντρώνεται αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, ενώ το 62% διατηρούν αρνητική στάση και πιστεύουν ως ο διευθυντής τους εστιάζει την προσοχή του κατά κύριο λόγο σε λάθη και ανικανότητες. Σύμφωνα με τον Bass (2000), οι ενέργειες ενός σχολικού ηγέτη μπορεί να είναι η διόρθωση, η αρνητική ανατροφοδότηση, η επίπληξη, οι κυρώσεις ή ακόμη και τα πειθαρχικά μέτρα ανάλογα με την περίπτωση (Bass, 2000).

Στην επόμενη κατηγορία, της Παθητικής Κατ' Εξαίρεση Ηγεσίας (Πίνακας 26) όπου ο ηγέτης περιμένει να ανακύψουν προβλήματα προτού λάβει διορθωτική δράση και μπορεί να μείνει και άπραγος τα ποσοστά των απαντήσεων δε φαίνεται να αντιπροσωπεύουν σε μεγάλο

βαθμό τους διευθυντές των σχολείων που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Οι περισσότερες απαντήσεις συνοψίζονται σε συμπεριφορές που παρατηρούνται σπάνια ή μια φορά στο τόσο. Το ίδιο συμβαίνει και με την ομάδα χαρακτηριστικών που αφορά την ηγεσία Laissez-Faire (Πίνακας 27). Τα χαρακτηριστικά της φαίνεται να συναντώνται ελάχιστες φορές στους διευθυντές των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα αφού μόνο το 12% των ερωτηθέντων απάντησε ο διευθυντής τους απουσιάζει όταν το έχουν ανάγκη ή αποφεύγει να εμπλακεί όταν υπάρχουν σημαντικά προβλήματα.

Στην κατηγορία της Ηγεσίας «Μεγαλύτερη προσπάθεια» το 66,5% των εκπαιδευτικών αισθάνονται πολλές φορές πως ο διευθυντής τους αυξάνει την προθυμία τους για προσπάθεια ενώ το 62,5% πιστεύουν πως τους βοηθά ώστε να κάνουν περισσότερα από όσα θα περίμεναν και οι ίδιοι (Πίνακας 28). Σε ποσοστό πάνω από 50% σημειώνουν επίσης ο διευθυντής ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους που αφορούν τη δουλειά, τους αντιπροσωπεύει στις προϊστάμενες αρχές και ανταποκρίνεται στα απαιτήσεις του σχολείου αποτελεσματικά. Με βάση τους Avolio & Bass, (2004) η έκβαση της ηγεσίας είναι αποτελεσματική όταν ο σχολικός ηγέτης ανταποκρίνεται στην ικανοποίηση και αντιμετώπιση των αναγκών των μελών του οργανισμού και στην αντιπροσώπευση του οργανισμού του σε υψηλότερες διοικητικές αρχές κάτι που βοηθάει την ομάδα να είναι αποτελεσματική.

Τέλος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που δημιουργούν αίσθημα ευχαρίστησης στην ομάδα σχετικά με την ηγεσία από τα αποτελέσματα προκύπτει πως 70% από το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας μας απάντησαν πως ο διευθυντής τους αρκετά συχνά χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας και πως συνεργάζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Πίνακας 30).

6.6 Συσχέτιση πρακτικών εκπαιδευτικής ηγεσίας και μεταβλητών ελέγχου με το e-mentoring(5^ο Ερευνητικό Ερώτημα)

Αναφορικά με το 5^ο ερευνητικό ερώτημα και με βάση τις στατιστικές αναλύσεις αυτής της έρευνας (Κεφ. 5.6) προκύπτει, ότι η συσχέτιση των πρακτικών ηγεσίας σχετίζεται θετικά με τον θεσμό του E-mentoring για τη στάση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτό. Ένας διευθυντής που υιοθετεί υποστηρικτικές πρακτικές διοίκησης, δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στον εκπαιδευτικό με τον οποίο συνεργάζεται, οργανώνει αποτελεσματικότερα το σχολείο καθώς θέτει αντικειμενικούς στόχους, ενδιαφέρεται για την συνολική αποτίμηση των

δράσεων ενώ επιβραβεύει και παρέχει ανταλλάγματα στα άτομα που επιτυγχάνουν τους στόχους..

Τα διοικητικά στελέχη έχουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία μιας ισορροπίας των εργασιών, για να βελτιωθεί η απόδοση του προσωπικού της μονάδας αλλά και η διαχείριση που γίνεται στα θέματα της διοίκησης. Οι Marzano, Waters και McNulty (2005), Kythreotis και Pashiardis (2006) έχουν ορίσει πως η σχολική ηγεσία, αποτελεί το βασικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. (Gareis & Nussbaum-Beach, 2007).

Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται πως η Εξιδανικευμένη επιρροή του διευθυντή έχει θετική συσχέτιση με την συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην διαδικασία του e-mentoring και της συμμετοχής του σε ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία (Πίνακας 39). Οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι με τα χαρακτηριστικά που υιοθετεί ο σχολικός ηγέτης και έχουν ένα ηγέτη που τους παρακινεί και ασκεί θετική επιρροή στο εργασιακό του περιβάλλον, τείνουν να συμμετέχουν στο θεσμό είτε ως μέντορες είτε ως καθοδηγούμενοι (Πίνακας 39.2).

Στην περίπτωση της εμπνευσμένης παρακίνησης όταν ο σχολικός ηγέτης, μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον και με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρόκειται να επιτευχθούν δημιουργεί ένα καλό υπόβαθρο την συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή του E-mentoring.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 40 για την ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων και την συμμετοχή σε μεντορική σχέση υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των 3 μεταβλητών καθώς η μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Ο διευθυντής στο σχολείο μου επανεξετάζει στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα σχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές «Συμμετοχή σε ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία» και « Συμμετοχή σε ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία». Στον πίνακα Πίνακας 40.2 η μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Ο Διευθυντής στο σχολείο μου αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων » έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή «Συμμετοχή σε ρόλο Μέντορα με φυσική παρουσία » (καθώς το P.Value είναι 0,03 <0,05). Στον προτελευταίο πίνακα 40.3 η σχέση εξάρτησης εμφανίζεται μέσω των μεταβλητών «Ο διευθυντής στο σχολείο μου με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες» και τη «Συμμετοχή σε ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία (p.value 0,01)».

Από τα προαναφερθέντα φαίνεται, πως οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται με ηγέτες που τους προκαλούν να σκέπτονται δημιουργικά, να επανεξετάζουν δύσκολα προβλήματα ώστε

να βρίσκουν λύσεις, στις απαντήσεις τους βρέθηκαν πολλές θετικές συσχετίσεις αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία του mentoring και του e-mentoring. Βασιζόμενοι στη βιβλιογραφία σύμφωνα με τον Northouse (2010), και όπως επιβεβαιώνεται και από τα παραπάνω ενδυναμώνει τα μέλη του οργανισμού όταν εφαρμόζουν νέες προσεγγίσεις και αναπτύσσουν καινοτόμες μεθόδους αντιμετώπισης των προβλημάτων μέσα από την καθοδήγηση κάποιου και έτσι είναι πιο ευέλικτοι στην εφαρμογή νέων πρακτικών.

Στην περίπτωση του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος αξίζει να σημειωθεί πως πολύ βασικό ρόλο διαμορφώνει, η θετική αντιμετώπιση του διευθυντή απέναντι στον εργαζόμενο ως ξεχωριστό άτομο και όχι σαν ένα μέλος ενός συνόλου. Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι αποκρίθηκαν θετικά όταν ρωτήθηκαν για την συμμετοχή σε ρόλο καθοδηγούμενου απέναντι σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring ή με κάποιον φυσικό μέντορα (Πίνακας 41.1, όπου $p < 0,01$). Το συστηματικό εξατομικευμένο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού ηγέτη ευνοεί καθοριστικά τη συμμετοχή του ατόμου σε μια διαδικασία συμβουλευτικής. Βοηθάει τα μέλη του οργανισμού να ενεργοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότερο ενώ παράλληλα συνδέει το ενδιαφέρον των υφισταμένων για προσωπική ανάπτυξη με τα συμφέροντα της ομάδας και του οργανισμού (Northouse, 2010).

Στην συσχέτιση μεταξύ Αμοιβής με βάση την επίδοση και της Συμμετοχής σε Μεντορική Σχέση από τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης, αναδεικνύεται μία στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$) θετική ισχυρή συσχέτιση της αμοιβής με το e-mentoring) και την φυσική παρουσία κάποιου μέντορα (Πίνακας 42-42.3). Η παροχή αμοιβής με βάση την επίδοση, από το διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας προς τους εκπαιδευτικούς, ενισχύει τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring ή και με την φυσική παρουσία.

Στην περίπτωση της Κατ' Εξαίρεσης Ηγεσίας Ενεργητικής και Παθητικής αντίστοιχα η ανάλυση παλινδρόμησης μετά την σύγκριση των δυο πινάκων προβάλλει την αντίθεση και την απαξία που δείχνει ο εκπαιδευτικός όταν ο διευθυντής του είναι απών. Συγκεκριμένα, στον πίνακα 43.2 αναδεικνύεται μια στατιστικά σημαντική ($p < 0,002$) θετική συσχέτιση με την πρωτοβουλία που μπορεί να ανέλαβαν οι συμμετέχοντες της έρευνας ως μέντορες απέναντι σε άλλους αλλά και την ταύτιση που δημιουργείται με τον διευθυντή. Παρομοίως, και στον πίνακα 43.3 η μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου Ο διευθυντής μου με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή της συμμετοχής του ερωτώμενου σε ρόλο καθοδηγούμε μέσω της εφαρμογής

του E-mentoring (όπου $p < 0,001$). Από την άλλη, η ανάλυση παλινδρόμησης αναδεικνύει τη στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της κατ' εξαίρεση παθητικής ηγεσίας με το E-mentoring ($p > 0,001$) και με όλες τις επιμέρους διαστάσεις του (Κεφ. 5.6.8). Όσο περισσότερο η εκπαιδευτική ηγεσία κωλυσιεργεί και αδιαφορεί τόσο περισσότερο αποδυναμώνεται ο θεσμός του e-mentoring.

Αναφορικά με την σχέση μεταξύ **Μεγάλης Προσπάθειας** και της Συμμετοχής σε Μεντορική σχέση από τον πίνακα 46.1 καταδεικνύεται η θετική συσχέτιση της μεγαλύτερης προσπάθειας των εργαζομένων, με την συμμετοχή σε ρόλου καθοδηγούμενου μέσω του E-mentoring. Όσο πιο αυξημένη είναι η προσπάθεια, η προθυμία και η επιθυμία για επιτυχία, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η εισαγωγή και η υιοθέτηση του θεσμού στη ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Τέλος πολύ σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η θετική συσχέτιση που έχει η αποτελεσματική ανταπόκριση του διευθυντή στις προϊστάμενες αρχές, με την θετική απόκριση εργαζομένων στην ερώτηση για το αν έχουν συμμετάσχει στη διαδικασία του mentoring με ρόλο καθοδηγούμενο δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της φυσικής του παρουσίας αλλά και την ανάληψη του ρόλου του μέντορα στην εφαρμογή του θεσμού του E-mentoring(Πίνακας 47.1).

7^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

Περίληψη

Η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνα οδηγεί στη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Λέσβου για το θεσμό του e-mentoring και το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, εξειδικεύοντας στην συσχέτιση των δυο παραπάνω. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα - προτάσεις της έρευνας, όπως και οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω έρευνες.

7.1 Συμπεράσματα

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις, τις στάσεις αλλά και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αξιοποίηση του e-mentoring στην εκπαίδευση, τα εμπόδια που υπάρχουν για την εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση αλλά και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του. Τέλος, καταγράφηκαν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και των πρακτικών διοίκησης/ηγεσίας αναφορικά με την αξιοποίηση του e-mentoring στην εκπαίδευση. Έτσι, εξετάστηκαν όλες οι σχετικές μεταβλητές ώστε να εξαχθούν έγκυρα αποτελέσματα.

Με βάση τα ευρήματα που προέκυψαν κατά την παρούσα έρευνα και την ανάλυση που προηγήθηκε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι:

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως υπάρχει πολύ μεγάλη ανάγκη για καθοδήγηση τους και πως η καθοδήγηση αυτή θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω του e-mentoring. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων για την συμβολή του e-mentoring προβάλλει πως ο θεσμός μπορεί να επιδράσει σε σημαντικό βαθμό στην υποστήριξη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους, στην υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών σε πρώιμα στάδια της καριέρας τους, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού αλλά στην υποστήριξη των καθοδηγούμενων στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους.

Τα πλεονεκτήματα του στην εκπαίδευση, είναι η ανταπόκρισή του στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που συχνά καλούνται να εργαστούν σε απομακρυσμένες γεωγραφικά

περιοχές χωρίς καμία δυνατότητα επιλογής καθοδηγητή για πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση αλλά και η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση των μαθητών των απομακρυσμένων γεωγραφικά περιοχών όπου η πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση των εκπαιδευτικών είναι αδύνατη. Στον αντίποδα αυτής της μελέτης οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ως τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της εφαρμογής του e-mentoring τη μη ισότιμη πρόσβαση από άτομα που έχουν χαμηλό βαθμό εξοικείωσης με την τεχνολογία, τη διαμόρφωση σχέσης εξάρτησης του καθοδηγούμενου από τη βοήθεια του μέντορα και την απουσία κατάλληλης εκπαίδευσης του μέντορα για την ανάληψη του ρόλου του.

Η θέληση για συμμετοχή στο mentoring ως διαδικασία και ο βαθμός προγενέστερης εξοικείωσής τους με τη χρήση του διαδικτύου αποτελούν τα δύο βασικά χαρακτηριστικά των καθοδηγούμενων που κατά κύριο λόγο έχουν θετική συσχέτιση στην αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης ενώ η κατάλληλη εκπαίδευση του μέντορα από κρατικούς φορείς ή οργανισμούς είναι το χαρακτηριστικό του μέντορα με τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση στην αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η καταγραφή των απόψεων σχετικά με την άποψη του δείγματος για το ποιο θεωρεί πως είναι το σημαντικότερο εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση. Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αυτό είναι η απροθυμία συνεργασίας του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού με τον μέντορα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης σε αυτόν και στις ικανότητές του, ενώ αρκετά σημαντικά εμπόδια είναι η δυσκολία συνεννόησης και αλληλεπίδρασης η έλλειψη διαλόγου ανάμεσά τους.

Μια σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση είναι η διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα-καθοδηγούμενου.

Στατιστικά, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολογούν διαφορετικά από τους άντρες τη συμβολή του e-mentoring κατατάσσοντας υψηλότερα ότι το e-mentoring μπορεί να συμβάλει στην υποστήριξη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους και στην υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών σε πρώιμα στάδια της καριέρας τους. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες.

Με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου, το MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) (Form-5x) των Avolio και Bass (2004), το οποίο επιλέχθηκε ως μέρος της έρευνας, διερευνήθηκε η υπάρχουσα κατάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και προέκυψαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες απόψεις σε σχέση με το θεσμό του E-mentoring. Διερευνώντας το ρόλο του διευθυντή σε πρώτο στάδιο, αναδείχθηκε πως οι διευθυντές των συμμετεχόντων αφιερώνουν χρόνο στο να διδάσκουν, να αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς σαν ξεχωριστές μονάδες, να σέβονται τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες τους και να χρησιμοποιούν ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας και συνεργάζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Ένα από τα πιο σημαντικά όμως αποτελέσματα που ανέκυψε μέσα από αυτή την έρευνα είναι πως υπάρχει άμεση θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μορφή ηγεσίας και στη χρήση του mentoring και του e-mentoring. Αναφορικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν συμμετάσχει στη διαδικασία του mentoring και του e-mentoring και είναι πιο θετικοί σχετικά με την εισαγωγή και χρήση του, είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν στο τιμόνι του σχολείου τους έναν ισχυρό και βοηθητικό ηγέτη ο οποίος καθοδηγεί και συμβουλεύει.

7.2 Περιορισμοί στην έρευνα

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να γίνει αναφορά σε μια σειρά περιορισμών που εντοπίστηκαν τόσο κατά τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας όσο και κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, οι οποίοι είναι εγγενείς για έρευνες αυτού του είδους.

Αρχικά, το γεγονός ότι το δείγμα προερχόταν από μια συγκεκριμένη περιοχή, το Ν. Λέσβου και συγκεκριμένα την εκπαιδευτική περιφέρεια της Α΄ Λέσβου. Το γεγονός πως η έρευνα δεν επεκτάθηκε σε άλλες περιοχές δημιουργεί ζητήματα αντιπροσωπευτικότητας. Ωστόσο, το δείγμα της έρευνας παρουσιάζει παρόμοια χαρακτηριστικά με το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας που αποτελεί τον πληθυσμό της έρευνας, αλλά δεν παύει να αποτελεί ένα πληθυσμό που ζει και εργάζεται στην επαρχία.

Επιπροσθέτως, το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου (Ενότητα ΣΤ΄) προήλθε από έτοιμο ερωτηματολόγιο ξένων ερευνητών. Δημιουργήθηκε, λοιπόν, το ζήτημα της κατανόησης των ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς και της παροχής διευκρινίσεων. Γι' αυτό καταβλήθηκε προσπάθεια η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων να γίνει δια ζώσης όπου αυτό ήταν εφικτό,

και στην περίπτωση των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων να υπάρχει δυνατότητα επικοινωνίας με την ερευνήτρια. Η δυσκολία αυτή αποδεικνύεται και από το γεγονός πως κατά την διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων σε κάποια ερωτηματολόγια στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου εντοπίστηκαν λάθη και τα ερωτηματολόγια αυτά δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

Επίσης, υπήρξε προβληματισμός για την ειλικρινή και σωστή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων καθώς επρόκειτο για ένα εκτενές ερωτηματολόγιο που ήταν πιθανό να επιφέρει κόπωση στον ερωτώμενο. Ακόμη, παρατηρήθηκε το φαινόμενο πως οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αρκετές φορές λόγω της έκτασής του αρνήθηκαν να το συμπληρώσουν.

Υπήρξε, ένα σχολείο στο οποίο ο διευθυντής αρνήθηκε κατηγορηματικά να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την διαδικασία λόγω του τελευταίου μέρους του ερωτηματολογίου το οποίο σχετιζόταν με τις πρακτικές διοίκησης.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο συλλογής (ερωτηματολόγιο) και μια μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων (στατιστική) λόγω περιορισμένου χρόνου με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν περισσότερα και πληρέστερα στοιχεία. Παρόλα αυτά, τα συμπεράσματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για προβληματισμούς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε μια σημαντική προσπάθεια αποτίμησης όλων των θέσεων, απόψεων, στάσεων των εκπαιδευτικών για το e-mentoring την αποτελεσματικότητα του και το ρόλο το διευθυντή σε μια γεωγραφική περιοχή (Ν. Λέσβου) σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η προσέγγιση του θέματος της παρούσας εργασίας οδηγεί σε νέα ζητήματα, τα οποία έχουν ερευνητικό ενδιαφέρον και μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επόμενων ερευνών. Άλλωστε, η περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία για την αξιοποίηση του e-mentoring στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα καταδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα.

Ειδικότερα, θα μπορούσε να οδηγήσει σε εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων για την αξιοποίηση του e-mentoring και για το ρόλο του διευθυντή στην εισαγωγή του θεσμού στο σχολείο:

- Η αποτίμηση των απόψεων των διευθυντών των σχολείων πάνω στην χρησιμότητα του e-mentoring, ώστε να υπάρξει δυνατότητα σύγκρισης με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.
- Η συγκριτική διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης πάνω στο ζήτημα της αξιοποίησης του θεσμού αναφορικά με τις πρακτικές διοίκησης.
- Η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τη λειτουργία του e-mentoring ως εκπαιδευτική πρακτική στο νέο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου.
- Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον η μελλοντική έρευνα να εφαρμόσει πιλοτικά ένα πρόγραμμα στήριξης το οποίο θα βασίζεται στις πρακτικές του e-mentoring και να εστιάσει στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μετά την εφαρμογή του.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αναγνώστου Κ.(2015) Η υποδοχή κι η υποστήριξη των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών - Ο ρόλος του διευθυντή ως Κριτικού Φίλου: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Εργασία, Αθήνα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε., Φραγκούλης, Ι., και συνεργάτες (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη σχολικών ηγετών. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 3(1):7-46, 16-17.

Μιτζάλη Δ.(2016) Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής Κουλτούρας Ποιότητας, Μεταπτυχιακή Εργασία, Αθήνα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Σελ: 31-32

Παπάζογλου Α. (2016) Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση στις σχέσεις στις σχολικές μονάδες την Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Εργασία, Αθήνα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Σελ: 16-19

Σαΐτης, Χρ., Τσιαμάσης, Φ., Χατζής, Μ. (1997), Ο διευθυντής του σχολείου: Manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης;. Νέα Παιδεία, (83), σελ. 66-77.

Χαραλάμπους Α. (2017), Η χρήση του eportfolio ως βασικού μέσου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της πορείας του μαθητή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση : το παράδειγμα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ξενόγλωσση

Abbott, L. (2003). Novice teachers' experiences with telementoring as learner-centered professional development. Ανακτήθηκε 24 Αυγούστου, 2016, από http://teachnet.edb.utexas.edu/~lynda_abbott/ABBOTT-DISSERTATION.pdf

Adams, G., Crews, B. T. (2004). Telementoring: A viable tool. *Journal of Applied Research for Business Instruction*, 2(3): 1-5.

- Allen, T.D., Eby, L.T., Poteet, M.L., Lentz, E., Lima, L. (2004). Career Benefits Associated With Mentoring for Proteges: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127-136.
- Arnold, J., Johnson, K. (1997). Mentoring in early career. *Human Resource Management Journal*, 7(4): 61–70.
- Bamford, C. N. (2011). Mentoring in the twenty-first century. *Leadership in Health Services*, 24(2): 150-163.
- Baum, H.S. (1992). Mentoring: Narcissistic Fantasies and Oedipal Realities. *Human Relations*, 45(3): 223-245.
- Bickel, J. (2014). How Men can excel as mentors of Women. *Academic Medicine*, 89, (8): 1100-1102.
- Bierema, L.L., Merriam, S.B. (2002). E-mentoring: using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26:211–27.
- Bogat, G.A. Rosa, L., Rigol-Dahn, M. (2008). Stages of Mentoring: An Analysis of an Intervention for Pregnant and Parenting Adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25(4): 325–341.
- Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K., Weindling, D. (1995). Mentoring for new headteachers: recent British experience. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 29-44.
- Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2004). Role transformation to the principalship through clinical practice and mentoring. Manuscript submitted for publication. [Google Scholar](#)
- Clarke, A., Triggs, V., Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education. A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2): 163-202.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3):297–334.
- David, T. (2000). Teacher Mentoring—Benefits all Around. *Kappa Delta Pi Record*, 36(3):134-136.

- Day, C., Kington, A., Stobart, G., Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities, *British Educational Research Journal*, 32(4): 601-616.
- Daresh, J. (2004). Mentoring School Leaders: Professional Promise or Predictable Problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4): 495-517.
- Dawson, P. (2014). Beyond a Definition: Toward a Framework for Designing and Specifying Mentoring Models. *Educational Researcher*, 43(3): 137–145.
- DiRenzo, M.S., Linnehan, F., Shao, P., Rosenberg, W.L. (2010). A moderated mediation model of e-mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2): 292-305.
- Driessen, E.W., Overeem, K., van der Vleuten, C.P. (2011). Get yourself a mentor. *Med Educ*, 45(5):438-9.
- Eby, L.T., Durley, J.R., Evans, S.C., Ragins, B.R. (2006b). The relationship between short-term mentoring benefits and long-term mentor outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3): 424–444.
- Eby, L.T., Lockwood, A.L., Butts, M. (2006a). Perceived support for mentoring: A multiple perspectives approach. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2): 67–291.
- Elliott, C., Leck, J., Rockwell, B., Luthy, M. (2013). "What my guidance councillor should have told me": The importance of universal access and exposure to executive-level advice. *Electronic Journal of e-Learning*, 11(3): 239-252.
- Ehrich, L.C., Hansford, B. (1999). Mentoring: Pros and cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(3):92-107.
- Ensher E.A., Murphy, S.E. (1997). Effects of Race, Gender, Perceived Similarity, and Contact on Mentor Relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 50(3): 460-481.
- Friedman, A.A., Zibit, M., Coote, M. (2004). Telementoring as a collaborative agent for change. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(1): 1-42.
- Furlong, J., Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: the growth of professional knowledge*, London: Routledge.

- Ganser, T. (1995). Principles for Mentor Teacher Selection. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 68:5, 307-309.
- Gareis, C.R., Nussbaum-Beach, S. (2007). Electronically mentoring to develop accomplished professional teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20 (3-4): 227-246.
- Gaston, J.S., Jackson, J.F.L (1998). Mentoring and Its Implications. *ERIC Number*: ED426990.
- Girves, J.E., Zepeda, Y., Gwathmey, J.K. (2005). Mentoring in a Post-Affirmative Action World. *Journal of Social Issues*, 61(3): 449–479.
- Griffiths, M., Miller, H. (2005). E-mentoring: does it have a place in medicine? *Postgrad Med J*, 81(956):389-90.
- Gunawardena, C.N., Jayatilleke, B.G, Fernando, S., Kulasekere, C., Lamontagne, M.D., Ekanayake, M.B., Thaiyamuthu, T. (2012). Developing online tutors and mentors in Sri Lanka through a community building model: Predictors of satisfaction. International Conference on Advances in ICT for Emerging Regions, ICTer 2012 - Conference Proceedings, Article number 6421413, 145-155.
- Hamilton, B.A., Scandura, T.A. (2003). E-mentoring: Implications for organizational learning and development in a wired world. *Organizational Dynamics*, 31(4): 388-402.
- Hansford, B., Ehrich, L. (2006). The principalship: how significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36-52.
- Hoffman, J.V., Wetzel, M.M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., Vlach, S.K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112.
- Holloway, J.H. (2001) The Benefits of Mentoring. *Educational Leadership*, 58(8).
- Hu, C.; Wang, J., Sun, M.; Chen, H. Formal mentoring in military academies. *Military Psychology*, 20(3): 171-185.
- Hudson, P., Skamp, K., Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Teacher Education*, 89(4): 657-674.

- Hunt, K. (2005). E-mentoring: solving the issue of mentoring across distances. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 19(5): 7-10.
- Johnson, N.M., Daire, A.P. (2008). School counselor implementation of an electronic mentoring (e-mentoring) program in a rural setting. *Journal of Technology in Counseling*, 5(1).
- Kahraman, M., Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3): 6-89.
- Kasprisin, C.A., Single P.B., Single, R.M., Muller, C.B. (2003). Building a Better Bridge: testing e-training to improve e-mentoring programmes in higher education *Mentoring & Tutoring*, 11(1): 67-78.
- Kent, A.M., Kochan, F., Green, M.A. (2013). Cultural influences on mentoring programs and relationships: a critical review of research. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3): 204-217.
- Kim, H.Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restor Dent Endod*, 38(1):52-4.
- Lee, H.M., Long, J., Mehta, M.R. (2011). Designing an E-mentoring application for facebook. SIGMIS CPR 2011 - Proceedings of the 2011 ACM SIGMIS Computer Personnel Research Conference 2011, 58-61.
- Lester, V., Johnson, C. (1981). The learning dialogue: Mentoring. *New Directions for Student Services*, 15, 49-56.
- Levin, D. B., Cross, B. (2002). The strength of weak ties you can trust: The mediating role of trust in effective knowledge transfer. *Management Science*, 4-7.
- Lewis, C.W. (2002). Telementoring: A teacher's perspective of the effectiveness of the International Telemenor Program. *Journal of Interactive Online Learning*, 1:8.
- Lingam, G. (2011). Professional preparation for school leaders in developing context: The case of Solomon Islands. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, 3(9), 142-150.
- Loureiro-Koechlin, C., Allan, B. (2010). Time, space and structure in an e-learning and e-mentoring project. *British Journal of Educational Technology*, 41(5): 721-735.

- McAleer, D., Bangert, A. (2011). Professional growth through online mentoring: A study of mathematics mentor teachers. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1): 83-115.
- McNally, C. (2016). Learning from one's own teaching: New science teachers analyzing their practice through classroom observation cycles. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(3): 473-501.
- Moorhead, R., Maguire, P., Thoo, S.L. (2004). Giving feedback to learners in the practice. *Australian family physician*, 33(9): 691-695.
- Muller, C.B. (2003). Large-scale e-mentoring: Outcomes and lessons learned. Proceedings of SPIE - The International Society for Optical Engineering, 9663.
- Murphy, W.M. (2011). From e-mentoring to blended mentoring: Increasing students' developmental initiation and mentors' satisfaction. *Academy of Management Learning and Education*, 10(4): 606-622.
- Nicolaidou, M., & Georgiou, G. (2009). Good teachers become effective Headteachers? Preparing for headship in Cyprus. *Journal of Management in Education*. 23 (4), p. 168-74.
- Odiorne, G.S. (1985). Mentoring – An American management innovation. *Personnel Administrator*, 30(5), 63-70.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.
- O'Neil, K.D. (2010). Local social capital through e-mentoring: an agenda for new research. *Learning, Media and Technology*, 36(3): 315–321.
- Posick, C.M. (2006). Mentoring and Crime: A Review of the Literature Working Paper #2006-01. Rochester Institute of Technology Department of Criminal Justice.
- Purcell, K. (2004). Making e-mentoring more effective. *American Journal of Health-Systems and Pharmacy*, 61, 284-286.
- Quintana, M.G.B., Zambrano, E.P. (2014). E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses. *Computers in Human Behavior*, 30, 629-636.

- Packard, B.W., Walsh L., Seidenberg S. (2007). Will that be one mentor or two? A cross-sectional study of women's mentoring during college. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(1): 71-85.
- Perez, L., Uline, C., Johnson, J., James-Ward, C., Basom, M. (2011). Foregrounding Fieldwork in Leadership Preparation: The Transformative Capacity of Authentic Inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 217-257.
- Quintana, M.G.B., Zambrano, E.P. (2014). E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses. *Computers in Human Behavior*, 30: 629-636.
- Roberts, A. (1999) The origins of the term mentor. *History of Education Society Bulletin*, 64, 313–329.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell.
- Rockwell, B.V., Leck, J.D., Elliott, C.J. (2013). Can e-mentoring take the gender out of mentoring? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(2), article 1.
- Rowland, K.N. (2012). E-Mentoring: An Innovative Twist to Traditional Mentoring. *J Technol Manag Innov*, 7(1): 227-237.
- Schulz, S. (1995). The benefits of mentoring. *New Directions of Adult and Continuing Education*, 66: 57–67.
- Simpson, T. Hastings, W., Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': the professional benefits of mentoring. *Journal Teachers and Teaching*, 13(5): 481-498.
- Single, P.B., Muller, C. B. (2001). When email and mentoring unite: The implementation of a nationwide electronic mentoring program. In L. K. Stromei (Ed.). *Creating Mentoring and Coaching Programs*. Alexandria, VA: American Society for Training Development.
- Single, P.B., Single, R.M. (2005). E-mentoring for social equality: Review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 301-320.

Smith, T., Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(2).

Spuhler, L., & Zetler, A. (1994). Montana teacher support program: Research report for year two (1993–94). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 390 802).

Stansbury, K., Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the classroom: Designing support for beginning teachers*. A WestEd Knowledge Brief. San Francisco, CA: WestEd.

Starr-Glass, D. (2014). E-mentoring: Mentoring at a distance. *Handbook of Research on Education and Technology in a Changing Society*, 935-952.

Tesone, D.V., Gibson, J.W. (2001). E-mentoring for professional growth. IEEE International Professional Communication Conference, 71-77.

Thody, A., Papanou, Z., Johansson, O., Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International Journal of Educational Management*, 21(1): 37-53.

Thurston, P.W., D'Abate, C.P., Eddy, E.R. (2012). Mentoring as an HRD approach: Effects on employee attitudes and contributions independent of core self-evaluation. *Human Resource Development Quarterly*, 23(2): 139-165.

Totleben, K., Deiss, K. (2015). Co-mentoring: A block approach. *Library Leadership and Management*, 29(2): 1-9.

Wilson, B., Ireton, E., Wood, J. (1997). Beginning teacher fears. *Education*, 117(3), 380: 396–400.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα, οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η έρευνά μας στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση του e-mentoring¹ στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Ημερομηνία/...../....

A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Νομός:

Οργανικότητα σχολείου:/θέσιο

Περιοχή σχολείου: α. Αστική β. Ημιαστική γ. Αγροτική

B. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.Φύλο: Άνδρας Γυναίκα .

2.Ηλικία: α.30 και κάτω β.31-40 γ.41-50 δ.51 -60 ε.61 και άνω

3.Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

α. συνολικά: 0-5 6-10 11-20 21-30 31-40

β. στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα: 0-5 6-10 11-20 21-30 31 και άνω

4.Χρόνος συνεργασίας με τον/την τωρινό/ή Διευθυντή/τρια του σχολείου σας (σε έτη):

<1 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25

>25

5.Ειδικότητα: (Συμπληρώστε την ειδικότητά σας π.χ. ΠΕ70 Δάσκαλος)

6.Θέση στο σχολείο α. οργανική β. απόσπαση γ. αναπληρωτής/τρια δ. απόσπαση

7.Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε:

<100 μαθητές 100-250 μαθητές >250 μαθητές

8.Εκπαίδευση:

Παιδαγωγική Ακαδημία : Ναι Όχι

Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ: Ναι Όχι

¹Το e-mentoring είναι μια σχέση αμοιβαίας εξέλιξης ενός καθοδηγητή/μέντορα και ενός καθοδηγούμενου με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας (Hunt, 2005).

Άλλο Τμήμα ΑΕΙ: Ναι Όχι
Άλλο: Ναι Όχι

9.Πρόσθετες σπουδές:

Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο: Ναι Όχι
Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου: Ναι Όχι
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ : Ναι Όχι
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης: Ναι Όχι
Διδακτορικό Δίπλωμα: Ναι Όχι
Άλλο : Ναι Όχι

10.Έχετε πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες: Ναι Όχι

11. Αν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε:

Α' Επιπέδου Β' Επιπέδου Άλλο (προσδιορίστε π.χ. ECDL, ΚΕΚ κ.τ.λ.):

12. Αν όχι, σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσετε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με τις νέες τεχνολογίες;

Πάρα πολύ καλό Πολύ καλό Αρκετά καλό Λίγο καλό
Καθόλου καλό

Γ.ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ E-MENTORING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

13.Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει πραγματική ανάγκη για καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

14. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Πάρα πολύ», «Πολύ» ή «Αρκετά», σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η καθοδήγηση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω της εφαρμογής του θεσμού του e-mentoringσε εκπαιδευτικούς;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

15.Θα σας ενδιέφερε να λειτουργήσετε ως μέντορας των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς σας στο πλαίσιο της εφαρμογής του θεσμού του e-mentoring ;

Ναι Όχι

16. Θα σας ενδιέφερε να λειτουργήσετε ως καθοδηγούμενος δίπλα σε έναν μέντορα στο πλαίσιο της εφαρμογής του θεσμού του e-mentoring ;

Ναι Όχι

17. Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μια φορά κάποιον από τους παρακάτω ρόλους;

	Συμμετοχή σε μεντορική σχέση	ΝΑΙ	ΟΧΙ
α.	ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία		
β.	ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία		
γ.	ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring		
δ.	ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring		
ε.	άλλο (προσδιορίστε):		

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή του e-mentoring σε εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλει;

	Συμβολή του e-mentoring	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	στην υποστήριξη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους					
β.	στην υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών σε πρώιμα στάδια της καριέρας τους					
γ.	στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού					
δ.	στην ισχυροποίηση της διάθεσης των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών για ανάληψη ρίσκου και ευθυνών					
ε.	στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών					
στ.	στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών					
ζ.	στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των καθοδηγούμενων					
η.	στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των καθοδηγούμενων					
θ.	στην υποστήριξη των καθοδηγούμενων στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους					
ι.	στην ενίσχυση της ικανότητας των καθοδηγούμενων για αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης					
κ.	άλλο (προσδιορίστε):					

19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω πλεονεκτήματα αναφορικά με την εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση είναι σημαντικά;

	Βαθμός σημαντικότητας πλεονεκτημάτων αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	η ανταπόκρισή του στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που συχνά καλούνται να εργαστούν σε απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές χωρίς καμία δυνατότητα επιλογής καθοδηγητή για πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση					

β.	η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση των μαθητών των απομακρυσμένων γεωγραφικά περιοχών όπου η πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση των εκπαιδευτικών είναι αδύνατη					
γ.	η ενίσχυση του βαθμού της αντιλαμβανόμενης εγγύτητας μεταξύ των μελών της ομάδας, αφού συχνά πραγματοποιείται ταυτόχρονα σε πολλούς καθοδηγούμενους					
δ.	η απόκριση σε χρόνο επιλογής του μέντορα και του καθοδηγούμενου (π.χ. μέσω e-mail)					
ε.	είναι κατάλληλο για άτομα που επιθυμούν να αποφύγουν την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή (π.χ. άτομα που είναι υπερβολικά ντροπαλά ή αισθάνονται άβολα)					
στ.	η διασφάλιση της ανωνυμίας που μπορεί να παρέχει κατόπιν σχετικής επιλογής των καθοδηγούμενων					
ζ.	η δυνατότητα αλληλεπίδρασης του καθοδηγούμενου με μέντορες και από άλλα σχολεία που να ταιριάζουν καλύτερα στο προφίλ τους					
η	η συμμετοχή στο mentoring ατόμων που έχουν περιορισμένο χρόνο, άτακτα εργασιακά ωράρια ή ασύμβατα με τα ωράρια εργασίας των καθοδηγούμενων					
θ.	άλλο (προσδιορίστε):					

20. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω μειονεκτήματα αναφορικά με την εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση είναι σημαντικά;

	Βαθμός σημαντικότητας μειονεκτημάτων αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	η διαμόρφωση σχέσης εξάρτησης του καθοδηγούμενου από τη βοήθεια του μέντορα					
β.	η παρεμπόδιση της εισαγωγής νέων ιδεών στον επαγγελματικό χώρο					
γ.	η θεώρηση του mentoring ως εμποδίου στην επίτευξη της εκπαιδευτικής αλλαγής					
δ.	η απουσία κατάλληλης εκπαίδευσης του μέντορα για την ανάληψη του ρόλου του					
ε.	η παρεμπόδιση της απαραίτητης εγγύτητας μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου λόγω της μεταξύ τους φυσικής απόστασης					
στ.	η μη ισότιμη πρόσβαση από άτομα που έχουν χαμηλό βαθμό εξοικείωσης με την τεχνολογία					
ζ.	η θεώρηση του e-mentoring ως ένα ένας φτηνός και εύκολος τρόπος αντικατάστασης μιας αυστηρά δομημένης μορφής mentoring από μια πιο ευέλικτη μορφή					
η	άλλο (προσδιορίστε):					

21. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω χαρακτηριστικά των καθοδηγούμενων έχουν θετική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης;

	Συσχέτιση χαρακτηριστικών των καθοδηγούμενων και αποτελεσματικότητας του e-mentoring στην εκπαίδευση	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

α.	ο βαθμός προγενέστερης εξοικείωσής τους με τη χρήση του διαδικτύου					
β.	η προηγούμενη εξοικείωσή τους με το mentoring					
γ.	η θέληση για συμμετοχή τους στο mentoring ως διαδικασία					
δ.	τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους					
ε.	τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. ηλικία, φύλο κ. ά)					
στ.	άλλο (προσδιορίστε):					

22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω χαρακτηριστικά των μεντόρων έχουν θετική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης;

	Συσχέτιση χαρακτηριστικών των μεντόρων και αποτελεσματικότητας του e-mentoring στην εκπαίδευση	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	η κατάλληλη εκπαίδευση του μέντορα από κρατικούς φορείς ή οργανισμούς					
β.	η αλληλεπίδραση του μέντορα με τον φορέα κατά το στάδιο της διαμόρφωσης του μεντορικού πλάνου					
γ.	άλλο (προσδιορίστε):					

23. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό στο ρόλο του;

	E-mentoring στην εκπαίδευση και ρόλος του εκπαιδευτικού	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	ως γνώση του αντικειμένου					
β.	ως παιδαγωγού					
γ.	ως καθοδηγητή της τάξης					
δ.	άλλο (προσδιορίστε):					

24. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω τρόποι αναφορικά με την εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση είναι αποτελεσματικοί;

	Τρόποι εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	η αλληλεπίδραση μέσω φόρουμ συζητήσεων					
β.	η ανταλλαγή e-mail					
γ.	η από κοινού παρακολούθηση βίντεο της εκπαιδευτικής πρακτικής των καθοδηγούμενων μέσα στην τάξη που δίνει τη δυνατότητα για άμεσο και σε πραγματικό χρόνο σχολιασμό της εκπαιδευτικής πρακτικής των καθοδηγούμενων					
δ.	η χρήση μιας σειράς πολλαπλών μορφών επικοινωνίας όπως η τηλεφωνική επαφή, η ανταλλαγή e-mail, η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή					
ε.	άλλο (προσδιορίστε):					

25. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι είναι περισσότερο σημαντικοί για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση; (Ιεραρχήστε με βάση τη σειρά σημαντικότητας π.χ. 1,2,3,4,5 τους παρακάτω παράγοντες).

	Αξιολόγηση σημαντικότητας παραγόντων αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση	
α.	ο σεβασμός του καθοδηγούμενου από τον μέντορα	
β.	η υποστήριξη του καθοδηγούμενου από τον μέντορα σε πρακτικά ζητήματα (π.χ. ο σχεδιασμός της διδασκαλίας)	
γ.	οι προγενέστερες παιδαγωγικές γνώσεις και το γενικότερο υπόβαθρο μέντορα και καθοδηγούμενου	
δ.	το να λαμβάνεται υπόψιν από τον μέντορα το πιθανώς διαφορετικό εκπαιδευτικό στυλ του καθοδηγούμενου	
ε.	η παροχή λεπτομερούς ανατροφοδότησης από τον μέντορα για την πρόοδο των καθοδηγούμενων	
στ.	η ειλικρίνεια της σχέσης μέντορα-καθοδηγούμενου	
ζ.	η διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα-καθοδηγούμενου	
η.	η συναισθηματική υποστήριξη του καθοδηγούμενου από τον μέντορα	
θ.	άλλο (προσδιορίστε):	

Δ.ΕΜΠΟΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ E-MENTORING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

26. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δρουν ανασταλτικά αναφορικά με την εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση;

	Εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	η απροθυμία συνεργασίας του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού με τον μέντορα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης σε αυτόν και στις ικανότητές του					
β.	η αντίληψη ότι ο μέντορας είναι επόπτης					
γ.	η θεώρηση του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού από τον μέντορα ως κατώτερου από αυτόν					
δ.	η απουσία ανατροφοδότησης					
ε.	η δυσκολία συνεννόησης και αλληλεπίδρασης					
στ.	η έλλειψη διαλόγου ανάμεσά τους					
ζ.	η ύπαρξη διαφωνιών εκπαιδευτικής ιδεολογίας και σύγκρουσης συμφερόντων					
η.	η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, εμπειριών και παιδαγωγικών γνώσεων από την πλευρά των μεντόρων					
θ.	η αίσθηση ανελευθερίας από την πλευρά του καθοδηγούμενου					
ι.	άλλο (προσδιορίστε):					

Ε.ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ E-MENTORING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

27. Ποιες από τις παρακάτω προϋποθέσεις θεωρείτε ότι είναι περισσότερο σημαντικές για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση; (Ιεραρχήστε με βάση τη σειρά σημαντικότητας π.χ. 1,2,3,4,5 τις παρακάτω προϋποθέσεις).

	Αξιολόγηση σημαντικότητας προϋποθέσεων αποτελεσματικής εφαρμογής του του e-mentoring στην εκπαίδευση	
α.	η επιλογή των κατάλληλων μεντόρων	
β.	η αντιστοίχιση των κατάλληλων μεντόρων με τους κατάλληλους καθοδηγούμενους	
γ.	ο έλεγχος στα πρώτα στάδια της σχέσης με στόχο την επιτυχία μιας αποτελεσματικής πρώτης επαφής	
δ.	ο έλεγχος για την επιτάχυνση των αργά εξελισσόμενων μεντορικών σχέσεων	
ε.	η επίβλεψη κατά το στάδιο μοιράσματος της γνώσης από το μέντορα προς τον καθοδηγούμενο και τη διασφάλιση του ότι δεν πρόκειται για μια μονής κατεύθυνσης σχέση	
στ.	η με κατάλληλα εργαλεία μέτρηση σε όλα τα επιμέρους στάδια της αποτελεσματικότητας του προγράμματος	

ζ.	άλλο (προσδιορίστε):	
----	----------------------------	--

ΣΤ.ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου	Ποτέ	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως, αν όχι πάντα
1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	0	1	2	3	4
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	0	1	2	3	4
3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	0	1	2	3	4
4. Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.	0	1	2	3	4
5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	0	1	2	3	4
6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	0	1	2	3	4
7. Είναι απών όταν τον/την έχουν ανάγκη.	0	1	2	3	4
8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	0	1	2	3	4
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	0	1	2	3	4
10. Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	0	1	2	3	4
11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	0	1	2	3	4
12. Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	0	1	2	3	4

13. Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	0	1	2	3	4
14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	0	1	2	3	4
15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	0	1	2	3	4
16. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	0	1	2	3	4
17. Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις»	0	1	2	3	4
18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον	0	1	2	3	4
19. Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	0	1	2	3	4
20. Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση.	0	1	2	3	4
21. Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου.	0	1	2	3	4
22. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	0	1	2	3	4
23. Σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	0	1	2	3	4
24. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	0	1	2	3	4
25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	0	1	2	3	4
26. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	0	1	2	3	4
27. Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards.	0	1	2	3	4

28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	0	1	2	3	4
29. Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	0	1	2	3	4
30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	0	1	2	3	4
31. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	0	1	2	3	4
32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	0	1	2	3	4
33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	0	1	2	3	4
34. Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.	0	1	2	3	4
35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	0	1	2	3	4
36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	0	1	2	3	4
37. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά.	0	1	2	3	4
38. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	0	1	2	3	4
39. Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο/η ίδιος/α.	0	1	2	3	4
40. Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στις προϊστάμενες αρχές.	0	1	2	3	4
41. Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο.	0	1	2	3	4
42. Αυξάνει την επιθυμία μου για Επιτυχία.	0	1	2	3	4
43. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου.	0	1	2	3	4
44. Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερα.	0	1	2	3	4
45. Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	0	1	2	3	4