



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

« ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ MENTORING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ»

«E- MENTORING FOR STUDENTS EDUCATION »

ΝΤΟΥΡΜΑ ΧΑΡ. ANNA

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2018



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΝΤΟΥΡΜΑ ΧΑΡ. ANNA

A.M.:413/2015029

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

« ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ MENTORING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ »

«E- MENTORING FOR STUDENTS EDUCATION »

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΔΑΡΡΑ ΜΑΡΙΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

ΦΩΚΙΔΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2018

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διαδικτυακό mentoring στην εκπαίδευση φοιτητών

*

E-mentoring for students in education

ΝΤΟΥΡΜΑ ΑΝΝΑ

Επιβλέπων: Σοφός Αλαβίζος, Καθηγητής Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 14/09/2018

1. Σοφός Αλαβίζος, Καθηγητής Παν. Αιγαίου
2. Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Παν. Αιγαίου
3. Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής Παν. Αιγαίου



ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2018

Υπεύθυνη Δήλωση

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.

Η συγγραφέας της εργασίας

Ντούρμα Άννα

*“...κάνω την εμπειρία μου σκαλοπάτι για ν’ ανέβεις εσύ λίγο πιο εύκολα, λίγο
πιο ψηλά.*

Ας μην ξανά-ανακαλύψουμε τον τροχό, αν δεν υπάρχει λόγος...”

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Σοφό Αλιβίζο, επίκουρο καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας εργασίας για την υπομονή, την στήριξη και τις χρήσιμες συμβουλές καθώς και την ευχάριστη συνεργασία που μου προσέφερε σε όλη την πορεία της εργασίας μου.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στους φοιτητές του Τ.Π.Δ.Ε. και τους συναδέλφους μου, που συνεργάστηκαν με προθυμία μαζί μου και που δέχτηκαν να συμβάλουν στην έρευνα αυτής της εργασίας με αντίστοιχη θερμή υποδοχή.

Τέλος, δεν θα μπορούσα παραλείψω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και ηθική υποστήριξη που μου πρόσφεραν σε αυτή την προσπάθεια.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	8
Abstract	9
1.Εισαγωγή	11
1.1 <i>Περίληψη</i>	11
1.2 <i>Υπόβαθρο της έρευνας – Προβληματική</i>	13
1.3 <i>Σπουδαιότητα του προβλήματος</i>	13
1.4 <i>Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας</i>	14
1.5 <i>Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος</i>	14
1.6 <i>Ερευνητικά ερωτήματα</i>	15
1.7 <i>Οριοθέτηση της έρευνας</i>	15
2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	17
2.1 <i>Περίληψη</i>	17
2.2 <i>Ιστορική και εννοιολογική προσέγγιση του θεσμού του Μέντορα και της μεντορικής σχέσης</i>	18
2.3 <i>Ο θεσμός του E-mentoring</i>	21
2.4 <i>Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του e-mentoring</i>	23
2.5 <i>Τα χαρακτηριστικά του e-mentor</i>	28
2.6 <i>Η σημασία του e-mentoring στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.</i>	30
2.7 <i>Διαχωρισμός του e-mentoring απο παρεμφερείς έννοιες</i>	34
2.7.1 <i>Τηλεκαθοδήγηση (Telementoring)</i>	34
2.7.2 <i>Καθοδήγηση με ομοτίμους (Peer mentoring)</i>	35
2.7.3 <i>Συμβουλευτικοί Κύκλοι (Mentoring Circles)</i>	37
2.7.4 <i>Αντίστροφη καθοδήγηση (reverse mentoring)</i>	38
2.7.5 <i>Καθοδήγηση μέσω της Κοινότητας των Αποφοίτων (Alumni mentoring)</i>	39
2.7.6 <i>Προσωπική Καθοδήγηση (Coaching)</i>	41
2.8 <i>Ανάλυση κοριότερων μοντέλων mentoring</i>	44
2.8.1 <i>Διάκριση ως προς τη δομή και το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης</i>	44
2.8.2 <i>Μοντέλο παροχής συμβουλών σχετικά με την αποτελεσματική βοήθεια</i>	46
2.8.3 <i>Το μοντέλο των δεξιοτήτων με τον μέντορα ως εκπαιδευτή</i>	47
2.8.4 <i>Το εμπειρικό μοντέλο των Furlong και Maynard</i>	47
2.8.5 <i>Το μοντέλο της στοχαστικής πρακτικής</i>	49
2.8.6 <i>Το μοντέλο της αληθινής και ψευδο-mentoring σχέσης</i>	50
2.9 <i>Δομικά στοιχεία του προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης</i>	51
2.9.1 <i>Γενικά</i>	51
2.9.2 <i>Καθορισμός σκοπού του ηλεκτρονικού προγράμματος καθοδήγησης</i>	53
2.9.3 <i>Διάρκεια του Προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης</i>	54
2.9.4 <i>Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη σχέση ηλεκτρονικής καθοδήγησης</i>	55
2.9.5 <i>Αντιστοίχιση Μεντόρων-Συμβούλων και συμβουλευομένων</i>	58
2.9.5α <i>Αντιστοίχιση μέσω μιας δομημένης εκδήλωσης «Συνάντησε έναν Μέντορα» («Meet-A-Mentor»)</i>	60
2.9.5β <i>Συντονισμένη αντιστοίχιση</i>	60
2.10 <i>Επικοινωνία των συμμετεχόντων</i>	62
2.11 <i>Τεχνική υποστήριξη</i>	68
2.12 <i>Εκπαίδευση των Συμβούλων</i>	70
3.1 Αφειτηρία της έρευνας	76
3.2 Μεθοδολογικό εργαλείο	77

3.3 Πλεονεκτήματα – μειονεκτήματα του μεθοδολογικού εργαλείου-Αξιοπιστία	78
3.4 Προσδιορισμός Πληθυσμού	81
3.5 Ερευνητική Διαδικασία	82
3.5.1 Διαμόρφωση ερωτηματολογίου	84
3.6 Περιορισμοί της έρευνας	85
3.8 Ερευνητικά Αποτελέσματα	89
3.8.1 Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα	89
3.8.2 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα: αξιολόγηση της εμπειρίας των φοιτητών/αποφοίτων από τη συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring κατά το παρελθόν	98
3.8.3 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα: Καθορισμός ανάγκων και προσδοκίων των ερωτηθέντων από τη συμμετοχή τους σε ένα δυνητικό πρόγραμμα e-mentoring	104
3.8.4 3 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Μεντορευόμενοι αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα	111
3.8.5 4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Μέντορα είναι σημαντικά για την αντιστοίχιση και ποιος είναι ο επιθυμητός τρόπος αντιστοίχισης τους με μεντορευόμενους	112
1.8.6 5 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Διαμόρφωση του περιεχομένου του δυνητικού προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης	118
Στο ΓΡΑΦΗΜΑ 31, φαίνεται ότι περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες επιθυμούν το αντικείμενο του προγράμματος να είναι ευρύ και να εκτείνεται σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα. Εν συνεχεία, οι απαντήσεις του δείγματος παρατίθεται συγκριτικά με τη κατάσταση σπουδών των ερωτηθέντων η οποία λειτουργεί ως μεταβλητός παράγοντας. Από τη συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων που φαίνονται στο ΓΡΑΦΗΜΑ 32, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι απόφοιτοι φοιτητές/ριες προτιμούν το αντικείμενο να είναι ευρύ. Απεναντίας οι εν ενεργεία φοιτητές/ριες μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού επιπέδου προτιμούν το αντικείμενο να είναι πιο περιορισμένο και άμεσο. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η κατάσταση σπουδών του δείγματος είναι καθοριστική καθώς οι εν ενεργεία φοιτητές, οι οποίοι έχουν συγκεκριμένο κύκλο εργασιών και κινούνται κυρίως στα πλαίσια των σπουδών τους, προτιμούν να απευθύνονται στο μέντορα τους για την επίλυση αποριών, τη μετάδοση γνώσεων, την καθοδήγηση στα θέματα σπουδών και δυνατότητες μετεκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, οι απόφοιτοι έχουν ανάγκη την καθοδήγηση σε μια πιο ευρεία και μακροπρόθεσμη κλίμακα η οποία μπορεί να εκτείνεται από τις συμβουλές για τα πρώτα βήματα στο επαγγελματικό στίβο, την προετοιμασία για τη συνέντευξη έως την αλλαγή κλάδου επαγγελματικής ενασχόλησης και την επαγγελματική ή ακαδημαϊκή ανέλιξη.	118
4. Συζήτηση- Συμπεράσματα	127
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	132
Ελληνική	132
Ξενόγλωσση	134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Το ερωτηματολόγιο	150

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε μια εποχή ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων όπου τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας έχουν εξαλείψει γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς, προβάλλεται έντονα στα πλαίσια της συμβουλευτικής καθοδήγησης, το διαδικτυακό mentoring ως μια εξ'αποστάσεως διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών αλλά και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Το διαδικτυακό mentoring ή άλλως e-mentoring, ως μια σύγχρονη και εναλλακτική εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ασκήσει μεγάλη επιρροή σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη πορεία των σπουδών αλλά και στον ευρύτερο επαγγελματικό στίβο.

Στην παρούσα εργασία διεξήχθη θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση με θέμα το e-mentoring στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το θεωρητικό μέρος ξεκινά με την ιστορική και εννοιολογική προσέγγιση του θεσμού του Μέντορα και εν γένει της μεντορικής σχέσης και καταλήγει στο μοντέλο της διαδικτυακής καθοδήγησης παρουσιάζοντας τόσο τα πλεονεκτήματα όσο και τα μειονεκτήματα αυτής της πρακτικής. Ακολουθεί ανάπτυξη της σημασίας του e-mentoring στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρουσιάζονται τα κυριότερα μοντέλα και γίνεται ο διαχωρισμός της έννοιας αυτής από παρεμφερείς έννοιες που απαντώνται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία. Το θεωρητικό μέρος κλείνει με μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση βασισμένη σε βιβλιογραφικές αναφορές θεωρητικών προσεγγίσεων όσο και σε εμπειρικές έρευνες και πρακτικά παραδείγματα σχετικά με τις παραμέτρους που είναι καθοριστικές για τον ab initio σχεδιασμό ενός προγράμματος e-mentoring.

Στην εμπειρική προσέγγιση, παρατίθεται η έρευνα, που πραγματοποιήθηκε με δείγμα 35 προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές καθώς επίσης και 25 αποφοίτους του Π.Τ.Δ.Ε. (σύνολο 60 άτομα) χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο με σκοπό τη διερεύνηση της αναγκαιότητας για την ύπαρξη και διάθεση προγραμμάτων e-mentoring στα πλαίσια των σπουδών αλλά και τη διερεύνηση των βασικών χαρακτηριστικών, απαραίτητων για το σχεδιασμό και δημιουργία ενός δυναμικού προγράμματος e-mentoring στα πλαίσια του Πανεπιστημίου. Τέλος, η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων χρησιμοποιώντας διαγράμματα και πίνακες και τη διατύπωση τελικών συμπερασμάτων.

ABSTRACT

In the era of rapid technological developments where electronic media have eliminated geographical and temporal constraints, online mentoring as a process of knowledge and information transfer, as well as psychosocial support is strongly displayed in the context of mentoring. Online mentoring or otherwise e-mentoring, as a modern and alternative educational process, can exert a great influence on higher education students, playing a crucial role in the successful course of study and in the broader professional area.

In this master thesis the theoretical and empirical approach was conducted with a theme: e-mentoring in higher education. The theoretical part, starts with the historical and conceptual approach of the Mentor institution and the mentor relationship in general and concludes with the model of online guidance presenting both the advantages and the disadvantages of this practice. Then, the importance of e-mentoring in higher education is being expounded, the main models are presented and the distinction of this concept from the similar concepts, that are often found in the international bibliography. The theoretical part closes with an extensive bibliographic review, based on bibliographical references of theoretical approaches, as well as empirical researches and practical examples of the parameters that are decisive for the initial design of an e-mentoring program.

In the empirical approach, the research is based on the example of 35 undergraduate and postgraduate students as well as 25 graduates of the Department of Primary Education (totally 60 persons) using a questionnaire as a methodological tool to investigate the necessity of existence and distribution of programs of e-mentoring, in the course of studies as well as the exploration of the basic features necessary, for the design and creation of a potential e-mentoring program within the frames of the University.

In conclusion, the present thesis is being completed, with the analysis of the research results using diagrams and tables and the wording of final conclusions.

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη συμβολή του θεσμού της συμβουλευτικής καθοδήγησης με ηλεκτρονικά μέσα (e-mentoring) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στο πρώτο, κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται η γενική προβληματική της έρευνας, ήτοι οι λόγοι που αποτέλεσαν την αφορμή για τη διεξαγωγή της, η αποσαφήνιση του σκοπού και ειδικότεροι στόχοι της έρευνας. Κύριοι άξονες γύρω από τους οποίους δομείται η παρούσα εργασία αποτελούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος εκτίθενται οι προϋποθέσεις της έρευνας καθώς επίσης και η οριοθέτηση του προβλήματος.

Στη συνέχεια ακολουθεί ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας προσεγγίζοντας το θέμα θεωρητικά. Αρχικά διασαφηνίζονται βασικές έννοιες που απαντώνται στην παρούσα εργασία και οριοθετείται το αντικείμενο σε σχέση με το γενικό θεσμό της μεντορείας και διάφορες πτυχές που αναλύονται σε διάφορες μελέτες όπως π.χ. το mentoring στους εκπαιδευτικούς, στον ιδιωτικό κλάδο, στη σταδιοδρομία κ.α. Επίσης, παρουσιάζεται η ιστορική και εννοιολογική προσέγγιση του θεσμού του Μέντορα και εν γένει της μεντορικής σχέσης κατά το πέρασ των αιώνων. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά το μοντέλο της διαδικτυακής καθοδήγησης δίνοντας έμφαση τόσο τα πλεονεκτήματα όσο και τα μειονεκτήματα αυτής της πρακτικής αλλά και στο ρόλο του μέντορα που αποτελεί κύριο στοιχείο της μεντορικής σχέσης. Ακολουθεί η ανάπτυξη της σημασίας του e-mentoring στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αναλύεται η σημαντικότητα και αναγκαιότητα της ύπαρξης αυτής της πρακτικής κατά το στάδιο αυτό. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κυριότερα μοντέλα και γίνεται ο διαχωρισμός της έννοιας αυτής από παρεμφερείς έννοιες που απαντώνται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, αναπτύσσεται η θεωρητική γνώση που υπάρχει για το υπό διερεύνηση αντικείμενο του e-mentoring, αποσαφηνίζονται βασικές έννοιες που σχετίζονται με το αντικείμενο, παραθέτονται ειδικότερες γνώσεις και διαστάσεις του υπό διερεύνηση αντικειμένου βασισμένες σε βιβλιογραφικές αναφορές θεωρητικών προσεγγίσεων όσο και σε εμπειρικές έρευνες και πρακτικά παραδείγματα σχετικά με τις παραμέτρους που είναι καθοριστικές για τον ab initio σχεδιασμό ενός προγράμματος e-mentoring.

Στο δεύτερο μέρος, προσεγγίζεται το θέμα εμπειρικά. Αφετηρία της συγκεκριμένης ερευνητικής επισκόπησης αποτέλεσε, από την έως τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση, η διαπίστωση ότι υπάρχει έλλειψη σε θεωρητικό αλλά κυρίως σε εμπειρικό επίπεδο σχετικά με τη γενικότερη συμβολή των προγραμμάτων e-mentoring στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα δεν έχει δημοσιευτεί καμία έρευνα που να αποτυπώνει τις προσδοκίες των ιδιών των υποκειμένων φοιτητών από ένα δυνητικό πρόγραμμα ηλεκτρονικού mentoring στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, διερευνήθηκαν οι ανάγκες και οι προσδοκίες των συμμετεχόντων από ένα δυνητικό πρόγραμμα e-mentoring, το ενδεχόμενο και οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούσαν να αναλάβουν οι ίδιοι στο μέλλον την καθοδήγηση άλλων ατόμων και τέλος οι προτιμήσεις τους σχετικά με συγκεκριμένα δομικά στοιχεία που άπτονται της οργάνωσης και του περιεχομένου των εν λόγω προγραμμάτων όπως π.χ. ο καθορισμός του αντικειμένου και της θεματολογίας, η χρονική διάρκεια του προγράμματος και των συναντήσεων, η ύπαρξη αξιολογικής διαδικασίας ως ανατροφοδότηση τόσο για την απόδοση του Μέντορα όσο και για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος συλλήβδην κ.α.

Επίσης, στα οικεία κεφάλαια γίνεται ανάλυση της επιλογής του ερωτηματολογίου ως μεθοδολογικό εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας παραθέτοντας αναλυτικά τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του μεθοδολογικού αυτού εργαλείου. Σε επόμενο κεφάλαιο εκτίθεται ο τρόπος καθορισμού του δείγματος που κλήθηκε να συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια αλλά και το ποιοι παράγοντες και παράμετροι ελήφθησαν υπόψιν για την κατάρτιση του ερωτηματολογίου αλλά και τη διαμόρφωση των ερωτήσεων. Ακολουθώς γίνεται αντίστοιχη των ερωτήσεων με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που αποτελούν τον πυρήνα της έρευνας. Πρίν την καταγραφή και σχολιασμό των απαντήσεων των ερωτηθέντων χρησιμοποιώντας διαγράμματα και πίνακες, αναλύονται οι αντικειμενικοί περιορισμοί που ελήφθησαν υπόψιν κατά την κατάρτιση του ερωτηματολογίου και την εν γένει διεξαγωγή της έρευνας εν προκειμένω. Τέλος, διατυπώνονται με σαφήνεια τα τελικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία τα οποία απαντούν στα αρχικά ερωτήματα της έρευνας.

1.2 ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

Αν και η ιστορία του θεσμού και της έννοιας του Μέντορα είναι μακρά, αποτελεί στην εποχή μας ένα θέμα που απαντάται ολοένα και πιο συχνά σε διεθνής βιβλιογραφικές αναφορές και μελέτες καταδεικνύοντας τη σημαντικότητα του στο γενικότερο πεδίο που ονομάζεται συμβουλευτική και καθοδήγηση.

Η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη έχει εξελίξει τις ηλεκτρονικές επικοινωνίες σε σημείο, όπου η γεωγραφική απόσταση και ο χρόνος εκμηδενίζονται κυριολεκτικά. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο “διαδικτυακής δικτύωσης”, όπου όλα αποκτούν μια νέα ηλεκτρονική διάσταση, η παραδοσιακή έννοια του mentoring εξελίσσεται και αυτή σε διαδικτυακό mentoring, ή άλλως e-mentoring. Ωστόσο, η βασική εκπαιδευτική λειτουργία της μεντορικής σχέσης, που είναι η καθοδήγηση ενός λιγότερου έμπειρου ατόμου από ένα άτομο με εμπειρία, όχι μόνο παραμένει αναλλοίωτη, αλλά ισχυροποιείται με την εισαγωγή τεχνολογικών εργαλείων και μέσων ηλεκτρονικής επικοινωνίας που, όπως θα δούμε, δημιουργούν το υπόβαθρο έτσι ώστε δικαίως να καθίσταται το e-mentoring ως ένα από τα βασικότερα και σπουδαιότερα σύγχρονα εργαλεία στην εκπαίδευση και γενικότερα στον τομέα της συμβουλευτικής.

Δεν είναι άλλωστε τυχαίο, που η προσφορά προγραμμάτων e-mentoring ολοένα και αυξάνεται με κυρίαρχο ρόλο να παίζουν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, προσφέροντας στους φοιτητές τη δυνατότητα να διευρύνουν τους ορίζοντες τους, αντλώντας πληροφορίες και ερεθίσματα από την επαφή με συμβούλους, δίχως να συναντούν τους περιορισμούς της παραδοσιακής δια ζώσης συμβουλευτικής.

1.3 ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Το θέμα της παρούσας εργασίας έχει εξέχουσα σημασία για την παιδαγωγική επιστήμη και δη για την Παιδαγωγική των Μέσων. Ο θεσμός της μεντορείας στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα δεν αποτελεί πλέον μια καινοτομία αλλά μια ποιοτική πρακτική που χρησιμοποιείται επικουρικά για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων. Εισήχθη δε και νομοθετικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το ν. 3848/2010 με τη

μορφή της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έτσι ώστε “να επιτευχθεί παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού και διδακτικού έργου”¹.

Ωστόσο, αν αναλογιστούμε τις δυνατότητες που προσφέρουν τα νέα τεχνολογικά μέσα επικοινωνίας αλλά και την τρομακτική διάχυση πληροφοριών σε παγκόσμιο επίπεδο μέσω διαδικτύου, τότε ο παραδοσιακός θεσμός της μεντορείας φαντάζει παρωχημένος. Το e-mentoring, έρχεται να καλύψει αυτές τις ανάγκες ειδικά στον τομέα της συμβουλευτικής, προσφέροντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με μέντορες από όλο τον κόσμο και να συνδιαμορφώσουν ένα νέο, σύγχρονο, εξατομικευμένο πλαίσιο συνεργασίας, επιμόρφωσης και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Καθώς λοιπόν η τεχνολογία εξελίσσεται, η χρήση του θεσμού της ηλεκτρονικής καθοδήγησης και επομένως η ανάγκη να κατανοηθεί καλύτερα, αντίστοιχα ολοένα αυξάνεται.

1.4 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Απώτερος στόχος και επιστημονική παρακαταθήκη της παρούσας έρευνας είναι μια – έστω και σε περιορισμένη κλίμακα – αποτύπωση των χαρακτηριστικών, των προσδοκιών και των αναγκών των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πλήρωση των οποίων θα μπορούσε να συμβάλει η διάθεση προγραμμάτων e-mentoring στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανεξαρτήτως από το φορέα οργάνωσής τους και ταυτόχρονα η παροχή χρήσιμων πληροφοριών για την ab initio δημιουργία και πιλοτική εφαρμογή τέτοιων δυνατικών προγραμμάτων στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Επιμέρους στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η σημασία των προγραμμάτων e-mentoring συγκεκριμένα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και παράλληλα να αποκωδικοποιηθούν πολύπλοκες έννοιες και τα δομικά στοιχεία που απαρτίζουν ένα πρόγραμμα e-mentoring.

1.5 ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Αφορμή της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε, από την έως τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση, η διαπίστωση ότι υπάρχει παντελής έλλειψη σε θεωρητικό επίπεδο (οδηγοί, μελέτες κ.λ.π) αλλά κυρίως σε πρακτικό επίπεδο (έρευνες, μελέτες κ.λ.π) από ερευνητικά

¹ http://83.212.168.214/jspui/bitstream/123456789/10417/1/Boumpoulentra%20Niki-Polina_2015.pdf

δεδομένα που να αποτυπώνουν πρακτικά τις προσδοκίες και τις ανάγκες από πλευράς μεντορευομένων προκειμένου να χρησιμεύσουν στη δημιουργία μιας δυναμικής πλατφόρμας e-mentoring που θα παρέχεται στα πλαίσια του Π.Τ.Δ.Ε του πανεπιστημίου Αιγαίου κυρίως σε φοιτητές αλλά και σε αποφοίτους. Εντούτοις αυτές οι πληροφορίες είναι απολύτως αναγκαίες για τη δημιουργία ενός προγράμματος e-mentoring καθώς μπορούν να δώσουν τις κατευθυντήριες γραμμές και να εστιάσουν σε συγκεκριμένα δομικά στοιχεία που θα αποτελέσουν τους θεμέλιους άξονες πάνω στους οποίους μπορεί να δομηθεί και να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

1.6 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού αυτού, διατυπώθηκαν πέντε βασικά ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν την αξιολόγηση της ενδεχόμενης, προϋπάρχουσας εμπειρίας των φοιτητών και αποφοίτων από προγράμματα δια ζώσης ή και ηλεκτρονικής καθοδήγησης, τη διερεύνηση των προσδοκιών των συμμετεχόντων από ένα δυναμικό πρόγραμμα e-mentoring, το ενδεχόμενο και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούσαν να αναλάβουν οι ίδιοι στο μέλλον την καθοδήγηση άλλων ατόμων και τέλος τις προτιμήσεις τους σχετικά με συγκεκριμένα δομικά στοιχεία που άπτονται της οργάνωσης και του περιεχομένου των εν λόγω προγραμμάτων όπως π.χ. ο καθορισμός του αντικειμένου και της θεματολογίας, η χρονική διάρκεια του προγράμματος και των συναντήσεων, η ύπαρξη αξιολογικής διαδικασίας ως ανατροφοδότηση τόσο για την απόδοση του Μέντορα όσο και για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος συλλήβδην κ.α.

1.7 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με δείγμα 35 προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητές καθώς επίσης και 25 αποφοίτους του Π.Τ.Δ.Ε. Ρόδου (σύνολο 60 άτομα) χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο και συγκεκριμένα σε ηλεκτρονική μορφή. Αναλυτικότερα στα οικεία κεφάλαια γίνεται ανάλυση της επιλογής του ερωτηματολογίου ως μεθοδολογικό εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας παραθέτοντας αναλυτικά τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του μεθοδολογικού αυτού εργαλείου. Σε επόμενο κεφάλαιο εκτίθεται ο τρόπος καθορισμού του δείγματος που κλήθηκε να

συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια αλλά και το ποιοι παράγοντες και παράμετροι ελήφθησαν υπόψιν για την κατάρτιση του ερωτηματολογίου αλλά και τη διαμόρφωση των ερωτήσεων. Ακολούθως γίνεται αντίστοιχη των ερωτήσεων με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που αποτελούν τον πυρήνα της έρευνας. Πρίν την καταγραφή και σχολιασμό των απαντήσεων των ερωτηθέντων χρησιμοποιούνται διαγράμματα και πίνακες, αναλύονται οι αντικειμενικοί περιορισμοί που ελήφθησαν υπόψιν κατά την κατάρτιση του ερωτηματολογίου και την εν γένει διεξαγωγή της έρευνας εν προκειμένω. Τέλος, διατυπώνονται με σαφήνεια τα τελικά συμπεράσματα και τον σχολιασμό που προέκυψαν από την έρευνητική διαδικασία.

2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί βασίζεται τόσο σε βιβλιογραφικές αναφορές θεωρητικών προσεγγίσεων όσο και σε εμπειρικές έρευνες και πρακτικά παραδείγματα σχετικά με το e-mentoring. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση δομείται σε κεφάλαια με βάση τις παραμέτρους που είναι καθοριστικές για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος e-mentoring χρησιμοποιώντας αναλογικά πολλά στοιχεία και αναφορές πάνω σε παραδοσιακές μορφές δια ζώσης προγραμμάτων μεντορικής.

Στο πρώτο κεφάλαιο που επακολουθεί επιχειρείται η οριοθέτηση των βασικών και θεμελιωδών εννοιών και όρων που απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία και σχετίζονται με το e-mentoring. Πέραν λοιπόν από την απαραίτητη ιστορική και εννοιολογική προσέγγιση του όρου του mentoring και δη του διαδικτυακού, είναι απαραίτητη η αναφορά των ειδοποιών διαφορών σε σχέση με παρεμφερείς έννοιες με το e-mentoring που ειδικά στην ελληνική βιβλιογραφία δεν έχουν σαφώς οριοθετηθεί και διαφοροποιηθεί από την έννοια του e-mentoring.

Επιπλέον, η έλλειψη ενός ολοκληρωμένου οδηγού, ο οποίος να αναλύει σφαιρικά όλες τις πτυχές του e-mentoring και μάλιστα με έμφαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθιστά την εννοιολογική αυτή οριοθέτηση απολύτως αναγκαία (L. L. Bierema και Sharan B. Merriam, 2002). Ωστόσο, λόγω αυτού ακριβώς του κενού στη βιβλιογραφία, κρίνεται απαραίτητο για την περιγραφή όρων και χαρακτηριστικών που σχετίζονται με το e-mentoring να δανειστούμε αρκετά στοιχεία που χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία για τη περιγραφή της παραδοσιακής δια ζώσης μεντορικής σχέσης μεταξύ ενός μέντορα και ενός μεντορευόμενου.

Τέλος, επειδή ύστατος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να δοθεί το έρεισμα για την οργάνωση και διεξαγωγή μελλοντικών προγραμμάτων/ηλεκτρονικής πλατφορμας e-mentoring ειδικά για φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο τέλος του θεωρητικού μέρους και ως απαραίτητος συνδετικός κρίκος με το ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται διεξοδικά βιβλιογραφική ανασκόπηση του e-mentoring με έμφαση σε κάθε ένα από τα δομικά στοιχεία που αποτελούν τον κορμό ενός δυναμικού προγράμματος ηλεκτρονικής συμβουλευτικής.

2.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΝΤΟΡΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ

Η έννοια του μέντορα απαντάται ιστορικά για πρώτη φορά στην Οδύσσεια του Ομήρου. Εκεί ο Μέντωρ ήταν το πρόσωπο εμπιστοσύνης που όρισε ο Οδυσσεύς πριν αποχωρήσει για τον Τρωικό Πόλεμο. Σύμφωνα με τη ραψωδία β', στίχοι 399-401, «*Αθήνη...Μέντορι είδομένη*» (Allen, 1908), κατά την απουσία του Οδυσσεύα από την Ιθάκη, τη μορφή του Μέντορα έπαιρνε συχνά η θεά Αθηνά ως από μηχανής θεϊκή παρέμβαση προκειμένου να βοηθήσει σε καταστάσεις όπως να συνοδεύσει τον υιό του Οδυσσεύα, Τηλέμαχο στη Σπάρτη και στην Πύλο προς αναζήτηση του πατέρα του ή προκειμένου να βοηθήσει τον Οδυσσεύα στην εξόντωση των μνηστήρων της Πηνελόπης μετά την επιστροφή του στην Ιθάκη από την Τροία².

Σύμφωνα δε με το Γάλλο Συγγραφέα François Fénelon³, στο έργο του “*Les Aventures de Telemaque*” (“Οι περιπέτειες του Τηλέμαχου”, 1699), παρουσιάζεται και πάλι η Θεά Αθηνά να ανθρωποποιείται σε Μέντορα και να συνοδεύει τον υιό του Οδυσσεύα, Τηλέμαχο στο ταξίδι του προς αναζήτηση του πατέρα του, δίνοντας του συμβουλές, κατευθύνσεις και εν τέλει τον επαναφέρει κοντά στον πατέρα του. Ο Roberts, (1999), υποστηρίζει πως αυτή η αναφορά του Fénelon αποτελεί την πρώτη σύγχρονη προσέγγιση του όρου του Μέντορα (“mentor”) στη γαλλική, αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, σύμφωνα με την οποία σημασιολογικά υποδηλώνεται ο σύμβουλος, φίλος, προστάτης, πνευματικός οδηγός και ο καθοδηγητής.

Στις κοινωνίες την εποχή του μεσαίωνα (5^{ος} – 15^{ος} αιώνας μ.Χ) παρατηρούμε έντονα το φαινόμενο, νέοι να μαθητεύουν σε διάφορες δουλειές κυρίως χειρωνακτικές δίπλα στον τεχνίτη, προκειμένου να μάθουν την τέχνη. Πολλές φορές έμεναν στις οικογένειες των δασκάλων- μεντόρων τους προκειμένου να μνηθούν καλύτερα στα μυστικά της τέχνης, έτσι ώστε να εξελιχθούν αρχικά σε άξιους βοηθούς και αργότερα σε συνεχιστές του επαγγέλματος και διασφαλιστές της ποιότητας των υπηρεσιών και προϊόντων των δασκάλων τους (Murray, 2001).

Αργότερα, κατά την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης η σχέση αυτή μαθητευόμενου και τεχνίτη- δασκάλου αντικαταστάθηκε από την εργασιακή σχέση

² [https://el.wikipedia.org/wiki/Μέντωρ_\(μυθολογία\)](https://el.wikipedia.org/wiki/Μέντωρ_(μυθολογία))

³ https://el.wikipedia.org/wiki/Φρανσουά_Φενελόν

εργαζόμενοι – εργοδότη και ο σκοπός που ήταν η συνέχιση της τεχνογνωσίας αντικαθίσταται από την προσπάθεια επίτευξης κέρδους (Fowler, 1998).

Η έννοια του mentoring, με την έννοια που χρησιμοποιείται σήμερα, εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 1970, και αποτελούσε μια έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με την εξέλιξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας ενός ατόμου (Collins, 1978; Kanter, 1977; Levinson, 1978; Roche, 1979). Ωστόσο παρά την ευρεία παραδοχή ότι η μεντορική αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό-διδασκαλικό εργαλείο, γεγονός που αντανακλάται από την πρωτοφανή εισαγωγή προγραμμάτων μεντορικής σε σχολεία, πανεπιστημιακά ιδρύματα, εταιρίες και οργανισμούς, την περίοδο εκείνη, δεν υπάρχει ομοφωνία στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τον ορισμό της έννοιας του “Mentoring”.

Σύμφωνα με την Joanne McDonald (2003), το “mentoring” είναι μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ του “μέντορα” και του “μαθητή”, στην οποία ο μέντορας ενδυναμώνει τη γνώση του μαθητή και επικοινωνούν για διάφορα ζητήματα και προκλήσεις. Οι σχέσεις καθοδήγησης μεταξύ των δύο αυτών μερών, διαφέρουν μεταξύ τους ανάλογα με το επιδιωκόμενο σκοπό, το περιεχόμενο καθαυτό αλλά και το βαθμό εμπειρίας του μέντορα.

Κατά τους Kram (1985); Lankau και Scandura (2002), “mentoring” είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων των οποίων το υπόβαθρο, η ειδικότητα, η εμπειρία ακόμα και η παλαιότητα διαφοροποιείται και μπορεί να λειτουργήσει ως μέθοδος μάθησης ή εκπαίδευσης.

Γενικότερα αναλύοντας τους ορισμούς της διεθνούς βιβλιογραφίας όπως οι ως άνω, καταλήγουμε ότι βασικά χαρακτηριστικά του “mentoring” είναι η ύπαρξη δύο μερών (ανεξαρτήτου αριθμού συμμετεχόντων που απαρτίζουν τα μέρη), αυτή του Μέντορα-καθοδηγητή (“Mentor”) και του μεντορευόμενου (“Mentee”). Επιπλέον η μεντορική σχέση, είναι μια σχέση συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας και αμφίδρομη, μια σχέση εμπιστευτική, συνεργατική και βοηθητική που επιτρέπει την ανταλλαγή εμπειριών, πληροφοριών, απόψεων πρακτικών συμβουλών πάνω σε έναν συγκεκριμένο τομέα απασχόλησης ή δραστηριότητας⁴. Τέλος, σκοπός αυτής της συνεργασίας είναι η αμοιβαία βελτίωση και εξέλιξη γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών και των δύο μερών.

Η βασική διαφορά συγκριτικά με τις παραδοσιακές μαθησιακές μεθόδους και λόγος που το “mentoring” χαίρει σήμερα τεράστιας δημοτικότητας είναι ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου. Στο “mentoring”, τα μέρη συνεργάζονται για να θέσουν τους στόχους, οδηγούμενοι από τις ανάγκες του εκπαιδευομένου, σε αντίθεση με το

⁴ http://gd.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=191&Itemid=279

κλασικό μοντέλο που ο δάσκαλος δρα ως εισηγητής και θέτει κατ' αποκλειστικότητα τους μαθησιακούς στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος (*Joanne McDonald, 2003*).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, το “mentoring” ειδικά τα τελευταία χρόνια δεν περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των μαθητευομένων όπως επισημάνθηκε από τους ερευνητές στα τέλη της δεκαετίας του 1970, αλλά μπορεί να επιτελέσει μια εξίσου σημαντική ψυχοκοινωνική λειτουργία. Σε αυτή την περίπτωση ο μέντορας αναλαμβάνει το ρόλο του προτύπου. Σκοπός του είναι η ενίσχυση, ενθάρρυνση, επιβεβαίωση, βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευμένου όχι μόνο σε επαγγελματικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο. Μάλιστα, συχνά τα δύο αυτά μοντέλα είναι διακριτά και διαχωρίζουν τον μέντορα από τον υποστηρικτή όπως το μοντέλο του *Phillips, (1977)*, που έκανε λόγο για πρωτεύοντες μέντορες που επιλαμβάνονται τόσο με τις επαγγελματικές όσο και με τις ψυχοκοινωνικές λειτουργίες των μεντορευόμενων και για τους δευτερεύοντες μέντορες που ασχολούνται μόνο με την επαγγελματική εξέλιξη των μεντορευόμενων. Από την άλλη πλευρά το μοντέλο των *Anderson και Devanna (1981)*, αλλά και του *Levinson (Casey Jean, 2005)* περιγράφει ένα συνδυαστικό μοντέλο όπου ο μέντορας ελίσσεται ανάμεσα σε διάφορα επίπεδα αλληλεπίδρασης με τον μαθητευόμενο τόσο επαγγελματικά όσο και ψυχοκοινωνικά.

Σύμφωνα με τον *Σοφό (2015)*, τον πυρήνα της μεντορείας συνθέτουν η παιδαγωγική διαδικασία και η επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο ή περισσότερων συμμετεχόντων. Αποτελεί δε ένα σύστημα μεθοδικών ενεργειών που γίνονται μέσα σε ένα πλαίσιο μιντιακά διαμεσολαβούμενης διυποκειμενικής επικοινωνίας μεταξύ ενός εμπειρότερου ατόμου και ενός μαθητευόμενου, με σκοπό να οικειοποιηθεί ο δεύτερος την κοινωνική και την φυσική πραγματικότητα που τον περιβάλλει και να επιφέρει μάθηση στον τελευταίο, αναδεικνύοντας κατά αυτόν τον τρόπο, τον ιδιαίτερο ρόλο του εμπειρότερου ατόμου.

Βασική προϋπόθεση για μια επιτυχή μεντορική σχέση είναι σύμφωνα με τον *Σοφό (2011)*, η δομική διάρθρωση της διαδικασίας της μεντορείας. Ο Σοφός αναφέρεται σε 5 βασικά/τυπικά στάδια και συγκεκριμένα στην ανάλυση, κατασκευή, στοχαστική και διαλογική προετοιμασία, εφαρμογή και – τέλος – τον αναστοχασμό και ανατροφοδότηση από την πλευρά του μεντορευόμενου.

Τέλος, η προσπάθεια του Clutterback⁵ (2004) να ορίσει τη σημασία στο λήμμα μέντορας αναλύοντας το ακρωνύμιο mentor αποδίδει με ακρίβεια τη σημασία του όρου.

Συγκεκριμένα:

Manages the relationship →	Διαχειρίζεται τη σχέση
Encourages →	Ενθαρρύνει, παρακινεί, εμπυγχώνει
Nurtures →	Γαλουχεί, ανατρέφει
Teaches →	Διδάσκει
Offers mutual respect →	Προσφέρει αμοιβαίο σεβασμό
Responds to the mentees' needs →	Ανταποκρίνεται στις ανάγκες των καθοδηγούμενων

Από την ως άνω ανάλυση μπορεί εύκολα κανείς να υποθέσει ότι η μεντορική σχέση έχει σίγουρα θετικά αποτελέσματα ειδικά για την πλευρά του μαθητευόμενου. Ωστόσο, το κατά πόσο επιτυχημένη είναι εν τέλει μια μεντορική σχέση εξαρτάται από διάφορους - και πολλές φορές αστάθμητους - παράγοντες (Hansman, 2002). Αρχικά επειδή αναφερόμαστε σε διαπροσωπικές σχέσεις, πρέπει να υπάρχει χημεία ανάμεσα στον μέντορα και τον μαθητευόμενο και να βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, εκτίμηση, εμπιστοσύνη και άνεση μεταξύ τους. Επιπλέον, αναγκαία κρίνεται σε κάθε περίπτωση η συχνή αλληλεπίδραση ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέρη παρά τις όποιες αντικειμενικές δυσκολίες όπως ο περιορισμένος χρόνος, η γεωγραφική απόσταση, η γλώσσα κ.α. (Bierema L.L., 2002).

2.3 Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ E-MENTORING

Η ραγδαία ανάπτυξη τεχνολογίας, ιδίως τα τελευταία χρόνια, έχει οδηγήσει και στην ανάλογη αύξηση του αριθμού των χρηστών διαδικτύου, οι οποίοι ανέρχονται σήμερα σε περίπου 4 δις σημειώνοντας άνοδο άνω της τάξεως του 1.052% σε σχέση με τους διαδικτυακούς χρήστες εν έτη 2000⁶. Χάρη σε αυτή την τεχνολογία και τη χρήση των νέων μέσων, αναπτύχθηκαν και αναπτύσσονται νέες μορφές επικοινωνίας που επιτρέπουν την ασύγχρονη, εξ' αποστάσεως και άμεση επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων.

Μέσα σε αυτό το τεχνολογικό πεδίο δημιουργούνται νέα κατάλληλα εργαλεία και πλατφόρμες που αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα τις προαναφερθείσες αντικειμενικές δυσκολίες σε μια μεντορική σχέση όπως ο περιορισμένος χρόνος, οι μεγάλες γεωγραφικές

⁵ http://83.212.168.214/jspui/bitstream/123456789/10417/1/Boumpoulentra%20Niki-Polina_2015.pdf

⁶ <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>

αποστάσεις, οι γλωσσικές διαφορές, η εθνικότητα, η κουλτούρα, θρησκεία κ.α. επιτρέποντας την ανάπτυξη μιας νέας ηλεκτρονικής μορφής μεντορικής σχέσης που απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία περί τις αρχές της δεκαετίας του 1990 με τον όρο online-mentoring, electronic-mentoring ή άλλως e-mentoring.

Το “e-mentoring” είναι με άλλα λόγια η προσπάθεια σύνδεσης/συγχώνευσης της παραδοσιακής μεντορικής σχέσης με τις ηλεκτρονικές επικοινωνίες. Από τους πρώτους ορισμούς που συναντούμε στη διεθνή βιβλιογραφία αφορά την εξ’ αποστάσεως (έννοια παρεμφερή- ωστόσο διακριτή - από το e-mentoring) εκπαίδευση που ορίζεται ως “η χρήση συστημάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή ηλεκτρονικών μέσων για την υποστήριξη μιας σχέσης καθοδήγησης όταν η δια ζώσης επαφή μεταξύ των συμβαλλομένων καθίσταται ανέφικτη” (*O'Neill, Wagner, & Gomez, 1996, σελ. 39*).

Οι *Single και Muller, 2001*, ορίζουν την έννοια του “e-mentoring” ως “μια σχέση που απαντάται φυσικά ή είναι μια σχέση που αναπτύσσεται κατά ζεύγη στο πλαίσιο ενός προγράμματος που έχει συσταθεί ανάμεσα σε ένα άτομο που είναι περισσότερο έμπειρο (mentor) και σε ένα που είναι λιγότερο έμπειρο (protege/mentee), χρησιμοποιώντας αρχικά την ηλεκτρονική επικοινωνία και που αποσκοπεί στην ανάπτυξη και αύξηση των δεξιοτήτων, των γνώσεων και της αυτοπεποίθησης των λιγότερο εξειδικευμένων ατόμων ώστε να επιτύχουν στο αντικείμενο εργασίας τους”.

Τέλος, ο πληρέστερος ορισμός που αφορά το e-mentoring βασίζεται στον ορισμό του *Zey (1984)*, και περιγράφει ηλεκτρονική καθοδήγηση ως μια μεσολαβητική και αμοιβαία επωφελής σχέση μεταξύ ενός μέντορα και μιας προστασίας που παρέχει μάθηση, συμβουλευτική, ενθάρρυνση, προώθηση και μοντελοποίηση, που είναι συχνά χωρίς σύνορα, ισότιμη και ποιοτικά διαφορετική από την παραδοσιακή προσωπική καθοδήγηση (*Innovative Higher Education, Vol. 26, No. 3, Spring, 2002*).

2.4 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ E-MENTORING

Κατά πολλούς, το e-mentoring αποτελεί τη σύγχρονη μορφή ή αλλιώς την εξέλιξη του κλασικού mentoring, όπου τα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της μεντορικής σχέσης αλλά και εν γένει σε όλο το πρόγραμμα. Το νέο και εξελιγμένο περιβάλλον έχει σαφώς πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα τόσο για τον μέντορα, όσο και για τον εκπαιδευόμενο.

Μάλιστα οι *Boyle, Single και Muller (2001)*, περιέγραψαν το e-mentoring ως την επανάσταση για το mentoring και το οποίο απελευθερώνει ασύγκριτες ευκαιρίες εξέλιξης. Απεναντίας, άλλοι όπως ο *Perren, 2003*, ισχυρίζονται πως δεν υπάρχουν επιπλέον οφέλη από την εισαγωγή των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας στην παραδοσιακή μεντορική σχέση. Αρχικά, σε ένα πρόγραμμα e-mentoring δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε άτομα που ζουν σε διαφορετικές τοποθεσίες, σε διαφορετικό τόπο και χρόνο όχι μόνο σε σύγχρονη αλλά και σε ασύγχρονη μορφή, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μεντορευόμενους να έχουν περισσότερο χρόνο για να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που λαμβάνουν και να ανατρέχουν οποιαδήποτε στιγμή στο μέλλον στις αποθηκευμένες αυτές πληροφορίες και σε υποστηρικτικό υλικό. Κατά τον *Kirk, 2003*, το e-mentoring, μπορεί να συμβεί οποιαδήποτε και οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Π.χ. όταν ο μεντορευόμενος έχει μια απορία δεν θα χρειαστεί να περιμένει έως την επόμενη συνεδρία με τον μέντορα, αλλά έχει τη δυνατότητα να στείλει οποιαδήποτε στιγμή ηλεκτρονικό μήνυμα στον μέντορα. Είναι άλλωστε η ίδια η φύση των ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας σύγχρονων και ασύγχρονων, όπως θα δούμε αναλυτικά πιο κάτω, η οποία προσδίδει την επιθυμητή ευελιξία, από άποψη χρονική, έτσι ώστε ο ενδιαφερόμενος να έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί ένα πρόγραμμα e-mentoring παράλληλα με το καθημερινό του πρόγραμμα και χωρίς πρόσθετη επιβάρυνση. Από την άλλη πλευρά και ο συνήθως πολυάσχολος μέντορας έχει την ευελιξία να απαντήσει άμεσα όταν ευκαιρήσει. Αυτή η διαρκής αλληλεπίδραση με σε μια ηλεκτρονική μεντορική σχέση έχει το θετικό ότι ο μεντορευόμενος βρίσκεται σε μια διαρκή εγρήγορση γεγονός που τον ωθεί να αποδώσει τα μέγιστα (*Sevilla, 1999*).

Το e-mentoring, σε αντίθεση πολλές φορές με τη παραδοσιακή μεντορική σχέση, δημιουργεί ένα περιβάλλον άνεσης, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα σε όλους τους μεντορευόμενους να εκφράσουν την γνώμη τους και να εισακουστούν, εμπλουτίζοντας έτσι την ποικιλομορφία των προοπτικών που αναδεικνύονται μέσα από τον διάλογο. μεντορευόμενους να εκφράσουν την γνώμη τους και να εισακουστούν, εμπλουτίζοντας έτσι την ποικιλομορφία των

προοπτικών που αναδεικνύονται μέσα από τον διάλογο (*Henri, 1997*). Επιπλέον, το γεγονός ότι στα πλαίσια του e-mentoring, η επικοινωνία πραγματοποιείται κυρίως μέσω του γραπτού λόγου, βοηθά στην ανάπτυξη και βελτίωση των συγγραφικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων (*Brown R., 2002; Fodeman, 2002; Haas, 2002*). Η πληθώρα τεχνολογικών εργαλείων και ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα e-mentoring (π.χ. πλατφόρμες άμεσου διαλόγου, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εικονικές αίθουσες διδασκαλίας, βιντεοκλήσεις κ.α.), κρατάνε αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Επιπλέον, το γεγονός ότι στα πλαίσια του e-mentoring, η επικοινωνία πραγματοποιείται κυρίως μέσω του γραπτού λόγου, βοηθά στην ανάπτυξη και βελτίωση των συγγραφικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων (*Brown R., 2002; Fodeman, 2002; Haas, 2002*). Η πληθώρα τεχνολογικών εργαλείων και ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα e-mentoring (π.χ. πλατφόρμες άμεσου διαλόγου, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εικονικές αίθουσες διδασκαλίας, βιντεοκλήσεις κ.α.), κρατάνε αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.

Όπως είδαμε πιο πάνω το e-mentoring επιτρέπει τη διεύρυνση των ορίων όσων επιθυμούν να παίξουν το ρόλο του μέντορα, αφού δεν βασίζεται στο παραδοσιακό μοντέλο όπου ο γηραιότερος είναι απαραίτητα και ο σοφότερος που διδάσκει τους νεότερους (*Bierema L.L., 2005*).

Σε ένα ψηφιακό- εικονικό περιβάλλον εξαλείφεται κάθε έννοια διάκρισης είτε πολιτισμικής, είτε οικονομικής, είτε φυλετικής, είτε θρησκευτικής και το επίκεντρο είναι μόνο η μεντορική σχέση, δηλαδή ο πλουραλισμός και ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα σε άτομα με κοινά ενδιαφέροντα, στόχους και πρόσβαση σε μια κοινή πηγή πληροφοριών. Χαρακτηριστικά επισημαίνει ο *Haworth (1998)*, την ευκαιρία ανάπτυξης σε γυναίκες που συνήθως αντιμετωπίζονται ρατσιστικά και αποκλείονται από χώρους εργασίας, με την ανάπτυξη προγραμμάτων e-mentoring.

Τέλος, το e-mentoring, δίνει τη δυνατότητα επέκτασης υπαρχόντων παραδοσιακών προγραμμάτων μεντορικής, με χαμηλό κόστος για τον Οργανωτή. Με τον τρόπο αυτό διευρύνεται το κοινό των συμμετεχόντων από τα στενά γεωγραφικά πλαίσια και δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν κι άλλοι εκπαιδευόμενοι με μικρότερο για αυτούς κόστος αυξάνοντας ταυτόχρονα όμως και τα έσοδα του οργανωτή από τη εξ αποστάσεως συμμετοχή των εκπαιδευομένων (*Kasprisin, 2003; Single P. B., 2001; Whiting, 2003*).

Από την άλλη πλευρά, αναλύοντας τα δομικά στοιχεία των προγραμμάτων e-mentoring μπορούμε εύκολα διακρίνουμε και αρκετά μειονεκτήματα.

Αρχικά τόσο οι μέντορες όσο και οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση νέων τεχνολογιών και δη της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, γεγονός που δεν είναι πάντα αυτονόητο. Έπειτα θα πρέπει να διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό ο οποίος είναι κοστοβόρος (αγορά Η/Υ, λογισμικού, περιφερειακών, σύνδεση στο διαδίκτυο κ.λ.π.), παρά το γεγονός ότι έχει αυξηθεί σημαντικά η δημόσια πρόσβαση στο διαδίκτυο σε χώρους όπως βιβλιοθήκες κ.α. (Bierema L. L., 2002).

Απουσίας της δια ζώσης επαφής των εκπαιδευόμενων με τους μέντορες ελλοχεύει ο κίνδυνος να αργήσει να δημιουργηθεί η απαραίτητη σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμβαλλομένους, γεγονός κρίσιμο για κάθε επιτυχή μεντορική σχέση. Από την άλλη πλευρά, επισημαίνεται και το ενδεχόμενο, επειδή στα προγράμματα e-mentoring τα όρια καθοδήγησης είναι πολλές φορές δυσδιάκριτα, ο μέντορας να γίνει πολύ προσιτός. Σε αυτή την περίπτωση, η έλλειψη πειθαρχίας, σεβασμού, εκτίμησης και ευγένειας μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη μεντορική σχέση και εν τέλει την επίτευξη του εκπαιδευτικού προγράμματος καθοδήγησης.

Η έλλειψη της πρώτης δια ζώσης επαφής μεταξύ του μέντορα και του μεντορευόμενου δυσκολεύει επίσης αισθητά τη διαδικασία επιλογής του μέντορα και την αντιστοίχιση του με τον εκπαιδευόμενο καθώς είναι πολύ δύσκολο να ανευρεθεί η απαιτούμενη χημεία εξ αποστάσεως.

Επιπλέον, η απουσία λεκτικής επικοινωνίας δυσκολεύει τα συμβαλλόμενα μέρη καθώς θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσουν συνεκτικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις σε γραπτό λόγο. Πέρα από το γεγονός ότι με αυτό τον τρόπο η επικοινωνία καθίσταται περισσότερο χρονοβόρα σε σύγκριση με την δια ζώσης επικοινωνία μέντορα και μεντορευόμενου.

Στα πλαίσια ενός προγράμματος e-mentoring, τίθεται επίσης το ζήτημα της παραβίασης της ιδιωτικότητας και του απορρήτου. Σε αντίθεση λοιπόν με τις δια ζώσεις συναντήσεις των μεντόρων με τους μεντορευόμενους, όπου το περιεχόμενο των συζητήσεων “εξανεμίζεται” με την ολοκλήρωση αυτών, στο e-mentoring οι συζητήσεις καταγράφονται και αποθηκεύονται σε προσβάσιμα αρχεία ή αναπτύσσονται μέσω της αποστολής e-mail (Kirk, 2003). Ένα από τα βασικότερα δομικά στοιχεία στην δημιουργία ενός προγράμματος e-mentoring, όπως θα δούμε πιο κάτω είναι πέρα από την νομική κάλυψη όλων των συμβαλλόμενων μερών για θέματα προστασίας απορρήτου και ιδιωτικότητας, η ορθή ενημέρωση και η εκπαίδευση τους, έτσι ώστε να αποφεύγουν να εκτίθενται δημόσια με τις δηλώσεις που αναρτούν διαδικτυακά (Hansman, 2002).

Κάποιες έρευνες έδειξαν πως οι σχέσεις e-mentoring έχουν λιγότερες πιθανότητες να ενθαρρύνουν τα συμβαλλόμενα μέρη έτσι ώστε να τις διατηρήσουν επιτυχώς (*Single και Single, 2005; McCall, 2011*). Επιπλέον, το e-mentoring μπορεί να εξελιχθεί σε μια χρονοβόρα διαδικασία, αν και τα δύο μέρη δεν ανταποκρίνονται άμεσα. Ιδιαίτερα προβληματική είναι και η ευκολία με την οποία μπορούν να ξεκινήσουν και λήξουν σχέσεις e-mentoring αλλά και η έλλειψη αφοσίωσης στην οποία μπορούν να υποπέσουν (*Bierma και Hill, 2002*). Η μη ανταπόκριση είναι ένα συνηθισμένο πρόβλημα στην αρχή μιας σχέσης e-mentoring, καθώς αυτές οι εικονικές σχέσεις μπορεί να απαιτούν περισσότερο χρόνο για να αναπτυχθούν αποτελεσματικά σε σχέση με τις δια ζώσης μεντορικές σχέσεις (*Ensher κ.α., 2003*).

Άλλη έρευνα αναφέρει πως στο e-mentoring μπορεί να υπάρχει έλλειψη αμοιβαίας αυτοαποκάλυψης / εξομολόγησης (*Shpigelman, Weiss και Reiter, 2009*). Η αμοιβαία αυτοαποκάλυψη / εξομολόγηση βοηθά στη δημιουργία κλίματος διαφάνειας και εγγύτητας στη σχέση (*Archer και Berg, 1987; Barak και Gluck-Ofri, 2007; Shpigelman κ.α., 2009*). Ομοίως, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως το e-mentoring μπορεί να είναι λιγότερο προσωπικό, σε σχέση με τις παραδοσιακές σχέσεις mentoring (*Hinds και Kiesler, 1995; Kiesler, Siegel, και McGuire, 1984; Siegel, Dubrovsky, Kiesler και McGuire, 1986*). Πέραν της ανησυχίας για την εμπιστευτικότητα, ορισμένοι μπορεί να είναι επιφυλακτικοί και να ανησυχούν όταν συνομιλούν για κάποια θέματα online (*Adams και Crews, 2004*), γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την επικοινωνία. Ωστόσο, ο *Johnson (2001)*, διαπίστωσε πως η επικοινωνία μέσω υπολογιστή οδήγησε σε μεγαλύτερη αυτοαποκάλυψη / εξομολόγηση, σε αντίθεση με την δια ζώσης διάδραση, λόγω της οπτικής ανωνυμίας. Τέλος, η απουσία επαρκών ερευνητικών στοιχείων που αφορούν την ηλεκτρονική καθοδήγηση δημιουργεί πληθώρα προβλημάτων τόσο στο σχεδιασμό όσο και στη διεξαγωγή των προγραμμάτων e-mentoring. Πολλές παιδαγωγικές πρακτικές καθοδήγησης ειδικά αυτές που λαμβάνουν υπόψιν ψυχολογικούς παράγοντες είναι δύσκολο να εφαρμοστούν εξ αποστάσεως από τους μέντορες με αποτέλεσμα οι μέντορες να μην είναι εξοικειωμένοι και εν τέλει αποτελεσματικοί σε αυτό το νέο τεχνολογικό περιβάλλον. Η επιτυχία ενός προγράμματος mentoring δεν διασφαλίζει και την επιτυχία του στο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Αναγκαία προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη σωστής εκπαίδευσης ως προς τη διαχείριση, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός προγράμματος e-mentoring. (*Ensher E. A., 2003; Müller, 2004*).

Πλεονεκτήματα του e-mentoring	Μειονεκτήματα του e- mentoring
Ανάπτυξης μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε άτομα που ζουν σε διαφορετικό τόπο.	Ελλοχεύει ο κίνδυνος να αργήσει να δημιουργηθεί η απαραίτητη σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμβαλλομένους.
Αναπτύσσει και βελτιώνει τις δεξιότητες χρήσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών.	Τα συμβαλλόμενα μέλη πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση νέων τεχνολογιών και δη της ηλεκτρονικής επικοινωνίας και να διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό, γεγονός που δεν είναι πάντα αυτονόητο.
Δίνεται η δυνατότητα στους μεντορευόμενους να έχουν περισσότερο χρόνο για να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που λαμβάνουν.	
Ανατρέχουν οποιαδήποτε στιγμή στο μέλλον στις αποθηκευμένες αυτές πληροφορίες.	Υπάρχουν ζήτημα της παραβίασης της ιδιωτικότητας και του απορρήτου.
Ο μεντορευόμενος βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση δίνοντας του ώθηση να αποδώσει τα μέγιστα.	Έχουν λιγότερες πιθανότητες να ενθαρρύνουν τα συμβαλλόμενα μέρη έτσι ώστε να διατηρηθεί η μεντορική σχέση επιτυχώς .
Ανάπτυξης μεντορικών σχέσεων σε σύγχρονη και σε ασύγχρονη μορφή.	Το e-mentoring μπορεί να εξελιχθεί σε μια χρονοβόρα διαδικασία, αν και τα δύο μέρη δεν ανταποκρίνονται άμεσα. Κίνδυνος αποτελεί η ευκολία με την οποία μπορούν να ξεκινήσουν και λήξουν σχέσεις e-mentoring αλλά και η έλλειψη αφοσίωσης σε αυτήν.
Η επικοινωνία μέσω του γραπτού λόγου, βοηθά στην ανάπτυξη και βελτίωση των συγγραφικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων.	Η απουσία λεκτικής επικοινωνίας είναι χρονοβόρα και δυσκολεύει τα συμβαλλόμενα μέρη καθώς θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσουν συνεκτικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις σε γραπτό λόγο.
Η πληθώρα τεχνολογικών εργαλείων κρατάνε αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων	Παιδαγωγικές πρακτικές καθοδήγησης που λαμβάνουν υπόψιν ψυχολογικούς παράγοντες είναι δύσκολο να εφαρμοστούν εξ αποστάσεως από τους μέντορες.
Επιτρέπει τη διεύρυνση των ορίων όσων επιθυμούν να παίξουν το ρόλο του μέντορα, αφού δεν βασίζεται στο παραδοσιακό μοντέλο.	Τα όρια καθοδήγησης είναι πολλές φορές δυσδιάκριτα, με κίνδυνο ο μέντορας να γίνει πολύ προσιτός με αποτέλεσμα να μπορεί να δημιουργηθεί έλλειψη πειθαρχίας, σεβασμού, εκτίμησης και ευγένειας.
Δυνατότητα επέκτασης υπαρχόντων παραδοσιακών προγραμμάτων μεντορικής, με χαμηλό κόστος για τον Οργανωτή	Δημιουργούνται πληθώρα προβλημάτων τόσο στο σχεδιασμό όσο και στη διεξαγωγή των προγραμμάτων e-mentoring.
Εξαλείφεται κάθε έννοια διάκρισης είτε πολιτισμικής, είτε οικονομικής, είτε φυλετικής, είτε θρησκευτικής.	Η έλλειψη της πρώτης δια ζώσης επαφής μεταξύ του μέντορα και του μεντορευόμενου δυσκολεύει αισθητά τη διαδικασία επιλογής του μέντορα και την αντιστοίχιση του με τον εκπαιδευόμενο καθώς είναι πολύ δύσκολο να ανευρεθεί η απαιτούμενη χημεία εξ αποστάσεως.

2.5 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ E-MENTOR

Σε μια μεντορική σχέση με ηλεκτρονικά μέσα, ο μέντορας θα πρέπει να γνωρίζει εις βάθος το γνωστικό αντικείμενο το οποίο καλείται να καθοδηγήσει τον εκπαιδευόμενο. Ειδικά σε προγράμματα που εφαρμόζονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι απαιτήσεις για άριστη επιστημονική κατάρτιση των μεντόρων αποτελεί βασική προϋπόθεση καταλληλότητας για το ρόλο του μέντορα, δεδομένου ότι και οι αποδέκτες- εκπαιδευόμενοι έχουν υψηλές προσδοκίες και ανάγκες καθοδήγησης. Επιπλέον, είναι εξίσου σημαντικό για έναν μέντορα να διαθέτει την ικανότητα να καθοδηγεί αποτελεσματικά με τις γνώσεις τους μεντορευόμενους, τηρώντας τις βασικές παιδαγωγικές αρχές. Βέβαια, οι εκάστοτε προϋποθέσεις καταλληλότητας των μεντόρων όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο, κατάρτιση αλλά και μεταδοτική ικανότητα θα πρέπει να ορίζονται με σαφήνεια από τους διοργανωτές του προγράμματος και να επιλέγονται οι μέντορες με ιδιαίτερη επιμέλεια και προσοχή.

Ωστόσο, η ιδιαιτερότητα της μεντορικής σχέσης έχει ως αποτέλεσμα πέραν της κατάρτισης σε γνωστικό επίπεδο, να αναζητούνται κι άλλα χαρακτηριστικά σε έναν υποψήφιο μέντορα, εξίσου σημαντικά. Σύμφωνα με τον Hay McBer (*Miller, 2002*), ένας μέντορας είναι πολύ σημαντικό να διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έτσι ώστε να κατανοεί και να διαχειρίζεται τόσο τις δικές του συναισθηματικές αντιδράσεις όσο και των γύρω του, έτσι ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται ορθά τις σχέσεις που αναπτύσσει και δη από τη στιγμή που στα πλαίσια της ηλεκτρονικής επικοινωνίας εκλείπει η δια ζώσης επαφή με το μεντορευόμενο, βάση της οποίας μπορούν να εξαχθούν πολλές πληροφορίες για το χαρακτήρα και τις ιδιαιτερότητες του μεντορευόμενου. Ένας ικανός μέντορας οφείλει να είναι καλός ακροατής, ανιδιοτελής, παραγκωνίζοντας πολλές φορές το δικό του προσωπικό όφελος, να είναι ευαίσθητοποιημένος, να είναι διαλλακτικός, να είναι υπομονετικός και να ενθαρρύνει και να ενισχύει τους εκπαιδευόμενους. (ό.π.) Θα πρέπει επίσης να δείχνει τον απαραίτητο ζήλο και προθυμία για τη μάθηση και τη βελτίωση των εκπαιδευομένων (*Johnson, 2008*). Ο *Bozionelos, (2004)*, επισημαίνει ότι η εξωστρέφεια των μεντόρων είναι πολύ σημαντικό στοιχείο για την εγκαθίδρυση μιας υγιούς και αποτελεσματικής εξ' αποστάσεως μεντορικής σχέσης, ειδικά από τη στιγμή που η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή στερείται του πλούτου και των άλλων πλεονεκτημάτων της δια ζώσης επικοινωνίας (*Stone & Lukaszewski, 2009*). Άλλωστε έρευνες έχουν δείξει ότι εξωστρεφή άτομα έχουν την τάση να χρησιμοποιούν περισσότερο τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας σε σχέση με λιγότερο εξωστρεφή άτομα (*Wanberg κ.α., 2006*).

Το e-mentoring δημιουργεί τις προϋποθέσεις για διεύρυνση των μεντορικών σχέσεων. Πολλοί ερευνητές το αποδίδουν στην εξ' αποστάσεως επικοινωνία, η οποία πολλές φορές δημιουργεί ένα προστατευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μεντροεούμενος νοιώθει οικεία και όχι εκτεθειμένος. Αυτό άλλωστε διακιοιογεί το γεγονός ότι, πολύ συχνά, σε σχέση με τις παραδοσικές δια ζώσης μεντορικές σχέσεις, απαντάται το μοντέλο όπου ο μεγαλύτερος ηλικιακά και σοφότερος σύμβουλος αντικαθίσταται από κάποιον που δύναται να παρέχει βοήθεια σε ένα πλαίσιο όπου στοιχεία όπως ηλικία και εμπειρία δεν είναι ευδιάκριτα από τον εκπαιδευόμενο (π.χ. ζητήματα που άπτονται της τεχνολογίας, μόδας, gaming, μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.α.). Έτσι λοιπόν ειδικά στα πλαίσια του e-mentoring διευρύνονται περισσότερο τα όρια όσων επιθυμούν να παίξουν το ρόλο του μέντορα (*Bierema L.L., 2005*). Επιπλέον, στο ηλεκτρονικό περιβάλλον επιβάλλεται ο μέντορας να διακρίνεται από εχεμύθεια, προκειμένου αν και εξ αποστάσεως, να καταφέρει να δημιουργήσει την απαραίτητη σχέση εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευομένους, σεβόμενος απόλυτα τους κανόνες του απορρήτου και της διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων.

Τα τεχνολογικά εργαλεία στα προγράμματα e-mentoring, παρέχουν τη δυνατότητα στους ενδιαφερόμενους- υποψήφιους μεντροεούμενους να συμμετέχουν ανεξαρτήτως τόπου διαμονής, ξεπερνώντας οποιαδήποτε πολιτισμική, φυλετική, ιδεολογική, θρησκευτική, κοινωνική ή οικονομική απόσταση που τυχόν τους χωρίζει. Είναι μια επιπλέον ιδιαιτερότητα των προγραμμάτων e-mentoring, που όχι μόνο θα πρέπει να γίνεται κατανοητή και σεβαστή από το μέντορα αλλά θα πρέπει να είναι ευέλικτος και γιατί όχι να εκμεταλλεύεται αυτή τη διαφοροποίηση και ποικιλομορφία προς όφελος των εκπαιδευομένων αλλά και δικού του.

Επιπλέον, βασική προϋπόθεση καταλληλότητας των μεντόρων σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι η εξοικείωση στον χειρισμό της τεχνολογίας και των μέσων που πρέπει να χρησιμοποιούνται για την διεξαγωγή του προγράμματος. Τα περισσότερα προγράμματα e-mentoring θέτουν μάλιστα ως προαπαιτούμενο στην αρχική διαδικασία επιλογής των συμβούλων, την επιλογή εκείνων που έχουν μια άνεση στη χρήση της τεχνολογίας ή ακόμα καλύτερα έχουν προηγούμενη εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Ωστόσο, όπως θα δούμε πιο κάτω, πολλά προγράμματα e-mentoring στο στάδιο της προετοιμασίας πριν την έναρξη προσφέρουν ταχύρρυθμα προγράμματα εκπαίδευσης των μεντόρων στα τεχνολογικά εργαλεία και πλατφόρμες που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια του προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης

2.6 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ E-MENTORING ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Η σημασία του e-mentoring στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντική και εκτείνεται σε πολλαπλά επίπεδα. Αρχικά οι φοιτητές διανύοντας το τελευταίο στάδιο της εκπαίδευσης είναι στη πλέον ώριμη ηλικία για να αφομοιώσουν και να εκμεταλλευτούν στο έπακρον τις πληροφορίες που λαμβάνουν. Στα πλαίσια του e-mentoring μάλιστα ο τρόπος διάχυσης της πληροφορίας είναι καθοριστικός. Διάφορα μοντέλα μάθησης όπως των *Kolb (1984)*; *Dunn, (1978)* *Felder & Brent (2005)* αναφέρονται στη κατηγοριοποίηση φοιτητών μεταξύ άλλων σε οπτικούς τύπους (Visual type) και σε ακουστικούς τύπους (Audiotory type). Το e-mentoring προσφέρει τα κατάλληλα εκείνα εργαλεία και μέσα έτσι ώστε τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα να βοηθούν τους φοιτητές στην εμπέδωση και αφομοίωση των πληροφοριών. Οι φοιτητές στη τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν ήδη επιλέξει με την εισαγωγή τους σε πανεπιστήμια ή άλλα ανώτατα ιδρύματα τον επιστημονικό κλάδο που θα ακολουθήσουν στη μετέπειτα ζωή τους. Αυτό συνεπάγεται ότι η ευαισθησία τους για θέματα που αφορούν τον επαγγελματικό προσανατολισμό είναι μεγάλη. Σε αυτό το κομβικό σημείο για τη ζωή τους, η ύπαρξη μιας έμπειρης συμβουλευτικής φωνής είναι απαραίτητη και καθοριστική. Αυτό άλλωστε αντικατοπτρίζεται και από το γεγονός ότι τα περισσότερα προγράμματα e-mentoring διοργανώνονται από πανεπιστήμια και αφορούν κατεξοχήν φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους *Bernard (1996)* και *Joanne McDonald (2003)*, η μεντορική σχέση μεταξύ μεντόρων και φοιτητών επιτελεί τις εξής βασικές λειτουργίες:

- Συμβουλευτική στα θέματα που αφορούν το Πανεπιστήμιο και τη φοίτηση,
- Συμβουλευτική σε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό,
- Συμβουλευτική σε σχέση με την ψυχοκοινωνική διάσταση των φοιτητών,
- Μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων,
- Εξοικείωση με ηλεκτρονικές μορφές επικοινωνίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφορικής.

Στη βασική εκδοχή του e-mentoring, ο μεντορας είναι τεχνοκράτης/επαγγελματίας ή ακαδημαϊκός που έχει άμεση σχέση με τον επιστημονικό κλάδο που σπουδάζει ο φοιτητής. Κατά αυτό τον τρόπο η καθοδήγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη συμβουλευτική και προετοιμασία για το διάστημα μετά την αποφοίτηση αλλά πραγματοποιείται και κατά τη διάρκεια των σπουδών. Σε θέματα που ανακύπτουν και αφορούν π.χ. την επιλογή των μαθημάτων βαρύτητας και επιλογής, τη θεματολογία των εργασιών, την επιλογή συγγραμμάτων, την ενημέρωση για συμμετοχή σε σεμινάρια και

ημερίδες, την παροχή βοήθειας για την προετοιμασία εξετάσεων, την καθοδήγηση στη συγγραφή της διπλωματικής εργασίας, ανατροφοδότηση κ.α., μπορούν κάλλιστα να βοηθηθούν οι φοιτητές από τους μέντορες πόσο μάλλον όταν έχουν άμεση σχέση με το Πανεπιστήμιο και τη φοίτηση.

Υπάρχουν μάλιστα και περιπτώσεις όπου ένα πρόγραμμα e-mentoring μπορεί να αποδειχθεί καθοριστικό όχι απλώς υποβοηθητικό για τη πορεία των σπουδών των φοιτητών (περιπτώσεις φοιτητών με μαθησιακά προβλήματα, κινητικά προβλήματα, αναπηρία κ.λ.π.). Για παράδειγμα, το κέντρο DO-IT (Αναπηρίες, Ευκαιρίες, Διαδίκτυο και Τεχνολογία) του Πανεπιστημίου της Ουάσιγκτον των Η.Π.Α. και το οποίο χρηματοδοτείται κρατικά μέσω της Πολιτείας, προσφέρει μεταξύ άλλων ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης “DO-IT Mentors” πρωταρχικός σκοπός του οποίου είναι η καθοδήγηση ατόμων με αναπηρία που φοιτούν στο Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα ο Διευθυντής του Προγράμματος Sheryl Burgstahler έχει αναφερθεί στον σκοπό του προγράμματος λέγοντας ότι "Ορισμένα παιδιά με αναπηρίες έχουν προσδοκίες που είναι χαμηλότερες από αυτές που πρέπει να είναι. Στο DO-IT, προσπαθούμε να το αλλάξουμε". Συγκεκριμένα οι στόχοι του ηλεκτρονικού προγράμματος εξειδικεύονται στα εξής σημεία:

- Αύξηση του ποσοστού επιτυχίας των ατόμων με αναπηρίες όσον αφορά την παρακολούθηση του ακαδημαϊκού προγράμματος,
- Ηλεκτρονική ανάρτηση του περιεχομένου των διαλέξεων και ερευνητικού υλικού στην ηλεκτρονική πλατφόρμα στο διαδίκτυο,
- Δυνατότητα ζωντανής παρακολούθησης των διαλέξεων
- Δυνατότητα παρέμβασης με υποβολή γραπτών ή προφορικών ερωτημάτων μέσω σύνδεσης στο εικονικό αμφιθέατρο,
- Ψυχοκοινωνική υποστήριξη με δυνατότητα 24ωρης επικοινωνίας μέσω τηλεφωνικής γραμμής άμεσης σύνδεσης (“hotline”).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι για τους περισσότερους το τελευταίο σκαλί πριν την έναρξη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Σε αυτή την ηλικία καλούνται οι φοιτητές να πάρουν αποφάσεις πολύ σημαντικές για το μέλλον τους και στις οποίες οι περισσότεροι οδηγούνται τυχαία, είτε επειδή συναντήσαν κάποιον άνθρωπο ο οποίος τους ενέπνευσε είτε γιατί ακολούθησαν τυχαία κάποιο πρόγραμμα εξειδίκευσης. Υπάρχει όμως μία αναντιστοιχία μεταξύ της σπουδαιότητας των αποφάσεων αυτών και της ελλιπούς ενημέρωσης, της εμπειρίας και της ασφάλειας τόσο καθοριστικών επιλογών. Στο σημείο αυτό η καθοδήγηση από έναν μέντορα με εμπειρία στον κλάδο είναι πολύτιμη, καθώς μπορεί να μεταφέρει την πρακτική και ρεαλιστική οπτική γωνία ενός αντικειμένου που οι φοιτητές γνωρίζουν μόνο

θεωρητικά. Επιπλέον, ο μέντορας μπορεί να καθοδηγήσει έναν φοιτητή, ανάλογα με το χαρακτήρα και τις δεξιότητες του, στο να ακολουθήσει διαφορετικές εναλλακτικές πορείες (π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές, πρακτική στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα, επαγγελματική αποκατάσταση στη εσωτερικό ή στην αλλοδαπή, αλλαγή τομέα εξειδίκευσης κ.λ.π.).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα προγράμματος e-mentoring με έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί το πρόγραμμα “100mentors⁷”, το οποίο φέρνει επαφή νέους με έμπειρους μέντορες με απώτερο σκοπό την προώθηση και ανάπτυξη της νεανικής επιχειρηματικότητας, προσφέροντας όχι μόνο καθοδήγηση σε τεχνικά ζητήματα αλλά κυρίως ψυχοκοινωνική καθοδήγηση, “αναδεικνύοντας στο κάθε νέο τα ηγετικά χαρακτηριστικά και την ικανότητα να συνεργάζεται μέσα σε ένα εταιρικό περιβάλλον”. Επιπλέον, το πρόγραμμα e-Mentoring “EduJob⁸”, το οποίο αριθμοί περί των 5.000 μελών, παρέχει διαδικτυακά υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού. Μέσω ειδικών τεστ που εξετάζουν πληθώρα παραμέτρων, ειδικοί ψυχολόγοι- σύμβουλοι σταδιοδρομίας, διαμορφώνουν μια εικόνα για το επαγγελματικό προφίλ του ενδιαφερομένου, το αξιολογούν, συζητούν μαζί του και σχεδιάζουν από κοινού την επιλογή που ταιριάζει καλύτερα στις προσωπικές κλίσεις, δεξιότητες και επιθυμίες του.

Η ως άνω κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει ένας φοιτητής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σαφώς και είναι πιεστική και αγχώδης ειδικά αν αναλογιστούμε ότι η επιλογές σε αυτή τη χρονική περίοδο είναι καθοριστικές για ολόκληρο το βίο ενός ατόμου. Οι ψυχοκοινωνικές λειτουργίες του μέντορα προσφέρουν στον εκπαιδευόμενο φοιτητή εκτός από μια καλή και ισορροπημένη ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση, τα ψυχικά εκείνα εφόδια έτσι ώστε να είναι έτοιμος για την ομαλή μετάβαση του από τη φοιτητική ιδιότητα σε εκείνη του πολίτη και επαγγελματία. Επιπλέον, ο μέντορας μπορεί να τον βοηθήσει να αναπτύξει την αίσθηση του υγιούς ανταγωνισμού, του παρέχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τον ίδιο του τον εαυτό ως μέρος ενός συνόλου (*Kram 1985; Seibert, 1999; Joanne McDonald, 2003*).

Ο μέντορας προκειμένου να επιτύχει στο ψυχοκοινωνικό υποστηρικτικό του έργο, χρειάζεται να διαθέτει

- i) αντίληψη και ευελιξία προκειμένου να διαισθάνεται, να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται συναισθηματικά στις αλλαγές συμπεριφοράς τους,

⁷ <https://aiesec.gr/100-mentors-empneusi-igetikitota/>

⁸ <https://www.semifind.gr/seminaria/foreis/Foreis-Ekpaideysis/325/EduJob-e-Mentoring>

- ii) ενσυναίσθηση, ήτοι την ικανότητα να υπεισέρχεται στη θέση του φοιτητή και να τον υποβοηθεί να αναλύει και να διαχειρίζεται συναισθήματα, πρακτικές, αντιλήψεις και συμπεριφορές,
- iii) έλλειψη εξουσιαστικότητας, δηλαδή να αφήνει στο φοιτητή το περιθώριο να εκφράζεται ελεύθερα, να εξωτερικεύει το χαρακτήρα του και να δίνει κίνητρα προκειμένου να λαμβάνει πρωτοβουλίες
- iv) δεξιότητες επικοινωνίας.

Στη περίπτωση δε του e-mentoring, η επικοινωνιακή δεινότητα είναι βασική προϋπόθεση της επιτυχούς καθοδήγησης, καθώς – απουσίας της δια ζώσης επαφής – η επικοινωνία με ηλεκτρονικά μέσα όπως Skype, Adobe Connect, Facetime, Messenger κ.α. απαιτεί περισσότερη εγρήγορση, αντανακλαστικά και επικοινωνιακή δεξιότητα εκ μέρους του μέντορα προκειμένου να εκμαιεύσει πληροφορίες από τον εκπαιδευόμενο, να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες εμπιστοσύνης και επικοινωνίας αλλά και να διαβλέψει μέσα από την επικοινωνία τις ανάγκες του μεντορευόμενου, είτε σε γνωστικό επίπεδο, είτε σε επίπεδο ψυχοκοινωνικό, προκειμένου να εστιάσει σε συγκεκριμένα σημεία την καθοδήγηση του. Οι Chickering & Gamson (1987) υποστήριξαν ότι για την αποτελεσματικότερη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων θα πρέπει οι φοιτητές να διδάσκονται σύμφωνα με τις ατομικές και μαθησιακές προτιμήσεις τους, εφαρμόζοντας τις παρακάτω επτά αρχές διδασκαλίας:

- Ενθάρρυνση
- Συνεργασία
- Εφαρμογή ενεργούς μάθησης
- Παροχή γρήγορης ανατροφοδότησης
- Έμφαση στη σχέση χρόνου και στόχου
- Επίτευξη υψηλών προσδοκιών
- Σεβασμός των διαφορετικών ταλέντων και τρόπων μάθησης.

Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τόσο στα πλαίσια των σπουδών αλλά και αργότερα στον επαγγελματικό βίο, η άνεση στο χειρισμό των τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας θεωρείται δεδομένη και προαπαιτούμενη δεξιότητα. Η συμμετοχή σε προγράμματα e-mentoring, βοηθά στην εξοικείωση των συμμετεχόντων φοιτητών στις νέες ηλεκτρονικές μορφές επικοινωνίας και εν γένει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφορικής. Σε αυτό το σημείο παίζει καθοριστικό ρόλο και η ύπαρξη τεχνικής υποστήριξης στα πλαίσια του προγράμματος η οποία συνδράμει στην κατανόηση λειτουργίας και αξιοποίησης όλων των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα νέα μέσα επικοινωνίας, δίνοντας μάλιστα άμεσες λύσεις

και απαντήσεις σε οποιοδήποτε πρόβλημα ανακύψει κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Πέραν του καθαρά τεχνικού σκέλους, η συχνή χρήση των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας γίνεται συνήθεια, γεγονός που προετοιμάζει τους φοιτητές για την μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία καθώς στα περισσότερα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα η ηλεκτρονική μορφή επικοινωνίας είναι δεδομένη και πολλές φορές μάλιστα αποκλειστικός τρόπος επικοινωνίας (π.χ. αναφορά σε προϊστάμενο πολυεθνικής εταιρίας κ.λ.π.).

2.7 ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ E-MENTORING ΑΠΟ ΠΑΡΕΜΦΕΡΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Στη διεθνή βιβλιογραφία πολλές φορές συναντάμε πληθώρα εννοιών παρεμφερείς με τον όρο του e-mentoring. Ωστόσο, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία οι ως άνω έννοιες αυτές απαντώνται με τον ενιαίο όρο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης – ηλεκτρονικής καθοδήγησης, στη διεθνή βιβλιογραφία - και κυρίως στην αγγλόφωνη- οι ειδοποιόι διαφορές είναι σημαντικές έτσι ώστε μια εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών αυτών να μην είναι μόνο σημαντική αλλά και ουσιαστική. Ωστόσο υπάρχουν και παραλλαγές του βασικού όρου του e-mentoring, ήσσονος σημασίας, οι οποίοι δεν παρουσιάζουν ουσιώδης διαφορές με το βασικό όρο. Μια παραλλαγή του e- mentoring που αφορά περισσότερα υποκείμενα, δηλαδή περισσότερους μεντορές ή μεντορευόμενους, είναι αυτή του team- mentoring. Άλλα χαρακτηριστικά παραδείγματα που απαντώνται στη βιβλιογραφία είναι το developmental mentoring (“εξελικτικό mentoring” το οποίο επικεντρώνεται στην εξέλιξη δεξιοτήτων του μεντορευόμενου και προγραμματισμό νέων επαγγελματικών κινήσεων) και το activity mentoring (επικεντρώνεται κυρίως στην εξέλιξη του ατόμου σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες του, χωρίς απαραίτητα να στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη και σταδιοδρομία του).

Τα πιο σημαντικά είδη συμβουλευτικής καθοδήγησης είναι τα εξής:

2.7.1 ΤΗΛΕΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ (TELEMENTORING)

Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας αναφέρεται στην τηλεκαθοδήγηση ως συνώνυμη έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – καθοδήγησης. Σύμφωνα με τον *Hilary Perraton (1981)*, η τηλεκαθοδήγηση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ένα μεγάλο μέρος της καθοδήγησης πραγματοποιείται από κάποιον που βρίσκεται σε χώρο και χρόνο διαφορετικό από τον εκπαιδευόμενο. Σύμφωνα δε με το τμήμα εκπαίδευσης του Office of Educational Research and Improvement των Η.Π.Α (*Bruder, 1989*), η εξ αποστάσεως καθοδήγηση ή τηλεκαθοδήγηση είναι η εφαρμογή των τηλεπικοινωνιών και των ηλεκτρονικών μέσων, τα

οποία δίνουν τη δυνατότητα στους σπουδαστές να λαμβάνουν καθοδήγηση (instruction), η οποία πηγάζει από έναν απομακρυσμένο φορέα.

Η τηλεκαθοδήγηση εμφανίστηκε για πρώτη φορά, όταν εξ' αιτίας της απόστασης μέντορας και μεντορευόμενος αναγκάζονταν να επικοινωνούν πια μέσω τηλεφώνου. Ο *Woodd (1999)*, ορίζει την τηλεκαθοδήγηση ως μια σχέση καθοδήγησης στο οποίο ο βασικός διάυλος επικοινωνίας πραγματοποιείται μέσω της χρήσης τηλεπικοινωνιακών μέσων όπως το τηλέφωνο, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και τις σύγχρονες εφαρμογές επικοινωνίας όπως είναι η βιντεοκλήση μέσω Skype, Adobe Connect, FaceTime κ.α. αλλά και η άμεση γραπτή επικοινωνία chat μέσω εφαρμογών όπως viber, messenger, Whatsapp κ.α.

2.7.2 ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΜΕ ΟΜΟΤΙΜΟΥΣ⁹ (PEER MENTORING)

Το peer-mentoring είναι μια μορφή καθοδήγησης, όπου ο μέντορας βοηθάει ένα ή περισσότερα άτομα, με μικρότερη εμπειρία, να αναπτύξουν δεξιότητες σε ένα κοινό γνωστικό πεδίο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα όρια στη σχέση μέντορας και μεντορευόμενου είναι πολλές φορές θολά καθώς και τα δύο μέρη έχουν τη δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Πρόκειται για μια αμφίδρομη εκπαιδευτική διαδικασία όπου από τη μία ο μέντορας προσπαθεί να καθοδηγήσει τον εκπαιδευόμενο με βάση ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο στο οποίο είναι γνώστης ή πιο έμπειρος, αλλά από την άλλη πλευρά και ο μέντορας λαμβάνοντας υπόψη την ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευόμενο μπορεί να αντλήσει πληροφορίες έτσι ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στο ρόλο του. Χαρακτηριστικά συναντούμε μεντορικές σχέσεις υπό αυτή τη μορφή στα πανεπιστήμια όπου οι φοιτητές μεγαλύτερων ετών σπεύδουν να καθοδηγήσουν τους πρωτοετείς με βάση τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει.

Οι πρώτες αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία για το peer-mentoring εμφανίζονται κατά τη δεκαετία του 60' με εισηγητή τον *Paulo Freire (1997)*, ο οποίος τόνισε την παιδαγωγική σημασία της διατήρησης της ελευθερίας και αυτονομίας αλλά και το σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων κάθε εκπαιδευόμενου από τον εκπαιδευτικό. Με βάση τη μετέπειτα βιβλιογραφική ανασκόπηση της χρήσης του μοντέλου peer-mentoring στην εκπαίδευση, βλέπουμε να εφαρμόζεται κυρίως ως μέσο της ομαλής προσαρμογής νέων μαθητών από

⁹ <https://www.linguee.com/english-greek/translation/peer+coaching.html>

μεγαλύτερους τη στιγμή της μετάβασης από τη μία σχολική βαθμίδα σε άλλη (*Wright, S., & Cowen, E. L., 1985; Helen Cowie, & Patti Wallace, 2001*) ενώ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βλέπουμε να χρησιμοποιείται στην στήριξη των γυναικών και μειονοτικών ομάδων σε σχέση με την πλειοψηφία των φοιτητών (*Thile E & Matt G., 1995; Bizzari, J.C., 1995*).

Η βασική ειδοποιός διαφορά του peer-mentoring με το e-mentoring, έγκειται στο γεγονός ότι στην πρώτη περίπτωση ο μέντορας και ο μεντορευόμενος βρίσκονται ηλικιακά και ιεραρχικά κοντά σε αντίθεση με τη κλασική ιεραρχική σχέση μεταξύ ενός σοφότερου μέντορα και ενός αδύναμου εκπαιδευομένου που συναντάμε συχνά και στις “κλασικές” μορφές ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Στόχος στο peer-mentoring είναι η δημιουργία ομάδων που να αποτελείται από ομότιμα άτομα με κοινό υπόβαθρο, ηλικία, χαρακτηριστικά, δυνατότητες, εμπειρίες και ενδιαφέροντα (π.χ. μαθητές με συμμαθητές τους, αθλητές με συναθλητές, καθηγητές με συναδέλφους τους κ.ο.κ). Για αυτό το λόγο στον σχεδιασμό για τη δημιουργία ενός προγράμματος peer-mentoring απαιτείται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και προσοχή στο συντονισμό, στα κριτήρια επιλογής και διαμόρφωσης των ομάδων, στην ύπαρξη μηχανισμών διαφύλαξης της ισορροπίας της ομάδας, στην καταγραφή των διαδικασιών που πρέπει να ακολουθούνται, δεδομένης της απώλειας ιεραρχικών σχέσεων αλλά και εν τέλει στην ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (*Murray, M., 1991*).

Μια από τις πιο γνωστές εφαρμογές peer-mentoring σε ακαδημαϊκό επίπεδο είναι το πρόγραμμα συμβουλευτικής καθοδήγησης “P2P” του Πανεπιστημίου Ludwigs-Maximilians του Μονάχου, το οποίο δημιουργήθηκε το 2012, όπου πρωτοετείς φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν με τη έναρξη των σπουδών τους. Το πρόγραμμα διαρκεί έναν χρόνο και καθ’ όλη τη διάρκεια του έτους ο φοιτητής μπορεί να συμβουλευτεί έναν φοιτητή μεγαλύτερου έτους ως μέντορα του για θέματα που αφορούν τις εξετάσεις, προγράμματα του πανεπιστημίου (ψυχαγωγία, δραστηριότητες), υποθέσεις γραφειοκρατίας – χρονοδιαγραμμάτων (σχετικά με τη διοίκηση του Πανεπιστημίου), την επικοινωνία με φοιτητές άλλων εξαμήνων ή άλλων προγραμμάτων και πρακτικά θέματα καθημερινότητας και της φοιτητικής ζωής (μερική απασχόλησης – κατοικία – βιβλιοθήκη – τράπεζα).

Βασικός στόχος της καθοδήγησης είναι η επαγγελματική και προσωπική υποστήριξη των πρωτοείσακτων φοιτητών, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση τους στην πανεπιστημιακή ζωή. Οι μέντορες και οι καθοδηγούμενοι μπορούν να συναντώνται και αυτοπροσώπως και μέσω Skype, Adobe Connect ή e-mail ή μέσω της ηλεκτρονικής

πλατφόρμα του δικτύου P2P¹⁰. Στην αρχή φυσικά οι συνεδριάσεις είναι πιο συχνές π.χ. 2 φορές το μήνα, ενώ αργότερα το πρόγραμμα γίνεται πιο ευέλικτο και συμβατό με τις σπουδές, την πιθανή εκπόνηση μιας εργασίας και άλλες υποχρεώσεις. Μετά το πέρας των δύο εξαμήνων, ο μέντορας ολοκληρώνει την καθοδήγηση του συντάσσοντας και παραδίδοντας έκθεση σχετικά με την έκβαση της καθοδήγησης.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προσφέρεται δωρεάν τόσο για τους μέντορες όσο και για τους καθοδηγούμενους. Η θέση του μέντορα είναι τιμητική και μπορούν να γίνουν φοιτητές που έχουν ολοκληρώσει την αρχική φάση και τώρα πια μπορούν να μεταδώσουν τις γνώσεις τους αλλά και απόφοιτοι από τον ίδιο τομέα σπουδών.

Η εκπαίδευση των μεντόρων γίνεται με δύο διαδοχικά εκπαιδευτικά σεμινάρια με υποχρεωτική συμμετοχή. Περιλαμβάνει κυρίως την ανάπτυξη διεπιστημονικών βασικών προσόντων, την εξειδικευμένη πρακτική εμπειρία, εκμάθηση των τεχνικών εφαρμογών αλλά και την ουσιαστική γνώση του προγράμματος σπουδών.

Παραλλαγή του peer-mentoring είναι το co-mentoring, όπου οι ρόλοι του μέντορα και του μεντορευόμενου είναι ακόμα λιγότερο διακριτοί, καθώς και τα δύο μέρη είναι αφοσιωμένα στην ανάπτυξη του άλλου. Η ανταλλακτική αυτή καθοδήγηση μεταξύ των δύο, οδηγεί στην αμοιβαία ανάπτυξη και μάθηση. Στην περίπτωση του co-mentoring η ειδοποιός διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι τα συμβαλλόμενα μέρη εισέρχονται στη σχέση γνωρίζοντας από την αρχή ότι πρόκειται για μια αμοιβαία σχέση καθοδήγησης, ιεραρχικά ουδέτερη.

2.7.3 ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΙ ΚΥΚΛΟΙ (MENTORING CIRCLES)

Παραδοσιακά λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε μεντορευόμενου, η καθοδήγηση γίνεται σε αντιστοιχία ένας προς έναν. Ωστόσο τα οφέλη της καθοδήγησης αλλά και γενικότερα η επαφή με το μέντορα είναι τέτοια που ολοένα και περισσότερα άτομα επιθυμούν να συμμετάσχουν σε προγράμματα καθοδήγησης. Η αυξανόμενη αυτή ζήτηση δημιούργησε νέες μορφές mentoring, όπως το mentoring υπό τη μορφή συμβουλευτικών κύκλων. Στην ουσία πρόκειται για τον συγκερασμό της ομότιμης καθοδήγησης με περισσότερα άτομα να συμμετέχουν ταυτόχρονα κυρίως στο ρόλο του μεντορευόμενου. Σε αυτό το είδος καθοδήγησης παρουσιάζεται ένα θέμα το οποίο αφορά όλους τους

¹⁰ <http://www.p2pmentoring.peoplemanagement.uni-muenchen.de/index.html>

συμμετέχοντες, τον καθένα βέβαια σε διαφορετικό βαθμό. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευόμενο να εκθέσει την εμπειρία του αλλά και τους προβληματισμούς του πάνω στο θέμα, δίνοντας την ευκαιρία τόσο στους μέντορες όσο και στους λοιπούς μεντορευόμενους να εκφράσουν την άποψη τους, εμπνευσμένοι από τις δικές τους εμπειρίες και βιωματικές καταστάσεις. Έτσι ο μεντορευόμενος μετατρέπεται, υπό συνθήκες, σε σύμβουλο και δημιουργείται εν τέλει ένας συμβουλευτικός κύκλος στον οποίο ο ένας μαθαίνει και εμπνέεται από τον άλλον. Η καθοδήγηση υπό τη μορφή συμβουλευτικών κύκλων χρησιμοποιείται συνήθως στο ακαδημαϊκό και εργασιακό περιβάλλον. Οι κύκλοι φέρνουν κοντά ανθρώπους με κοινά ενδιαφέροντα, συμβάλλοντας στην διεύρυνση του κύκλου γνωριμιών τους. Νέοι συνάδελφοι έχουν την ευκαιρία να ακούσουν και να μάθουν από τους παλαιότερους και εμπειρότερους π.χ. για την ιστορία της εταιρίας, τις προκλήσεις αλλά και τα επιτεύγματα, να μνηθούν στα βασικά χαρακτηριστικά της εταιρικής κουλτούρας, να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους αλλά και να λάβουν συμβουλές για το νέο τους ξεκίνημα. Όλα τα παραπάνω σε μικτή κλίμακα μπορούν να πραγματοποιηθούν σε συμβουλευτικούς κύκλους σε κοινό χωροχρόνο. Ωστόσο αν αναλογιστούμε μεγάλες πολυεθνικές εταιρίες κολοσσούς όπως την Apple, Siemens, Hilton Hotels, Microsoft κ.α., τότε η πραγματοποίηση των συμβουλευτικών κύκλων προϋποθέτει αφενός την επικοινωνία με ηλεκτρονικά μέσα και αφετέρου τον κεντρικό συντονισμό των συμμετεχόντων σε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα όπου θα τους δίνεται η δυνατότητα να παρεμβάλλουν τη γνώμη τους και να γίνεται διάλογος.

2.7.4 ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ (REVERSE MENTORING)

Το παραδοσιακό μοντέλο συμβουλευτικής έγκειται κατά κανόνα στο ότι ένα μεγαλύτερο σε ηλικία άτομο και πιο έμπειρο, καθοδηγεί ένα νεότερο και με λιγότερη εμπειρία άτομο. Στην περίπτωση της αντίστροφης συμβουλευτικής συμβαίνει ακριβώς το αντίστροφο. Το ρόλο του καθοδηγητή αναλαμβάνουν τα νεότερα άτομα. Στην πράξη, η πρώτη εφαρμογή αντίστροφης καθοδήγησης έγινε από τον Jack Welch, πρώην Διευθύνοντα Σύμβουλο της G.E. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής βασίστηκε στην ιδέα ότι ο κάθε εργαζόμενος της εταιρίας είναι πολύτιμος και παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη ενός εταιρικού στόχου. Βασικό πλεονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται για τις σύγχρονες εξελίξεις και τις νεωτεριστικές τάσεις σε έναν κλάδο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο τεχνολογικός

κλάδος όπου συνήθως οι νεότεροι είναι πιο εξοικειωμένοι και αντιλαμβάνονται και αφομοιώνουν καλύτερα τις εξελίξεις.

Ωστόσο και στο μοντέλο της αντίστροφης καθοδήγησης, τα οφέλη μεταξύ συμβούλου και μεντορευόμενου είναι αμοιβαία και η σχέση τους αμφίδρομη. Στο προηγούμενο παράδειγμα, ο νεότερος μέντορας μπορεί να προσφέρει τις γνώσεις του στο χειρισμό των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, να νιώσει απαραίτητος, να κερδίσει τον σεβασμό, να αυξήσει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή του, από την άλλη όμως ο μεγαλύτερος και εμπειρότερος μπορεί να αφυπνίσει το νεότερο σε θέματα σεβασμού της ιδιωτικότητας, του κινδύνου υπερέκθεσης ακόμα και εθισμού κ.τ.λ. μεταλαμπαδεύοντας την πολυετή εμπειρία του. Αυτός ο συνδυασμός δίνει το επιθυμητό αποτέλεσμα εμπλέκοντας τη σύγχρονη τεχνοκρατική ματιά με την εμπειρία και τη σωφροσύνη, γεφυρώνοντας κατά αυτό τον τρόπο το χάσμα μεταξύ των δύο γενεών.

2.7.5 ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ (ALUMNI MENTORING¹¹)

Τα οφέλη από τα προγράμματα συμβουλευτικής του δικτύου αποφοίτων είναι πολλαπλά. Οι σπουδαστές έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με επαγγελματίες που κάποτε υπήρξαν, όπως και αυτοί, φοιτητές. Τους δίνεται επιπλέον η ευκαιρία να κάνουν ερωτήσεις, να δουν πρακτικά θέματα που αφορούν το εργασιακό περιβάλλον και τις ρεαλιστικές συνθήκες εργασίας στο χώρο εργασίας που άπτεται του κλάδου τους. Οι μέντορες αποτελούν τους πλέον κατάλληλους για να προσφέρουν καθοδήγηση σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας. Επιπλέον μπορούν να προσφέρουν ενθάρρυνση κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού προγράμματος, συμβουλές για σημαντικές εξελίξεις στο χώρο και το χώρο εργασίας και ευκαιρίες για επαγγελματικές επαφές (*Dragovich και Margeton, 1995*). Επιπλέον, μέσω της αλληλεπίδρασης με αποφοίτους, οι σπουδαστές δημιουργούν ισχυρότερους συναισθηματικούς δεσμούς με το εκπαιδευτικό ίδρυμα, καθώς αντιλαμβάνονται έμπρακτα τη συνέχεια και το σύνδεσμο μεταξύ του παρελθόντος και του μέλλοντος. Μάλιστα σε πολλά Πανεπιστήμια όπως το Γέιλ, της Οξφόρδης, του Χάρβαρντ κ.α. η δυνατότητα καθοδήγησης μέσω του ανεπτυγμένου δικτύου αποφοίτων προσφέρει τέτοιες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης στους σπουδαστές

¹¹ <https://dus.psu.edu/mentor/old/articles/021007sp.htm>

που αποτελεί ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα των ιδρυμάτων και ενδεικτικό σημείο του κύρους τους.

Οι σπουδαστές δεν είναι όμως και οι μόνοι που επωφελούνται από τέτοιου είδους προγράμματα συμβουλευτικής. Οι μέντορες, πέρα από το αίσθημα προσφοράς που αποκομίζουν, μεταλαμπαδεύοντας τις γνώσεις και εμπειρίες στους νεότερους αλλά και τη συναισθηματική πλήρωση που προσφέρει η επανασύνδεση με το “alma mater”¹², πολύ συχνά δημιουργούν μια δεξαμενή με πολλά υποσχόμενους και ταλαντούχους νέους, που στη συνέχεια απορροφώνται και αποτελούν το νέο ανθρώπινο δυναμικό των εταιριών και αυρινά στελέχη. Πολλές φορές δε παρατηρείται το φαινόμενο μεγάλες εταιρίες να προσλαμβάνουν στοχευμένα αποφοίτους ενός συγκεκριμένου ιδρύματος (π.χ. η Backer & McKenzie προσλαμβάνει αποκλειστικά αποφοίτους του Πανεπιστημίου Χάρβαρντ).

Ωστόσο, οι ανάγκες και οι απαιτήσεις των σημερινών φοιτητών δεν μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο από τις διαλέξεις του Πανεπιστημίου. Αν και τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας μπορούν επιτυχώς, όπως είδαμε πιο πάνω, να λειτουργούν ως μέντορες, οι μεντορευόμενοι ειδικά σε αυτή την κρίσιμη ηλικία, αναζητούν διαφορετικούς τρόπους να μάθουν για τη σταδιοδρομία και τον επιχειρηματικό κόσμο. Οι σπουδαστές θέλουν εναγωνίως να γνωρίζουν ποιες δεξιότητες και τι προσόντα χρειάζονται για να τους καταστήσουν επιτυχημένους και ανταγωνιστικούς στην αγορά εργασίας. Ο ιστότοπος του Πανεπιστημίου της Μινεσότα¹³, στη περιγραφή του προσφερόμενου προγράμματος “Mentor Alumni”, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ένας μέντορας-απόφοιτος πρέπει να ενεργεί ως σύμβουλος και επαγγελματίας οδηγός υποδεικνύοντας τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος σε ένα λιγότερο έμπειρο άτομο. Ο στόχος αυτής της καθοδήγησης είναι να βοηθήσει τους φοιτητές να αποκτήσουν τις δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση για να εξερευνήσουν στοχευμένα τους τομείς ενδιαφέροντός τους”.

Τα προγράμματα συμβουλευτικής του δικτύου αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ποικίλουν. Ορισμένα μάλιστα βασίζονται αποκλειστικά στο προφίλ συγκεκριμένων εταιριών με συγκεκριμένη εταιρική κουλτούρα, ενώ άλλα απευθύνονται σε ειδικούς πληθυσμούς όπως μειονότητες, γυναίκες ή άτομα με ειδικές ανάγκες κ.λ.π. Σε κάθε περίπτωση για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος, οι στόχοι και οι προσδοκίες για το πρόγραμμα καθοδήγησης πρέπει να προαποφασίζονται από κοινού από τον μέντορα και τον μαθητή, οι οποίοι θα πρέπει να συμφωνήσουν στο ποια θα είναι η φύση της σχέσης, ποια τα πλαίσια και οι στόχοι της καθοδήγησης.

¹² https://en.wikipedia.org/wiki/Alma_mater

¹³ <http://www.skiumah.org/node/118>

2.7.6 ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ¹⁴ (COACHING)

Τον 16^ο αιώνα, ο όρος “coach” υποδηλώνει ένα όχημα, ως μέσο μεταφοράς ανθρώπων από το ένα μέρος στο άλλο, το οποίο έλκεται από άλογα. Αργότερα, τον 20^ό αιώνα, με τον όρο “coach” αναφερόμαστε σε λεωφορεία, τα οποία και πάλι χρησιμοποιούνται ως μέσο μεταφοράς. Το 1880, ο όρος απαντάται για πρώτη φορά στην αθλητική ορολογία για να χαρακτηρίσει τον προπονητή των φοιτητών του Πανεπιστημίου Κέμπριτζ στα μαθήματα κωπηλάσιας στον ποταμό Κάμ. Αργότερα, ο όρος συσχετίστηκε με άτομα, των οποίων ο ρόλος ήταν η καθοδήγηση και βελτίωση των δεξιοτήτων προσώπων δημοσιότητας (π.χ. δημόσιοι ομιλητές, πολιτικοί, ηθοποιοί κ.α.).

Με την πάροδο των χρόνων, παρατηρούμε ότι η ιδέα του προσωπικού καθοδηγητή ως το “όχημα”- μέσο που μεταφέρει κάποιον από εκεί που βρίσκεται τώρα, στο σημείο που θέλει να είναι στο μέλλον, δεν έχει αλλάξει. Ο Eric Parsloe, συγγραφέας του “The Manager as Coach and Mentor” (E. Parsloe, 1999) ορίζει την προσωπική καθοδήγηση ως “μια διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης”.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, παρατηρούμε ότι το “coaching” αποτελεί την πιο παλιά μέθοδο εκπαίδευσης στελεχών, κατά την οποία ο άμεσος προϊστάμενος του εργαζομένου δίνει οδηγίες κυρίως τεχνικού χαρακτήρα, ασκεί κριτική στην συμπεριφορά του και τον ενημερώνει για την πρόοδό του. Η προσωπική αυτή καθοδήγηση, δεν είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος για την ουσιαστική μάθηση, ειδικά σε περιπτώσεις όπου απαιτείται παράλληλα και θεωρητική γνώση, εκτός και αν έχει συνδυασθεί με μία εκ των προτέρων θεωρητική προσέγγιση.

Το coaching έχει πολλά στοιχεία που συναντάμε και στο mentoring. Κατ’ τους Zeus και Skiffington (2000), το coaching είναι μια συζήτηση, ένας διάλογος με τον οποίο ο coach και ο coachee (= μεντορευόμενος), αλληλοεπιδρούν σε μια δυναμική ανταλλαγή για την επίτευξη στόχων, τη βελτίωση των επιδόσεων και τη μετακίνηση του coachee προς τα εμπρός, για μεγαλύτερη επιτυχία. Επίσης, κατά τον Suggett (2006), το coaching περιλαμβάνει τρεις δομικούς άξονες: την εστίαση στους προσωποπαγής στόχους του ατόμου. Τη χρήση κατάλληλων ερωτημάτων με σκοπό τη δημιουργία ενός κοινού σχεδίου δράσης και τέλος τις τρεις γενικές δεξιότητες ακούω, θέτω ερωτήσεις και να ωθείς κάποιον στη δράση.

14

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4504/1/O%20θεσμός%20του%20Mentoring%20στους%20Ελληνικούς%20Χρηματοπιστωτικούς%20Ο.pdf>

Οι δύο ως άνω έννοιες του mentoring και coaching είναι παρεμφερείς και πολλές φορές συγχέονται. Ωστόσο, η διερεύνηση δυο αυτών εννοιών οδηγεί στην αποσαφήνισή τους και εν τέλει στο συμπέρασμα ότι οι ποιοτικές διαφορές που υπάρχουν στους όρους αυτούς τους καθιστούν αναντίρρητα αυτοτελείς.

Οι βασικές διαφορές εντοπίζονται καταρχάς στα βασικά χαρακτηριστικά του coach και του μέντορας, στην διαφορετική οπτική για την επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση του μεντορευόμενου (continuing professional development), στην μεθοδολογία που χρησιμοποιούν, καθώς και τα χρονικά πλαίσια που θέτουν για να πετύχουν το στόχο.

Αρχικά, η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί ο μέντορας εστιάζεται σε στάσεις και συμπεριφορές. Δίνει συμβουλές, κατευθύνει και επεξηγεί αναλυτικά και βήμα προς βήμα τι να κάνει, βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να φτάσει στο στόχο δίνοντάς του απαντήσεις και πιθανές λύσεις στο πρόβλημα του. Η βασική λοιπόν διαφορά ανάμεσα στους δύο αυτούς όρους έγκειται στο γεγονός ότι ενώ στο mentoring ο καθοδηγητής παρέχει συμβουλές και δίνει απαντήσεις, στο coaching η παρέμβαση του συμβούλου είναι λιγότερο κατευθυντική και με τρόπο δομημένο βοηθά του μεντορευόμενους να φτάσουν στις απαντήσεις ή να παρέχουν οι ίδιοι λύσεις, θυμίζοντας σε πολλά σημεία τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη, με αποτέλεσμα, μακροπρόθεσμα, το coaching να προσφέρει τις κατάλληλες δεξιότητες στους μεντορευόμενους να λύνουν μελλοντικά προβλήματα μόνοι τους δίχως τη σύμπραξη συμβούλου αυξάνοντας έτσι και την αυτοπεποίθησή τους. Στόχος δεν είναι να δίνονται στους μεντορευόμενους έτοιμες απαντήσεις, ο ρόλος του coach δεν τους λέει τι να κάνουν αλλά με ερωτήσεις τους βοηθά να βρουν τις δικές τους λύσεις (Γ. Μπαγάκης, Π. Τσίγκου, 2017). Γενικά δηλαδή τους βοηθά να μάθουν παρά τους διδάσκει (Whitmore, 1996).

Στην επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο, αναπτύσσει με τον εκπαιδευόμενο σχέσεις εμπιστοσύνης και εχεμύθειας. Διαθέτει τεχνογνωσία και έχει εργασιακή εμπειρία. Ο μέντορας είναι συνήθως μέλος μιας εταιρίας και λειτουργεί ως “εμπειρογνώμονας” σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Από την άλλη πλευρά, το coaching ορίζεται ως μια διαδικασία παροχής γνώσεων και καθοδήγησης στην οποία δεν είναι απαραίτητη η ειδίκευση.

Τέλος, η διαφορά τους στο χρονικό πλαίσιο των δραστηριοτήτων τους, είναι εμφανής. Με άλλα λόγια, ο coach ενδιαφέρεται για την καθημερινή επίβλεψη, με βραχυπρόθεσμη διαδικασία επίτευξης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και στόχων καλά οριοθετημένων. Εστιάζει στο εκπαιδευόμενο έτσι ώστε να πετύχει ένα έργο σε συγκεκριμένο χρόνο.

Απεναντίας, η επικοινωνία του μέντορα με τους μεντορευόμενους δεν εμπεριέχει χρονικά διαγράμματα και θέτει στόχους με μακροχρόνιο ορίζοντα.

2.8 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΥΡΙΟΤΕΡΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ MENTORING

2.8.1 ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΝΤΟΡΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ

Τα μοντέλα mentoring μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση πλείονα διαφορετικά κριτήρια. Ειδικά στην περίπτωση του e-mentoring, στην κατηγοριοποίηση των διαφόρων μοντέλων συμβάλλει το τεχνολογικό υπόβαθρο αλλά και τα ηλεκτρονικά μέσα που χρησιμοποιούνται για την εξ' αποστάσεως επικοινωνία. Εκτενής ανάλυση ως προς το τεχνολογικό υπόβαθρο γίνεται παρακάτω στα πλαίσια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Ωστόσο, πέρα από το τεχνολογικό υπόβαθρο το οποίο στην ουσία είναι ο διακριτικός παράγοντας μεταξύ του δια ζώσης και του e-mentoring, όλα τα πιο κάτω μοντέλα εφαρμόζονται ανάλογα και στο e-mentoring.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, ο *Σοφός (2016)*, διαχωρίζει τα διάφορα μοντέλα με άξονα αναφοράς α) τη δομή της μεντορικής σχέσης και β) το περιεχόμενο της σχέσης.

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ MENTORING

- Αναφορικά με την απόσταση

Η διάκριση γίνεται εδώ ανάμεσα στο δια ζώσης ή πρόσωπο με πρόσωπο mentoring και στο εξ' αποστάσεως mentoring όπως π.χ. το e-mentoring, telementoring κ.λ.π.

- Τυπικό - άτυπο mentoring

Τυπικό mentoring έχουμε όταν στη θεσμοποίηση του, μεσολαβεί ένας οργανισμός ή εκπαιδευτικό ίδρυμα. Αντιθέτως άτυπο mentoring έχουμε όταν η θεσμοποίηση του προγράμματος παραγματοποιείται από κάποιον άλλο φορέα.

- Εσωτερικό – εξωτερικό mentoring

Εσωτερικό mentoring έχουμε όταν μέντορας και μεντορευόμενος συνυπάρχουν κάτω από το ίδιο περιβάλλον, ενώ εξωτερικό mentoring έχουμε όταν τα συμβαλλόμενα μέρη δεν εργάζονται στο ίδιο περιβάλλον.

- Αναφορικά με την κεντρικότητα του ρόλου του μέντορα και τον αριθμό των συμμετεχόντων μεντόρων

Όπως αναλύθηκε στο ως άνω κεφάλαιο υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα mentoring όπου στο καθένα χωριστά ο ρόλος του μέντορα είναι διαφορετικός μέσα στη μεντορική σχέση. Π.χ. στο παραδοσιακό μοντέλο ένας μέντορας καθοδηγεί τον μεντορευόμενο ενώ π.χ. στην περίπτωση του team-mentoring πολλοί μέντορες λειτουργούν συνεργατικά αναλαμβάνοντας

την καθοδήγηση πολλών μεντορευόμενων. Προφανώς η κεντρικότητα του ρόλου του μέντορα είναι εμφανώς πιο αισθητή σε σύγκριση με το δεύτερο μοντέλο.

- Αναφορικά με την ηλικιακή διαφορά

Αντίστοιχα με την ως άνω διαφοροποίηση, στο παραδοσιακό μοντέλο ο γηραιότερος και σοφότερος μέντορας καθοδηγεί τον μεντορευόμενο ενώ π.χ. στην περίπτωση του peer-mentoring ο μέντορας και μεντορευόμενος επωφελούνται αμοιβαία και η ιεραρχία είναι δυσδιάκριτη.

- Αναφορικά με τα γνωρίσματα της ομάδας – στόχου και το σκοπό του προγράμματος.

Εδώ ο διαχωρισμός γίνεται ανάλογα με το αν το πρόγραμμα απευθύνεται στοχευμένα σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες ή σε προγράμματα στα οποία μπορούν να συμμετέχουν περισσότεροι χωρίς συγκεκριμένους περιορισμούς. Π.χ. πρόγραμμα μεντορικής στην Κύπρο αφορούσε συγκεκριμένα την επιμόρφωση νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών και μεντορών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Στα πλαίσια δε αυτού του προγράμματος γινόταν εκτενής αναφορά σε ανάλογα ευρωπαϊκά προγράμματα σε σχέση με τη δομή και το περιεχόμενο (Α. Σπυροπούλου, 2008).

- Αναφορικά με το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το πρόγραμμα mentoring

Ο διαχωρισμός στη συγκεκριμένη περίπτωση γίνεται ανάμεσα σε προγράμματα που αφορούν την εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων όπως π.χ. προετοιμασία για συνέντευξη εργασίας, καθοδήγηση σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού κ.λ.π. Αντιθέτως υπάρχουν προγράμματα με ευρύτερο και πιο ασαφές πλαίσιο όπως την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, ανάπτυξης ενδιαφερόντων κ.α.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΝΤΟΡΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ

- Μοντέλο εξομοίωσης mentoring

Στην περίπτωση αυτή, ο μέντορας διερευνά διεξοδικά όλες τις παραμέτρους που αναπτύσσονται στη σχέση του με τον μεντορευόμενο με σκοπό την αποφυγή λαθών στα πλαίσια της μεντορείας. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται διαγνωστική αξιολόγηση του γενικότερου κλίματος και της κουλτούρας ενός φορέα.

Εκπαιδευτικό μοντέλο mentoring

Η διερεύνηση, η συστηματική παρατήρηση, ο εντοπισμός και το χειρισμός για τη γνώση ενός αντικειμένου απαιτούν χρόνο και εμπειρία απ' την πλευρά του μεντορευόμενου. Ο μέντορας με συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία του αντικειμένου, με εύστοχες παρεμβάσεις άλλοτε παραγωγικά και άλλοτε επαγωγικά καθοδηγεί το μεντορευόμενο στην απόκτηση γνώσεων επί του εκάστοτε γνωστικού πεδίου.

- Μοντέλο διαλόγου mentoring

Ένα ουσιαστικό στοιχείο στα πλαίσια της μεντορικής σχέσης είναι ο διάλογος. Είναι σημαντικός παράγοντας αυτογνωσίας και ενσυναίσθησης. Μέσω του διαλόγου, αναπτύσσονται στρατηγικές και εναλλάσσονται ρόλοι. Μέντορας και μεντορευόμενος στοχαζονται και επιλύουν εντάσεις. Διάλογος σημαίνει ταυτόχρονα και διαπραγμάτευση, όπου με τη δεξιότητα της πειθούς και της κριτικής ικανότητας, οι γνώσεις και των δυο εμπλεκόμενων έρχονται σε αντιπαράθεση και έτσι μέσω της αμφίδρομης αυτής σχέσης προκύπτουν πολλαπλά οφέλη και για τους δύο.

Επιπλέον στη διεθνή βιβλιογραφία απαντώνται πληθώρα κριτηρίων βάσει των οποίων κατηγοριοποιούνται τα διάφορα μοντέλα μεντορικής. Σύμφωνα με τους *Norhasni και Aminuddin (2012)*, τα κυριότερα μοντέλα είναι τα παρακάτω:

2.8.2 ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΑΡΟΧΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ

Η επίλυση ενός προβλήματος προϋποθέτει και απαιτεί σε, πρώτη φάση, τον προσδιορισμό του και τον εντοπισμό του. Στο στάδιο αυτό καλείται ο μέντορας να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση των μεντορευόμενων για να κατευθύνει συνδυαστικά τη σκέψη τους. Με κατάλληλες τεχνικές, αλληλοσυσχετίζει τα γεγονότα και προχωρεί στο μετασχηματισμό και αναδιοργάνωση της σκέψης, για τον σαφή καθορισμό του προβλήματος. Εφόσον οι προηγούμενες γνώσεις δεν εξασφαλίζουν τον εντοπισμό του προβλήματος, ο μέντορας διατυπώνει εικασίες, υποθέσεις και ένα σύνολο εκδοχών, αξιοποιώντας τον διαισθητικό τρόπο σκέψης των μεντορευόμενων. Η κατάσταση αυτή προβληματισμού λειτουργεί θετικά στην πρόσληψη συμβουλών από τον μέντορα, ο οποίος, κατευθύνει και εστιάζει την προσοχή του μεντορευόμενου στην αιτία του προβλήματος.

Στο επόμενο στάδιο γίνεται ο σαφής προσανατολισμός και καθορισμός των στόχων επίτευξης από κοινού από το μέντορα και το μεντορευόμενο (*Egan, 1996*). Στο στάδιο αυτό παίζει μεγάλο ρόλο η αίσθηση συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων όπου παρετρύπει το μεντορευόμενο στην καλύτερη απόδοση, μάθηση και επίδοση. Για να είναι αποτελεσματική η βοήθεια θα πρέπει ο μέντορας να παρακινεί συνεχώς τους μεντορευόμενους εσωτερικά και εξωτερικά. Η εσωτερική αυτή παρακίνηση όταν συνοδεύεται παράλληλα με συναισθήματα

της αυτοαποδοχής και αξιοσύνης αλλά και εξωτερικά με επιβράβευσεις και επαίνους, έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την ικανότητα για δράση και την αυτενέργεια των μεντορευόμενων.

2.8.3 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕ ΤΟΝ ΜΕΝΤΟΡΑ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

Όπως αναλυτικά εκτέθηκε ως άνω, σημαντικό στοιχείο είναι η επιστημονική και η επαγγελματική κατάρτιση των μεντόρων οποίοι στη συνέχεια παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση τόσο στους μεντορευόμενους όσο και στους εαυτούς τους (*Black, 2001; The State of Victoria, 2010*) αλλά και τα στοιχεία εκείνα της προσωπικότητας του που θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, σεβασμού και εξωστρέφειας με τον μεντορευόμενο.

Ο μέντορας έχοντας εις βάθος γνώση του γνωστικού αντικείμενου αλλά και παιδαγωγικές θεωρίες όπως π.χ. τα είδη μάθησης των Piaget, Thorndike, τις νοητικές λειτουργίες του Vygotsky, τις συμπεριφοριστικές θεωρίες του Gagne μπορεί συστηματικά με ένα προκαθορισμένο σχέδιο διδασκαλίας να πετύχει τους διδακτικούς στόχους που θέτει σε συνεννόηση με τον μεντορευόμενο στα πλαίσια και όρια του προγράμματος. Επιπλέον, εφαρμόζει στους μεντορευόμενους στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (*Meichenbaum, 1977*) απαραίτητες για την μακροπρόθεσμη ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοενίσχυσης.

2.8.4 ΤΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ FURLONG ΚΑΙ MAYNARD

Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στη μεντορική ως μια διαδικασία ικανοποίησης των διαφορετικών αναγκών των μεντορευομένων, όπου εμπειρία, γνώσεις και δεξιότητες συμπληρώνονται, διερευνώνται, οργανώνονται, μετασχηματίζονται και αναδομούνται από το μέντορα (*Mazirou, 2006; Σαλβαράς, 2011*). Αυτό προϋποθέτει βέβαια κατάλληλο σχεδιασμό και οργάνωση, όπου ο μέντορας θα επικεντρώνεται στη διερεύνηση, σύγκριση και συσχέτιση της προϋπάρχουσας εμπειρίας του μεντορευομένου σε συνδυασμό με τις μελλοντικές ανάγκες του, τόσο σε επίπεδο τεχνοκρατικό και γνωστικό όσο και σε επίπεδο ψυχοκοινωνικό. Επιπλέον, ο σχεδιασμός για είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να είναι εξατομικευμένος και να βασίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ιδιαιτερότητες και ανάγκες του μεντορευόμενου.

Το μοντέλο των Furlong και Maynard είναι εμπειρικό καθώς για το σχεδιασμό του ο κάθε μέντορας οφείλει να αξιοποιήσει όλα τα δεδομένα που δύναται να αντλήσει από τη

“δεξαμενή εμπειριών και αξιών” που φέρει μαζί του ο κάθε μεντορευόμενος (Meziriou, 2006) και οι οποίες ποικίλλουν καθώς άλλοι εισέρχονται σε μια μεντορική σχέση προκειμένου να μάθουν νέες δεξιότητες, άλλοι για να βελτιώσουν τις προϋπάρχουσες και άλλοι για να πειραματιστούν.

Στο πλαίσιο αυτό, οι *Furlong και Maynard (1995)*, αναφέρθηκαν σε τρία βασικά μοντέλα μεντορικής σχέσης:

- Το μοντέλο της μαθητείας (Apprenticeship model)
- Το μοντέλο των δεξιοτήτων (Competence model) και
- Το μοντέλο του στοχασμού (Reflection model).

Η χρήση των όρων «μαθητεία», «δεξιότητες» και «στοχασμός» στις περιγραφές των μοντέλων είναι σημαντική και σχετίζονται άμεσα με το προηγούμενο θεωρητικό έργο του Clutterbuck (1985) και του Lave and Wenger (1991) για το μοντέλο μαθητείας, των θιασωτών της θεωρίας συμπεριφοράς για το μοντέλο των δεξιοτήτων, και του Schön (1987) για το μοντέλο του στοχασμού.

Η άποψη του Furlong και του Maynard σχετικά με την πρόιμη φάση της καθοδήγησης υποστηρίζεται και από τους Lunt κ.α. (1992 σς. 138 επ.), οι οποίοι θεωρούν ότι το έργο του Clutterbuck εντοπίζει σταθερά τις ρίζες της καθοδήγησης μέσα στο σύστημα μαθητείας και δίνει έμφαση στο «καθεστώς εξάρτησης από την εξουσία» αυτού του μοντέλου, μόνο και μόνο λόγω του υψηλότερου επιπέδου εμπειρίας που διαθέτουν οι μέντορες. Στην ουσία το μοντέλο αυτό αποτυπώνεται στην παραδοσιακή μορφή της μεντορικής σχέσης όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Σύμφωνα με τους Π.Θ. Θεοδώρου και Ε.Ν. Πετρίδου (2014), αναφέρουν ότι στο μοντέλο μαθητείας η θετική έκφραση του αποτελεί η συνεργατική διδασκαλία, η οποία άλλωστε αποτελεί μέρος της μαθητείας, ενώ αρνητικό σημείο είναι η πιθανή έλλειψη χρόνου, ώστε να δουλέψουν από κοινού ο μέντορας και ο μεντορευόμενος.

Σχετικά με το μοντέλο δεξιοτήτων, εδώ οι *Furlong και Maynard*, κάνουν τη διάκριση ανάμεσα σε ένα αρχικό μοντέλο δεξιοτήτων («performance model»), όπου συγκεκριμενοποιούνται τα προσόντα εκείνα τα οποία θα πρέπει να έχει ένας μέντορας προκειμένου να αναλάβει και να διεξάγει με επιτυχία το έργο της καθοδήγησης και στην εξέλιξη αυτού όπου γίνεται συγκεκριμένα αναφορά στις δεξιότητες εκείνες που πρέπει να διαθέτει εκ φύσεως ο μέντορας προκειμένου να αναγνωρίζει και να είναι σε θέση να εφαρμόζει εξατομικευμένες μεθόδους καθοδήγησης και διδασκαλίας ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ιδιαιτερότητες και ανάγκες του μεντορευόμενου.

Τέλος, σύμφωνα με το μοντέλο του στοχασμού, οι μέντορες ενθαρρύνονται να σχεδιάζουν τον τρόπο και τις πρακτικές καθοδήγησης των μεντορευομένων. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη γενική παραδοχή ότι η μεντορική σχέση είναι μια δυναμική διαδικασία, με στόχο να προωθηθεί ο μεντορευόμενος, και να συνδυαστεί η υποστήριξη του με την δημιουργία προκλήσεων. Ωστόσο για να γίνει αυτό πράξη θα πρέπει ο μέντορας να βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση και στοχασμού. Τη βασική αυτή δεξιότητα που οφείλει να έχει ο μέντορας την περιγράφει χαρακτηριστικά ο Tomlinson (1995) ως έναν προπονητή που αναπτύσσει διδακτικές και αντανακλαστικές δεξιότητες.

2.8.5 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Είναι γεγονός, ότι η μάθηση των παιδαγωγικών πρακτικών από τους μέντορες, για να είναι αποτελεσματική και στην πράξη πρέπει ακολουθείται ένα μοντέλο στοχαστικής πρακτικής, να πραγματοποιείται δηλαδή σε πρακτικές καταστάσεις, «οι οποίες όμως νοούνται ως σημεία αφετηρίας για παιδαγωγικό στοχασμό. Προκειμένου όμως να αναπτυχθούν περισσότερο, πρέπει να διαμορφώνονται ταυτόχρονα οι συνθήκες ανάπτυξης, προσωπικής και επαγγελματικής γνώσης και δεξιοτήτων και ταυτόχρονα ανάπτυξης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κατάστασης και του υπό διερεύνηση ζητήματος», Σοφός κ.α (2013).

Ο Pollard (2001), αναφέρει ότι η στοχαστική πρακτική είναι ένα μοντέλο μεντορικής σχέσης που σκοπό έχει να κινητοποιεί τους μεντορευόμενους έτσι ώστε να συμμετέχουν σε μια συνεχή διαδικασία ανάπτυξης των δεξιοτήτων, αυτοαξιολόγησης και συνεργατικής βελτίωσης.

Σύμφωνα με τον Pollard μπορούμε να προσδιορίσουμε έξι χαρακτηριστικά της στοχαστικής διδασκαλίας:

1. Ο καθορισμός των στόχων θα πρέπει να γίνεται με βάση το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και να αναπροσαρμόζεται διαρκώς ανάλογα με τους εξωγενείς παράγοντες στο πλαίσιο των κοινωνικοοικονομικών μεταβολών,
2. Η αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται από τους στοχαστικούς εκπαιδευτικούς- μέντορες θα πρέπει να φιλτράρεται και να ελέγχεται διαρκώς από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς,
3. Οι γνώσεις και πληροφορίες θα πρέπει διαρκώς να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα και να προλαμβάνουν τις εξελίξεις έτσι ώστε να μην είναι παρωχημένες,

4. Ο τρόπος διδασκαλίας, οι διδακτικές πρακτικές και οι παιδαγωγικές θεωρίες που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να είναι επικαιροποιημένες και με βάση τα πιο πρόσφατα στοιχεία ερευνών,
5. Ο διάλογος και επικοινωνία εμπειριών με άλλους συναδέλφους είναι σημαντική για την προσωπική βελτίωση και αλληλοεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και
6. Η στοχαστική διδασκαλία θα πρέπει να είναι ευέλικτη και συνεχώς να αναπροσαρμόζεται με γνώμονα τις ανάγκες και το επίπεδο των εκπαιδευόμενων.

Το μοντέλο της στοχαστικής πρακτικής του Pollard, έχει την αφετηρία του στη διάκριση που κάνει ο Dewey, 1910, ανάμεσα στις μηχανικά επαναλαμβανόμενες και στις ανα-στοχαστικές πράξεις. Σύμφωνα με τον ίδιο, «οι μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις καθοδηγούνται από παράγοντες, όπως είναι η συνήθεια, η παράδοση και η εξουσία και κατά συνέπεια είναι στατικές και δεν επιδέχονται εύκολα τροποποιήσεις». Από την άλλη, «οι αναστοχαστικές πράξεις στηρίζονται σε μια συνεχή αυτό-αξιολόγηση και ανάπτυξη και έχουν ως αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κοινωνική επίγνωση». Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται η στοχαστική διαδικασία στη διδασκαλία, συμβάλλοντας έτσι στην μεταβολή παραδοσιακών αντιλήψεων και πρακτικών διδασκαλίας των μεντόρων και οδηγούν αφενός στη συνειδητοποίηση της διδακτικής τους πρακτικής και αφετέρου στην τροποποίηση βασικών τους παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών (Γιαννακοπούλου, 2008).

2.8.6 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΑΛΗΘΙΝΗΣ ΚΑΙ ΨΕΥΔΟ-MENTORING ΣΧΕΣΗΣ

Η αποτελεσματικότητα μιας μεντορικής σχέσης εξαρτάται σημαντικά από την ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης, ασφάλειας, αμοιβαίου σεβασμού και αλληλοκατανόησης μεταξύ μεντόρων και μεντορευομένων. Μόνο μέσα σε ένα τέτοιο οικείο και ασφαλές περιβάλλον αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες και αναπτύσσονται αληθινές και εποικοδομητικές μεντορικές σχέσεις. Η δε καθοδήγηση είναι αληθινή και επιτελεί το σκοπό της όταν ο μέντορας δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον, είναι έντιμος, ειλικρινής, αφουγκράζεται τις ανάγκες του μεντορευόμενου, τον ακούει προσεκτικά, είναι υποστηρικτικός, προσφέρει στον μεντορευόμενο επιβεβαίωση και δεν είναι υποκριτικός. Σύμφωνα με τον Cooper και τον Palmer (1993), μέντορας και μεντορευόμενος προσελκύονται από κοινού από τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του άλλου.

Ο μέντορας για να πετύχει αυτό το σκοπό, οικοδομώντας πάνω σε μια αληθινή σχέση εμπιστοσύνης με τον μεντορευόμενο, θα πρέπει να διακατέχεται από τη φύση του με στοιχεία ικανά για το ρόλο αυτό. Χαρακτηριστικά θα πρέπει να διαθέτει ανοιχτό μυαλό, δίχως

προκαταλήψεις, με θετική διάθεση, ευαισθησία και ενσυναίσθηση. Επιπλέον, χρειάζεται να διαθέτει μια σειρά από δεξιότητες επικοινωνιακές όπως χρήση κατάλληλης γλώσσας (κινητήριες ομιλίες κ.λ.π.) ενεργητική ακρόαση κ.α. Στον αντίποδα αυτού του μοντέλου είναι η σχέση ψευδο-mentoring. Ο mentor δεν αναπτύσσει διαπροσωπική σχέση με τον μεντορευόμενο, είναι επικριτικός και έχει μια ουδέτερη στάση απέναντι στα ζητήματα που απασχολούν το μεντορευόμενο. Η έλλειψη κατανόησης του ρόλου του οδηγεί σε αρνητικό ψυχισμό και αμυντική συμπεριφορά από την πλευρά του μεντορευόμενου. Η μη λεκτική διαχείριση, ο κακός χειρισμός των συναισθημάτων και η επίπληξη είναι αγχογόνες καταστάσεις που λειτουργούν αποτρεπτικά στο καλό ψυχολογικό κλίμα που πρέπει να υπάρχει σε μια μεντορική σχέση. Άλλωστε, το να είναι κάποιος καλός επαγγελματίας δε σημαίνει απαραίτητα ότι μπορεί να είναι ταυτόχρονα και καλός μέντορας, καθώς αναλαμβάνει έναν άλλο, ιδιαίτερα σύνθετο, ρόλο (Orland, 2001).

2.9 ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ

2.9.1 ΓΕΝΙΚΑ

Ενώ υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία με αναφορές στα γενικά χαρακτηριστικά και στις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται σε μια επιτυχή μεντορική σχέση, σπάνιες είναι οι βιβλιογραφικές αναφορές και έρευνες και δη στα πλαίσια της ηλεκτρονικής εξ' αποστάσεως συμβουλευτικής, οι οποίες αναλύουν τα δομικά στοιχεία και τις συνιστώσες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την ab initio κατασκευή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος e-mentoring.

Κατ' αρχάς, βασικό μέλημα στην οργάνωση ενός νέου ηλεκτρονικού προγράμματος καθοδήγησης είναι από τη μία η δημιουργία ενός κανονιστικού και λειτουργικού πλαισίου που θα επιτρέπει στους συμβαλλομένους να έχουν την απαραίτητη ευελιξία και από την άλλη ο καθορισμός ενός πλαισίου που να δημιουργεί την ασφάλεια εκπλήρωσης του σκοπού του προγράμματος καθώς επίσης και των επιμέρους μαθησιακών στόχων.

Ο *Mihram (2004)*, υποστηρίζει άλλωστε ότι οι επιτυχημένες σχέσεις ηλεκτρονικής καθοδήγησης πρέπει να έχουν μια επίσημη δομή. Ο βαθμός επιστημότητας εξαρτάται άμεσα από τον σαφή σκοπό του προγράμματος καθοδήγησης, την αναλυτική περιγραφή των επιμέρους μαθησιακών στόχων καθώς επίσης και τις προσδοκίες του χορηγού του προγράμματος (*Akin & Hilbun, 2007*).

Με βάση έρευνας του Ινστιτούτου Εκμάθησης της Οξφόρδης οι περισσότεροι συμβαλλόμενοι σε προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης εκτιμούν κατ' αρχάς την ύπαρξη βασικής καθοδήγησης μέσω ενός οδηγού σπουδών που θα ορίζει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια τα εξής θέματα:

- Περιγραφή του βασικού σκοπού του προγράμματος και των επιμέρους μαθησιακών στόχων,
- Πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής του προγράμματος
 - ποιο ή ποια είδη ηλεκτρονικής καθοδήγησης θα εφαρμοστούν (π.χ. peer-mentoring, alumni-mentoring, e-mentoring circles κ.α.),
 - ο τρόπος επικοινωνίας συμβούλων – μεντορευόμενων – συντονιστή προγράμματος,
 - ο καθορισμός χρονοδιαγράμματος (ημερομηνία και ώρα διεξαγωγής, διάρκεια συναντήσεων, χρονικός ορίζοντας κάλυψης θεματικών ενοτήτων του προγράμματος κ.α),
- Πληροφορίες σχετικά με τους συμμετέχοντες συμβούλους,
- Πληροφορίες σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των μεντορευόμενων και την περιγραφή της διαδικασίας αντιστοίχισης με τους συμβούλους,
- Σχεδιασμός χρονικού πλαισίου όπου θα πραγματοποιείται η καθοδήγηση
- Επιλογή πλατφόρμας επικοινωνίας (συγχρονισμένα-ασύγχρονα μέσα κ.λ.π..)
- Επικοινωνία συμμετεχόντων
- Εκπαίδευση πάνω στη πλατφόρμα
- Τεχνικός εξοπλισμός
- Διασφάλιση και προστασία απορρήτου, ιδιωτικότητας και πνευματικών δικαιωμάτων καθώς και πρόσβασης σε προσωπικά αρχεία, υπο την ευθύνη παρόχου πλατφόρμας κ.λ.π.. νομικά ζητήματα - συμβάσεις εμπιστευτικότητας με τους συμμετέχοντες κ.λ.π.
- Τρόπος και όροι διακοπής του προγράμματος ή της σχέσης καθοδήγησης,
- Αξιολόγηση – Ανατροφοδότηση

2.9.2 ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΣΚΟΠΟΥ ΤΟΥ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ

Είναι πολύ σημαντικό οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα καθοδήγησης να μπορούν σε κάθε στάδιο του να αναγνωρίζουν αν μέσω της παρακολούθησης επιτυγχάνεται ο απώτερος σκοπός, οι επιμέρους μαθησιακοί στόχοι του προγράμματος και γενικά οι προσδοκίες τους. Γενικά ένα πρόγραμμα καθοδήγησης με σαφώς καθορισμένο σκοπό και συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους είναι πιο πιθανό να προσελκύσει τους συμμετέχοντες συγκριτικά με ένα πρόγραμμα το πλαίσιο του οποίου θεωρείται υπερβολικά γενικό ή ασαφές (*Akin & Hilbun, 2007*).

Για να γίνει κατανοητό θα αναφερθώ στο παράδειγμα του πανεπιστημιακού προγράμματος καθοδήγησης του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης «Ad Feminam», το οποίο προσφέρει στις φοιτήτριες τη δυνατότητα έρθουν σε επαφή με το δίκτυο αποφοίτων (alumni) ή με κάποιο μέλος του διδακτικού προσωπικού προκειμένου να συζητήσουν ποιες προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης ανοίγονται μετά την αποφοίτηση και γενικά ποιες είναι επιλογές επαγγελματικής αποκατάστασης με βάση τον τίτλο και αντικείμενο σπουδών. Τα βασικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν στην προκείμενη περίπτωση είναι τα εξής:

- Γιατί χρησιμοποιούμε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης ως πλατφόρμα για να επιτύχουμε το σκοπό του συγκεκριμένου προγράμματος; Ποια είναι τα θετικά της χρήσης μιας πλατφόρμας ηλεκτρονικής καθοδήγησης για την επίτευξη του στόχου του ως άνω προγράμματος και όχι π.χ. οι δια ζώσης συναντήσεις με μέλη του δικτύου αποφοίτων; Ως απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα θα μπορούσε να είναι ότι πολλά μέλη του δικτύου αποφοίτων εργάζονται σε διαφορετικές πόλεις, χώρες ακόμα και ηπείρους με διαφορετικά ωράρια οπότε η χρήση μιας ευέλικτης πλατφόρμας ηλεκτρονικής καθοδήγησης με την χρήση π.χ. βιντεοκλήσεων Skype, Adobe Connect, θα μπορούσε να αποτελεί τη λύση και συνεπώς να διευρύνει τον κύκλο των συμβούλων-μελών του δικτύου αποφοίτων που δύνανται να συμμετέχουν στο πρόγραμμα.
- Πως εξυπηρετεί το πρόγραμμα η εξειδίκευση των συμμετεχόντων αποκλειστικά σε γυναίκες; (π.χ. ανάπτυξη ειδικής θεματολογίας στα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού όπως π.χ. θέματα διακρίσεων ή κακοποίησης γυναικών στο εργασιακό περιβάλλον)
- Ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που κάνουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα να διαφοροποιείται από παραπλήσια;

Το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης «Ad Feminam» έχει ως απώτερο στόχο να ενθαρρύνει τις γυναίκες να διερευνήσουν τις προοπτικές ανάληψης ηγετικών ρόλων είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών (π.χ. ενεργή συμμετοχή σε σεμινάρια – συνέδρια, ανάληψη project, συντονισμό ερευνητικών ομάδων κ.α.), είτε στα πλαίσια μιας σταδιοδρομίας σε διοικητικές θέσεις (π.χ. κάλυψη κομβικών θέσεων στη διακυβέρνηση τμήματος ή ολόκληρου του Πανεπιστημίου).

2.9.3 ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ

Η διάρκεια ενός ολοκληρωμένου προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τη φύση και τον σκοπό του προγράμματος καθώς και των επιμέρους μαθησιακών στόχων που έχουν καθοριστεί (*Murray, 2001*). Επιπλέον, οι ανάγκες του συμβουλευομένου μπορεί να αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου στα πλαίσια του προγράμματος γεγονός που επηρεάζει και την διάρκεια της καθοδήγησης. Σε κάθε περίπτωση, βασικό διαρθρωτικό στοιχείο του προγράμματος και καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία του είναι η ύπαρξη ενός συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος που μπορεί να είναι είτε ακαθόριστης διάρκειας καθώς θα συμβαδίζει με την υλοποίηση ενός στόχου είτε θα είναι εξ' αρχής καθορισμένης διάρκειας (*Hamilton & Scandura, 2003*).

Η διάρκεια των προγραμμάτων ηλεκτρονικής καθοδήγησης διαφέρει ανά περίπτωση και εξαρτάται άμεσα από την φύση του προγράμματος. Σύμφωνα με δημοσίευση του *Courtesy of Digital Heroes Campaign, America Online*, πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι τα πιο επιτυχημένα προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης έχουν μακροπρόθεσμο ορίζοντα και η συνήθης διάρκεια τους εκτείνεται από έξι μήνες έως ένα χρόνο. Υπάρχουν βέβαια και προγράμματα με περιορισμένο αντικείμενο και εξειδικευμένους στόχους που εξ' αντικειμένου είναι μικρότερης διάρκειας (συνήθως έξι εβδομάδες έως τρεις μήνες). Για παράδειγμα, στα πλαίσια του προγράμματος καθοδήγησης των φοιτητών νομικής για την ένταξη τους στο δικηγορικό σύλλογο του Λονδίνου, η συχνότητα της επικοινωνίας (π.χ. εβδομαδιαία, μηνιαία) του υποψηφίου με τον μέντορα είναι ευέλικτη και μπορεί να προσαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Υπάρχει δε η πρόβλεψη ότι ορισμένοι φοιτητές μπορεί να χρειάζονται εντατική καθοδήγηση σε ορισμένες περιόδους (π.χ. όταν είναι να επιλέξουν τομέα εξειδίκευσης, όταν υποβάλλουν αίτηση ή προετοιμάζονται για τις εξετάσεις ή την τελική συνέντευξη), ενώ σε άλλες περιόδους η συχνότητα επικοινωνίας μεταξύ φοιτητή και συμβούλου να είναι πιο αραιή.

Επίσης, το χρονοδιάγραμμα καθοδήγησης μπορεί να καθορίζεται αποκλειστικά κατόπιν συνεννόησης από το σύμβουλο και το συμβουλευόμενο. Προϋπόθεση σε αυτή την περίπτωση είναι η συνεχής επικοινωνία των μερών και η διαρκής παρακολούθηση της προόδου από τον σύμβουλο ή συντονιστή του προγράμματος. Θα πρέπει όμως και από την πλευρά του ο μεντορευόμενος να έχει την ωριμότητα και την κριτική ικανότητα να ζητά τη συνδρομή και την καθοδήγηση του συμβούλου, να ακολουθεί ένα ευέλικτο χρονοδιάγραμμα εκπλήρωσης του σκοπού του προγράμματος χωρίς ωστόσο να επαναπαύεται από το γεγονός ότι δεν υπάρχουν εξ' αρχής προκαθορισμένες ημερομηνίες και προθεσμίες στην επικοινωνία του με τον σύμβουλο.

Τέλος οι φορείς οργάνωσης προγραμμάτων θα πρέπει να επιδιώξουν τη καθιέρωση της συχνής αλληλεπίδρασης μεντόρων και μεντορευόμενων, καθώς η συχνότητα αλληλεπίδρασης είναι καθοριστική στη δημιουργία και διατήρηση επιτυχών σχέσεων. Η συχνότητα αλληλεπίδρασης είναι ζωτικής σημασίας στη δημιουργία εμπιστοσύνης σε μία σχέση mentoring (*Direnzo κ.α., 2010*). Όταν η συχνότητα αλληλεπίδρασης είναι υψηλή, αυτή συνδέεται με επαγγελματική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μεντορευόμενων και ικανοποίηση των μεντόρων από τους μεντορευόμενους (*Murphy, 2011*).

2.9.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ

Στο ερώτημα για το ποιοι και με ποιά χαρακτηριστικά είναι εκείνοι που είναι πιο πιθανό να επιλέξουν να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα e-mentoring, έρευνες έχει δείξει ότι άτομα τα οποία είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε παραδοσιακές σχέσεις καθοδήγησης οποιασδήποτε μορφής, ήταν πρόθυμα στο να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης (*Allen, 2003; Bozionelos, 2004*). Ωστόσο, στα πλαίσια της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, τα μέσα ηλεκτρονικής επικοινωνίας και η περιπλοκότητα χειρισμού της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη συμμετοχή μεντόρων και μεντορευόμενων σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Για παράδειγμα, οι μέντορες και οι μεντορευόμενοι με άνεση (“CSE – Computer Self Efficacy”) στο χειρισμό νέων τεχνολογιών έχουν περισσότερα κίνητρα να εισέλθουν σε περιβάλλον e-mentoring από εκείνους που δεν έχουν ανάλογη εξοικείωση (*Stone, Krueger, & Takach, 2018 ; Marakas, Yi και Johnson, 1998*). Αντίστοιχα, άτομα τα οποία έχουν την ανάγκη συναισθηματικής σύνδεσης και προσωπικής αλληλεπίδρασης ενδέχεται να προτιμήσουν μια

παραδοσιακή δια ζώσης συμβουλευτική σχέση παρά μια σχέση εξ' αποστάσεως που παρεμβάλλονται ηλεκτρονικά μέσα για την επικοινωνία των μερών.

Πολλές εμπειρικές έρευνες έχουν εξετάσει τις επιδράσεις διαφόρων άλλων χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων όπως π.χ. του φύλου και της προσωπικότητας και πως αυτά ενδεχομένως επηρεάζουν την καθοδήγηση (π.χ. *Aryee, Lo, και Kang, 1999; Bozionelos και Bozionelos, 2010*). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι γυναίκες και μειονότητες αποφεύγουν τη χρήση ηλεκτρονικών συστημάτων διαχείρισης ανθρώπινων πόρων (π.χ. ηλεκτρονική στρατολόγηση) σε αντίθεση με τους άντρες (*Galanaki, 2002 ;Kuhn και Skuterud, 2004 ;McManus και Ferguson, 2003 ;Stone και Lukaszewski, 2009*). Γενικά, στις εθνικές μειονότητες όπως οι Αφροαμερικανοί και οι Ισπανοαμερικανοί τα ποσοστά των ατόμων που δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, ούτε στη κατοχή τους Η/Υ είναι ακόμα πολύ υψηλά (*Johnson, Stone και Phillips, 2005; Stone και Lukaszewski, 2009*). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες έχουν λιγότερη άνεση (“CSE – Computer Self Efficacy”) στο χειρισμό νέων τεχνολογιών από τους άνδρες (*Miura, 1987; Stone, Stone-Romero και Lukaszewski, 2006; Whitley, 1997*), γεγονός που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη συμμετοχή τους σε προγράμματα e-mentoring.

Στην επικοινωνία που συντελείται στα πλαίσια της ηλεκτρονικής καθοδήγησης η αλληλεπίδραση των μερών σαφώς έχει ένα πιο απρόσωπο χαρακτήρα σε σύγκριση με τις δια ζώσης μεντορικές σχέσεις. Έρευνα των *Bierema και Merriam (2002)*, έχει αποδείξει ότι μέσω του e-mentoring οι μεντορευόμενοι βρίσκουν ένα ασφαλέστερο πλαίσιο για την οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ ατόμων διαφορετικού φύλου, πολιτισμών, και εθνοτήτων. Ειδικά στην έμεση επικοινωνία μέσω του e-mentoring, ελλείπει οπτικής επαφής, που μπορεί να δημιουργήσει ή να ενισχύσει προκαταλήψεις, στερεότυπα και άλλες τέτοιου είδους επιβλαβής προδιαθέσεις, η ηλεκτρονική καθοδήγηση έχει τη δυνατότητα να μετριάσει την άνιση και προκαταληπτική αντιμετώπιση των μειονεκτούσων ομάδων στην καθοδήγηση πρόσωπο με πρόσωπο (“F2F”) (*Ensher κ.α., 2003*). Για παράδειγμα, μέσω του e-mentoring, γυναίκες μπορούν να αντιστοιχούνται με άνδρες μέντορες, αποκλείοντας ενδεχόμενα κακόβουλα σχόλια παρερμηνείας της επαγγελματικής τους σχέσης (*Bierema και Hill, 2005; Bierema και Merriam, 2002; Headlam-Wells κ.α., 2006*). Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά έμπρακτα παραδείγματα είναι η χρηματοδότηση του Ιδρύματος Επιστημών των Η.Π.Α ενός από τα πρώτα μεγάλης κλίμακας προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης το 1994 για να ενθαρρύνει μαθήτριες σχολείων θηλέων να ακολουθήσουν σταδιοδρομία στον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας όπου παραδοσιακά ήταν ένας κλάδος ανδροκρατούμενος (*Kasprisin κ.α., 2003*).

Μπορεί το φύλο να επηρεάσει την επικοινωνία μεταξύ μεντόρων-συμβούλων και μεντορευόμενων και ως εκ τούτου την αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης. Κατά πόσο όμως αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό σε μια εξ' αποστάσεως σχέση καθοδήγησης ειδικά όταν επιλέγεται ο έμμεσος γραπτός τρόπος επικοινωνίας;

Στην έρευνα των *Savicki, Kelley και Oesterreich (1999)*, οι ερευνητές επεδίωξαν να βρουν απάντηση στο ως άνω ερώτημα. Συγκεκριμένα ερευνήθηκε αν και μόνο μέσω της γραπτής ηλεκτρονικής επικοινωνίας, οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να αντιληφθούν το φύλο του αντισυμβαλλόμενου και αν υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να κρίνουμε το φύλο του συνομιλητή μας. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 39 προπτυχιακοί φοιτητές, εκ των οποίων 10 άνδρες και 29 γυναίκες. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 18 έως 52 έτη με μέσο όρο ηλικίας τα 20,8 έτη. Αντικείμενο έρευνας αποτέλεσαν 20 γραπτά ηλεκτρονικά μηνύματα, που ελήφθησαν από προηγούμενη μελέτη. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να κρίνουν το φύλο του συντάκτη των μηνυμάτων.

Τα αποτελέσματα ότι όλα άτομα απέτυχαν στο να κρίνουν με βεβαιότητα αν ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στάλθηκε από μια γυναίκα ή έναν άνδρα και ότι όλες τους οι απαντήσεις ήταν τυχαίες υποθέσεις χωρίς να μπορούν να αναφέρουν πιθανούς παράγοντες ικανούς να προσδιορίσουν το φύλο του συντάκτη των μηνυμάτων. Η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει την πιο πάνω ανάλυση για τα θετικά μιας απρόσωπης επικοινωνίας ειδικά για μειονοτικές ομάδες αλλά και άτομα με χαμηλή αυτοπεποίθηση.

Η ηλικία των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης που, τόσο από τη πλευρά των μεντόρων, όσο και από τη πλευρά των εκπαιδευόμενων, είναι ένα χαρακτηριστικό που σαφώς επηρεάζει την υιοθέτηση της ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

Πολλές είναι οι έρευνες εκείνες που έχουν επικεντρωθεί στις δεκαετίες όσων γεννήθηκαν μεταξύ 1980 και 2000. Τα ερεθίσματα και προσλαμβάνουσες αυτής της γενιάς διαφέρουν σημαντικά από εκείνες που είχαν προηγούμενες ειδικά όσον αφορά στην εξοικείωση τους με την τεχνολογία και την ένταξη της ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας (*Twenge, Campbell, Hoffman και Lance, 2010; Pew Research Center, 2010*). Η πιθανότητες λοιπόν της γενιάς αυτής να συμμετέχουν σε προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι σίγουρα μεγαλύτερες και μόνο από το τρόπο που διαχειρίζεται τα μέσα ηλεκτρονικής επικοινωνίας και τον βαθμό εξοικείωσης με αυτά.

Σημαντικό επίσης είναι μέντορας και μεντορευόμενος να μπορούν έχουν κοινές αναφορές σε βιωματικό επίπεδο. Για παράδειγμα σε μια τωρινή μεντορική σχέση όπου ο μεντορευόμενος είναι φοιτητής οικονομικών, η παραδειγματική αναφορά του κραχ της Wallstreet το 1929

γίνεται λιγότερο αντιληπτή από την ελληνική χρηματιστηριακή κρίση το 1999 καθώς χρονικά είναι πιο πρόσφατη και μέντορας και μεντορευόμενος μπορούν να εντάξουν περισσότερα κοινά βιωματικά στοιχεία στην μεταξύ τους επικοινωνία. Προφανώς, αν το αντικείμενο της μεντορικής σχέσης είναι τέτοιο, που να προϋποθέτει κοινές εμπειρίες και βιωματικό υπόβαθρο, θα ήταν πιο χρήσιμο να χρησιμοποιηθεί αντί για το παραδοσιακό μεντέλο ηλεκτρονικής καθοδήγησης, διαφορετικό όπως π.χ. alumni mentoring, peer-mentoring κ.α. Το ηλικιακό χάσμα όμως μπορεί ανάλογα με το αντικείμενο συμβουλευτικής, να έχει θετικά αποτελέσματα, προσδίδοντας τον απαραίτητο σεβασμό, εκτίμηση, σοβαρότητα και εμπιστοσύνη στη μεντορική σχέση.

Όσον αφορά την εθνικότητα των συμμετεχόντων σε μια σχέση ηλεκτρονικής καθοδήγησης και κατά πόσο αυτή επηρεάζει την επικοινωνία και αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης θα ανατρέξουμε σε σχετική έρευνα των *Blake-Beard, κ.α. (2011)*. Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σημαντικότητα της εθνικότητας για τους δυνητικούς συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Τα δεδομένα ελήφθησαν από 1.007 προπτυχιακούς, μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς φοιτητές οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά στο πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης “MentorNet”. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και ειδικά οι γυναίκες πιστεύουν πως ένας μέντορας κοινής εθνικότητας είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία της μεντορικής σχέσης, από μια οπτική γωνία κυρίως συναισθηματική, του κοινού βιολογικού υποβάθρου – κοινών ριζών. Ωστόσο σε επίπεδο αποτελεσματικότητας αποδείχθηκε με την έρευνα ότι αλλοεθνείς είχαν εξίσου θετικά αποτελέσματα, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση ότι στα πλαίσια μιας ηλεκτρονικής μεντορικής σχέσης, η χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής είναι υπεράνω φυλετικών, εθνικών, πολιτισμικών και ηλικιακών διακρίσεων, εισάγοντας ένα νέο είδος παγκοσμιοποιημένης διδακτικής διαδικασίας με τεράστια οφέλη για τους συμμετέχοντες.

2.9.5 ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΜΕΝΤΟΡΩΝ-ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΟΜΕΝΩΝ

Ένα επιπλέον βασικό στοιχείο για την δημιουργία ενός προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι η επιλογή των κριτηρίων που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την επιτυχή αντιστοίχιση των συμβούλων και των μεντορευόμενων που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Οι βασικοί παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την επιτυχημένη αντιστοίχιση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και τη δημιουργία ιδανικών ζευγών είναι οι εξής:

- Ο προσδιορισμός του σκοπού του προγράμματος και των επιμέρους μαθησιακών στόχων πρέπει να είναι σαφής και αυτό γιατί ο κάθε στόχος απαιτεί διαφορετικό σύνολο ικανοτήτων στο πρόσωπο του συμβούλου. Για παράδειγμα, αν ένας μαθησιακός στόχος επικεντρώνεται στην οικοδόμηση ηγετικών ικανοτήτων στους συμβουλευμένους μια επιτυχημένη αντιστοίχιση θα ήταν απέναντι σε έναν συμβουλευόμενο με συγκεκριμένες αδυναμίες χαρακτήρα (π.χ. φόβος ανάληψης ευθύνης, έλλειψη αυτοπεποίθησης, επικοινωνιακές δυσκολίες κ.α.) να τοποθετηθεί ένας δυναμικός Σύμβουλος, εξωστρεφής, με ηγετική δεινότητα και επιτυχημένη σταδιοδρομία. Βασικό κριτήριο λοιπόν για την αντιστοίχιση συμβούλων και συμβουλευομένων είναι η πλήρωση του σκοπού του προγράμματος και η ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων και όχι τόσο το ταίριασμα προσωπικοτήτων και χαρακτήρων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα.
- Η διάχυση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών τόσο από την πλευρά των συμβούλων όσο και από την πλευρά των μεντορευόμενων. Το 2014 στα πλαίσια του συνεδρίου «National Mentoring Summit», πολλοί ομιλητές αναφέρθηκαν στη σημασία των συνεντεύξεων για την αρχική επιλογή των συμβούλων και των μεντορευόμενων αλλά και για την μετέπειτα επιτυχή αντιστοίχιση τους. Στις συνεντεύξεις αυτές καλούνται οι συνεντευξιαζόμενοι να απαντήσουν σε μια σειρά από προκαθορισμένες ερωτήσεις. Οι απαντήσεις μπορούν να δώσουν πληθώρα πληροφοριών τόσο για τα προτερήματα των συμβούλων όσο επίσης και για τις ελλείψεις των μεντορευόμενων. Μπορούν επίσης να αποκαλύψουν πτυχές της προσωπικότητας των συμμετεχόντων που είναι καθοριστικές για την επιτυχή αντιστοίχιση συμβούλου - συμβουλευομένου. Τέλος, μέσα από αυτές τις απαντήσεις μπορεί κανείς να εκμαιεύσει τις προσδοκίες των συμβουλευομένων και έτσι ο μέντορας να εξατομικεύσει την προσέγγιση του στην εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του συμβουλευομένου.

Οι σύμβουλοι αναρτούν ένα σύντομο βιογραφικό σημείωμα μαζί με μια σύνοψη των τομέων ειδίκευσης πάνω στους οποίους θα ήθελαν να καθοδηγήσουν τους συμβουλευομένους (π.χ. ερευνητές επιστήμονες, ελεύθεροι επαγγελματίες, γυναίκες που συνδυάζουν οικογένεια και καριέρα κ.α.). Επιπλέον υπάρχουν περιπτώσεις που οι σύμβουλοι αναγράφουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους του ηλεκτρονικού προγράμματος καθοδήγησης ή λεπτομέρειες σχετικά με την διαθεσιμότητα τους σε σχέση με τις συναντήσεις.

Αυτή η «αυτοεξυπηρετούμενη» προσέγγιση για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το πρόγραμμα μπορεί να είναι πολλές φορές χρήσιμη όταν οι διαθέσιμοι πόροι είναι περιορισμένοι ή οι σύμβουλοι και 멘τορευόμενοι γεωγραφικά απομακρυσμένοι.

2.9.5Α ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΜΕΣΩ ΜΙΑΣ ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ «ΣΥΝΑΝΤΗΣΕ ΕΝΑΝ ΜΕΝΤΟΡΑ» («MEET-A-MENTOR»)

Σε αυτό το μοντέλο όλες οι λεπτομέρειες που αφορούν τους συμβούλους δημοσιεύονται εκ των προτέρων στους συμβουλευόμενους οι οποίοι προετοιμάζουν δικές τους ερωτήσεις προς τους υποψηφίους συμβούλους. Εν συνεχεία, ο κάθε 멘τορευόμενος, προχωρά σε μια κατ'ιδίαν συνομιλία με βιντεοκλήση με έως και τρεις συμβούλους των οποίων οι λεπτομέρειες τον ενδιαφέρουν περισσότερο. Η διάρκεια της κάθε επικοινωνίας δεν υπερβαίνει τα 15-20 λεπτά. Ο κάθε 멘τορευόμενος επιλέγει μετά το πέρας της διαδικασίας και αφού το δοθεί εύλογος χρόνος τον σύμβουλο της αρεσκείας του καθώς και εναλλακτικές επιλογές σε περίπτωση που ο επιλεγμένος μέντορας είναι κατειλημμένος από άλλο συμβουλευόμενο. Το συγκεκριμένο μοντέλο «Συνάντησε έναν Μέντορα» αν και ξεκίνησε μόνο ως ένα μοντέλο με δια ζώσης συναντήσεις των συμμετεχόντων του εκάστοτε προγράμματος, γρήγορα προσαρμόστηκε στο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Αυτή τη στιγμή πλατφόρμες όπως το «meetingmentormag» προσφέρει με τη μορφή ενημερωτικού δελτίου επί μηνιαία συνδρομή πρόσβαση σε πάνω από 14.000 συμβούλους χρησιμοποιώντας το μοντέλο «Συνάντησε έναν Μέντορα».

2.9.5Β ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΕΝΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ

Στο συγκεκριμένο μοντέλο τόσο οι Σύμβουλοι όσο και οι 멘τορευόμενοι παρέχουν διάφορες πληροφορίες (π.χ. βιογραφικό σημείωμα, προσδοκίες, τομείς βαρύτητας, διαθεσιμότητα κ.τ.λ.) και μια ομάδα συντονιστών, αντιπαραθέτοντας τις πληροφορίες αυτές, αντιστοιχίζει τα ζεύγη συμβούλων-mentorευόμενων.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα της αντιστοίχισης συμβούλων-mentorευόμενων, ωστόσο δεν υπάρχουν απτές αποδείξεις ότι αντιστοιχίσεις που βασίστηκαν σε ανάλυση πληροφοριών των συμβαλλομένων ήταν εν τέλει περισσότερο επιτυχημένες από αντιστοιχίσεις με λιγότερη έμφαση στη λεπτομέρεια και στην

ανάλυση των πληροφοριών των συμμετεχόντων. Αυτό οφείλεται κυρίως σύμφωνα με τους *Gosland και Craig, 2006*, στον αστάθμητο παράγοντα που είναι ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα τόσο των συμβούλων όσο και των μεντορευόμενων και «δεν μπορεί να αποτυπωθεί ως αποτέλεσμα σε χαρτί». Η δυσκολία στην αντιστοίχιση γίνεται ακόμα μεγαλύτερη όταν η ομάδα συντονιστών δεν γνωρίζει ούτε τους συμμετέχοντες συμβούλους οπότε σε αυτή την περίπτωση πρέπει πέρα από την εκτίμηση των προσωπικοτήτων των υποψηφίων μεντορευόμενων να εκτιμήσει και τις προσωπικότητες και ιδιαιτερότητες των συμβούλων. Στο παράδειγμα του ηλεκτρονικού προγράμματος καθοδήγησης «Ad Feminam» όπου στην παρουσίαση αναγράφεται ότι για την αντιστοίχιση συμβούλων – μεντορευόμενων θα λαμβάνονται υπόψη:

- τα αποτελέσματα μιας διαδικασίας «ελαφρών επαφών» («light touch») που θα διεξάγεται από μια μικρή ομάδα συντονιστών του προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης και θα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα των υποψηφίων συμμετεχόντων έτσι όπως αυτές προκύπτουν μετά από μικρές συνεντεύξεις που διεξάγονται από την ομάδα συντονιστών. Το προτέρημα αυτής της πρακτικής είναι ότι σύμβουλος και μεντορευόμενος συνομιλούν με ένα κοινό συντονιστή γεγονός που επιτρέπει στον τελευταίο να αποκτάει μια όσο το δυνατόν σφαιρική – ολοκληρωμένη άποψη για την προσωπικότητα του συμβούλου και του μεντορευόμενου γεγονός που του επιτρέπει εν τέλει να αντιστοιχίσει τα συμβαλλόμενα μέρη του προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης με μεγαλύτερη επιτυχία.

Σε ορισμένα προγράμματα η συντονισμένη ομάδα δεν αναλαμβάνει μόνο το έργο της αρχικής αντιστοίχισης αλλά είναι διαρκώς διαθέσιμη με την ίδια διαδικασία των «ελαφρών επαφών» («light touch») έτσι ώστε να συνομιλεί με τους συμμετέχοντες το πρόγραμμα και να αξιολογεί την πορεία της συνεργασίας συμβούλου- συμβουλευομένου. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί κάποιο από τα συμβαλλόμενα μέρη να μην επιθυμεί την συνέχιση της συνεργασίας με το άλλο και επομένως να χρειαστεί να γίνει εκ νέου αντιστοίχιση με διαφορετικό σύμβουλο ή συμβουλευόμενο. Οι συγκεκριμένοι όροι και προϋποθέσεις της διακοπής συνεργασίας πρέπει βέβαια να ρυθμίζονται με λεπτομέρεια και να δύναται να εφαρμοστούν μέχρι ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο κατά τη διάρκεια του προγράμματος προκειμένου να μην διακυβεύεται ο σκοπός του προγράμματος και οι επιμέρους μαθησιακοί στόχοι.

- Πιθανές επαγγελματικές σχέσεις των συμβαλλόμενων μερών. Κατά κανόνα θα πρέπει λοιπόν να αποφεύγεται η αντιστοίχιση συμβούλων και μεντορευόμενων που συνδέονται επαγγελματικά. Για παράδειγμα, ένας μέντορας που έχει ιδίον συμφέρον από την εργασία του συμβουλευομένου είναι πιθανό να μην μπορέσει να τον καθοδηγήσει αντικειμενικά ή να

σεβαστεί την τήρηση της αρχής της εμπιστευτικότητας. Ομοίως, ένας μέντορας που μπορεί να ασκήσει εν δυνάμει επιρροή στη σταδιοδρομία του συμβουλευομένου θα πρέπει να αποκλείεται από το την πιθανή αντιστοίχιση καθώς μπορεί μελλοντικές επιλογές σχετικά με το πρόσωπο του συμβουλευομένου να μην είναι αμερόληπτες. Για παράδειγμα, οι διδάσκοντες συγκεκριμένου τμήματος του Πανεπιστημίου δεν συμβουλεύουν φοιτήτριες του ίδιου τμήματος που συμμετέχουν στο ηλεκτρονικό πρόγραμμα καθοδήγησης «Ad Feminam».

2.10 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Ένα από τα βασικότερα ζητήματα - αν όχι το βασικότερο - σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι ο καθορισμός του τρόπου και των μέσων επικοινωνίας των συμμετεχόντων καθώς έκαστος αυτών είναι γεωγραφικά απομονωμένος από τον άλλο. Αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος που η εξέλιξη των προγραμμάτων ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πρόοδο της τεχνολογίας και της πληροφορικής.

Η απλή επικοινωνία με χρήση ηλεκτρονικών μέσων στερείται εξ'ορισμού της έντασης, ποικιλομορφίας και ενδιαφέροντος σε σχέση με την δια ζώσης επικοινωνία και δη στα πλαίσια ενός προγράμματος καθοδήγησης όπου η διαπροσωπική επαφή του συμβουλευομένου με τον μέντορα είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχημένη διαδικασία της «καθοδήγησης»

Η επικοινωνία παίζει καθοριστικό ρόλο σε κάθε σχέση, πόσο μάλλον στην περίπτωση των εξ' αποστάσεως σχέσεων που δημιουργούνται στα πλαίσια του e-mentoring (*Baltes, Dickson, Sherman, Bauer και LaGanke, 2001*). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, θα μπορούσε κανείς να κατηγοριοποιήσει εν προκειμένω την επικοινωνία βάσει των ακόλουθων κριτηρίων: 1) ευρεία διάθεση των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας (“media richness”, *Daft, Lengel, και Trevino, 1987*), 2) το συγχρονισμό των μέσων (“media synchronity”, *Dennis, Fuller, και Valacich, 2008*) και 3) κοινωνική διάσταση (“social process”, *Markus, 1994; Zack, 1993; Zack και McKenney, 1995*).

Αναλυτικά, η ευρεία διάθεση των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας περιλαμβάνει μέσα τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης, πολυμορφία στην επικοινωνία (π.χ. φωνητικές κλήσεις, βιντεοκλήση, αποστολή άμεσων ηλεκτρονικών μηνυμάτων, μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κ.α.) αλλά και διαφορετικές γλωσσικές επιλογές. Με αυτόν τον τρόπο, συναισθήματα και ψυχολογικές διαθέσεις μετουσιώνονται στην επικοινωνία. Με τον όρο συγχρονισμό των μέσων εννοούμε τη χρήση συγχρονισμένων

και ασύγχρονων εργαλείων επικοινωνίας («synchronous & asynchronous communication tools») προκειμένου να υπάρχει ποικιλομορφία στην επικοινωνία των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης (*Akin & Hilbun, 2007, Brennan και Lockridge, 2006*). Με τον όρο συγχρονισμένα εργαλεία επικοινωνίας εννοούμε εκείνα τα μέσα που επιτρέπουν την άμεση-ταυτόχρονη επικοινωνία μέντορα και μεντορευόμενου (π.χ. συζητήσεις πρόσωπο με πρόσωπο “F2F» μέσω βιντοκλήσης ή τηλεδιάσκεψης, Facebook Messenger, Skype, Adobe Connect, Viber κ.λ.π., *Dennis κ.α., 2008*)

Επιπλέον, οι *Ensher, Heun και Blanchard, 2003*, κατηγοριοποίησαν την επικοινωνία που συντελείται σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης σε δύο κατηγορίες με τον βαθμό παρέμβασης των ηλεκτρονικών μέσων στην επικοινωνία (computer mediated communication – “CMC”).

Οι τρεις αυτές κατηγορίες είναι:

- Η «Κύρια παρέμβαση των ηλεκτρονικών μέσων»: Η καθοδήγηση πραγματοποιείται μόνο έμμεσα, δηλαδή αποκλειστικά και μόνο μέσω την χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, διάθεση ηλεκτρονικών σημειώσεων και συγγραμμάτων, ιστοσελίδων, άμεσων μηνυμάτων κ.τ.λ.
- Η «Δευτερεύουσα παρέμβαση των ηλεκτρονικών μέσων»: Στην περίπτωση αυτή, περισσότερο από το ήμισυ της επικοινωνίας συντελείται αποκλειστικά με την παρέμβαση ηλεκτρονικών μέσων, ενώ ένα μέρος της επικοινωνίας πραγματοποιείται με κάποιας μορφής αλληλεπίδραση όπως π.χ. τηλεφωνικές κλήσεις, βιντεοκλήσεις (Skype, Adobe Connect, Facetime) κ.τ.λ.

Τέλος, με το κριτήριο της κοινωνικής διάστασης αναφερόμαστε στο κοινωνικό πλαίσιο, τη διασύνδεση δηλαδή μηνύματος και εσωτερικού κόσμου των συμμετεχόντων (*Zack και McKenney, 1995*). Το περιεχόμενο της επικοινωνίας δεν είναι μηχανικό ούτε απρόσωπο. Έχει άμεση σχέση και επηρεάζεται και αντικατοπτρίζει τον ψυχισμό και τη διάθεση του συντάκτη.

Σε περιπτώσεις που τα ως άνω κριτήρια επικοινωνίας πληρούνται στα πλαίσια μιας ηλεκτρονικής συμβουλευτικής σχέσης τότε η σχέση, από την οπτική γωνία της επικοινωνίας είναι ολοκληρωμένη.

Από έρευνα των *Hodges, Payne, Dietz και Hajovsky (2014)*, που συμμετείχαν φοιτητές ψυχολογίας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι χάρη στη χρήση συγχρονισμένων εργαλείων επικοινωνίας δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στη ποιότητα των σχέσεων καθοδήγησης των φοιτητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα e-mentoring συγκριτικά με εκείνους που συμμετείχαν στο αντίστοιχο δια ζώσης πρόγραμμα στα πλαίσια του Πανεπιστημίου.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια έρευνας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος e-mentoring με φοιτητές από τον κλάδο των φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας, οι *Gregg, Galyardt και Todd (2015)*, αποδείχθηκε, κατά δήλωση των ιδίων των συμμετεχόντων, ότι αναπτύχθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μέντορες, όμοιες με εκείνες που αναπτύσσονται στην δια ζώσης επικοινωνία.

Όπως επισημαίνει ο *Markus (1994)*, δεν είναι τα μέσα καθ' αυτά που καθορίζουν την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, αλλά ο τρόπος και τα πλαίσια μέσα στα οποία χρησιμοποιούνται τα διάφορα μέσα επικοινωνίας. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν με την έρευνα τους και οι *Quintana και Zambrano (2014)*, αποδεικνύοντας ότι είναι δυνατή η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, άνεσης και συναισθηματικής εγγύτητας, στοιχεία που συναντάμε στη δια ζώσης επικοινωνία ακόμα και σε μορφές ασύγχρονης επικοινωνίας όπως π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, μηνύματα συνομιλίας, μηνύματα κειμένου.

Έρευνες έχουν δείξει ότι σχέσεις που βασίζονται στην εξ' αποστάσεως επικοινωνία, πολλές φορές ξεφεύγουν της άκαμπτης ιεραρχικής μορφής που χαρακτηρίζουν τις παραδοσιακές μεντορικές σχέσεις. Ως εκ τούτου, οι μεντορευόμενοι στα πλαίσια του e-mentoring μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να μοιράζονται ελεύθερα τις σκέψεις, τις απόψεις και τα συναισθήματα τους αντί να στηρίζονται αποκλειστικά και μόνο στην πρωτοβουλία κινήσεων και επικοινωνίας ενός μέντορα-αυθεντία (*Cothran κ.α.2009*). Επειδή ακριβώς τα δομικά στοιχεία του e-mentoring είναι τέτοια που δημιουργούν ισότιμες σχέσεις, μεμονωμένες διαφορές και ιδιαιτερότητες στο χαρακτήρα των συμμετεχόντων αποκτούν νόημα και διαμορφώνουν ένα προσωποπαγές περιβάλλον με εξατομικευμένα στοιχεία.

Επίσης, παρόλο που η σύγχρονη δια ζώσης επικοινωνία με ηλεκτρονικά μέσα π.χ. με βιντεοκλήση, έχει αδιαμφισβήτητα οφέλη όπως αμεσότητα, ζωντάνια, αυθορμητισμό, σαφήνεια ρόλων, διαφοροποίηση κ.α., άλλες ασύγχρονες μορφές ηλεκτρονικής επικοινωνίας, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, μπορούν να ενισχύσουν τη συχνή επικοινωνία μεταξύ του μέντορα και του μεντορευόμενου, αλλά δίνουν επίσης στα μέρη τον απαραίτητο χρόνο για περισυλλογή, οργάνωση, επεξεργασία και σύνταξη των μηνυμάτων, στοιχεία που καθορίζουν μια εποικοδομητική επικοινωνία (*Rochlen, Zack και Speyer, 2004; Shpigelman και Gill, 2014*).

Από την άλλη πλευρά, έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι ο απρόσωπος χαρακτήρας της επικοινωνίας μέσω των ασύγχρονων μορφών επικοινωνίας δημιουργεί ένα μονότονο περιβάλλον, και συγκαταλέγεται στα βασικότερα μειονεκτήματα των προγραμμάτων ηλεκτρονικής καθοδήγησης (*Daft και Lengel, 1984*). Για παράδειγμα, μελέτες έχουν δείξει ότι τα ασύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας υστερούν στη μετάδοση κοινωνικών και

οπτικοακουστικών ερεθισμάτων (*Kiesler, Siegel και McGuire, 1984; Siegel κ.α., 1986*) και ότι αυτό μπορεί να επηρεάσει τόσο την κατανόηση όσο και την αφομοίωση των πληροφοριών από του μεντορευόμενους (*Kiesler κ.α., 1984*). Τα ως άνω μειονεκτήματα των ασύγχρονων μέσων επικοινωνίας, αποτελούν και τους βασικότερους λόγους για τους οποίους ένα άτομο θα προτιμούσε τη συμμετοχή σε ένα παραδοσιακό πρόγραμμα συμβουλευτικής από ένα πρόγραμμα e-mentoring (*Hinds και Kiesler, 1995*).

Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη σημασία και το καθοριστικό ρόλο της εισαγωγής ασύγχρονων μορφών ηλεκτρονικής επικοινωνίας και της ευρείας διάθεσης πληθώρας ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας όπως π.χ. βιντεοκλήση, τηλεδιάσκεψη κ.α. Τέλος, πολλές είναι οι έρευνες που έχουν δείξει τη μεγάλη σημασία των συγχρονισμένων μορφών επικοινωνίας και δη της τηλεδιάσκεψης στη διαδικασία αντιστοίχισης μεντόρων και μεντορευόμενων αλλά και στις πρώτες συναντήσεις τους (*Redmond, 2015*).

Για το λόγο αυτό, υπάρχει μεγάλη ποικιλία ηλεκτρονικών μέσων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία επικοινωνίας κάθε μορφής. Χάρη στην ύπαρξη αυτών των εργαλείων καθίσταται εφικτή η επίτευξη εν γένει του προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης όχι μόνο γιατί αποτελεί το μόνο μέσο επικοινωνίας των συμμετεχόντων αλλά γιατί μόνο μέσω αυτών δύναται να πραγματοποιηθεί κάθε στάδιο του προγράμματος από την επιτυχή αντιστοίχιση συμβούλων και μεντορευόμενων, την παράδοση μαθημάτων, την παρακολούθηση της προόδου των μαθητευομένων, την διάθεση του εκπαιδευτικού υλικού, την τήρηση ενός κοινού χρονοδιαγράμματος, την αξιολόγηση των συμβούλων και του προγράμματος κ.τ.λ.

Προγράμματα e-mentoring μπορεί να περιλαμβάνουν περισσότερα είδη μέσων επικοινωνίας και τεχνολογίας. Λογισμικά video-τηλεδιάσκεψης, όπως το Skype και το Adobe Connect, μπορούν να προσφέρουν υψηλής ποιότητας επικοινωνία και συγχρονισμό των μέσων, καθώς επίσης ένα εκτενές κοινωνικό πλαίσιο. Με τη video-τηλεδιάσκεψη οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν όλα τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης επικοινωνίας συμπεριλαμβανομένης της άμεσης απάντησης / ανατροφοδότησης, των πολλαπλών μεταγλωσσικών βοηθημάτων (π.χ. τόνος της φωνής κ.λ.π.), μεγάλη γλωσσική ποικιλία (π.χ. χρήση αριθμών και συμβόλων) και προσωπική προσέγγιση, όταν το μήνυμα απευθύνεται άμεσα σε συγκεκριμένο πρόσωπο. Όσο μεγαλώνει το εύρος, τόσο περισσότερο ενδείκνυται η χρήση της video-τηλεδιάσκεψης.

Πολλοί είναι οι φορείς που στράφηκαν στη χρήση ηλεκτρονικών συστημάτων διαχείρισης εκπαίδευσης (LMS) προκειμένου να συντονίσουν, εξυπηρετήσουν και παρακολουθήσουν τη συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξη των υπαλλήλων τους

(Haland & Tjora, 2006). Διαδεδομένα συστήματα διαχείρισης εκπαίδευσης (LMS), όπως το Blackboard, το SABA, το Desire2Learn και άλλα, αποτελούν ακόμα ένα μέσο υποστήριξης των σχέσεων του e-mentoring, καθώς δεν αποτελούν μόνο μία πλατφόρμα intranet για υποχρεωτική επαγγελματική εκπαίδευση (π.χ. ετήσιες εξετάσεις επάρκειας), αλλά επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αλληλεπιδρούν μέσω κειμένων που ενσωματώνουν, προσωπικών μηνυμάτων και vide-τηλεδιασκέψεων.

Επιπροσθέτως, πολλά συστήματα διαχείρισης εκπαίδευσης (LMS) επιτρέπουν στους εγγεγραμμένους χρήστες την ανταλλαγή αρχείων και εγγράφων (Andronico κ.α., 2003). Έτσι, ένας μεντορευόμενος που ζητά συμβουλές από τον μέντορά του για το πώς να συντάξει μία συνοδευτική επιστολή, μπορεί να συνδεθεί με το LMS και δίνοντας πρόσβαση στον μέντορά του στο σχετικό αρχείο, μπορούν και οι δύο ταυτόχρονα να συντάξουν και ελέγξουν την επιστολή, ενώ παράλληλα να συζητούν για τα διάφορα πρότυπα διαμόρφωσης εγγράφων.

Επιπλέον, υπάρχουν εφαρμογές που έχουν ενσωματώσει το e-mentoring σε ηλεκτρονικά παιχνίδια με τους μέντορες να βοηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων στην επίλυση προβλημάτων χωρίς να δίνουν εύκολες λύσεις. Για παράδειγμα, όπως προαναφέρθηκε, οι Bagley και Schaffer (2015), περιγράφουν το πώς μέντορες ενσωμάτωσαν το Urban Science, ένα παιχνίδι που χρησιμοποιείται σε εκπαιδευτικές δομές, προκειμένου να διδάξουν στους μαθητές πως λειτουργεί η διοίκηση μιας κοινότητας. Οι δημιουργοί του παρέχουν στους μαθητές έναν μέντορα, προκειμένου να απαντά σε ερωτήσεις, δίνει συμβουλές και καθοδηγεί τους μαθητές κατά τη διάρκεια αυτής της εμπειρίας. Ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν πως το παιχνίδι αυτό, σε συνδυασμό με τους μέντορες είναι αποτελεσματικό για τη διδασκαλία της αστικής ανάπτυξης. Αυτές οι ηλεκτρονικές προσομοιώσεις μαζί με τους μέντορες μπορούν να φανούν χρήσιμες για την εκπαίδευση νέων υπαλλήλων στην αντιμετώπιση σύνθετων, ασυνήθιστων προβλημάτων.

Άλλο ένα μέσο που χρησιμοποιείται σε εκπαιδευτικές δομές είναι εικονικά περιβάλλοντα ή ψηφιακές πλατφόρμες φωνητικής επικοινωνίας, όπως το Second Life. Το Second Life είναι μία εικονική πλατφόρμα, στην οποία τα άτομα αλληλεπιδρούν μέσω avatar (μία εικόνα ή ένα είδωλο που δημιουργείται για να αντιπροσωπεύει ένα άτομο). Αυτά τα avatar επικοινωνούν με μέσα ηχητικά ή κείμενα. Σε μία έρευνα οι Gregg κ.α. (2015), ασχολήθηκαν με ένα πρόγραμμα e-mentoring για μαθητές της δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους τομείς επιστήμη, τεχνολογία, μηχανολογία και μαθηματικά (STEM) που χρησιμοποίησε το Second Life. Οι Gregg κ.α. (2015), επισήμαναν πως το κόστος, ο χρόνος δημιουργίας και απόδοσης της πλατφόρμας, ήταν οι λόγοι που στην πορεία σταμάτησε η λειτουργία αυτής της πλατφόρμας.

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης (για παράδειγμα το Facebook, το Twitter, το LinkedIn) υποστηρίζουν τη δημιουργία σχέσεων e-mentoring. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης εστιάζουν σε ορισμένα σημαντικά θέματα: τη διάδραση, τη σύνδεση και την αφήγηση (*Schneider, 2016*), που καθιστούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μία τέλεια πλατφόρμα για τη διάδραση μεντόρων και μεντορευόμενων. Οι *Schwartz κ.α. (2014)*, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η χρήση ψηφιακών μέσων, ιδιαιτέρως του Facebook, συσχετίστηκε με πιο ποιοτικές και μακροχρόνιες σχέσεις. Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης οι άνθρωποι έχουν συχνά βιογραφικά τους στοιχεία, φωτογραφίες και απεικονίσεις των κοινωνικών τους δικτύων, που παρέχουν μία σφαιρική εικόνα, σε αντίθεση με ένα email, που δεν περιέχει όλες αυτές τις πληροφορίες. Φοιτητές, στους οποίους οι *Gregg κ.α. (2015)*, έδωσαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με τους e-μέντορές τους μέσω άλλων πλατφόρμων (π.χ. το Second Life, το email), προτίμησαν να επικοινωνήσουν με τους e-μέντορές τους μέσω Facebook και Twitter.

Η πλειοψηφία των ηλεκτρονικών προγραμμάτων καθοδήγησης, ειδικά αυτών που εφαρμόζονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χρησιμοποιούν ως κύρια εργαλεία επικοινωνίας, τις πλατφόρμες Moodle και Elluminate®.

Το Moodle είναι ένα ελεύθερο πακέτο λογισμικού διαχείρισης μαθημάτων ή άλλως ένα σύστημα εικονικής μάθησης, το οποίο προσφέρει ολοκληρωμένες υπηρεσίες ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Στην πλατφόρμα αυτή ο συμβουλευμένος αποκτά άμεσα πρόσβαση σε όλο το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει ο σύμβουλος (σημειώσεις, βιβλία, διαφάνειες παρουσίασης PowerPoint, οπτικοακουστικό υλικό), μπορεί συμπληρώνει ερωτηματολόγια, να λαμβάνει γνώση των επιδόσεων του κ.α. Συγχρόνως ο σύμβουλος έχει πρόσβαση στις εργασίες που έχουν αναρτηθεί από τους συμβουλευόμενους, μπορεί να επικοινωνεί μαζί τους μέσω ειδικής φόρμας επικοινωνίας, μπορεί να αναρτά τις βαθμολογίες απόδοσης τους κ.α. Από την άλλη, το Elluminate®, είναι ένα καινοτόμο ψηφιακό περιβάλλον, το οποίο χρησιμοποιείται ως ένα συγχρονισμένο εργαλείο επικοινωνίας, αποτελώντας μια εικονική προσομοίωση μιας τάξης στην οποία συμμετέχοντες επικοινωνούν συγχρονισμένα (*Wong και Premkumar, 2007*). Η πλατφόρμα Elluminate®, βασισμένη στην τεχνολογία Java, επιτρέπει σε αυτό το εικονικό περιβάλλον μιας τάξης την προσομοίωση σχεδόν όλων των δραστηριοτήτων που συντελούνται και σε μια φυσική τάξη. Συγκεκριμένα, έως και έξι άτομα μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους συγχρόνως και παράλληλα να προβάλλεται η εικόνα τους ζωντανά μέσω κάμερας. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να σηκώσουν το χέρι προκειμένου να πάρουν το λόγο. Στο κέντρο της οθόνης υπάρχει ένας πίνακας στον οποίο διαδραστικά έχει τη δυνατότητα ο καθένας ξεχωριστά να προσθέσει ένα

κείμενο, σχόλιο ή σχεδιάγραμμα. Η πλατφόρμα επιτρέπει την ταυτόχρονη συνομιλία όλων των συμμετεχόντων, αυξομείωση της έντασης του ήχου των λοιπών συμμετεχόντων, την σίγαση του μικροφώνου, την αποστολή προσωπικών μηνυμάτων καθώς και την παράλληλη δημιουργία υποομάδων και ιδιωτικών συνομιλιών.

2.11 ΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Η τεχνική υποστήριξη που πλέον αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο σε όλα τα προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης βασίζεται κυρίως σε προηγούμενες έρευνες οι οποίες έχουν καταλήξει ότι η εξάρτηση της επιτυχίας ενός προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης με την τεχνολογία είναι τέτοια ώστε να πρέπει να διασφαλίζεται η απρόσκοπτη πρόσβαση των συμμετεχόντων του προγράμματος στα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας του προγράμματος. Για αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη τεχνικής υποστήριξης σε κάθε ηλεκτρονικό πρόγραμμα καθοδήγησης και μάλιστα όχι μόνο κατά το στάδιο της έναρξης του προγράμματος αλλά και κατά το προστάδιο της δημιουργίας και του σχεδιασμού του προγράμματος, καθ' όλη τη διάρκεια του και τέλος κατά την διαδικασία αξιολόγησης στη λήξη του (*Akin & Hilbun, 2007, Bierema & Merriam, 2002*). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι η αρχική εκπαίδευση τόσο των συμβούλων (π.χ. με την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική ημερίδα) όσο και των μεντορευόμενων σε θέματα χειρισμού της τεχνολογίας η οποία εκτείνεται σε βασικά θέματα χειρισμού και πρόσβασης στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες καθώς και επικοινωνίας με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων δεν επαρκεί σε καμία περίπτωση έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί ενδεχόμενο τεχνικό πρόβλημα κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Οι *Bierema και Merriam (2002)*, προτείνουν την στελέχωση της τεχνικής υποστήριξης με 4 βοηθούς ειδικευμένους στην πληροφορική. Συγκεκριμένα αναφέρονται σε έναν βοηθό εκπαίδευσης («Teaching Assistant - TA»), σε δύο βοηθούς προγράμματος («Course Assistants - CA») και τέλος, σε έναν βοηθό ανάπτυξης («Development Assistant - DA»). Οι αρμοδιότητες του κάθε βοηθού είναι ορισμένες και διακριτές. Συγκεκριμένα, ο ρόλος του βοηθού εκπαίδευσης είναι ο συντονισμός της αρχικής επικοινωνίας μεταξύ του συντονιστή προγράμματος, των συμβούλων και των μεντορευόμενων. Αυτό περιλαμβάνει τον συντονισμό, μαζί με την ομάδα συντονισμού ή τον συντονιστή, των αρχικών συνεντεύξεων και των λοιπών διαδικασιών με σκοπό την αντιστοίχιση συμβούλων και μεντορευόμενων, την δημιουργία ηλεκτρονικού μητρώου και κωδικών πρόσβασης στους επιλεγέντες μεντορευόμενους, τον συντονισμό της επικοινωνίας και της πρώτης επαφής μεταξύ

συμβούλων και μεντορευόμενων, την παροχή πρόσβασης των συμμετεχόντων στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες, ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες και την παροχή οδηγιών για την επίτευξη της πρώτης συντονισμένης πιλοτικής τηλεδιάσκεψης όλων των συμμετεχόντων, την διαρκή παροχή διευκρινίσεων κατά τη διάρκεια του προγράμματος, τον διάλογο επικοινωνίας μεταξύ συμμετεχόντων του προγράμματος και του φορέα-διοργανωτή, την διασφάλιση της τήρησης των πρωτοκόλλων και κανόνων εχεμύθειας, προσωπικών δεδομένων και απορρήτου κ.τ.λ.

Ο ρόλος των βοηθών προγράμματος είναι πρακτικά η παροχή τεχνικής βοήθειας σε όλους τους συμμετέχοντες του προγράμματος σχετικά με την επιγραμμική επικοινωνία και την χρήση ηλεκτρονικών μέσων. Συγκεκριμένα, η χρήση των πλατφορμών όπως π.χ. Moodle και Elluminate®, η λήψη και μεταφόρτωση αρχείων και δεδομένων, οι διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών, η συμμετοχή σε συλλογικές και ατομικές τηλεδιασκέψεις, την ανάκτηση πληροφοριών και δεδομένων, την διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας των επιμέρους εφαρμογών, την διατήρηση και επιδιόρθωση τυχόν σφαλμάτων των πληροφορικών συστημάτων, επικοινωνία με τους διακομιστές και εξυπηρετείς δικτύου κ.τ.λ

Τέλος, ο ρόλος του βοηθού ανάπτυξης είναι η συνεργασία με τον συντονιστή ή την ομάδα συντονιστών του προγράμματος και τον βοηθό προγράμματος προκειμένου να διατίθεται επιγραμμικά στους συμμετέχοντες και να είναι άμεσα προσβάσιμη οποιαδήποτε πληροφορία, αρχείο ή δεδομένα σχετικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων και του προγράμματος καθοδήγησης. Στις πληροφορίες αυτές συγκαταλέγονται ο οδηγός σπουδών, οδηγίες σχετικά με την επικοινωνία συμβούλων – μεντορευόμενων- συντονιστή – φορέα διοργάνωσης, διευκρινίσεις, μηνύματα υπενθύμισης προθεσμιών, κοινοποίηση χρονοδιαγράμματος, επικοινωνία με συμμετέχοντες σε περίπτωση απρόοπτων γεγονότων (π.χ. ακύρωση τηλεδιάσκεψης με σύμβουλο λόγω κωλύματος), ανάρτηση και επικαιροποίηση εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. διαφάνειες, εργασίες, βιβλιογραφία, e-books) κ.τ.λ.

2.12 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

Παλαιότερες έρευνες σχετικά με την ηλεκτρονική καθοδήγηση έχουν καταδείξει την μεγάλη σημασία της κατάρτισης των συμμετεχόντων συμβούλων στα προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης (*Bierema & Merriam, 2002, Shrestha κ.α., 2009*). Συγκεκριμένα, η ελλιπής επάρκεια κυρίως στον τομέα της τεχνολογικής κατάρτισης και η εξοικείωση με τα ηλεκτρονικά μέσα έχει αποτελέσει πολλές φορές παράγοντας αποτυχίας σε παλαιότερα προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης (*Kasprisin, Single, Single & Muller, 2003, Single & Muller, 2009, Single & Single, 2005*). Συνεπώς, είναι πολύ σημαντικό στον σχεδιασμό ενός νέου προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση τόσο στην επιλογή των συμβούλων όσο και στην εκπαίδευσή τους πριν την έναρξη του προγράμματος.

Ο υποψήφιος μέντορας πρέπει να εκπαιδεύεται σε όλες τις περιοχές γνώσης (παιδαγωγική, γνωστική ψυχολογία, τεχνολογική) αλλά σε τρόπους και τεχνικές επικοινωνιακής ανατροφοδότησης, αναστοχασμού, αναπτύσσοντας δεξιότητες ψυχολογικής και συναισθηματικής υποστήριξης (*Moon, 1994; Kajs, 2002*).

Η φύση ενός προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι κατ' αρχάς, άρρηκτα συνδεδεμένη με την τεχνολογία. Για αυτό τον λόγο στην αρχική διαδικασία επιλογής των συμβούλων θα πρέπει να επιλέγονται εκείνοι που έχουν μια άνεση στη χρήση της τεχνολογίας ή ακόμα καλύτερα έχουν προηγούμενη εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Εν συνεχεία ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, εκείνο της εκπαίδευσης των συμβούλων. Στα πλαίσια πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων e-mentoring που προσφέρονται σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Midwestern στις Η.Π.Α, Πανεπιστήμιο στη Βιέννη κ.α.), οι σύμβουλοι καλούνται πριν την έναρξη του προγράμματος, στον τόπο που βρίσκεται ο φορέας-διοργανωτής προκειμένου να συμμετέχουν σε μια ημερίδα εκπαίδευσης και ενημέρωσης σχετικά με το σκοπό και περιεχόμενο του Προγράμματος, αλλά και εξοικείωσης με την τεχνολογία. Συγκεκριμένα η εκπαίδευση των συμβούλων στο κομμάτι της τεχνολογίας περιλαμβάνει την αναλυτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων αξιοποίησης της διαδικτυακής πλατφόρμας «Moodle» και της ψηφιακής αίθουσας διδασκαλίας Elluminate®. Η εκπαιδευτική ημερίδα λαμβάνει χώρα στην αίθουσα πολυμέσων του πανεπιστημίου και ο κάθε σύμβουλος είχε στη διάθεση του έναν προσωπικό υπολογιστή όπου μπορεί να αποκτήσει πρακτική εμπειρία σε σχέση με όλες τις τεχνολογικές δεξιότητες που θα

χρειαστούν κατά τη διάρκεια του ηλεκτρονικού προγράμματος από την εγκατάσταση και χρήση της κάμερας και του μικροφώνου, την μεταφόρτωση των αποτελεσμάτων μιας εξέτασης μέχρι την διοργάνωση και το συντονισμό μιας τηλεδιάσκεψης με όλους του συμβουλευομένους.

Όσοι σύμβουλοι δεν μπορούν φυσικά να παρευρίσκονται στην εκπαιδευτική ημερίδα έχουν την δυνατότητα εξ' αποστάσεως παρακολούθησης της ημερίδας. Για παράδειγμα, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης «Mentor Packet», το οποίο διοργανώνεται από το Τμήμα Ανθρωπίνου Δυναμικού του Πανεπιστημίου Illinois στις Η.Π.Α, η εκπαιδευτική ημερίδα περιλάμβανε θέματα όπως «συνεργασία με ενήλικες συμβουλευομένους», «ιδιαιτερότητας επιγραμμικής επικοινωνίας με συμβουλευομένους», «πιθανές ανησυχίες μεντορευόμενων και αντιμετώπιση τους», «επικοινωνία και προσέγγιση των μεντορευόμενων» κ.τ.λ.

Όλα αυτά τα θέματα καθώς και άλλα πολλά μαζί με τις τεχνολογικές δεξιότητες αποτελούν τον πυρήνα των διαδικασιών και των λειτουργιών σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης και η επαρκής κατάρτιση των συμβούλων παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του προγράμματος. Ωστόσο, οι σύμβουλοι όσο άνετοι και αν είναι με την χρήση της τεχνολογίας, δεν έχουν εξειδικευμένες γνώσης πληροφορικής προκειμένου να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες περιπτώσεις προβλημάτων που τυχόν προκύψουν. Για αυτό λοιπόν, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη τεχνικής υποστήριξης με τη συνδρομή του βοηθού εκπαίδευσης και των βοηθών προγράμματος. Οι σύμβουλοι έχουν στην διάθεση τους μια συγκεκριμένη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και έναν ειδικό αριθμό τηλεφώνου προκειμένου να έρχονται άμεσα σε επαφή ανά πάσα ώρα και στιγμή με το τεχνικό προσωπικό και να ζητούν την συνδρομή τους στην επίλυση τεχνικών ζητημάτων. Στόχος όμως κάθε προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης και αυτό άλλωστε που συμβαίνει στην πράξη με την πλειοψηφία των προγραμμάτων καθοδήγησης είναι ότι το προσωπικό της τεχνικής υποστήριξης καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος προσπαθεί να εκπαιδεύει σε κάθε ευκαιρία και βήμα – βήμα τους συμβούλους προκειμένου να αποκτούν συνεχώς νέες βασικές δεξιότητες μεγαλύτερης περιπλοκότητας όπως π.χ. η ανάκτηση των αναρτημένων εργασιών των μεντορευόμενων, την εισαγωγή των σχολίων και παρατηρήσεων σε εργασίες τους στην ιστοσελίδα και στις πλατφόρμες του προγράμματος, την σύνδεση στην εικονική αίθουσα διδασκαλίας κ.α. με απώτερο στόχο την επίτευξη τεχνολογικής αυτονομίας των συμβούλων ειδικά σε κρίσιμες δεξιότητες.

Τέλος, πέραν της εκπαίδευσης των μεντόρων σε τεχνικό και τεχνολογικό επίπεδο, οι *Stoeger, Duan, Schirner, Greindl και Ziegler (2013)*, τονίζουν πως μια ευρεία εκπαίδευση του

μέντορα στα πλαίσια του προγράμματος e-mentoring είναι καθοριστικής σημασίας. Ειδικότερα, η εκπαίδευση αυτή θα πρέπει να προωθεί τη συνεχή επικοινωνία με τους μεντορευόμενους, να υπηρετεί ρεαλιστικούς, χρονικά αποτελεσματικούς στόχους, και υπευθυνότητα να διέπει όλη τη διαδικασία του e-mentoring. Σε ό,τι αφορά τη στοχοθεσία, εκτενείς έρευνες έδειξαν πως συγκεκριμένοι στόχοι-προκλήσεις οδηγούν σε καλύτερη απόδοση μέσω της προσωπικής ενασχόλησης, της προσπάθειας και της επιμονής (*Grant και Shin, 2011; Locke και Latham, 1990*). Οι φορείς πρέπει να διαχειρίζονται τις διαδικασίες mentoring μέσω λεπτομερούς προγραμματισμού και παρακολούθησης (π.χ. email υπενθύμισης). Σε μία έρευνα προγράμματος e-training για τη διευκόλυνση του e-mentoring, οι *Kasprisin κ.α. (2003)*, διαπίστωσαν πως η εκπαίδευση αύξησε τον αριθμό των μεντορευόμενων που παρέμειναν ενεργοί και αλληλεπίδρασαν τακτικά με τους μέντορές τους σε ένα τυποποιημένο πρόγραμμα e-mentoring.

Φορείς που προσπαθούν να ενθαρρύνουν το e-mentoring, συχνά προσφέρουν δυνατότητες εκπαίδευσης στο mentoring, ειδικά σε δυνητικούς μέντορες. Ωστόσο, το e-mentoring απαιτεί πρόσθετη γνώση και εμπειρία στη διαχείριση και την επικοινωνία σε ένα εικονικό πλαίσιο. Οι *Johnson και Brown*, αναφέρουν πληθώρα παραγόντων που επηρεάζουν τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα του e-learning. Υποστηρίζουν πως οι φορείς μπορούν να αξιοποιήσουν πολλούς παράγοντες (οργανωτική υποστήριξη, τεχνολογία, χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου), προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τα αποτελέσματα του e-learning. Για παράδειγμα, οι *Beranek και Martz (2005)*, απέδειξαν πως εικονικές ομάδες που εκπαιδεύτηκαν, έδειξαν περισσότερη συνοχή, καλύτερη αντίληψη των ομαδικών λειτουργιών και μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης εντός της ομάδας.

Οι *Aspfors και Fransson (2015)*, τονίζουν ότι οι έρευνες σχετικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο εκπαίδευσης των μεντόρων είναι ελάχιστες. Επιπλέον παρά το γεγονός ότι υπάρχουν ακόμα και θεσμοθετημένα προγράμματα μεντόρων, εντούτοις στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν προγράμματα συστηματικής επιμόρφωσης τους (*Bullough 2012*).

Τέλος η διάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης διαφέρει από πρόγραμμα σε πρόγραμμα και εξαρτάται π.χ. από την περιπλοκότητα, το περιεχόμενο, τη διάρκεια, την επιλογή των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας κ.λ.π. του προγράμματος. Για παράδειγμα στη Νορβηγία οι μέντορες παρακολουθούν πρόγραμμα επιμόρφωσης 10 εβδομάδων, σε μερικές πολιτείες Αμερικής το πρόγραμμα διαρκεί μια – δύο ημέρες (*Carver και Feiman – Nemser, 2009*), στην Ουγγαρία οι μέντορες καθηγητών Αγγλικής γλώσσας παρακολουθούν

πρόγραμμα 100 ωρών (*Malderez and Bodoczky, 1999*) και το πρόγραμμα μεντόρων στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό ίδρυμα ήταν 30 ώρες.

2.13 Αξιολόγηση

Σημαντικό στοιχείο, παράλληλα με τον σχεδιασμό του προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι η πρόβλεψη ενός μηχανισμού αξιολόγησης του προγράμματος τόσο κατά τη διάρκεια, αλλά κυρίως μετά το πέρας του προγράμματος. Η μέθοδος της αξιολόγησης πρέπει να βασίζεται στην συλλογή και εκτίμηση της οπτικής γωνίας διάφορων εμπλεκομένων και κυρίως στην ανατροφοδότηση (feedback) των συμβούλων και μεντορευόμενων. Ωστόσο, μέρος της βιβλιογραφίας αναφέρεται και στο μοντέλο αξιολόγησης του προγράμματος από εξωτερικούς και ανεξάρτητους ερευνητές, ως επί το πλείστον τρεις, οι οποίοι δεν θα έχουν καμία ανάμειξη με το πρόγραμμα (*Sunderman, Son, & Greene, 2009*) με σκοπό να αξιολογήσουν αντικειμενικά το πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψιν σημεία από μια πιο ευρεία οπτική. Επίσης, πολύ σημαντική είναι και η οπτική γωνία της αξιολόγησης από τον ίδιο το φορέα διοργάνωσης του προγράμματος καθώς έχοντας πρόσβαση σε πληροφορίες όπως π.χ. οικονομικά στοιχεία, καταχωρήσεις στο μητρώο alumni, στοιχεία εγγραφής φοιτητών κ.α. μπορούν να εξαχθούν στατιστικά δεδομένα και πληροφορίες που να καταδεικνύουν έστω και αριθμητικά την επιτυχία του προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

Η πιο διαδεδομένη μορφή αξιολόγησης είναι η ανώνυμη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες μετά το πέρας του προγράμματος το οποίο αποστέλλεται στο φορέα οργάνωσης προκειμένου να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα ανατροφοδότησης για την βελτίωση των δομών και του περιεχομένου του προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

Οι *Single και Muller (2001)*, υποστηρίζουν ότι πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα δεδομένα που συλλέγονται κατά τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης και αναλύονται συγκριτικά μετά το πέρας του.

Οι πληροφορίες-δεδομένα κατηγοριοποιούνται ως εξής:

1. Δεδομένα συμμετοχής: Συγκεκριμένα αναλύεται η συχνότητα της επικοινωνίας, η συνέχιση της σχέσης καθοδήγησης ανάμεσα σε σύμβουλο και συμβουλευόμενο μετά το πέρας του προγράμματος
2. Ουσιαστικά στοιχεία: αξιολόγηση των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα, αξιολόγηση του περιεχομένου ηλεκτρονικής καθοδήγησης, η οποία θα καθοδηγεί την μελλοντική ενίσχυση του προγράμματος - Συγκεντρωτικά στοιχεία: αξιολόγηση των επιτευχθέντων στόχων του προγράμματος που χρησιμεύουν ως πρότυπο για σύγκριση με μια ομάδα ελέγχου (φοιτητές που δεν υποβάλλονται σε καθοδήγηση), αειφορία και επέκταση με τα ενδιαφερόμενα μέρη και τους ιδρυτές ως κύριο ακροατήριο.

ΜΕΡΟΣ Β΄
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1 ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αφετηρία της συγκεκριμένης ερευνητικής επισκόπησης αποτέλεσε, από την έως τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση, η διαπίστωση ότι υπάρχει έλλειψη σε θεωρητικό αλλά κυρίως σε εμπειρικό επίπεδο σχετικά με τη γενικότερη συμβολή των προγραμμάτων e-mentoring στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακολουθώντας, σε μια προσπάθεια δημιουργίας μιας δυναμικής πλατφόρμας e-mentoring που θα παρέχεται στα πλαίσια του πανεπιστημίου κυρίως σε φοιτητές αλλά και σε αποφοίτους, δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να αποτυπώνουν πρακτικά τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους. Εντούτοις αυτές οι πληροφορίες είναι αναγκαίες για τη δημιουργία ενός δυναμικού προγράμματος e-mentoring καθώς μπορούν να δώσουν τις κατευθυντήριες γραμμές και να εστιάσουν σε συγκεκριμένα δομικά στοιχεία που θα αποτελέσουν τους θεμέλιους άξονες πάνω στους οποίους μπορεί να δομηθεί και να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

Η ευρεία παραδοχή, που εκφράζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, της αποτελεσματικότητας του e-mentoring στην εκπαιδευτική διαδικασία και δη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αντιστοιχεί με την έως τώρα βαρύτητα που έχει δοθεί στη διερεύνηση των μεταβλητών παραγόντων και δομικών στοιχείων που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κυρίως από πλευράς φοιτητών για την ab initio κατασκευή ενός προγράμματος e-mentoring αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί θα εισάγονται και θα ενσωματώνονται στο πρόγραμμα.

Συνεπώς, αφετηρία της παρούσας έρευνας πέραν της δεδομένης πρωτοτυπίας που εμφανίζει, είναι η προσπάθεια αποδόμησης της πολύπλοκης έννοιας του e-mentoring και με άξονα αναφοράς τους άμεσα ενδιαφερόμενους φοιτητές και αποφοίτους να προσδιοριστούν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που κρίνονται αναγκαία προκειμένου πάνω σε αυτά να βασίσουμε τη δημιουργία ενός χρήσιμου και βοηθητικού εκπαιδευτικού εργαλείου, ενός άρτιου και ολοκληρωμένου προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

3.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Με τον όρο “έρευνα” ορίζουμε τη “συστηματική αναζήτηση πληροφοριών” με σκοπό την παροχή απαντήσεων σε σημαντικά ερωτήματα με την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων χρησιμοποιώντας έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές (*Φίλιας, 2000*). Με τον όρο μεθοδολογία εννοούμε το “φάσμα των προσεγγίσεων” που χρησιμοποιούνται προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα, που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση εξαγωγής συμπερασμάτων.

Στην παρούσα εργασία η εμπειρική έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης με χρήση ερωτηματολογίου. Η έρευνα με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο αποτελεί μια από τις πλέον πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές στις κοινωνικές επιστήμες (*Κυριαζή, 2011*). Ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει εις βάθος την οπτική του συμμετέχοντα στην έρευνα. Χρησιμοποιείται ειδικά δε σε περιπτώσεις όπου μέσω της έρευνας επιδιωκόμενος σκοπός είναι η συγκέντρωση εμπειρικών δεδομένων που αφορούν ένα κοινό θέμα από τους συμμετέχοντες-υποκείμενα της έρευνας σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα (*Παρασκευόπουλος, 1993*) αλλά και η αποτύπωση τάσεων, απόψεων, συμπεριφορών, χαρακτηριστικών κ.α. που εκφράζουν υποκειμενικά τον κάθε ερωτώμενο χωριστά (*Robson, 2010*).

Επιπλέον, το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο προτείνεται για περιπτώσεις που θέλουμε να εξετάσουμε τη σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ μεταβλητών παραγόντων (*Creswell, 2011*). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η διερεύνηση και αποκωδικοποίηση της αλληλεξάρτησης αυτών των αλληλεξαρτώμενων μεταβλητών παραγόντων, είναι πρωταρχικός ερευνητικός σκοπός καθώς αυτές οι μεταβλητές διαμορφώνουν τη δομή και το περιεχόμενο ενός προγράμματος e-mentoring. Για παράδειγμα, επηρεάζει το φύλο του μεντορευόμενου τις προτιμήσεις για το φύλο του μέντορα; Η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες μπορεί είναι παράγοντας που δρα θετικά στη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα e-mentoring; Η επαγγελματική ενασχόληση και η έλλειψη χρόνου μπορεί να αποτελέσει λόγο προτίμησης του e-mentoring έναντι μιας δια ζώσης μεντορικής σχέσης; κ.α.

3.3 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ – ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ-ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα έγγραφο που περιλαμβάνει μια σειρά από σαφής και δομημένες ερωτήσεις τις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει.

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της χρήσης του ερωτηματολογίου ως μεθοδολογικό εργαλείο της παρούσας έρευνας, ειδικά από τη στιγμή που επιλέχθηκε η διεξαγωγή του μέσω της εύχρηστης ηλεκτρονικής πλατφόρμας “GoogleForms” είναι τα εξής:

1. Αποτελεί τη λιγότερο χρονοβόρα ερευνητική μέθοδο καθώς επιτυγχάνεται η συλλογή πολυπληθών παρατηρήσεων και πληροφοριών μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Αν και δημιουργία του ερωτηματολογίου από τον ερευνητή είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει τη διεξοδική μελέτη του αντικειμένου αλλά και τη διαμόρφωση του κατά τέτοιο τρόπο έτσι ώστε οι ερωτήσεις να έχουν μια αλληλουχία και φυσική ροή, να είναι ορθά δομημένες και διατυπωμένες με σαφήνεια, ωστόσο ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του από τους ερωτώμενους και εν γένει τη διεξαγωγή και ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι συγκριτικά πολύ μικρός, λόγω της τυποποίησης σε σχέση π.χ. με τη συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο.
2. Επιπλέον η συγκεκριμένη μέθοδος από τη στιγμή που δεν χρειάστηκαν ταχυδρομικά τέλη για την αποστολή των ερωτηματολογίων, ήταν ανέξοδη. Το ερωτηματολόγιο εστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, Google+, Twitter και Facebook, στους συμμετέχοντες σε ηλεκτρονική μορφή και συγκεκριμένα μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας “GoogleForms”.
3. Η εξ’ αποστάσεως δυνατότητα διεξαγωγής της έρευνας εκτός από ανέξοδη ήταν και πρακτικά χρήσιμη καθώς πολλοί ερωτώμενοι κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου βρίσκονταν σε διαφορετικά μέρη. Επιπλέον, στον κάθε ερωτώμενο δόθηκε ένα εύλογο χρονικό διάστημα μίας εβδομάδας ως προθεσμία για την αποστολή της συμπληρωμένης φόρμας. Από τη στιγμή δε που αποτελεί ασύγχρονο μέσο, μπορούσε ο κάθε ερωτώμενος ανάλογα με το καθημερινό του πρόγραμμα, να το συμπληρώσει οποιαδήποτε στιγμή μέσα στο χρονικό διάστημα της μιας εβδομάδας.

4. Χωρίς την ψυχολογική πίεση που επιφέρει πολλές φορές η φυσική παρουσία του ερευνητή αλλά και εξ' αιτίας της διασφάλισης της ανωνυμίας, με την ειδική μνεία στο προοίμιο του ερωτηματολογίου, οι ερωτώμενοι είχαν την άνεση και την ελευθερία να απαντήσουν ειλικρινά και αυθόρμητα χωρίς να επηρεαστούν στις απαντήσεις τους.
5. Μέσω της ειδικής επιλογής που παρέχει η πλατφόρμα "GoogleForms", διασφαλίστηκε ότι όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν υποχρεωτικά σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προκειμένου να τους δοθεί η δυνατότητα της τελικής αποστολής των απαντήσεων τους. Η δυνατότητα αυτή εγγυάται την ορθή διεξαγωγή της έρευνας, ελαχιστοποιεί τους μεθοδολογικούς περιορισμούς και διασφαλίζει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.
6. Η χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου διευκόλυνε το στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων της αποκωδικοποίησης των απαντήσεων. Επίσης, ελαχιστοποίησε το περιθώριο σφαλμάτων κατά την εισαγωγή των δεδομένων (data entry), ενισχύοντας κατά αυτόν τον τρόπο την αξιοπιστία του, αφού η εισαγωγή τους έγινε από τους ίδιους τους ερωτώμενους και τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά ερώτηση προκύπτουν αυτόματα.

Στα μειονεκτήματα της επιλογής του ερωτηματολογίου ως μεθοδολογικό εργαλείο και μάλιστα υπό τη μορφή διαδικτυακής έρευνας μέσω της πλατφόρμας "GoogleForms", συγκαταλέγονται τα παρακάτω:

1. Ελλείπει της παρουσίας του, και κατ' επέκταση προσωπικής επαφής, ο ερευνητής δεν είναι σε θέση να αποσαφηνίσει τυχόν απορίες και να δώσει διευκρινίσεις στους ερωτηθέντες ειδικά στη περίπτωση των ανοιχτών ερωτήσεων.
2. Η μορφή του μεθοδολογικού εργαλείου είναι τέτοια που ως επί το πλείστον υποχρεώνει τον ερωτηθέντα να απαντήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βέβαια περιλαμβάνει και τέσσερις ερωτήσεις ανάπτυξης όπου δίνεται στον ερωτηθέντα η δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα και να αιτιολογήσει την αποψη του.
3. Από τη στιγμή που η λήψη, η συμπλήρωση και τελική αποστολή του ερωτηματολογίου προϋποθέτει τη χρήση Η/Υ και σύνδεσης στο διαδίκτυο

μπορεί κάλλιστα να ανακύψουν τυχόν τεχνικά προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

4. Συνακολούθως, είναι δύσκολη η επίτευξη ενός τυχαίου δείγματος βάσει των πιθανοτήτων από διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που πρέπει εκ των προτέρων να είναι διαθέσιμες προκειμένου να αποσταλεί ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο. Ωστόσο στη συγκεκριμένη έρευνα επιτεύχθηκε ένα ικανοποιητικό ποσοστό που πληροί την παράμετρο της τυχαίας επιλογής του δείγματος αφού εστάλη σε προσχηματισμένες ομάδες (groups) προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών ακόμα και παλαιότερων ετών (που πλέον έχουν αποφοιτήσει) μέσω του ιστοχώρου κοινωνικής δικτύωσης “Facebook”, κατόπιν συνεννόησης με τους διαχειριστές των εν λόγω ομάδων (groups).
5. Είναι γεγονός ότι κατά κανόνα ο ρυθμός απόκρισης (response rate) στην περίπτωση της ηλεκτρονικής διεξαγωγής της έρευνας μέσω ερωτηματολογίου είναι μικρότερος από τον παραδοσιακό συμβατικό τρόπο. Είναι πιθανόν, θεωρητικά, πολλοί ερωτηθέντες να μην συμπλήρωσαν τη φόρμα του ερωτηματολογίου επειδή δεν είχαν πρόσβαση σε Η/Υ ή στο διαδίκτυο (response bias). Ωστόσο η συμβατότητα της συγκεκριμένης πλατφόρμας με τα περισσότερα λογισμικά smartphone όπως Android, iOS, Windows Phone, Bada, Symbian κ.α. παρείχε τη δυνατότητα συμπλήρωσης και αποστολής του ερωτηματολογίου μέσω smartphone κάτι που διαθέτει η συντριπτική πλειοψηφία της ομάδας στόχος για το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας. Άλλωστε από μια στυγνή ρεαλιστική οπτική γωνία, η ομάδα-στόχος (target-group) για το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, με δεδομένη την άμεση συσχέτιση του e-mentoring με την τεχνολογία, ήταν άτομα, τουλάχιστον με μια ελάχιστη ευαισθησία σε θέματα τεχνολογίας προκειμένου τα ερευνητικά αποτελέσματα να είναι αξιοποιήσιμα και να αντιπροσωπεύουν τη γνώμη δυνητικών υποψήφιων μεντόρων και μεντορευομένων.

3.4 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ

Το παρόν ερευνητικό μέρος αποτελείται από μια μικρότερης κλίμακας πιλοτική έρευνα η οποία βασίστηκε στην τυχαία επιλογή ατόμων. Δείγμα αποτέλεσαν φοιτητές/τριες και απόφοιτοι του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης αλλά και του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών “Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση Νέων τεχνολογιών”. Χρονικά η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα από 26 Φεβρουαρίου έως 23 Μαρτίου 2018 και το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά σε ομάδες (groups) φοιτητών που έχουν δημιουργηθεί μέσω της ιστοσελίδας κοινωνικής δικτύωσης “Facebook” και μέλη των οποίων είναι εν ενεργεία φοιτητές/τριες και απόφοιτοι του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης αλλά και του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών “Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση Νέων τεχνολογιών”. Από ένα σύνολο 247 μελών των ως άνω ομάδων ο τελικός αριθμός του δείγματος που εντός της προθεσμίας απέστειλε ηλεκτρονικά συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο ανήλθε στα εξήντα άτομα εκ των οποίων 20 είναι εν ενεργεία προπτυχιακοί, 15 μεταπτυχιακοί φοιτητές καθώς επίσης και 25 απόφοιτοι του Π.Τ.Δ.Ε. Ρόδου.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια μέθοδο δειγματοληψίας αντίθετη από εκείνη της δειγματοληψίας πιθανοτήτων, καθώς δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε την πιθανότητα ότι κάθε άτομο θα περιληφθεί στο δείγμα. Πρόκειται για μια μικρής κλίμακας έρευνα που χρησιμοποιεί δείγμα “που δεν είναι πιθανοτήτων¹⁵”. Τέτοιου είδους έρευνες είναι λιγότερο πολύπλοκες στη δημιουργία τους και είναι αποδεκτές, όπως στην περίπτωση μας, όταν δεν υπάρχει η πρόθεση ή η ανάγκη να γίνουν στατιστικές γενικεύσεις σε οποιοδήποτε πληθυσμό πέρα από το υπό έρευνα δείγμα και όταν εκ των προτέρων γνωρίζουμε ότι δεν υπάρχουν πολύ μεγάλες αποκλίσεις σχετικά με τις δεξιότητες και την εμπειρία όσων εμπλέκονται. Έτσι και η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε στην ύπαρξη κοινών χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων που αφορούν αφενός τη παρακολούθηση κοινού προγράμματος σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. στη Ρόδο, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο και αφετέρου τη ιδιαίτερη φύση και περιεχόμενο του μεταπτυχιακού προγράμματος συγκεκριμένα, το οποίο επικεντρώνεται στην εκπαίδευση με τη χρήση νέων τεχνολογιών, ένα αντικείμενο άρρηκτα συνδεδεμένο με το e-mentoring.

¹⁵ <http://users.uoa.gr/~roussosp/stats/sampling.pdf>

3.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Κατά τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα έρευνα, υπήρξε μέριμνα στα παρακάτω χαρακτηριστικά (*Javeau, 2000, κ.α.*):

- Να είναι όσο το δυνατόν πιο σύντομο και εύκολη η συμπλήρωση του,
- Να μην αποτελείται από μακροσκελή, πολύπλοκα ερωτήματα, τα οποία αγχώνουν τους ερωτηθέντες,
- Να υπάρχει αισθητική ομοιομορφία και ποικιλία στον τρόπο με τον οποίο καλούνται να απαντήσουν οι ερωτηθέντες προκειμένου να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του,
- Να είναι ευανάγνωστο, η αρίθμηση να είναι σαφής,
- Η διατύπωση των ερωτημάτων να είναι σαφής και να υπάρχει συνοχή ανάμεσα στα ερωτήματα αλλά και μια παραγωγική διαβάθμιση, ήτοι μια αλληλουχία από το γενικό στο ειδικό,
- Να είναι δομημένο κατά τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε η ανάλυση των απαντήσεων να είναι τέτοια που να διευκολύνει τον ερευνητή στην αποκωδικοποίηση αλλά και στη διασύνδεση- σύγκριση τους,
- Να υπάρχει ως προοίμιο μια σύντομη εννοιολογική αποσαφήνιση της βασικής έννοιας αλλά και οι απαραίτητη διασφάλιση για την τήρηση του απορρήτου και της ανωνυμίας, παράγοντες που είναι παίζουν σημαντικό ρόλο για τη συμμετοχή των ερωτηθέντων στην ερευνητική διαδικασία
- Να περιλαμβάνει βασικές οδηγίες συμπλήρωσης του, που συνοδεύουν κάθε ερώτηση
- Να περιλαμβάνει ερωτήματα ελέγχου που να ενισχύουν την αξιοπιστία της ερευνητικής μεθόδου

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε μια ποικιλία από διάφορους τύπους ερωτήσεων οι οποίες βασίζονται κατά κύριο λόγο στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και επικουρικά στην ενίσχυση της ποικιλομορφίας του ερωτηματολογίου.

Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ως επί το πλείστον ερωτήματα κλειστού τύπου (ερωτήσεις γεγονότων και ερωτήσεις γνωμών ή προθέσεων) όπου οι ερωτηθέντες πρέπει να επιλέξουν μία ή περισσότερες απαντήσεις από περιορισμένο αριθμό

προτεινομένων απαντήσεων. Π.χ. Ερώτηση 4η: Έχετε πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες;, Ερώτηση 9η: Έχετε χρησιμοποιήσει στο παρελθόν πλατφόρμες ηλεκπαίδευσης (π.χ. Moodle, Elluminate κ.α.); Ερώτηση 15η: Ποιες από τις παρακάτω δυνατότητες θα θέλατε οπωσδήποτε να χρησιμοποιήσετε στα πλαίσια του προγράμματος;, Ερώτηση 33η: Κατά την άποψη σας, ποιο από τα παρακάτω πρόσωπα θα προτιμούσατε να είναι ο Μέντορας σας;, Ερώτηση 36η: Κατά τη διάρκεια ποιας περιόδου θα σας ενδιέφερε περισσότερο η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα e-mentoring; κ.α.

Στις κοινωνικές επιστήμες πολύ συχνά χρησιμοποιούνται κλειστού τύπου ερωτήσεις κατηγοριοποίησης (“rated responses”). Οι απαντήσεις, σε αυτού του είδους τις μεταβλητές, κωδικοποιούνται με αριθμούς από το 1 έως το 5, όπου 1 αντιστοιχεί στην αρνητικότερη εκδοχή και 5 στην πιο θετική εκδοχή της απάντησης στο εκάστοτε ερώτημα. Π.χ. Ερώτηση 10η: Αξιολογήστε την χρηστικότητα της ηλεκτρονικής πλατφόρμας; Εδώ το 1 αντιστοιχεί στην απάντηση “Ήταν περίπλοκη και δυσκολέυτηκα πολύ” ενώ το 5 την απάντηση “Δεν δυσκολέυτηκα καθόλου”. Ερώτηση 14η: Πως αξιολογείτε την εμπειρία από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα e-mentoring; , όπου 1 αντιστοιχεί στο “αδιάφορη” και 5 στο “εξαιρετική”, Ερώτηση 14η: Πόσο αναγκαία θεωρείτε την ύπαρξη προγραμμάτων e-mentoring στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης; όπου 1 αντιστοιχεί στο “καθόλου” και 5 στο “πάρα πολύ”.

Στην ίδια κατηγορία των ερωτήσεων κατηγοριοποίησης συγκαταλέγονται και οι ερωτήσεις με τις προτάσεις τους να μετριοούνται με κλίμακα Likert, εδώ συγκεκριμένα, διαβαθμισμένη σε πέντε επίπεδα σταδιακής κλιμάκωσης, όπου ξεκινάει από “Πάρα πολύ” και εξελίσσεται σε “Πολύ”, “Αρκετά”, “Λίγο” και καταλήγει σε “Καθόλου”.

Επιπλέον περιλαμβάνεται και μια ερώτηση κατάταξης “ranked”, όπου η συμπλήρωση της απαιτεί περισσότερο χρόνο και προσήλωση. Συγκεκριμένα είναι η ερώτηση 31: Πόσο σημαντικό είναι για σας κάθε ένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά για την επιλογή του Μέντορα σας; όπου οι ερωτηθέντες καλούνται να κατατάξουν σε σειρά το πιο σημαντικό προς το λιγότερο σημαντικό χαρακτηριστικό του θεωρούν ότι θα πρέπει να έχει ο Μέντορας τους.

Εν γένει οι κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι πιο εύχρηστες τόσο για τους ερωτηθέντες γιατί είναι πιο συγκεκριμένες και απαντώνται με μεγαλύτερη ευκολία όσο και για τον ερευνητή καθώς διευκολύνουν την ταχεία και ασφαλή διεξαγωγή συμπερασμάτων και την κωδικοποίηση τους.

Τέλος, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται και ορισμένες ερωτήσεις ανάπτυξης ή άλλως ανοιχτού τύπου όπως και ερωτήσεις επεξηγηματικές, όπου οι ερωτηθέντες έχουν τη δυνατότητα ελεύθερα, δίχως περιορισμούς να εκφραστούν και να εκθέσουν τις προσωπικές

τους απόψεις. Ο συγκεκριμένος τύπος ερωτήσεων προτιμάται όταν ο ερευνητής δεν θέλει να περιορίσει τους ερωτηθέντες παρέχοντας τους πιθανές απαντήσεις, αλλά τους ωθεί στο να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και με κριτικό πνεύμα να αποτυπώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους, οργανώνοντας οι ίδιοι τις απαντήσεις τους. Π.χ. *Ερώτηση 22η: Τι άλλο θα προτείνατε για τη βελτίωση της ποιότητας- αποτελεσματικότητας του προγράμματος e-mentoring που συμμετείχατε;* , *Ερώτηση 29η: Αν δεν θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε στη καθοδήγηση κάποιου αναλαμβάνοντας το ρόλο του Μέντορα δικαιολογήστε σύντομα την απάντησή σας κ.α.*

3.5.1 ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Βασικοί παράγοντες που ελήφθησαν υπόψη κατά τη διαμόρφωση των ερωτήσεων είναι οι εξής:

- Ο τρόπος ανάπτυξης των ερωτήσεων είναι παραγωγικός. Υπάρχει δηλαδή μια φυσική ροή μετάβασης από το γενικό, που είναι π.χ. το φύλο, η κατάσταση σπουδών κ.λ.π., στην τελευταία κομβική ερώτηση της πρώτης ενότητας που είναι αν “Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε προγράμματα ηλεκτρονικής συμβουλευτικής καθοδήγησης (e-mentoring);”

- Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται, αν και πιο γενικές, εστιάζουν σε εκείνα ακριβώς τα χαρακτηριστικά που μπορούν εν δυνάμει να επηρεάσουν επόμενες απαντήσεις των ερωτηθέντων και έτσι κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων να διαπιστωθεί η τυχόν σύνδεση μεταξύ τους. Π.χ. η εξοικείωση των ερωτηθέντων φοιτητών με την τεχνολογία, επηρεάζει την προθυμία τους για τη συμμετοχή τους σε ένα δυναμικό πρόγραμμα e-mentoring; Πώς επηρεάζει η κατάσταση σπουδών των φοιτητών, τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα και πώς τα κριτήρια επιλογής του μέντορα τους; Η προθυμία ορισμένων ερωτηθέντων φοιτητών να συμμετέχουν στο ρόλο του μέντορα, μπορεί να συνδεθεί με το γεγονός ότι έχουν ήδη προγενέστερη θετική εμπειρία από μια μεντορική σχέση; κ.α.

- Η διατύπωση των ερωτημάτων είναι σύντομη, συγκεκριμένη και κατανοητή. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και αποτελούν την πρώτη επαφή των ερωτηθέντων με το ερωτηματολόγιο. Σκοπός λοιπόν πέραν του σχηματισμού μιας γενικής εικόνας που αφορά τα προφίλ των ερωτηθέντων, είναι να τους αφαιρέσει το οποιοδήποτε άγχος, να τους απελευθερώσει και να εκμαιεύσει τον αυθορμητισμό τους.

- Η τελευταία κομβική ερώτηση της πρώτης ενότητας που είναι αν “Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε προγράμματα ηλεκτρονικής συμβουλευτικής καθοδήγησης (e-mentoring);” καθορίζει τη συνέχεια του ερωτηματολογίου που είναι η ενότητα “αξιολόγηση εμπειρίας από τη συμμετοχή σε πρόγραμμα e-mentoring”, καθώς όσοι ερωτηθέντες απαντούν αρνητικά αυτομάτως παρακάμπτεται η επόμενη ενότητα ελλείψει της βασικής προϋπόθεσης που είναι η προγενέστερη συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Ο συγκεκριμένος αυτός ηλεκτρονικός προγραμματισμός ανακατεύθυνσης με βάση την απάντηση τίθεται σε λειτουργία εν αγνοία των ερωτηθέντων, διασφαλίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που περιλαμβάνονται στην αμέσως επόμενη ενότητα.

3.6 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Είναι γεγονός ότι τόσο κατά το σχεδιασμό όσο και κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας εντοπίστηκαν μεθοδολογικοί περιορισμοί οι οποίοι σχετίζονται με το δείγμα της έρευνας, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου αλλά και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Αρχικά το δείγμα της έρευνας δεν είναι ευρύ καθώς αποτελείται από συνολικά 60 άτομα και μάλιστα αποκλειστικά από φοιτητές προπτυχιακούς, μεταπτυχιακούς και αποφοίτους του Π.Τ.Δ.Ε. Ρόδου. Αυτό σημαίνει αφενός ότι όλοι οι ερωτηθέντες ενεργούν στο ίδιο επιστημονικό πεδίο και αφετέρου ότι είναι εξοικειωμένοι με την ανάλυση διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών, έχοντας το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο προκειμένου να κατανοήσουν την έννοια της ηλεκτρονικής καθοδήγησης ακόμα και αν δεν τη γνώριζαν. Ειδικά όσον αφορά τους φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, το οποίο επικεντρώνεται στην εκπαίδευση με τη χρήση νέων τεχνολογιών, οι ερωτηθέντες είχαν εξ αντικειμένου μεγαλύτερη εξοικείωση στην κατανόηση των όρων και διαδικασιών τεχνολογικού περιεχομένου. Ωστόσο, το γεγονός ότι η έρευνα δεν επεκτάθηκε σε περισσότερα άτομα, και σε άλλες περιοχές ή σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα δημιουργεί ζητήματα αντιπροσωπευτικότητας και ως εκ τούτου περιορισμούς στη γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά σε συγκεκριμένες ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ότι χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική φόρμα

Google Forms, υπό τον ακόλουθο υπερσύνδεσμο

(<https://goo.gl/forms/gywgmVlHFHwVZCq53>) ενδεχομένως να δημιουργήσει τεχνικές δυσκολίες στη συμπλήρωση και αποστολή του ερωτηματολογίου από τους ερωτηθέντες. Επίσης, με την ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων, αν και εξασφαλίζεται ένα ελάχιστο όριο στην τυχαία επιλογή ατόμων και στην ανταπόκριση του, ωστόσο αυτό συνεπάγεται ότι οι συμμετέχοντες έχουν με βεβαιότητα πρόσβαση στο διαδίκτυο και σίγουρα περισσότερη εξοικείωση με τα νέα τεχνολογικά μέσα επικοινωνίας. Αυτό δημιουργεί και πάλι περιορισμούς σχετικά με τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο και κυρίως η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με αποτέλεσμα τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν να μην είναι πλήρη και απόλυτα έτσι ώστε να προκύπτουν γενικευμένες παραδοχές.

Τέλος, αν και υπήρξε ειδική μέριμνα προκειμένου να είναι περιορισμένη η έκταση του ερωτηματολογίου, εντούτοις ήταν πιθανό κάποια ερωτήματα ιδίως τα ερωτήματα ανοιχτού τύπου να ήταν πιο απαιτητικά και να εξάντλησαν τους ερωτηθέντες, δημιουργώντας ανασφάλεια ως προς την προσεκτική και ορθή συμπλήρωση του.

3.7 Ερευνητικά ερωτήματα

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη πιλοτική έρευνα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) αποτελείται από έξι ενότητες. Συγκεκριμένα στην πρώτη ενότητα αποτυπώνεται το προφίλ του εκάστοτε ερωτηθέντα το οποίο αφορά γενικά χαρακτηριστικά όπως π.χ. το φύλο, την κατάσταση σπουδών, τη γνώση ξένων γλωσσών, αλλά και ειδικότερες πληροφορίες όπως ο βαθμός εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες και η προηγούμενη εμπειρία σε σχέση με προγράμματα δια ζώσης ή ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Οι πληροφορίες αυτές που εξάγονται από τα προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα επιτελούν ένα συγκεκριμένο σκοπό και συσχετίζονται εν συνεχεία με τις απαντήσεις που δίνονται σε επόμενες ερωτήσεις. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκει ο ερευνητής να εξετάσει μια πιθανή αντιστοίχιση μεταξύ των προσόντων και εμπειριών των ερωτηθέντων με τις προτιμήσεις τους σε σχέση με την εφαρμογή προγραμμάτων ηλεκτρονικής καθοδήγησης και ειδικότερα του τρόπου δομής και του περιεχομένου αυτών.

Η δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων αναφέρεται στην “αξιολόγηση της εμπειρίας των φοιτητών από τη συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring κατά το παρελθόν”. Το συγκεκριμένο πλέγμα των ερωτήσεων περιλήφθηκε στο ερωτηματολόγιο προκειμένου να αξιοποιηθεί η κριτική, η γνώμη και εμπειρία των φοιτητών που έχουν προγενέστερη εμπειρία από προγράμματα e-mentoring ως ανατροφοδότηση και υλικό για την εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων στη διαμόρφωση ενός νέου προγράμματος e-mentoring. Για παράδειγμα οι απαντήσεις στην ερώτηση 15 για το ποιες από τις παρακάτω δυνατότητες θα θέλατε οπωσδήποτε να χρησιμοποιήσετε στα πλαίσια του προγράμματος, αποτελούν τουλάχιστον μια ένδειξη για την αποτελεσματικότητα ορισμένων τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας έναντι κάποιων άλλων. Αντίστοιχα πολλά είναι τα συμπεράσματα που μπορούμε να εκμαιεύσουμε από την γενικότερη αξιολόγηση του περιεχομένου του προγράμματος και της μεθοδολογίας (βλ. Ερώτηση 21) προκειμένου να ενταχθούν με βεβαιότητα σε ένα δυνητικό πρόγραμμα. Κρίθηκε σκόπιμο στην ενότητα αυτή, προκειμένου να εξαχθούν περισσότερες πληροφορίες μέσω ενός περιορισμένου αριθμού ερωτήσεων, να συμπεριληφθεί και η πρώτη ερώτηση ανοιχτού τύπου. Η σκοπιμότητα της ερώτησης αυτής είναι εμφανής αφού η διατύπωση της “τι άλλο θα προτείνετε για τη βελτίωση της ποιότητας-αποτελεσματικότητας του προγράμματος e-mentoring που συμμετείχατε” αφήνει στους ερωτηθέντες το περιθώριο να αναπτύξουν ελεύθερα την ανατροφοδότηση τους παρέχοντας στον ερευνητή πλούσιο υλικό προς επεξεργασία.

Στην τρίτη ενότητα ερωτήσεων διερευνώνται οι ανάγκες και οι προσδοκίες των συμμετεχόντων φοιτητών από ένα δυνητικό πρόγραμμα e-mentoring.

Εν συνεχεία ακολουθούν τρεις μικρές ενότητες ερωτήσεων που σκοπό έχουν να ερευνήσουν τις προτιμήσεις και απόψεις των ερωτηθέντων φοιτητών πάνω σε ειδικότερα θέματα που ωστόσο αποτελούν σημαντικά για τη δημιουργία ενός προγράμματος e-mentoring.

Συγκεκριμένα, η τέταρτη ενότητα αποτελείται από τρεις ερωτήσεις (30-32) και έχει ως σκοπό να ερευνήσει αν οι ερωτώμενοι θα ήθελαν και υπό ποιες συνθήκες να αναλάβουν εκτός από το ρόλο του μεντορευόμενου και το ρόλο του μέντορα. Οι ερωτήσεις αυτής της ενότητας απευθύνονται κυρίως στους μεταπτυχιακούς φοιτητές αλλά και αποφοίτους, χωρίς βέβαια αυτό να αποκλείει το γεγονός ότι ένας φοιτητής μεγαλύτερων εξαμήνων δεν είναι σε θέση να καθοδηγήσει π.χ. έναν πρωτοετή, ειδικά σε θέματα που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου.

Εν συνεχεία, στις επόμενες τρεις ερωτήσεις (33-35) εκτείνεται η πέμπτη ενότητα ερωτήσεων που αφορά τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του Μέντορα και

τον τρόπο αντιστοίχισης τους με τους μεντορευόμενους. Η σημασία των ζητημάτων αυτών έχει επισημανθεί από τη διεθνή βιβλιογραφία και είναι ιδιαίζουσας σημασίας για την επιτυχή έκβαση ειδικά μιας εξ' αποστάσεως μεντορικής σχέσης όπως άλλωστε εκτέθηκε αναλυτικά στην ως άνω βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Τέλος, η τελευταία ενότητα (36-42) περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν ειδικότερα σημεία του περιεχομένου του προγράμματος e-mentoring, όπως τον καθορισμό του αντικειμένου και της θεματολογίας, τη χρονική διάρκεια του προγράμματος και των συναντήσεων αλλά και την ύπαρξη αξιολογικής διαδικασίας ως ανατροφοδότηση τόσο για την απόδοση του Μέντορα όσο και για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος συλλήβδην. Στην τελευταία ερώτηση της ενότητας αυτής, αποτυπώνεται η ουσία του ερευνητικού σκοπού και με την οποία ολοκληρώνεται το ερωτηματολόγιο. Σκοπίμως τίθεται στο τέλος του ερωτηματολογίου, καθώς στο σημείο αυτό και με δεδομένο τις ερωτήσεις στις οποίες έχουν κληθεί να απαντήσουν οι ερωτώμενοι, έχουν ήδη έρθει σε επαφή με ποικίλες διαστάσεις που αφορούν το θέμα e-mentoring. Μάλιστα στο σημείο αυτό οι ερωτηθέντες έχουν μπει στη διαδικασία μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων να εμβαθύνουν και να φανταστούν τους εαυτούς τους ως μεντορευόμενους στα πλαίσια μιας σχέσης ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
1ο: Πως αξιολογείτε την εμπειρία σας από τη συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring κατά το παρελθόν;	Ερ. 14-22
2ο: Ποιες είναι οι ανάγκες και οι προσδοκίες σας από τη συμμετοχή σε ένα δυνητικό πρόγραμμα e-mentoring;	Ερ. 23-29
3ο: Θα θέλατε και αν ναι, υπό ποιες συνθήκες να αναλάβετε εκτός από το ρόλο του μεντορευόμενου και το ρόλο του μέντορα;	Ερ. 30-32
4ο: Ποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Μέντορα είναι σημαντικά για σας	Ερ. 33-35

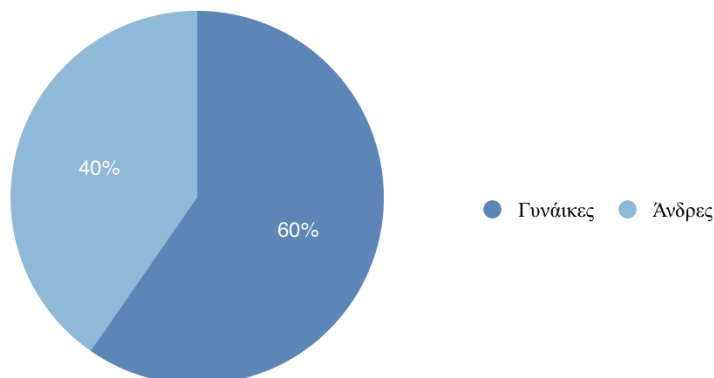
και πως θα θέλατε να είναι ο τρόπος αντιστοίχισης τους με εσας;	
5ο: Πως θα θέλατε να είναι διαμορφωμένο το περιεχόμενο στο δυναμικό πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης;	Ερ. 36-42

3.8 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η αποκωδικοποίηση των ερωτηματολογίων έγινε με την αποδελτίωση των απαντήσεων. Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν αναλυτικά γραφήματα και πίνακες με σκοπό την πληρέστερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων προκειμένου να είναι δυνατή η συγκριτική παρατήρηση και ο σχολιασμός των ερευνητικών αποτελεσμάτων βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων.

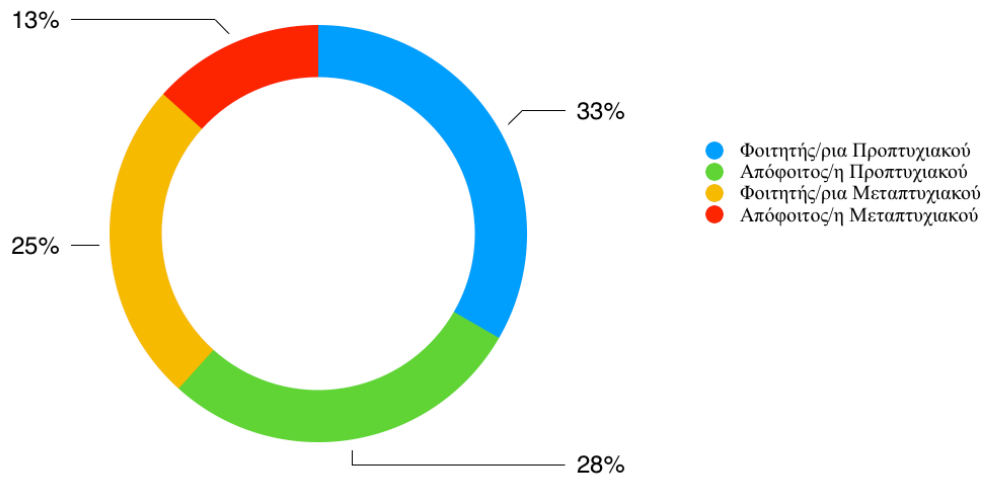
3.8.1 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Αρχικά, στο ΓΡΑΦΗΜΑ 1 παρουσιάζεται η αναλογία των ερωτηθέντων με βάση το φύλο τους. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, η οποία συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, παρατηρούμε ότι αποτελείται από γυναίκες. Συγκεκριμένα το 60% του δείγματος είναι γυναίκες ενώ το υπόλοιπο 40% άνδρες.



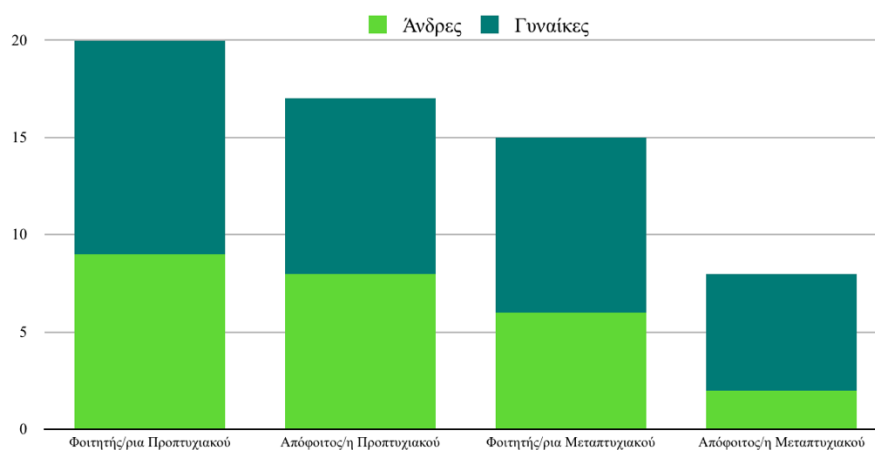
ΓΡΑΦΗΜΑ 1

Στο ΓΡΑΦΗΜΑ 2 φαίνεται η κατάσταση σπουδών των ερωτηθέντων κατά τη στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος βρίσκεται στο στάδιο των προπτυχιακών σπουδών, ακολουθούν αυτοί που έχουν αποφοιτήσει, το ¼ του δείγματος παρακολουθεί κάποιο μεταπτυχιακό, ενώ το μικρότερο ποσοστό αποτελούν αυτοί που έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.



ΓΡΑΦΗΜΑ 2

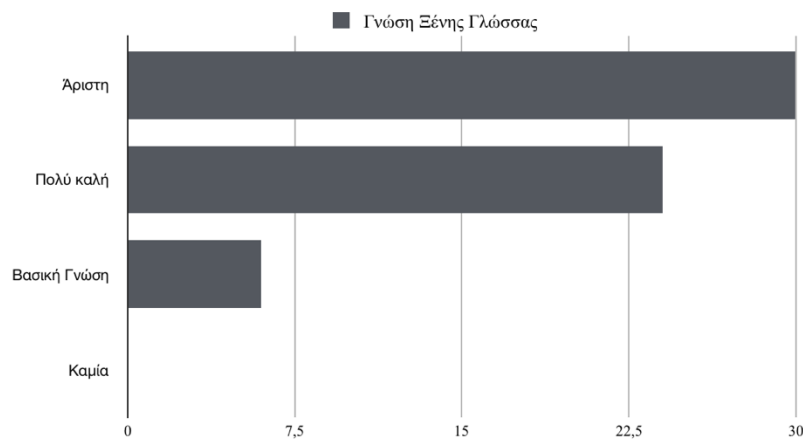
Στο ΓΡΑΦΗΜΑ 3, αποτυπώνεται η αναλογία ανδρών και γυναικών με άξονα αναφοράς την κατάσταση σπουδών.



ΓΡΑΦΗΜΑ 3

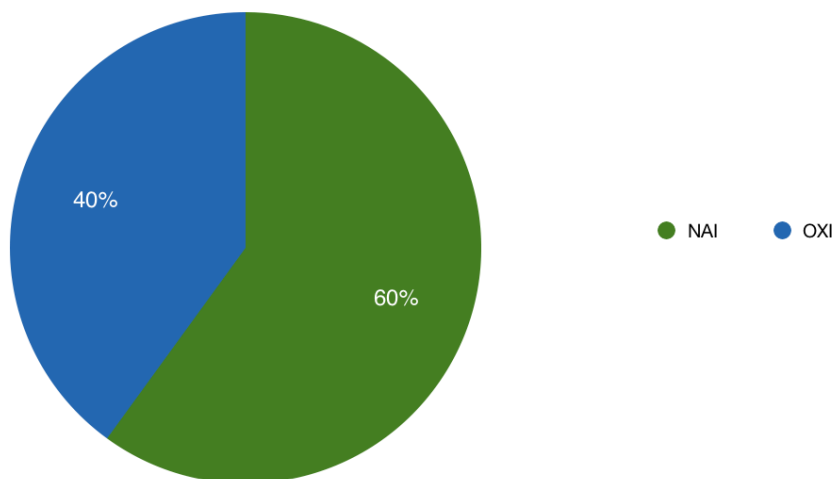
Στο παρακάτω ΓΡΑΦΗΜΑ 4, παρουσιάζεται το επίπεδο των ερωτηθέντων ως προς τη γνώση κάποιας ξένης γλώσσας. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος έχει άριστη γνώση

τουλάχιστον σε μία ξένη γλώσσα ενώ κανένας από τους ερωτηθέντες δεν έχει τουλάχιστον τη βασική γνώση σε κάποια ξένη γλώσσα. **Η άριστη γνώση κάποιας ξένης γλώσσας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει θετικά τη συμμετοχή κάποιου σε ένα πρόγραμμα e-mentoring καθώς οι απόλυτες προϋποθέσεις της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας διευκολύνουν την κατά τα άλλα πολύ δύσκολη διασυννοριακή επικοινωνία μεταξύ μεντόρων και μεντορευομένων με ό, τι αυτό συνεπάγεται.**

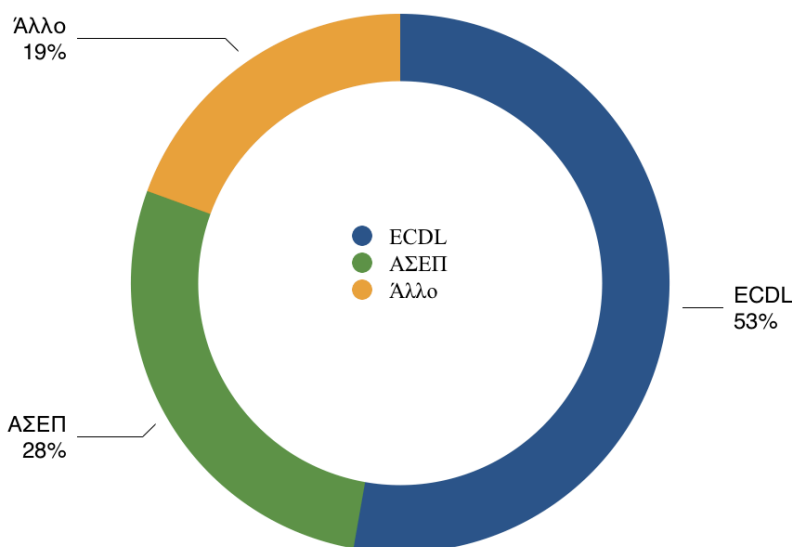


ΓΡΑΦΗΜΑ 4

Στη συνέχεια στο ΓΡΑΦΗΜΑ 5, παρουσιάζεται ο αριθμός των ατόμων που έχουν κάποια πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος και μάλιστα το 60% διαθέτει πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από το ΓΡΑΦΗΜΑ 6, από το ως άνω ποσοστό, πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες έχουν πιστοποίηση ECDL, το 28% πιστοποίηση πληροφορικής του ΑΣΕΠ και οι υπόλοιποι κάποια άλλη λιγότερο γνωστή πιστοποίηση.



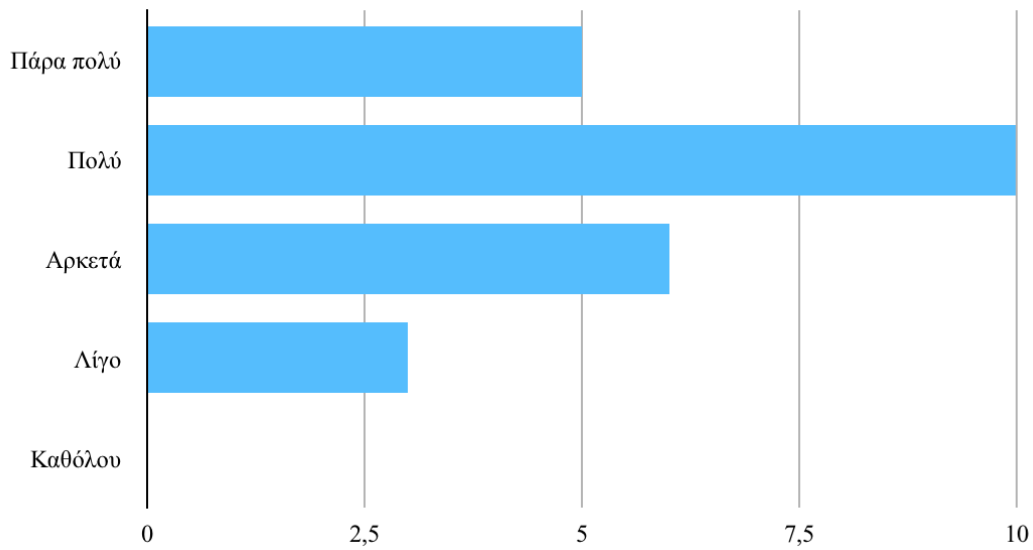
ΓΡΑΦΗΜΑ 5



ΓΡΑΦΗΜΑ 6

Οι ερωτηθέντες, οι οποίοι απάντησαν ότι δεν διαθέτουν κάποια πιστοποίηση, δεν συνεπάγεται οπωσδήποτε ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και ειδικά με τα νέα τεχνολογικά μέσα επικοινωνίας. Συγκεκριμένα στο ΓΡΑΦΗΜΑ 7 παρουσιάζεται το κατά πόσο οι ερωτηθέντες που δεν διαθέτουν κάποια πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες, είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες. Προκύπτει λοιπόν ότι η πλειοψηφία νοιώθει πολύ άνετα με τη χρήση νέων τεχνολογιών και αντιθέτως κανένας/ καμία δεν απάντησε ότι δεν είναι καθόλου εξοικειωμένος/η με τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Αυτό είναι βέβαια λογικό, αν αναλογιστεί κανείς ότι ουσιαστική προϋπόθεση (και συνάμα περιοριστικός παράγοντας της γενίκευσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων) για τη συμμετοχή στην έρευνα και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι, έστω και η ελάχιστη, εξοικείωση με τη χρήση της τεχνολογίας όπως π.χ. κάτοχος λογαριασμού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και προφίλ κοινωνικής δικτύωσης, γνώσεις διαδικτυακής πλοήγησης κ.λ.π.

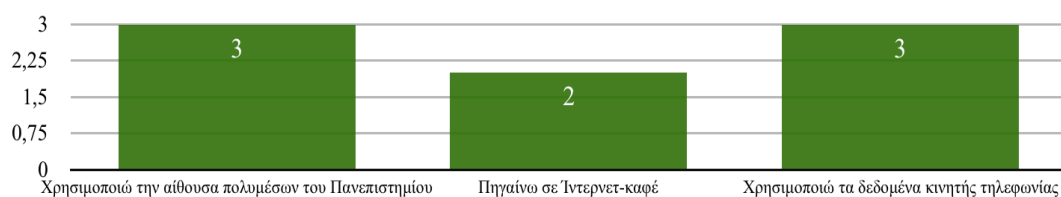


ΓΡΑΦΗΜΑ 7

Στον παρακάτω ΠΙΝΑΚΑ 1, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τις συσκευές και υλισμικό που διαθέτουν. Παρατηρούμε ότι από το σύνολο 60 ερωτηθέντων, όλοι διαθέτουν Smartphone. Εντύπωση μας προκαλεί ότι 3 από τους 60 ερωτηθέντες, δηλαδή ένα ποσοστό της τάξεως του 5%, δεν έχουν κατ'οίκον πρόσβαση στο διαδίκτυο μέσω Wi-Fi και βασίζονται σύμφωνα με το ΓΡΑΦΗΜΑ 8, είτε στην περιορισμένη χρήση δεδομένων κινητής τηλεφωνίας είτε χρησιμοποιούν την αίθουσα πολυμέσων που τους παρέχει το Πανεπιστήμιο είτε πηγαίνουν σε ίντερνετ-καφέ.

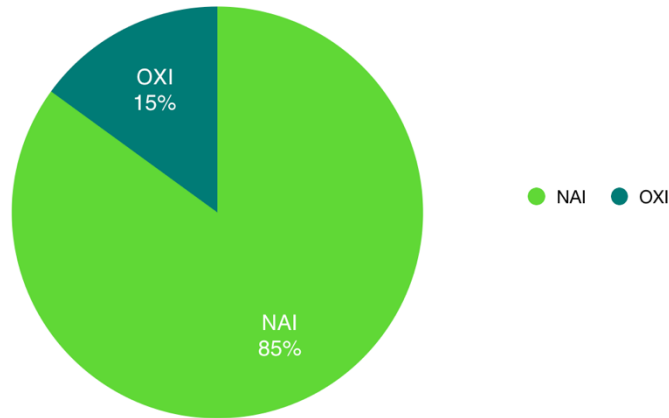
	Αριθμός Ατόμων	Ποσοστό (%)
Η/Υ	17	28,3
Φορητός Υπολογιστής	55	91,6
Πρόσβαση στο διαδίκτυο μέσω Wi-Fi	57	95
Web-cam	41	68,3
Μικρόφωνο	41	68,3
Smartphone	60	100
Tablet	21	35
ΤΙΠΟΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	0	0

ΠΙΝΑΚΑΣ 1



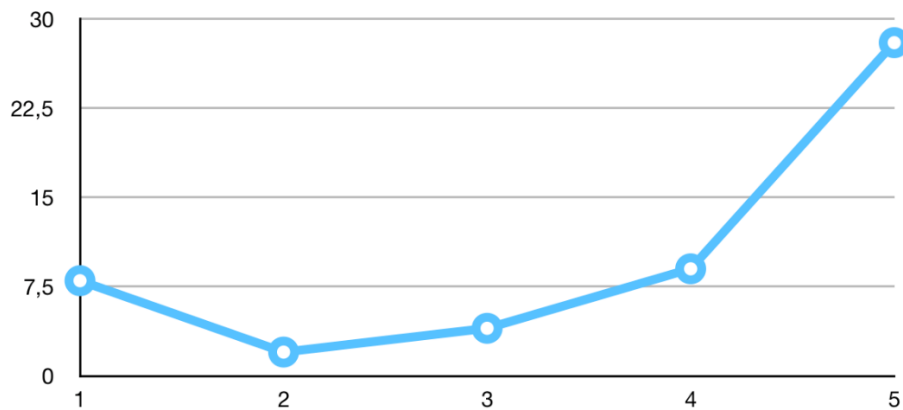
ΓΡΑΦΗΜΑ 8

Στο ΓΡΑΦΗΜΑ 9, παρουσιάζεται ο αριθμός των ερωτηθέντων που έχουν προηγούμενη εμπειρία στη χρήση πλατφορμών τηλεκπαίδευσης όπως π.χ. Moodle, Elluminate κ.α. Παρατηρούμε λοιπόν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα ποσοστό της τάξης του 85% έχουν έρθει σε επαφή κατά το παρελθόν με τέτοιου είδους πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό είναι πολύ θετικό καθώς σημαίνει πως σύγχρονες ηλεκτρονικές διαδικασίες έχουν ενταχθεί τόσο σε προπτυχιακά όσο και σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών.



ΓΡΑΦΗΜΑ 9

Όσοι απάντησαν ότι έχουν προηγούμενη εμπειρία με τη χρήση πλατφορμών τηλεκπαίδευσης κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη χρηστικότητα της πλατφόρμας σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου το 1 υποδηλώνει ότι η χρήση της πλατφόρμας ήταν αρκετά πολύπλοκη και δυσκόλεψε στη χρήση τους ερωτηθέντες ενώ όσοι απάντησαν 5 σημαίνει δεν συνάντησαν καμία δυσκολία στη χρήση της πλατφόρμας. Τα αποτελέσματα, όπως αποτυπώνονται από την τάση της γραμμής κατά μήκος της κατευθυνόμενης ακμής 1-5 στο ΓΡΑΦΗΜΑ 10, δείχνουν ότι 28 από τα συνολικά 51 άτομα (ποσοστό ~ 55%), δεν δυσκολευτήκαν καθόλου στη χρήση της πλατφόρμας ενώ μόνο σε 8 άτομα φάνηκε περίπλοκη η χρήση της.

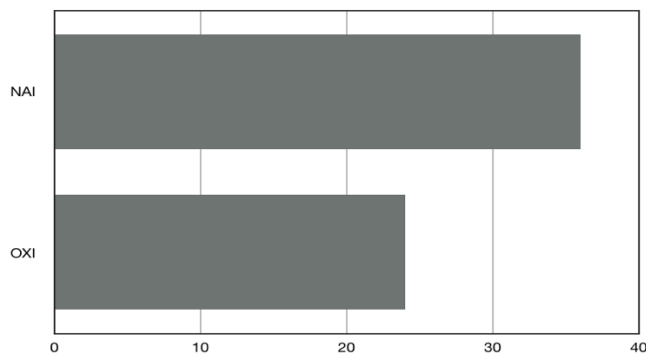


ΓΡΑΦΗΜΑ 10

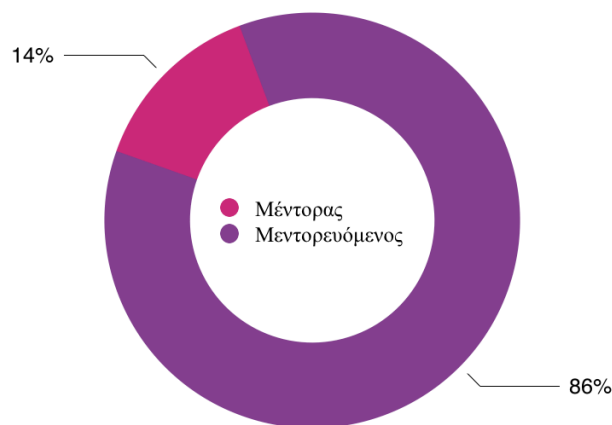
Εν συνεχεία, στο ΓΡΑΦΗΜΑ 11, παρουσιάζεται ο αριθμός των ατόμων (συνολικά το 60% του δείγματος) που έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε πρόγραμμα δια ζώσης (πρόσωπο με πρόσωπο) συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring), ενώ στο ΓΡΑΦΗΜΑ 12, διευκρινίζεται ο ρόλος τους, δηλαδή αν συμμετείχαν στη μεντορική σχέση ως μέντορας-

καθοδηγητής ή ως καθοδηγούμενος δίπλα σε κάποιον μέντορα. Παρατηρούμε λοιπόν ότι το 60% (36 άτομα) των ερωτηθέντων έχουν υπάρξει κατά το παρελθόν σε μια δια ζώσης μεντορική σχέση ως επί το πλείστον (86%) στο ρόλο του μεντορευόμενου δίπλα σε έναν μέντορα-καθοδηγητή και ελάχιστοι στο ρόλο του μέντορα.

Επιπλέον από την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι και οι 5 ερωτηθέντες που απάντησαν ότι έχουν αναλάβει κατά το παρελθόν το ρόλο του μέντορα σε μια δια ζώσης σχέση καθοδήγησης είναι άτομα που έχουν αποφοιτήσει από κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, γεγονός που επαληθεύει ότι ο ρόλος του μέντορα είναι ιδιαίζουσας βαρύτητας και ευθύνης και προϋποθέτει κατά κύριο λόγο εμπειρία και γνώση του αντικειμένου.



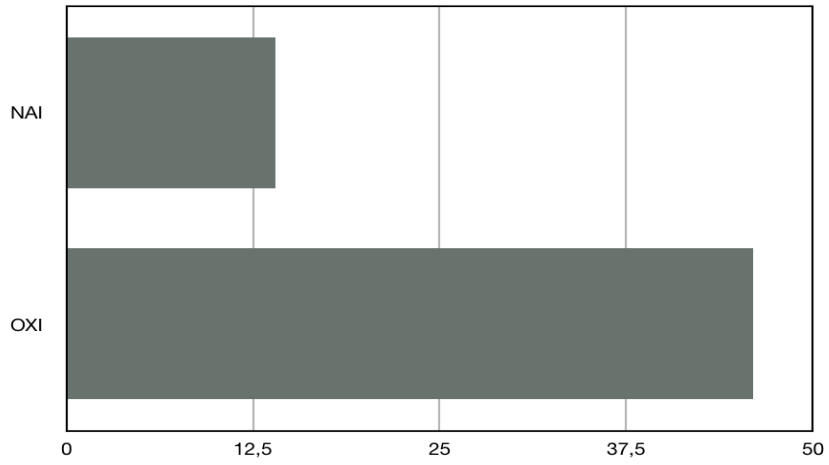
ΓΡΑΦΗΜΑ 11



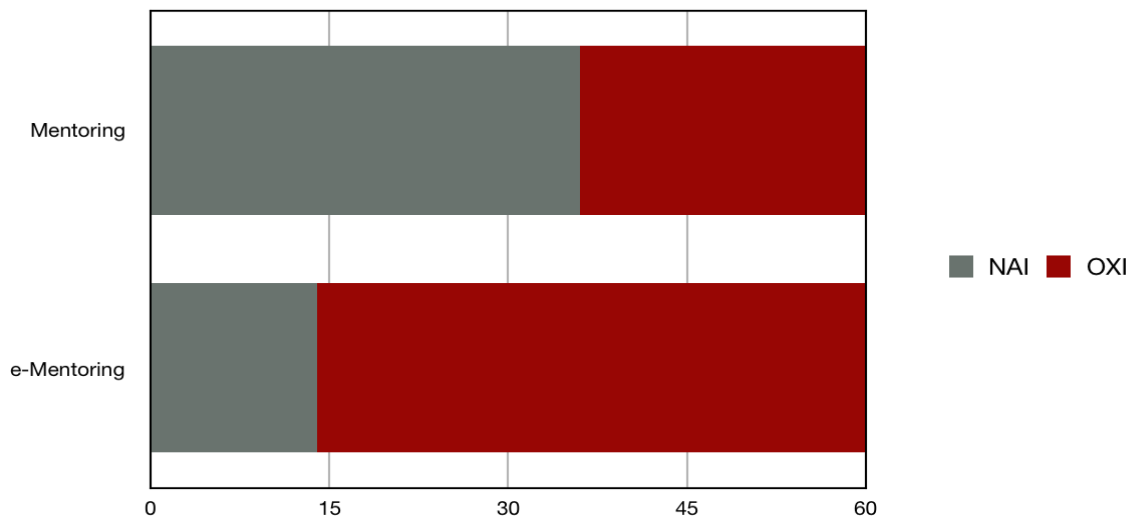
ΓΡΑΦΗΜΑ 12

Σε αντίθεση με την περίπτωση της δια ζώσης μεντορικής σχέσης όπου το 60% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι έχει προηγούμενη εμπειρία, μόνο το 23,3% των ερωτηθέντων, ήτοι 14 άτομα, έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα e-Mentoring, είτε στο ρόλο του μέντορα, είτε στο ρόλο του μεντορευόμενου (βλ. ΓΡΑΦΗΜΑ 13). Στο επόμενο ΓΡΑΦΗΜΑ 14,

αντιπαραβάλλονται τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερωτήσεων που αφορούν τους συμμετέχοντες σε δια ζώσης και ηλεκτρονικής σχέσης καθοδήγησης.



ΓΡΑΦΗΜΑ 13

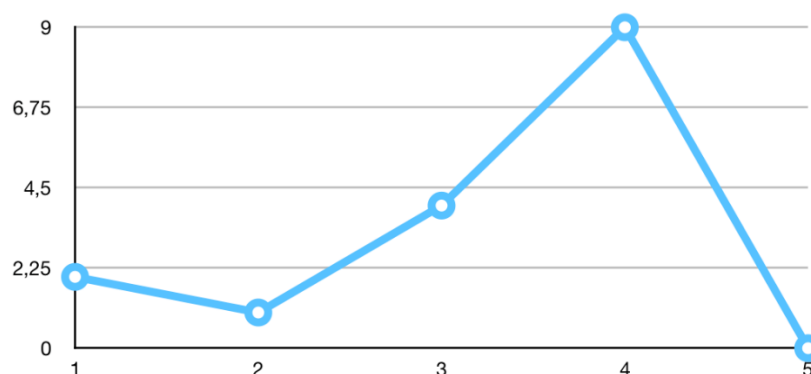


ΓΡΑΦΗΜΑ 14

3.8.2 1^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ E-MENTORING ΚΑΤΑ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ

Η επόμενη ενότητα εκτίνεται από την ερώτηση 14 έως και την 22, και περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ήτοι την “αξιολόγηση της εμπειρίας των φοιτητών/αποφοίτων από τη συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring κατά το παρελθόν”. Στο συγκεκριμένο πλέγμα των ερωτήσεων κλήθηκαν να απαντήσουν μόνο όσοι είχαν προηγουμένως απαντήσει θετικά όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring κατά το παρελθόν.

Το ΓΡΑΦΗΜΑ 15, απεικονίζει την αξιολόγηση των ερωτηθέντων, από την εν γένει εμπειρία τους από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα e-mentoring, με τη χρήση κλίμακας από το 1 έως το 5, όπου το 1 υποδηλώνει ότι η γενικότερη εμπειρία του προγράμματος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αδιάφορη, ενώ όσοι απάντησαν 5 σημαίνει ότι η εμπειρία τους ήταν εξαιρετική και έμειναν πολύ ευχαριστημένοι. **Από τη πορεία της γραμμής του γραφήματος συμπεραίνουμε ότι κανένας από τους ερωτηθέντες δεν απάντησε αξιολογώντας την εμπειρία με 5, γεγονός που αν και άξιο προβληματισμού, έχει άμεση σχέση με το μεμονωμένο πρόγραμμα και επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων. Απεναντίας, μόνο το 14% θα χαρακτήριζε την εμπειρία ως αδιάφορη. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε δίνοντας την βαθμολογία 4 που ερμηνεύεται ως μια πολύ καλή εμπειρία, όχι όμως εξαιρετική.**



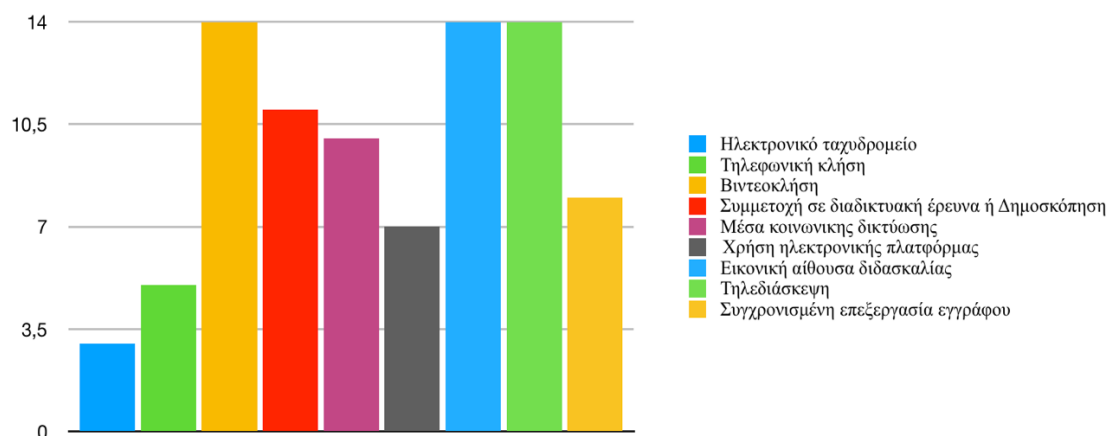
ΓΡΑΦΗΜΑ 15

Στον επόμενο ΠΙΝΑΚΑ 2, παρουσιάζεται η δημοτικότητα των δυνατοτήτων που προσφέρονται συνήθως στα πλαίσια των προγραμμάτων e-mentoring και τις οποίες οι ερωτηθέντες θα ήθελαν οπωσδήποτε να χρησιμοποιήσουν ξανά στο μέλλον.

	Αριθμός Ατόμων	Ποσοστό (%)
Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο	3	21,4
Τηλεφωνική κλήση	5	35,7
Βιντεοκλήση	14	100
Συμμετοχή σε διαδικτυακή έρευνα ή Δημοσκόπηση	11	78,6
Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	10	71,4
Χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας	7	50
Εικονική αίθουσα διδασκαλίας	14	100
Τηλεδιάσκεψη	14	100
Συγχρονισμένη επεξεργασία εγγράφου	8	57,1

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Στο ΓΡΑΦΗΜΑ 16, αποτυπώνεται χαρακτηριστικά η δημοτικότητα ορισμένων δυνατοτήτων έναντι άλλων. Αναλύοντας τα αποτελέσματα αυτά μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι οι δυνατότητες που εμπεριέχουν περισσότερη διάδραση και αμεσότητα είναι πιο δημοφιλείς από άλλες πιο στατικές και μονότονες. Έτσι δυνατότητες όπως π.χ. η τηλεδιάσκεψη, η εικονική αίθουσα διδασκαλίας και βίντεο-κλήση παρουσιάζουν ποσοστά δημοτικότητας της τάξεως του 100%. Ακολουθούν η συμμετοχή σε διαδικτυακή έρευνα ή δημοσκόπηση, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η συγχρονισμένη επεξεργασία εγγράφου και η χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας ενώ λιγότερο δημοφιλή είναι η τηλεφωνική κλήση και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ως πιο απρόσωπα και λιγότερο διαδραστικά και ενδιαφέροντα μέσα επικοινωνίας.



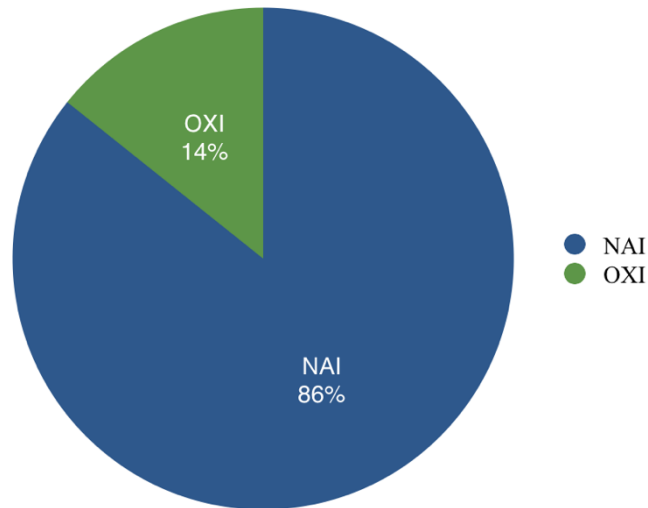
ΓΡΑΦΗΜΑ 16

Στο επόμενο ΓΡΑΦΗΜΑ 17, παρουσιάζονται διαγραμματικά οι απαντήσεις των ερωτηθέντων για το πόσο συνέβαλε η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα e-mentoring σε διάφορα σημεία. Αναλύοντας τα αποτελέσματα αυτής της ερώτησης, συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει κατά το παρελθόν οι ερωτηθέντες, παρουσιάζουν κοινά σημεία καθώς εστιάζουν κατά κύριο λόγο στην παροχή γνώσεων, μετάδοση εμπειριών, παροχή εκπαιδευτικού υλικού και συνδρομή σε θέματα που αφορούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών. Απαντες οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι τα προγράμματα e-mentoring δεν τους βοήθησαν καθόλου σε τομείς όπως διεύρυνση του κύκλου γνωριμιών, συμβουλές για προγραμματισμό των επόμενων κινήσεων στη σταδιοδρομία τους καθώς και ψυχολογική υποστήριξη. Τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα να μεριμνήσουμε, στα πλαίσια ενός δυναμικού προγράμματος e-mentoring, στην ορθή επιλογή μεντόρων δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις ικανότητες, δεξιότητες και στοιχεία προσωπικότητας τους όπως π.χ. γνώσεις ψυχολογίας, επικοινωνιακή δεινότητα, υπομονή, εξωστρέφεια κ.α. αλλά και στην αναλυτική περιγραφή του βασικού σκοπού, και των επιμέρους στόχων του προγράμματος, προκειμένου οι μεντορευόμενοι να γνωρίζουν εκ των προτέρων όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες έτσι ώστε να σχηματίζουν και ανάλογες προσδοκίες.



ΓΡΑΦΗΜΑ 17

Σύμφωνα με το ΓΡΑΦΗΜΑ 18 που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του προγράμματος e-mentoring, τεχνικές δυσκολίες.



ΓΡΑΦΗΜΑ 18

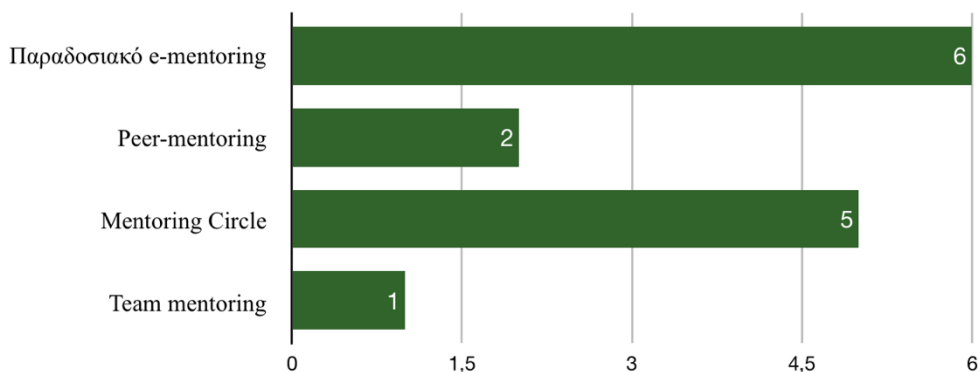
Ωστόσο, το 100% των ερωτηθέντων δήλωσαν εν συνεχεία ότι στην αντιμετώπιση των τεχνικών δυσκολιών θα βοηθούσε η ύπαρξη τεχνικής υποστήριξης, μια σύντομη εκπαίδευση πριν την έναρξη του προγράμματος αλλά και η διάθεση οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο) με οδηγίες χρήσης περί των βασικών τεχνικών υποδομών του προγράμματος (πλατφόρμες, δημιουργία κωδικών πρόσβασης, ζητήματα σύνδεσης, ενεργοποίηση ήχου και μικροφώνου κ.α.).

Στο ΓΡΑΦΗΜΑ 19, παρουσιάζεται η συχνότητα των συναντήσεων μεταξύ μέντορα και μεντορευόμενου στα πλαίσια του προγράμματος. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα ένα ποσοστό της τάξεως του 58% απάντησε την επιλογή “άλλο” αναγράφοντας ότι το χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων ήταν ελεύθερο και οριζόταν κατόπιν συνεννόησης μεταξύ του μέντορα και του μεντορευόμενου ανάλογα με τις ανάγκες του τελευταίου αλλά και τη διαθεσιμότητα του μέντορα.



ΓΡΑΦΗΜΑ 19

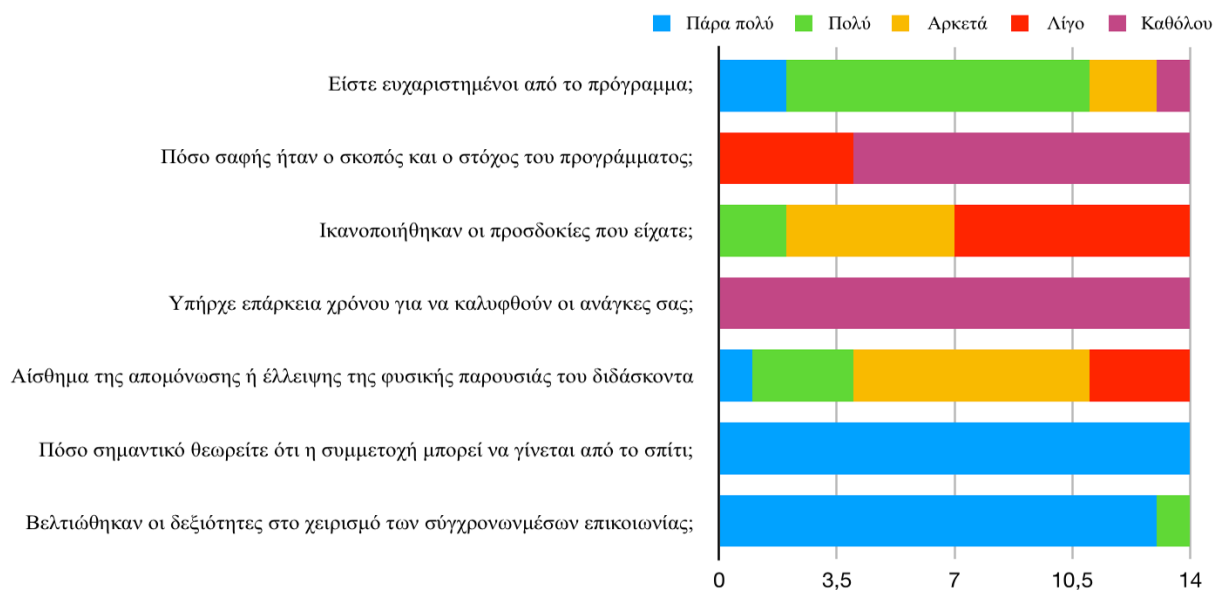
Στο ΓΡΑΦΗΜΑ 20, παρουσιάζεται το μοντέλο e-mentoring που χρησιμοποιήθηκε συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια του προγράμματος που παρακολούθησαν κατά το παρελθόν οι ερωτηθέντες. Παρατηρούμε οι περισσότεροι (~43%), είχαν μια παραδοσιακού τύπου μεντορική σχέση, όπου ο μέντορας είναι μεγαλύτερος ηλικιακά και εμπειρότερος από τον καθοδηγούμενο. Περίπου 36% των ερωτηθέντων συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα τύπου Mentoring Circle, όπου πολλοί μεντορευόμενοι καθοδηγούνται ταυτόχρονα από ένα μέντορα. Δύο από τους ερωτηθέντες είχαν βιώσει μια σχέση peer-mentoring, όπου υπήρξε αλληλοκαθοδήγηση μεταξύ ηλικιακά και εμπειρικά ομότιμων ατόμων και τέλος 1 ερωτηθείς καθοδηγήθηκε μαζί με άλλους μεντορευόμενους στα πλαίσια του προγράμματος από πολλούς μέντορες (Team mentoring).



ΓΡΑΦΗΜΑ 20

Στο ΓΡΑΦΗΜΑ 21, παρουσιάζεται η αξιολόγηση των ερωτηθέντων πάνω σε ουσιαστικά σημεία του προγράμματος e-mentoring, το οποίο παρακολούθησαν. Αναλύοντας τα αποτελέσματα της αποδελτίωσης προκύπτουν τα εξής:

1. Το 64% των ερωτηθέντων δήλωσε πολύ ευχαριστημένο από το πρόγραμμα e-mentoring, εν γένει,
2. Το 71% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι ο σκοπός του προγράμματος δεν ήταν καθόλου σαφής,
3. Το 50% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι οι προσδοκίες του από το πρόγραμμα ικανοποιήθηκε λίγο ενώ το 35% απάντησε “αρκετά”,
4. Άπαντες οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι το χρονοδιάγραμμα δεν ήταν επαρκές για να καλυφθούν οι ανάγκες τους,
5. Το 50% των ερωτηθέντων δήλωσε πως ένοιωσε απομόνωση και ότι η απουσία φυσικής παρουσίας του διδάσκοντα έγινε αισθητή,
6. Όλοι οι ερωτηθέντες θεώρησαν πολύ θετικό ότι στο πρόγραμμα e-mentoring τους δόθηκε η δυνατότητα παρακολούθησης του από το σπίτι
7. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (~93%) δήλωσε ότι η παρακολούθηση του προγράμματος συνέβαλε στη βελτίωση των δεξιοτήτων ως προς το χειρισμό των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας.



ΓΡΑΦΗΜΑ 21

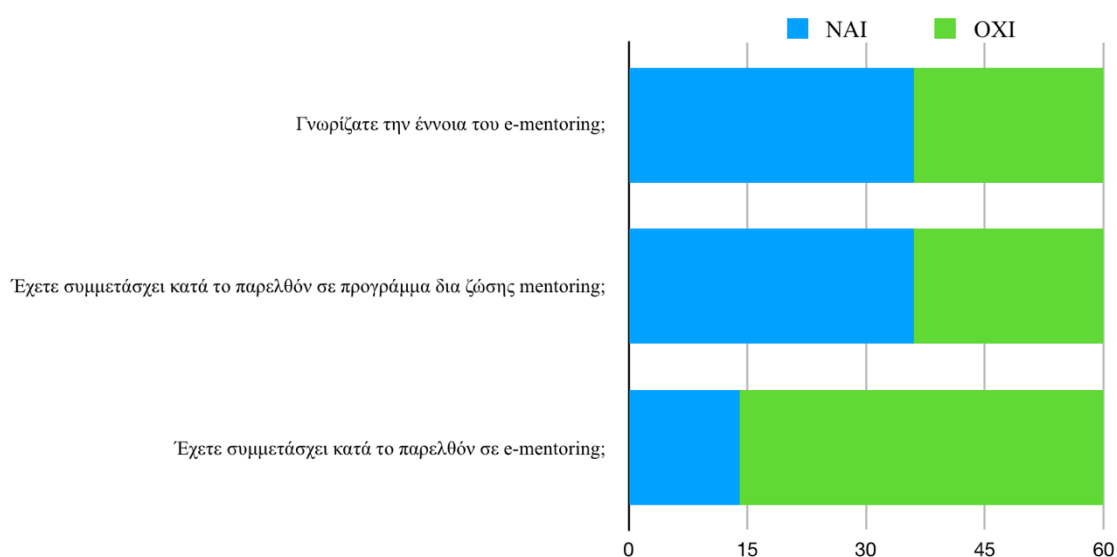
Εν συνεχεία ακολουθεί ο ΠΙΝΑΚΑΣ 3, ο οποίος αποτυπώνει εν συντομία τις προτάσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας – αποτελεσματικότητας του προγράμματος e-mentoring στο οποίο συμμετείχαν.

Βελτίωση της διαδικασίας αντιστοίχισης μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίου ή συνεντεύξεων μέσω Skype
Η σχέση με τον μέντορα να είναι πιο χαλαρή
Ο μέντορας να αναλαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια των συναντήσεων
Δυνατότητα γνωριμιών με φοιτητές και μέντορες του εξωτερικού
Να υπάρχει η δυνατότητα χορήγησης κάποιας μορφής πιστοποίησης
Η θεματολογία να είναι είναι ελεύθερη
Δημιουργία διαδικτυακής ομάδας με μέλη απο διαφορετικά επιστημονικά πεδία προς ενίσχυση της ποικιλομορφίας
Δυνατότητα ύπαρξης περισσότερων εργαλείων διάδρασης εντός της πλατφόρμας
Δυνατότητα παρακολούθησης της εικονικής τάξης μέσω κινητού τηλεφώνου
Το εικονικό περιβάλλον να είναι αισθητικά πιο ελκυστικό

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

3.8.3 2^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΑΝΑΓΚΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΕΝΑ ΔΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ E-MENTORING

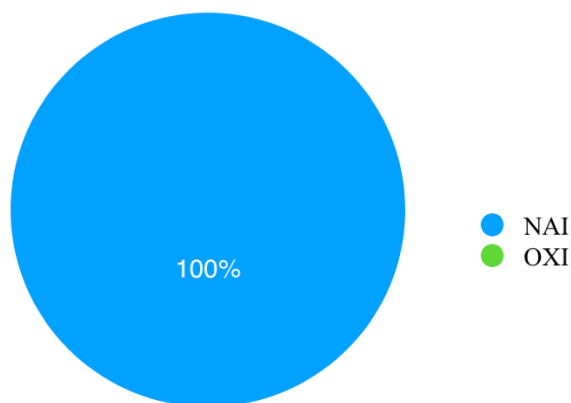
Σε συνεχεία των ερωτήσεων για όσους απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση 13 του ερωτηματολογίου, αν δηλαδή έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε προγράμματα ηλεκτρονικής συμβουλευτικής καθοδήγησης (e-mentoring) ακολουθεί η ερώτηση “γνωρίζατε την έννοια της ηλεκτρονικής καθοδήγησης (e-mentoring)”. Σύμφωνα με το ΓΡΑΦΗΜΑ 22 και συγκεκριμένα την πρώτη ράβδο, παρατηρούμε ότι ένα πολύ σημαντικό μέρος του δείγματος και συγκεκριμένα το 60% δεν γνώριζε την έννοια του e-mentoring. Αυτό που είναι άξιο αναφοράς είναι ότι το ποσοστό είναι το ίδιο (ΓΡΑΦΗΜΑ 11) με όσους είχαν συμμετάσχει κατά το παρελθόν σε μια δια ζώσης σχέσης καθοδήγησης. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι ακόμα και για αυτούς που έχουν έρθει ήδη σε επαφή κατά το παρελθόν με το mentoring δεν είναι αυτονόητο ότι γνωρίζουν την ύπαρξη της ηλεκτρονικής, εξ αποστάσεως εκδοχής του.



ΓΡΑΦΗΜΑ 22

Επιπλέον, να σημειώσουμε ότι στην ερώτηση 23 του ερωτηματολογίου η οποία λειτουργεί και σαν ερώτηση ελέγχου της ερώτησης 13 και ως εκ τούτου ολόκληρης της δεύτερης ενότητας ερωτήσεων, όλοι οι ερωτηθέντες που απάντησαν θετικά στην ερώτηση 13, διασταυρώθηκε ότι απάντησαν θετικά και στην ερώτηση 23, πληρώντας κατά αυτόν τον τρόπο την ρήτρα ελέγχου και αξιοπιστίας των απαντήσεων ολόκληρης της β' ενότητας ερωτήσεων.

Από το ΓΡΑΦΗΜΑ 23 προκύπτει ότι άπαντες οι ερωτηθέντες θα ήθελαν κάποια στιγμή να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα e-mentoring ανεξαρτήτως ρόλου. Επιπλέον η θετική απάντηση του 100% των ερωτηθέντων αποκλείει αδρανοποιεί το ερώτημα 25.



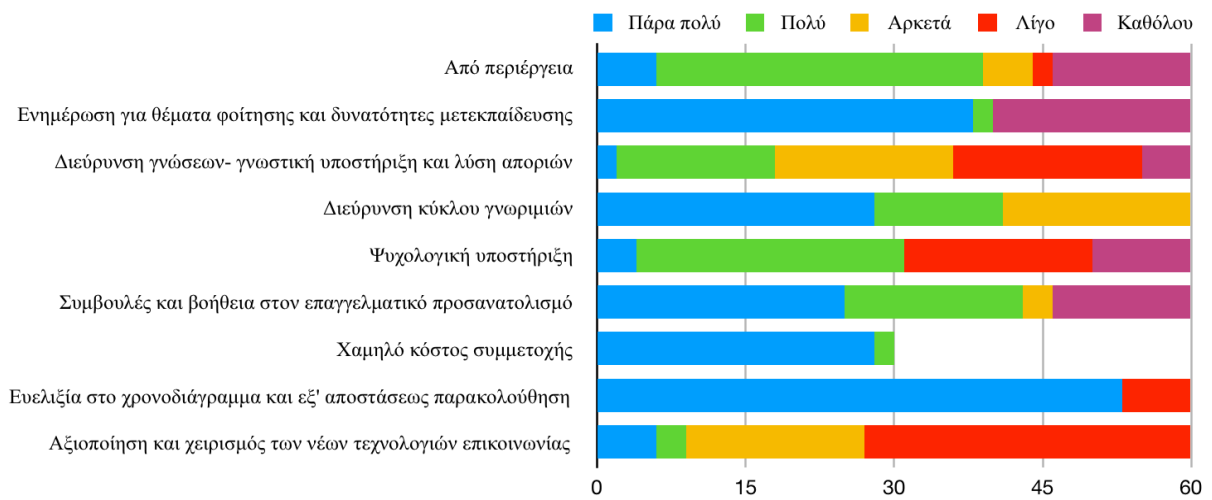
ΓΡΑΦΗΜΑ 23

Στο ΓΡΑΦΗΜΑ 24 και ΠΙΝΑΚΑ 4, παρουσιάζονται οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους οι ερωτηθέντες θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα e-mentoring και συγκεκριμένα η συχνότητα απαντήσεων αλλά και το ποσοστό της πλειοψηφίας άποψης. Από αποδελτίωση προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

1. Για το 55% των ερωτηθέντων, η περιέργεια από έναν πολύ σημαντικό ρόλο για τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα e-mentoring. Σημειωτέον, ότι οι 14 ερωτηθέντες στη συγκεκριμένη ερώτηση που απάντησαν “καθόλου”, έχουν όλοι συμμετάσχει ήδη κατά το παρελθόν σε πρόγραμμα e-mentoring, εξ’ ου και η αυξημένη συχνότητα στο πεδίο “καθόλου”.
2. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος (~58,3%) αποτελείται από εν ενεργεία φοιτητές προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού επιπέδου, συνέβαλε στο ότι το 63% του δείγματος θεωρεί πάρα πολύ σημαντική τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα e-mentoring, για την καθοδήγηση πάνω σε θέματα φοίτησης αλλά και προοπτικών μετεκπαίδευσης.
3. Το 32% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι δεν θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα e-mentoring με πρωταρχικό σκοπό τη διεύρυνση των γνώσεων και την υποστήριξη σε τυχόν απορίες συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου.
4. Απεναντίας οι περισσότεροι προσδοκούν με τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα e-mentoring στην παροχή κατευθυντήριων συμβουλών σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού αλλά και διεύρυνση του κύκλου γνωριμιών. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων που εστίασε κυρίως στα ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού είναι τελειόφοιτοι που προφανώς έχουν αυξημένη ευαισθησία και αγωνία σε θέματα επαγγελματικής αποκατάστασης. Συγκεκριμένα από την αποδελτίωση προκύπτει ότι 6/6 αποφοίτους μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών δήλωσαν ότι είναι “πάρα πολύ” σημαντική η πρακτική αυτή διάσταση.
5. 20 από τις 34 γυναίκες του δείγματος, δηλαδή ποσοστό άνω του 58%, και γενικότερα το 45% του συνόλου του δείγματος, απάντησαν ότι πολύ σημαντική είναι η διάσταση της ψυχολογικής υποστήριξης στα πλαίσια της μεντορικής σχέσης και ότι θα αποτελούσε σημαντικό λόγο προκειμένου να επιλέξουν να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα e-mentoring.
6. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας είναι αρχικά το κατά κανόνα πολύ χαμηλό κόστος συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης και εν συνεχεία η δυνατότητα ευελιξίας όσον αφορά τον τόπο παρακολούθησης αλλά και του χρονοδιαγράμματος παρακολούθησης.

Συγκεκριμένα, ποσοστό της τάξεως του 97% και 88% δήλωσε αντίστοιχα ότι το χαμηλό κόστος συμμετοχής και η ευελιξία σε σχέση με το χωροχρόνο είναι πάρα πολύ σημαντικοί λόγοι που θα συνέβαλαν στην επιλογή συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα e-mentoring,

7. Τέλος, το γεγονός ότι το δείγμα μας είναι ως επί το πλείστον εξοικειωμένο με τη χρήση νέων τεχνολογιών συνέβαλε στο γεγονός ότι μόλις το 10% θα συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα e-mentoring προκειμένου εκτός των άλλων αξιοποιήσει και να έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει προηγμένες τεχνολογικά επικοινωνιακές πλατφόρμες. Απεναντίας 55% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι “λίγη” σημασία έχει αυτή η διάσταση ως πρωταρχικό λόγο συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα e-mentoring.



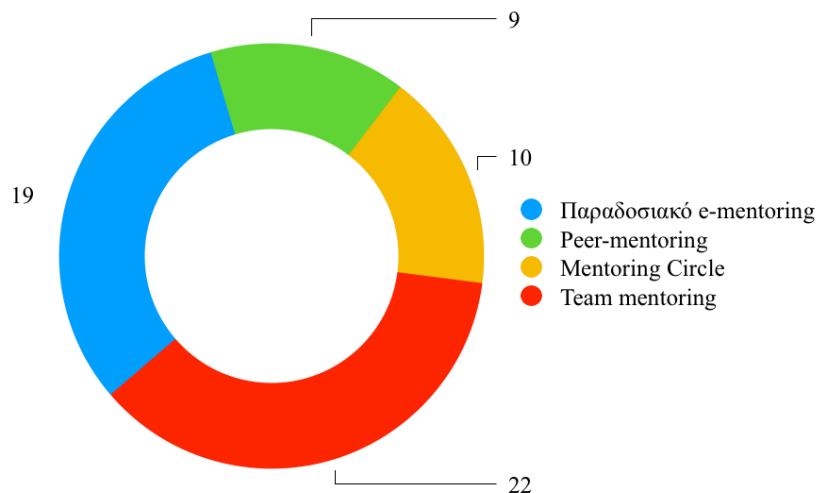
ΓΡΑΦΗΜΑ 24

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Ποσοστό %
Από περιέργεια	6	33	5	2	14	55
Ενημέρωση για θέματα φοίτησης και δυνατότητες μετεκπαίδευσης	38	2	0	0	20	63
Διεύρυνση γνώσεων-γνωστική υποστήριξη και λύση αποριών	2	16	18	19	5	32
Διεύρυνση κύκλου γνωριμιών	28	13	19	0	0	47
Ψυχολογική υποστήριξη	4	27	0	19	10	45
Συμβουλές και βοήθεια στον επαγγελματικό προσανατολισμό	25	18	3	0	14	42
Χαμηλό κόστος συμμετοχής	58	2	0	0	0	97
Ευελιξία στο χρονοδιάγραμμα και εξ' αποστάσεως παρακολούθηση	53	0	0	7	0	88
Αξιοποίηση και χειρισμός των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας	6	3	18	33	0	55

- Πλειονηφία
- Μηδενική συχνότητα

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Στο επόμενο ΓΡΑΦΗΜΑ 25, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν ποιο μοντέλο e-mentoring θεωρούν πιο ενδιαφέρον και θα ήθελαν να συμμετέχουν και εν συνέχεια στον ΠΙΝΑΚΑ 5, παρατίθενται εν συντομία οι πιο συχνά εμφανιζόμενες αιτιολογίες που δόθηκαν για κάθε μοντέλο ξεχωριστά.



ΓΡΑΦΗΜΑ 25

Συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες θεωρούν πιο ενδιαφέρον μοντέλο της ταυτόχρονης καθοδήγησης μεντορευόμενων από περισσότερους του ενός μέντορες και αμέσως μετά την καθοδήγηση σε ομοτίμους. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων που επέλεξε το μοντέλο team-mentoring, και συγκεκριμένα το 36,6%, αιτιολόγησε την επιλογή του αναφέροντας ως θετικά τα εξής:

1. Τη δυνατότητα παράλληλης καθοδήγησης από περισσότερους μέντορες
2. Ότι το διευρυμένο σχήμα με περισσότερους συμμετέχοντες παρουσιάζει μεγαλύτερη ποικιλομορφία και ως εκ τούτου μεγαλύτερο ενδιαφέρον,
3. Υπάρχει η δυνατότητα μεγαλύτερης διεύρυνσης του κύκλου γνωριμιών με περισσότερα άτομα,
4. Η συμμετοχή περισσότερων ατόμων οδηγεί αναπόφευκτα στη σύγκριση ικανοτήτων και προσόντων. Ο υγιής ανταγωνισμός που συντελείται συμβάλει θετικά στη βελτίωση των καθοδηγούμενων,

Έπειτα στα θετικά της μεθόδου καθοδήγησης από ομοτίμους αναφέρθηκαν από το 31,6 του δείγματος τα εξής:

1. Η ύπαρξη μεγαλύτερης ελευθερίας καθώς και μια λιγότερο αυστηρή σχέση μεταξύ/υ μέντορα και μεντορευόμενου,
2. Οι κοινές εμπειρίες και τα κοινά βιώματα δημιουργούν αυτομάτως έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας,

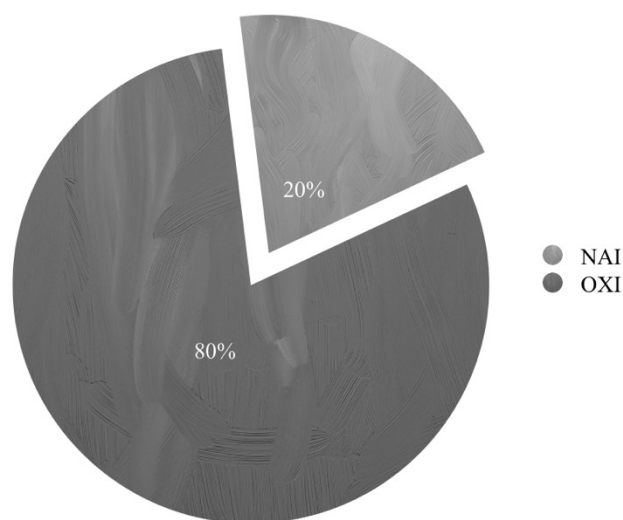
3. Μεγαλύτερες πιθανότητες διατήρησης σχέσεων και γνωριμιών μακροπρόθεσμα δηλαδή και μετά το πέρας του προγράμματος,
4. Καλλιέργεια αισθήματος οικειότητας – ανοίγει το δρόμο για επικοινωνία σε πιο προσωπικό επίπεδο (ψυχολογική ενίσχυση στα πλαίσια της σχέσης)

ΜΟΝΤΕΛΟ	ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ
Παραδοσιακό mentoring	<p>Εξατομίκευση καθοδήγησης, προσαρμογή τρόπου επικοινωνίας, περισσότερα κίνητρα για αυτοβελτίωση και μελέτη εκπαιδευτικού υλικού</p> <p>Ο μέντορας εστιάζει στην καθοδήγηση ενός ατόμου με βάση τις ανάγκες του, μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα</p> <p>Λήψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του μέντορα - εποικοδομητικός διάλογος</p> <p>Μεταλαμπάδευση εμπειριών, γνώσεων, εις βάθος καθοδήγηση ακόμα και ψυχολογική υποστήριξη</p> <p>Ευελιξία στην όποια αλλαγή του χρονοδιαγράμματος</p>
Peer-mentoring	<p>Μεγαλύτερη ελευθερία , λιγότερο αυστηρή σχέση</p> <p>Κοινές εμπειρίες - κοινά βιώματα</p> <p>Χρήση εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας (π.χ. μέσα κοινωνικής δικτύωσης)</p> <p>Μεγαλύτερη πιθανότητα διατήρησης σχέσης μακροπρόθεσμα και μετά το πέρας του προγράμματος</p> <p>Καλλιέργεια αισθήματος οικειότητας - εμβάθυνση σε πιο προσωπική θεματολογία (ψυχολογική ενίσχυση)</p>
Mentoring Circle	<p>Οικείο εκπαιδευτικό μοντέλο του δασκάλου με τους μαθητές</p> <p>Δυνατότητα γνωριμιών με άλλους μεντορευόμενους</p> <p>Πλουραλισμός απόψεων - περισσότερα ερεθίσματα</p> <p>Δεν υπάρχει αμηχανία</p> <p>Διαχειρίσιμο μέγεθος για την ύπαρξη ποιοτικής επικοινωνίας</p>
Team mentoring	<p>Δυνατότητα καθοδήγησης από περισσότερους μέντορες</p> <p>Έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ποικιλομορφία, πολλές προσωπικότητες</p> <p>Διεύρυνση κύκλου γνωριμιών με περισσότερα άτομα</p> <p>Σύγκριση ικανοτήτων και προσόντων, υγιής ανταγωνισμός</p> <p>Πλουραλισμός απόψεων - περισσότερα ερεθίσματα</p>

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

3.8.4 3^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: ΜΕΝΤΟΡΕΥΟΜΕΝΟΙ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

Στο επόμενο ΓΡΑΦΗΜΑ 26, αποτυπώνεται το ενδιαφέρον των ερωτηθέντων ως προς το ενδεχόμενο να συμμετέχουν στην καθοδήγηση κάποιου στα πλαίσια του e-mentoring, αναλαμβάνοντας το ρόλο του μέντορα αυτή τη φορά.



ΓΡΑΦΗΜΑ 26

Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος και συγκεκριμένα το 80% απάντησε αρνητικά δίνοντας εν συντομία τις παρακάτω απαντήσεις σύμφωνα με τον ΠΙΝΑΚΑ 6.

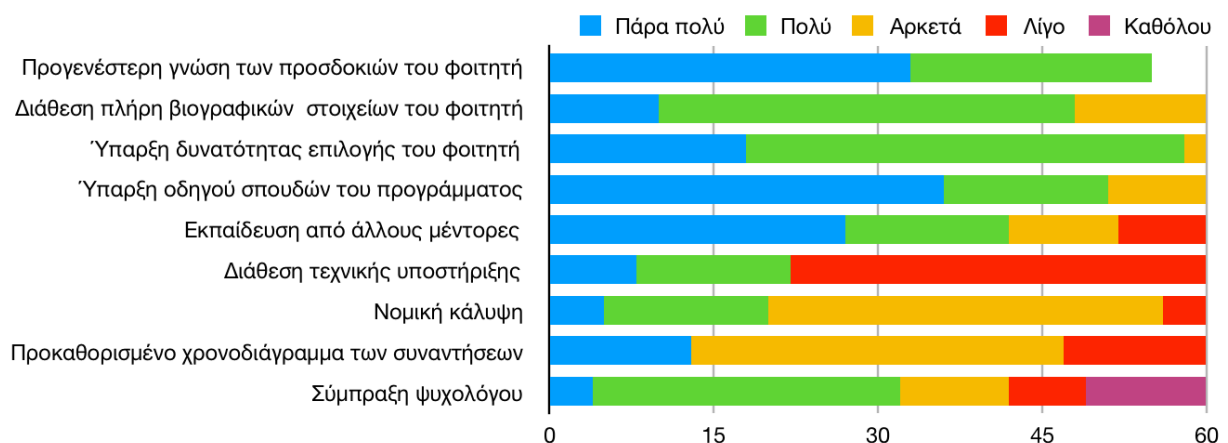
Δεν έχω τις εξειδικευμένες γνώσεις
Δεν γνωρίζω τέλεια το αντικείμενο - ενδεχόμενη αδυναμία στο να δώσω απαντήσεις
Έλλειψη εμπειρίας
Αβεβαιότητα - ανασφάλεια
Ακατάλληλη ηλικία

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

3.8.5 4^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: ΠΟΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗΣΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΕΠΙΘΥΜΗΤΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗΣΗΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΜΕΝΤΟΡΕΥΟΜΕΝΟΥΣ

Οι απαντήσεις αποτυπώνονται στον επόμενο αναλυτικό ΠΙΝΑΚΑ 7 και συγκριτικά στο ΓΡΑΦΗΜΑ 27. Οι πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο για έναν μέντορα να γνωρίζει εκ των προτέρων τις προσδοκίες του μεντορευόμενου, να διαθέτει αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών έτσι ώστε να έχει μια σαφή άποψη για τον επιδιωκόμενο εκπαιδευτικό στόχο και να μπορεί να οργανώνει καλύτερα το χρονοδιάγραμμα και περιεχόμενο των συναντήσεων. Επιπλέον, η πλειοψηφία δήλωσε πως θα ήταν αρκετά επιβοηθητικό να υπάρχει συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα συναντήσεων, προφανώς για να είναι δυνατή η εκ των προτέρων οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού και του περιεχομένου της καθοδήγησης στις επιμέρους συναντήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Το 63,3% εξέφρασε την επιθυμία να υπάρχει η δυνατότητα εκπαίδευσης από πεπειραμένους μέντορες προκειμένου προκειμένου να καθίσταται περισσότερο αποτελεσματική η μεντορική σχέση. Εντύπωση μας προκαλεί το γεγονός ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος ήταν ευαισθητοποιημένο στο θέμα της νομικής κάλυψης του μέντορα προκειμένου να διασφαλίζεται η απαλλαγή από οποιαδήποτε ευθύνη για τυχόν αμέλειες. Σημειωτέον ότι από τους 36 ερωτηθέντες που επισήμαναν ως σημαντική αυτή τη διάσταση, 14 είχαν συμμετάσχει ενεργά κατά το παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring. Τέλος, το 18,3% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι δεν θεωρούν καθόλου χρήσιμη τη συμβουλευτική σύμπραξη ψυχολόγου στα πλαίσια του προγράμματος καθώς εστίασαν περισσότερο σε θέματα περισσότερο οργανωτικά και περιεχομένου.



ΓΡΑΦΗΜΑ 27

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Ποσοστό %
Να γνωρίζω εκ των προτέρων τις προσδοκίες του φοιτητή	38	22	0	0	0	63,3
Να διαθέτω τα πλήρη βιογραφικά στοιχεία του φοιτητή	10	38	12	0	0	63,3
Να υπάρχει η δυνατότητα επιλογής του μεντορευόμενου	18	40	2	0	0	66,6
Να υπάρχει αναλυτικός οδηγός σπουδών του προγράμματος	36	15	9	0	0	60
Να υπάρχει εκπαίδευση από άλλους μέντορες	27	15	10	8	0	45
Να υπάρχει διαθέσιμη τεχνική υποστήριξη	8	14	0	38	0	63,3
Να υπάρχει νομική κάλυψη προκειμένου να διασφαλίζει την απαλλαγή από ευθύνη για τυχόν αμέλειες	5	15	36	4	0	60
Να είναι προκαθορισμένο το πλαίσιο και το χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων	13	0	34	13	0	56,6
Να υπάρχει η δυνατότητα παροχής συμβουλών από ψυχολόγο	4	28	10	7	11	46,6

- Πλειοψηφία
- Μηδενική συχνότητα

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Εν συνεχεία, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να κατατάξουν από το 1 έως το 9 διάφορα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι πρέπει να έχει ο ιδανικός μέντορας, όπου 1 το περισσότερο

και 9 το λιγότερο σημαντικό χαρακτηριστικό αντίστοιχα. Από την αποδελτίωση φάνηκε ότι η συχνότητα πολλών απαντήσεων σε σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ήταν πολύ υψηλή ακόμα και πανομοιότυπη. Από την ανάλυση αυτή κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις σχηματίζοντας τέσσερις περιπτώσεις, κοινό χαρακτηριστικό των οποίων είναι πέρα από τις ίδιες απαντήσεις και η σύνδεση-αντιστοιχία τους με το φύλο και την κατάσταση σπουδών των ερωτηθέντων. Οι σχηματισθείσες περιπτώσεις αποτυπώνονται στον κάτωθι ΠΙΝΑΚΑ 8.

ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ	ΤΜΗΜΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ 1η	ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΥ/ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ 2η	ΑΝΔΡΕΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΥ/ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ 3η	ΑΠΟΦΟΙΤΕΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΥ/ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ 4η	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΑΝΔΡΕΣ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΥ/ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Ο επόμενος ΠΙΝΑΚΑΣ 9, αποτελεί μια συγκριτική παρουσίαση των διαφορετικών κατατάξεων που επιλέχθηκαν ανά περίπτωση.

A/A	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΕΝΤΟΡΑ	ΘΕΣΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ 1η	ΘΕΣΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ 2η	ΘΕΣΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ 3η	ΘΕΣΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ 4η
1	Το φύλο και η ηλικία του Μέντορα	4	4	4	4
2	Να έχει γνώσεις και εμπειρία πάνω στο αντικείμενο	1	1	1	1
3	Να μπορεί να κατανοεί τις ανάγκες σας και να σας τονώνει ψυχολογικά	7	6	7	6
4	Να έχει υπομονή και μεταδοτικότητα	6	8	8	8
5	Να είναι φιλικός και να σας κάνει να αισθάνεσθε οικειότητα	5	5	5	5
6	Να έχει αποσπάσει καλές κριτικές στα πλαίσια της ανατροφοδότησης φοιτητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα	2	2	2	2
7	Να έχει προϋπηρεσία ή να εργάζεται στον ίδιο επιστημονικό κλάδο	9	7	3	3
8	Να έχει διασυνδέσεις με Οργανισμούς ή εκπαιδευτικά Ιδρύματα του εξωτερικού	3	3	6	7
9	Να έχει γνώσεις ψυχολογίας	8	9	9	9

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι ανεξαρτήτου περίπτωσης, οι θέσεις 1, 2, 4 και 5 είναι κοινές που σημαίνει ότι όλοι ερωτηθέντες θεωρούν ότι ο μέντορας πρέπει πρωτίστως να είναι γνώστης του αντικειμένου και να έχει μεγάλη εμπειρία, έπειτα να έχει αποσπάσει θετικές κριτικές από την αξιολόγηση των μεντορευόμενων, γεγονός που αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης του και στην πράξη. Τέταρτο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του μέντορα για όλους τους ερωτηθέντες είναι το φύλο και η ηλικία του μέντορα και εν συνεχεία η φιλική του στάση η οποία συμβάλει έτσι ώστε ο μεντορευόμενος να μπορεί να αισθανθεί άνετα και οικεία μέσα στη σχέση.

Συγκρίνοντας το τρίτο κατά σειρά χαρακτηριστικό με τη μεγαλύτερη συχνότητα παρατηρούμε ότι στην περίπτωση 1 και 2, ήτοι εν ενεργεία φοιτητές και φοιτήτριες προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού επιπέδου κατέταξαν τις διασυνδέσεις του μέντορα με Οργανισμούς ή εκπαιδευτικά Ιδρύματα του εξωτερικού ενώ αντίστοιχα οι απόφοιτοι κατέταξαν στην ίδια θέση το να έχει ο μέντορας προϋπηρεσία ή να εργάζεται στον ίδιο επιστημονικό κλάδο με αυτούς. Το συμπέρασμα από αυτή την διαφορά στην κατάταξη έγκειται στη διαφορετικότητα των αναγκών και προσδοκιών που έχουν οι μεντορευόμενοι ανάλογα με την κατάσταση των σπουδών. Δηλαδή, οι εν ενεργεία φοιτητές/ριες λαμβάνοντας ερεθίσματα από το πανεπιστημιακό τους περιβάλλον έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στα θέματα που αφορούν τη φοίτηση και τις δυνατότητες μετεκπαίδευσης π.χ. σε πανεπιστημιακά ιδρύματα του εξωτερικού, παρακολούθηση μεταπτυχιακού προγράμματος, εκπόνηση διδακτορικής διατριβής κ.α.. Αντιθέτως, οι απόφοιτοι είναι φιλόδοξοι, έτοιμοι να κάνουν τα πρώτα τους επαγγελματικά και για αυτό έχουν το άγχος και την αγωνία της επαγγελματικής αποκατάστασης. Τέλος, τα χαρακτηριστικά όπως η υπομονετικότητα και μεταδοτικότητα αλλά και η γνώση ψυχολογίας κατατάχθηκαν από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων στις δύο τελευταίες θέσεις στην κατάταξη.

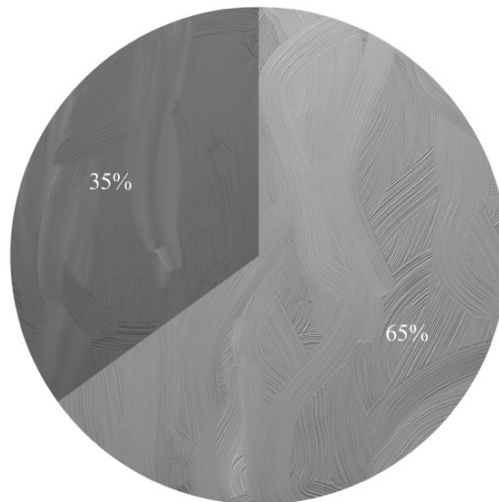
Στο αμέσως επόμενο ΓΡΑΦΗΜΑ 28, παρουσιάζεται γραμμικά η σύγκληση και απόκλιση των κατατάξεων που επιλέχθηκαν ανά περίπτωση.



ΓΡΑΦΗΜΑ 28

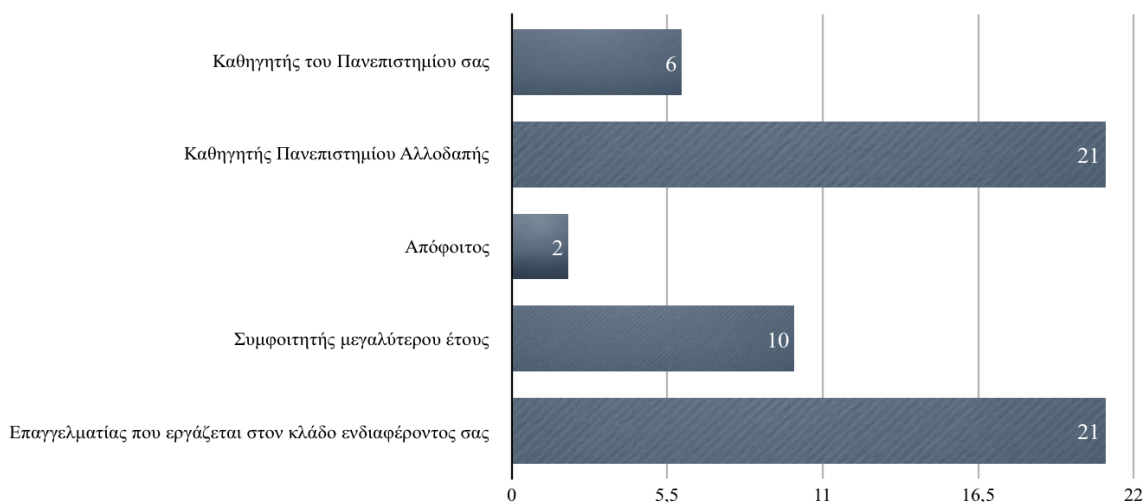
Στο ΓΡΑΦΗΜΑ 29, φαίνεται ότι το 65% του δείγματος επιθυμεί να καθορίζει εκείνο την αντιστοίχιση επιλέγοντας το μέντορα του, ενώ το 35% θέλει να επιλέγει τρίτος π.χ. ο φορέας οργάνωσης του προγράμματος, ειδική επιτροπή, κ.α. την αντιστοίχιση βάσει των προσόντων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τόσο του μέντορα όσο και του μεντορευόμενου.

- Ο μεντορευόμενος καθορίζει την αντιστοίχιση επιλέγοντας ανάμεσα σε περισσότερους μέντορες
- Τρίτος επιλέγει την τελική αντιστοίχιση μεντορα - μεντορευόμενου βάσει προσόντων



ΓΡΑΦΗΜΑ 29

Στην ερώτηση “ποιο από τα παρακάτω πρόσωπα θα προτιμούσατε να είναι ο μέντορας σας”, όπως φαίνεται από το ΓΡΑΦΗΜΑ 30, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, ήτοι το 70% απάντησε ότι θα επιθυμούσε ο μέντορας να είναι καθηγητής Πανεπιστημίου αλλοδαπής ή επαγγελματίας που εργάζεται στο ίδιο επιστημονικό κλάδο. Το γεγονός ότι ένα τόσο μεγάλο ποσοστό απάντησε ότι θα ήθελε να καθοδηγηθεί από καθηγητή Πανεπιστημίου αλλοδαπής οφείλεται βέβαια και στο γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος έχει άριστη γνώση τουλάχιστον σε μία ξένη γλώσσα.

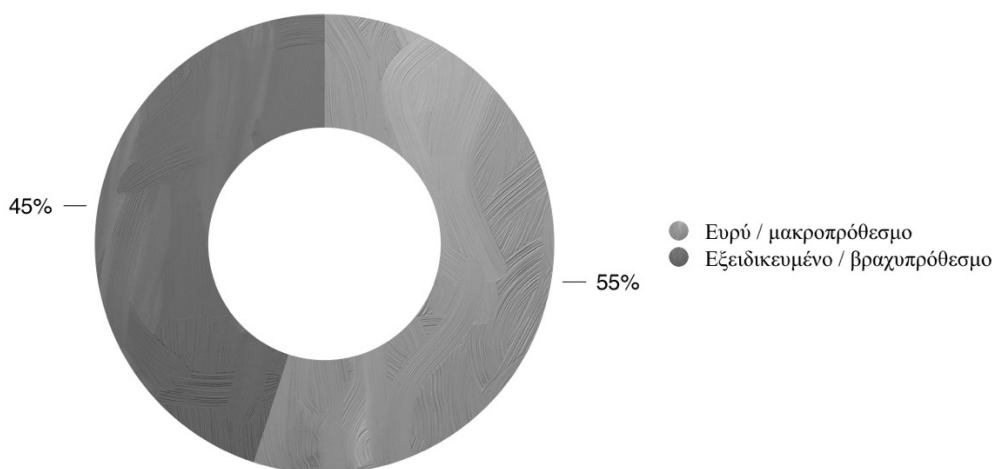


ΓΡΑΦΗΜΑ 30

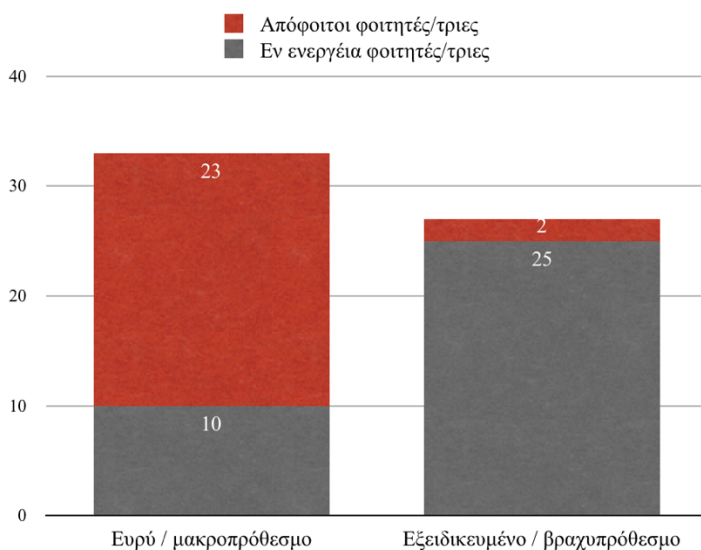
1.8.6 5ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΔΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ

ΣΤΟ ΓΡΑΦΗΜΑ 31, ΦΑΙΝΕΤΑΙ ΟΤΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΙΣΟΥΣ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ ΕΠΙΘΥΜΟΥΝ ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΥΡΥ ΚΑΙ ΝΑ ΕΚΤΕΙΝΕΤΑΙ ΣΕ ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΟ ΟΡΙΖΟΝΤΑ. ΕΝ ΣΥΝΕΧΕΙΑ, ΟΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΠΑΡΑΤΙΘΕΤΑΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ Η ΟΠΟΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΩΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ. ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΦΑΙΝΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΓΡΑΦΗΜΑ 32, ΠΑΡΑΤΗΡΟΥΜΕ ΟΤΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΡΙΕΣ ΠΡΟΤΙΜΟΥΝ ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΥΡΥ. ΑΠΕΝΑΝΤΙΑΣ ΟΙ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΡΙΕΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ Η ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΠΡΟΤΙΜΟΥΝ ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΠΙΟ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟ ΚΑΙ ΑΜΕΣΟ. ΣΥΜΠΕΡΑΙΝΟΥΜΕ ΛΟΙΠΟΝ ΟΤΙ Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΗ ΚΑΘΩΣ ΟΙ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΦΟΙΤΗΤΕΣ, ΟΙ ΟΠΟΙΟΙ ΕΧΟΥΝ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΚΥΚΛΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΚΙΝΟΥΝΤΑΙ ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥΣ, ΠΡΟΤΙΜΟΥΝ ΝΑ ΑΠΕΥΘΥΝΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΜΕΝΤΟΡΑ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΑΠΟΡΙΩΝ, ΤΗ ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ, ΤΗΝ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΣΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΛΛΗ ΠΛΕΥΡΑ, ΟΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΕΧΟΥΝ ΑΝΑΓΚΗ ΤΗΝ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΣΕ ΜΙΑ ΠΙΟ ΕΥΡΕΙΑ ΚΑΙ ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ ΚΛΙΜΑΚΑ Η ΟΠΟΙΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΚΤΕΙΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΣΤΙΒΟ,

ΤΗΝ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΩΣ ΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΚΛΑΔΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ Η ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΑΝΕΛΙΞΗ.

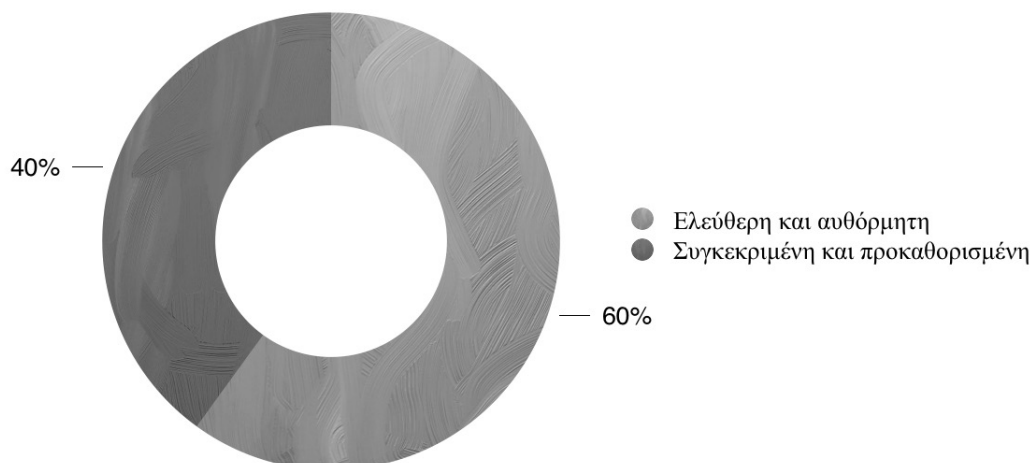


ΓΡΑΦΗΜΑ 31



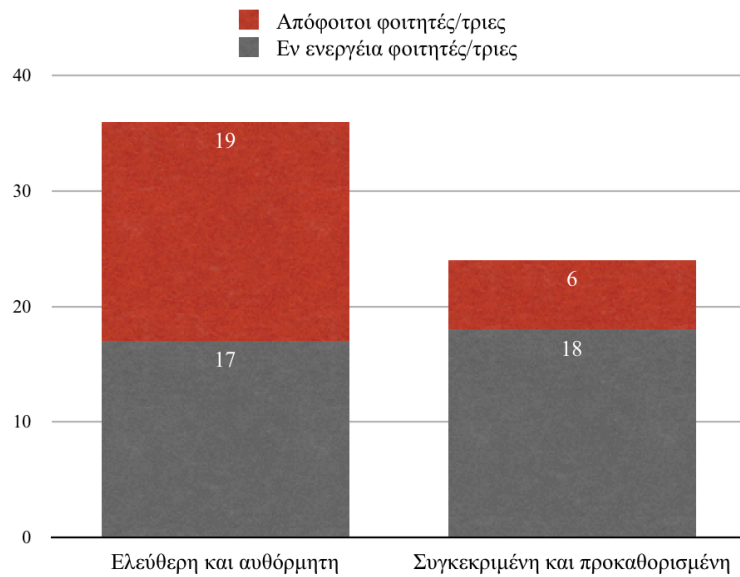
ΓΡΑΦΗΜΑ 32

Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα στην επόμενη ερώτηση που αφορά τη θεματολογία των συναντήσεων στα πλαίσια του προγράμματος, τα οποία αποτυπώνονται στο ΓΡΑΦΗΜΑ 33. Παρατηρούμε λοιπόν και εδώ ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων προτιμάει η θεματολογία να είναι ελεύθερη και αυθόρμητη και να προσαρμόζεται στις ανάγκες και ιδιαιτερότητές του εκάστοτε μεντορευόμενου και των διαφορετικών περιστάσεων.



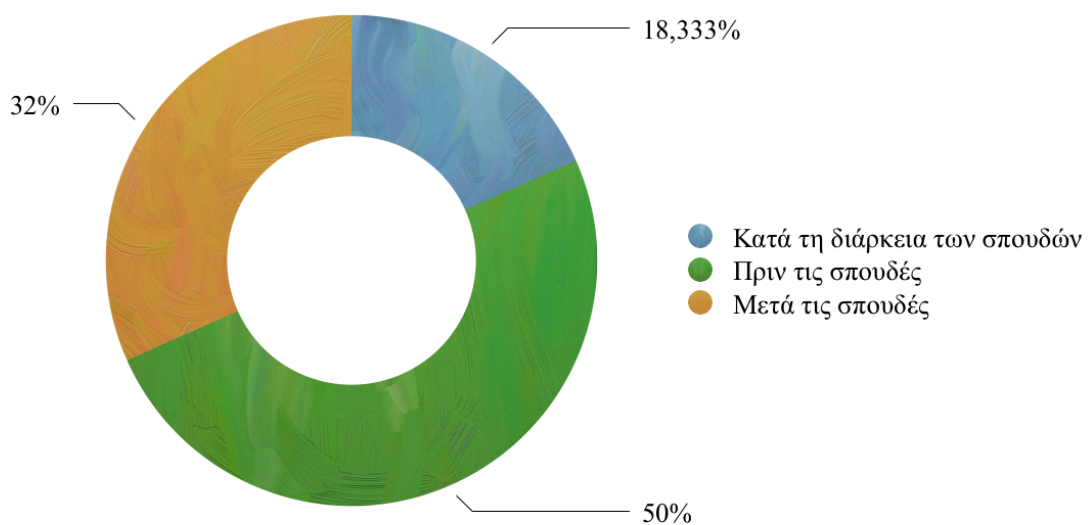
ΓΡΑΦΗΜΑ 33

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις με άξονα αναφοράς την κατάσταση σπουδών των ερωτηθέντων προκύπτει από το ΓΡΑΦΗΜΑ 34, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των αποφοίτων φοιτητών/ριών προτιμούν καταφανώς μια πιο ελεύθερη και διευρυμένη θεματολογία στα πλαίσια της μεντορικής σχέσης, για τους ίδιους λόγους που αναλύθηκαν ευθύς ως άνω. Άλλωστε οι απόφοιτοι διαθέτοντας αφενός τα γνωστικά εφόδια και αφετέρου την άμεση επαφή με την αγορά εργασίας και την κοινωνία λαμβάνουν περισσότερα ερεθίσματα και έχουν εξ ορισμού την ανάγκη για μια πιο γενικευμένη αλλά συνάμα κριτική θεώρηση των πραγμάτων.



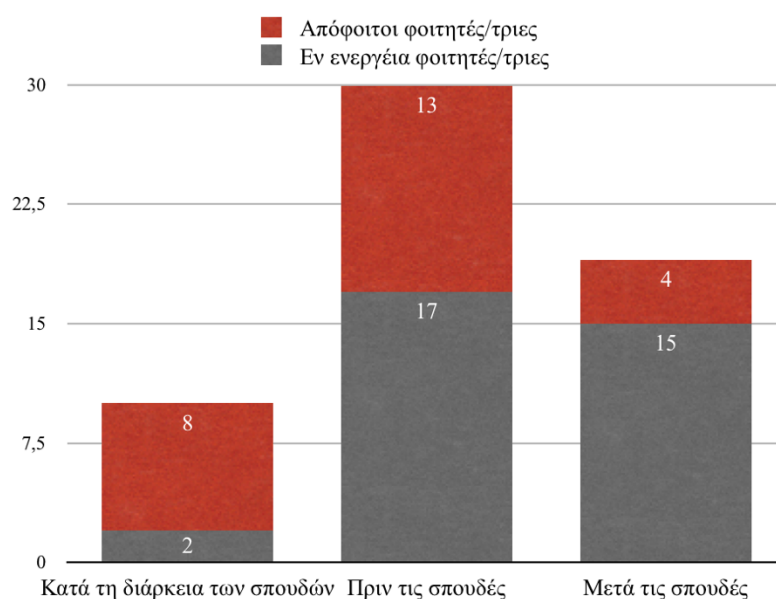
ΓΡΑΦΗΜΑ 34

Στο ΓΡΑΦΗΜΑ 35, αποτυπώνονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την περίοδο που θα τους ενδιέφερε περισσότερο η συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα e-mentoring. Συγκεκριμένα το 50% απάντησε ότι θα επιθυμούσε να συμμετάσχει πριν τις σπουδές, το 32% μετά την ολοκλήρωση των σπουδών και τέλος το 18,33% κατά τη διάρκεια των σπουδών.



ΓΡΑΦΗΜΑ 35

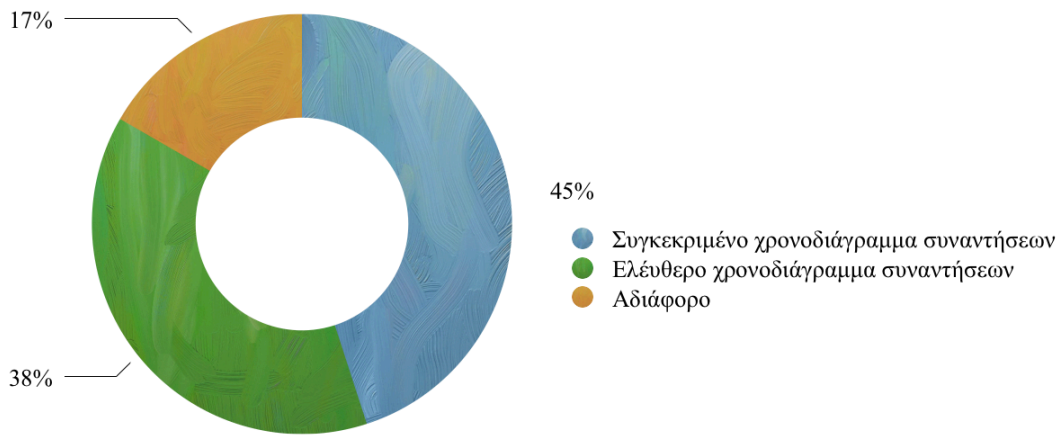
Από την συγκριτική ανάλυση στο ΓΡΑΦΗΜΑ 36 παρατηρούμε το οξύμωρο ότι οι απόφοιτοι φοιτητές/ριες δήλωσαν ότι θα τους ενδιέφερε περισσότερο να συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring πριν ή κατά τη διάρκεια των σπουδών, ενώ οι εν ενεργεία φοιτητές/ριες δήλωσαν ότι η πιο κατάλληλη περίοδος είναι μετά την ολοκλήρωση των σπουδών. Ωστόσο η πλειοψηφία όλου του δείγματος συγκλίνει στην σημαντικότητα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης πριν την έναρξη των σπουδών, επιβεβαιώνοντας το πόσο κρίσιμο είναι αυτό το διάστημα για την λήψη αποφάσεων ικανών να επηρεάσουν ολόκληρη την μετέπειτα πορεία των ατόμων. Η ύπαρξη ερεθισμάτων μέσω της καθοδήγησης και μάλιστα με τα θετικά στοιχεία που προσφέρουν τα προγράμματα e-mentoring, είναι απολύτως αναγκαία για τα πρώτα βήματα των ατόμων τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε κοινωνικό, προσωπικό και ψυχολογικό επίπεδο.



ΓΡΑΦΗΜΑ 36

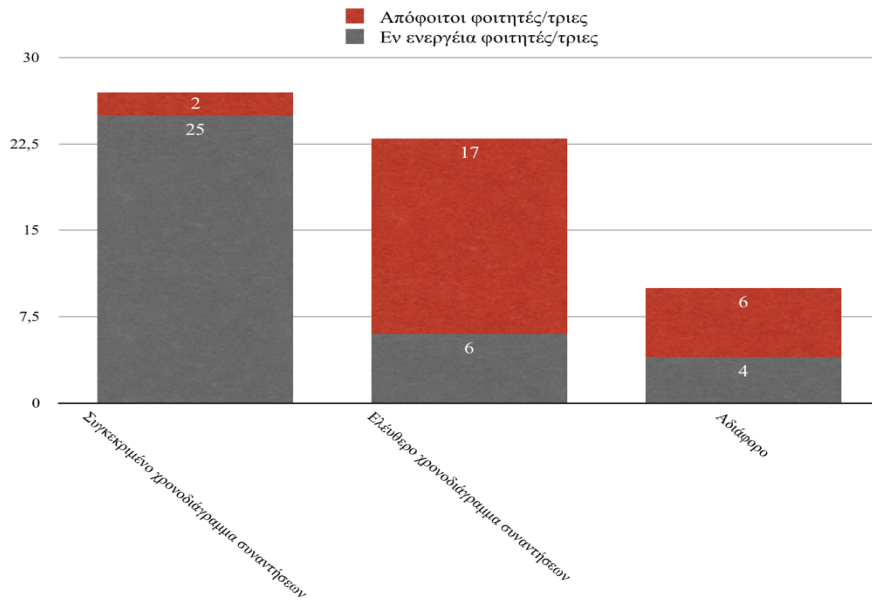
Από το ΓΡΑΦΗΜΑ 37, φαίνεται ότι το 45% του συνόλου των ερωτηθέντων θα προτιμούσε να συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα e-mentoring με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα

συναντήσεων με το μέντορα. Το 38%, θα προτιμούσε ένα πιο ελεύθερο χρονοδιάγραμμα, που διαμορφώνεται ad hoc στις περιστάσεις και στις ανάγκες των μεντορευόμενων και τέλος μόλις το 17% δήλωσε ότι αυτή η παράμετρος είναι ήσσονος σημασίας για το πρόγραμμα.



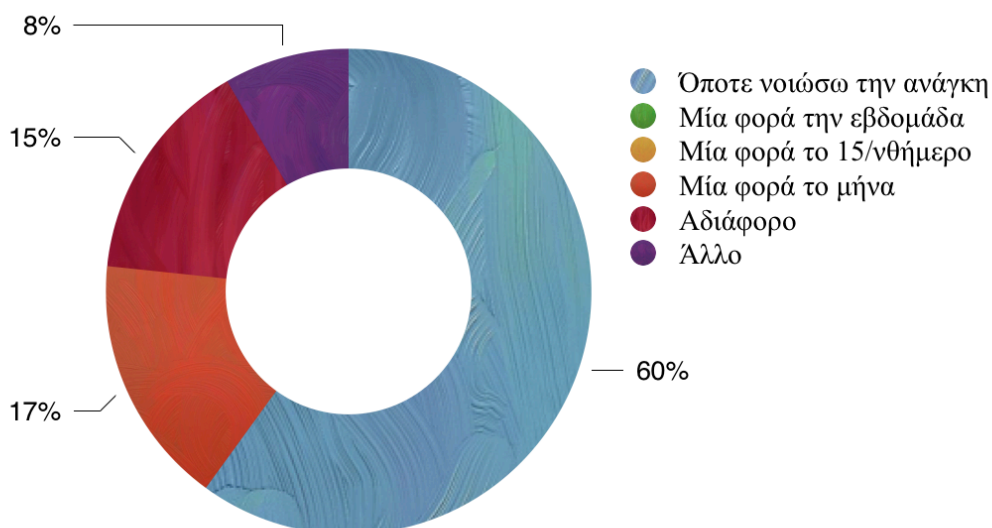
ΓΡΑΦΗΜΑ 37

Το συγκριτικό ΓΡΑΦΗΜΑ 38, επαληθεύει την ως άνω ανάλυση επιβεβαιώνοντας την τάση των αποφοίτων στο να επιλέγουν ένα ελεύθερο πεδίο, συμπεριλαμβανομένου και του χρονοδιαγράμματος συναντήσεων, προκειμένου να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για μια προσωποπαγή καθοδήγηση χωρίς να περιορίζεται στην στυγνή επίτευξη επιμέρους εκπαιδευτικών στόχων. Αυτός άλλωστε είναι και ο ύστατος σκοπός σε μια μεντορική σχέση αλλά και χαρακτηριστικό στοιχείο που τη διακρίνει από άλλα είδη όπως το coaching.



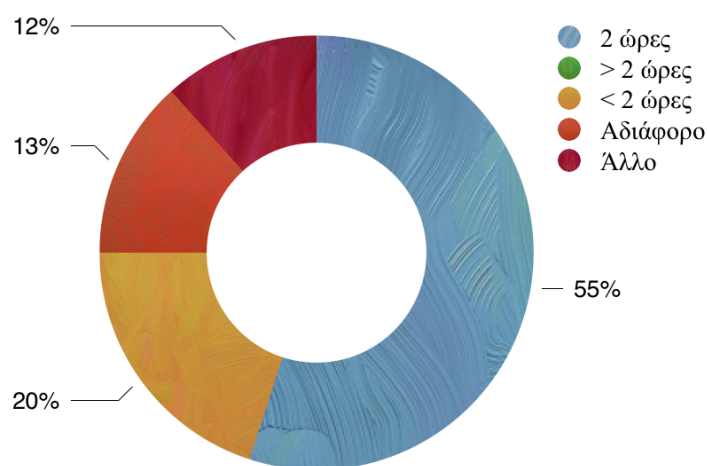
ΓΡΑΦΗΜΑ 38

Στο ερώτημα “πόσο συχνά θα επιθυμούσατε να γίνονται οι συναντήσεις με το μέντορα”, από το ΓΡΑΦΗΜΑ 39 φαίνεται ότι η πλειοψηφία (60%) απάντησε “όποτε νοιώσω την ανάγκη”, το 17%, “μια φορά το μήνα”, το 15% δήλωσε πως αυτή η παράμετρος είναι αδιάφορη και τέλος 5 ερωτηθέντες απάντησαν ότι η συχνότητα των συναντήσεων εξαρτάται από τις ανάγκες και από το διαθέσιμο χρόνο.



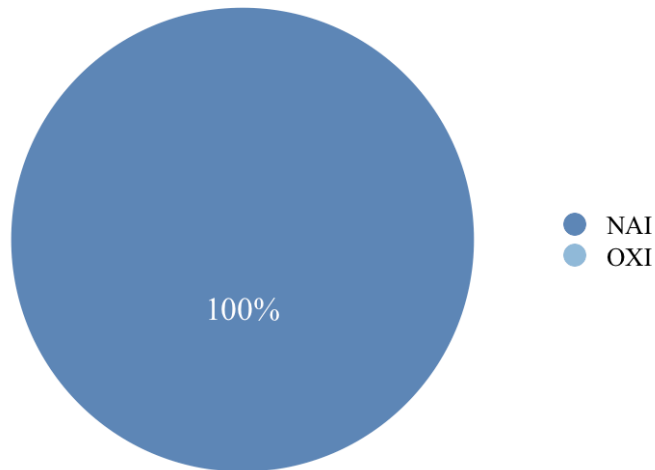
ΓΡΑΦΗΜΑ 39

Αναφορικά με τη διάρκεια κάθε συνάντησης στα πλαίσια του προγράμματος, όπως φαίνεται στο ΓΡΑΦΗΜΑ 40, η πλειοψηφία απάντησε ότι ιδανικό θα ήταν μια συνάντηση να διαρκεί δύο ώρες, το 1/3 του δείγματος απάντησε λιγότερο από δύο ώρες, το 13% έδωσε την απάντηση “αδιάφορο” και τέλος 7 ερωτηθέντες απάντησαν ότι εξαρτάται από τις ανάγκες, από το διαθέσιμο χρόνο αλλά και το μοντέλο *e-mentoring* το οποίο εφαρμόζεται στο πρόγραμμα.



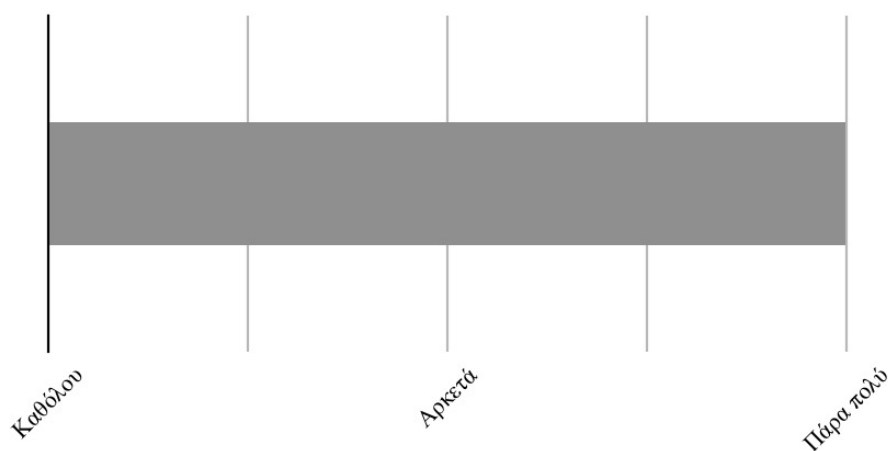
ΓΡΑΦΗΜΑ 40

Στη συνέχεια, όπως φαίνεται στο ΓΡΑΦΗΜΑ 41, όλοι οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι θα πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει υποχρεωτική φόρμα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των μεντόρων και του προγράμματος συλλήβδην. Το ποσοστό αυτό επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης ως ένα από τα βασικά δομικά στοιχεία στα πλαίσια ενός προγράμματος *e-mentoring* όπως εκτέθηκε στο οικείο κεφάλαιο της θεωρητικής ανάλυσης.



ΓΡΑΦΗΜΑ 41

Τέλος, όπως αποτυπώνεται στο ΓΡΑΦΗΜΑ 42, άπαντες οι ερωτηθέντες θεωρούν “πάρα πολύ” αναγκαία την ύπαρξη προγραμμάτων e-mentoring στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το πιο σημαντικό μάλιστα είναι ότι η ανάγκη αυτή εκφράζεται από άτομα τα οποία διανύουν διαφορετικές φάσεις στη ζωή τους, καθώς άλλοι φοιτούν σε προπτυχιακό επίπεδο, άλλοι έχουν αποφοιτήσει και σκέφτονται επόμενο τους βήμα, άλλοι παρακολουθούν κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και άλλοι έχουν τελειώσει και το μεταπτυχιακό και κάνουν τα πρώτα τους βήματα στην αγορά εργασίας.



ΓΡΑΦΗΜΑ 42

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με δείγμα προπτυχιακών, μεταπτυχιακών φοιτητές αλλά και αποφοίτους του Π.Τ.Δ.Ε Ρόδου.. Έχοντας ως άξονα αναφοράς τα πέντε βασικά ερευνητικά ερωτήματα, διερευνήθηκαν οι ανάγκες και οι προσδοκίες των συμμετεχόντων από ένα δυνητικό πρόγραμμα e-mentoring, το ενδεχόμενο και οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούσαν να αναλάβουν οι ίδιοι στο μέλλον την καθοδήγηση άλλων ατόμων και τέλος οι προτιμήσεις τους σχετικά με συγκεκριμένα δομικά στοιχεία που άπτονται της οργάνωσης και του περιεχομένου των εν λόγω προγραμμάτων όπως π.χ. ο καθορισμός του αντικειμένου και της θεματολογίας, η χρονική διάρκεια του προγράμματος και των συναντήσεων, η ύπαρξη αξιολογικής διαδικασίας ως ανατροφοδότηση τόσο για την απόδοση του Μέντορα όσο και για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος συλλήβδην κ.α. Εάν και στην δεκαετία του 1990, εφαρμόστηκαν αρκετά προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης, αυτά αναπτύχθηκαν δίχως να υπάρχουν συγκεκριμένοι οδηγοί που να αναλύουν τα απαραίτητα δομικά στοιχεία που απαιτούνται στην πράξη ούτε δομήθηκαν πάνω σε εμπειρικά ελεγμένα μοντέλα (Single & Single, 2005). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι δεν υφίσταται έως σήμερα μια ολοκληρωμένη έρευνα η οποία να αποτελεί οδηγό και να χαράσει τις κατευθυντήριες γραμμές στη δημιουργία ενός προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης ειδικά στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Shrestha et al., 2009, Single & Single, 2005, Wong & Premkumar, 2007) παρά μόνο μεμονωμένες περιγραφές συγκεκριμένων εργαλείων ηλεκτρονικής καθοδήγησης (O'Neill et al., 2005)

Απώτερος στόχος και επιστημονική παρακαταθήκη της παρούσας εργασίας είναι μια – έστω και σε περιορισμένη κλίμακα – αποτύπωση των χαρακτηριστικών, των προσδοκιών και των αναγκών των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πλήρωση των οποίων θα μπορούσε να συμβάλει η διάθεση προγραμμάτων e-mentoring στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανεξαρτήτως από το φορέα οργάνωσης τους και ταυτόχρονα η παροχή χρήσιμων πληροφοριών για την δημιουργία τέτοιων δυνητικών προγραμμάτων τα οποία θα βασίζονται κυρίως στην κάλυψη των αναγκών των μεντορευόμενων.

Άπαντες οι ερωτηθέντες τις έρευνας απάντησαν καταφατικά στην ανάγκη εισαγωγής τέτοιων προγραμμάτων ηλεκτρονικής καθοδήγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανεξαρτήτως μεταβλητών στοιχείων, όπως φύλο, κατάσταση σπουδών, γνώση ξένων γλωσσών, εξοικείωση με τα νέα τεχνολογικά μέσα επικοινωνίας κ.α. και αυτό παρά το γεγονός ότι το 40% δεν γνώριζε αρχικά την έννοια του e-mentoring. Ενδεικτικά τα μεταβλητά αυτά στοιχεία

αναφέρονται ενδεικτικά και από τους O'Neil, κ.α., 2005; καθώς και από τους Santos, Couchet και Boticario, 2009, σε σχετικές μελέτες. Είναι κοινή η άποψη τη διεθνούς βιβλιογραφίας ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση είναι το μέλλον στον τομέα της μεντορικής και ότι θα πρέπει υπό την προϋπόθεση ύπαρξης ενός σαφώς καθορισμένου πλαισίου να ενταχθεί ως εργαλείο πρωτίστως στην εκπαίδευση (βλ. Harris κ.α., 1996; O'Neill, Wagner, κ.α., 1996; O'Neill & Gomez, 1998; Tsikalas & McMillan-Culp, 2000; O'Neill & Scardamalia, 2000; O'Neill κ.α, 2003) αρχής γενομένης ακόμα και από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (π.χ. πληθώρα προγραμμάτων τηλεκαθοδήγησης έχουν ήδη εφαρμοστεί στο πλαίσιο των σχολείων κατηγορίας "K-12" στην Βόρεια Αμερική, με σκοπό τη διασύνδεση των έργων των μαθητών στα πλαίσια σχολικών δραστηριοτήτων με τεχνοκράτες όπως ψυχολόγους, καλλιτέχνες, κ.α). Εντούτοις, να σημειώσουμε στο σημείο αυτό, ότι το γεγονός ότι το 40% του δείγματος της παρούσας έρευνα δεν γνώριζε αρχικά την έννοια του e-mentoring, σηματοδοτεί την ένδειξη ότι σε πρακτικό επίπεδο είναι πολλά αυτά που πρέπει ακόμα να γίνουν σε επίπεδο εκπαίδευσης προκειμένου αρχικά οι εν δυνάμει μεντορευόμενοι αφενός να νιώσουν την ανάγκη ύπαρξης της καθοδήγησης, αντιλαμβάνοντας τα θετικά μιας μεντορικής σχέσης και αφετέρου να συνειδητοποιήσουν τις πολλαπλάσιες δυνατότητες που παρέχει η καθοδήγηση με χρήση ηλεκτρονικών μέσων

Μάλιστα το 50% των ερωτηθέντων θεωρεί πολύ σημαντική την ύπαρξη ηλεκτρονικής καθοδήγησης πριν την έναρξη των σπουδών καθώς είναι ιδιαίζουσας σημασίας η συμβολή ενός μέντορα στην αναζήτηση και ανάδειξη των ενδιαφερόντων, προσόντων, χαρακτηριστικών προσωπικότητας τα οποία εν συνεχεία είναι καθοριστικά για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μεντορευόμενων.

Ειδικά σε μια εποχή άκριτου ανταγωνισμού όχι μόνο στην εγχώρια αλλά και στην παγκόσμια αγορά εργασίας, το άγχος για το μέλλον καθιστά την ανάγκη για καθοδήγηση επιτακτική. Αυτό άλλωστε προκύπτει από το γεγονός ότι το 32% των ερωτηθέντων, κατά βάση εν ενεργεία φοιτητές, θεωρούν ότι είναι αναγκαία η συμμετοχή σε προγράμματα e-mentoring μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών.

Από τα ερευνητικά αποτελέσματα προκύπτει επιπλέον ότι ο κύριος παράγοντας μεταβλητότητας είναι η κατάσταση σπουδών και ως εκ τούτου η διαφορά στις ανάγκες και προσδοκίες των εν ενεργεία φοιτητών αφενός και των αποφοίτων αφετέρου. Αυτό αποτυπώνεται και στο γεγονός ότι οι εν ενεργεία φοιτητές/ριες μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού επιπέδου προτιμούν το αντικείμενο του προγράμματος να είναι πιο περιορισμένο και άμεσο και η θεματολογία καθώς επίσης και το χρονοδιάγραμμα

συγκεκριμένα και προκαθορισμένα. Αντιθέτως οι απόφοιτοι επιθυμούν μια πιο ελεύθερη, αυθόρμητη και προσωποκεντρικά διαμορφωμένη μεντορική σχέση.

Σύμφωνα με τους Akin και Hilbun, 2007, ο φορέας οργάνωσης του προγράμματος με την ενδεχόμενη σύμπραξη ορισμένων μεντόρων είναι αυτοί που πρέπει αρχικά να συντάξουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών εντάσσοντας τους απώτερους μαθησιακούς στόχους που θέλουν να επιτύχουν μέσω του προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η κατάσταση σπουδών είναι καθοριστική καθώς οι ενεργειαί φοιτητές, οι οποίοι έχουν συγκεκριμένο κύκλο εργασιών και κινούνται κυρίως στα πλαίσια των σπουδών τους, προτιμούν να απευθύνονται στο μέντορα τους για την επίλυση αποριών, τη μετάδοση γνώσεων, την καθοδήγηση στα θέματα σπουδών και δυνατότητες μετεκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, οι απόφοιτοι έχουν ανάγκη την καθοδήγηση σε μια πιο ευρεία και μακροπρόθεσμη κλίμακα η οποία μπορεί να εκτείνεται από τις συμβουλές για τα πρώτα βήματα στο επαγγελματικό στίβο, την προετοιμασία για τη συνέντευξη έως την αλλαγή κλάδου επαγγελματικής ενασχόλησης και την επαγγελματική ή ακαδημαϊκή ανέλιξη. Όπως διαφαίνεται στην έρευνα, ένα επιπλέον βασικό στοιχείο του προγράμματος και καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι η επιλογή του προσώπου του μέντορα και ο τρόπος αντιστοίχισης του με τον μεντορευόμενο. Αυτό αποτυπώνεται και στο γεγονός ότι οι ενεργειαί φοιτητές/ριες μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού επιπέδου προτιμούν το αντικείμενο του προγράμματος να είναι πιο περιορισμένο και άμεσο, η θεματολογία σαφής, αναλυτική καθώς επίσης και το χρονοδιάγραμμα συγκεκριμένα και προκαθορισμένα. Σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγουν και ο Mihram (2004) αναφέροντας ότι λιγότερο πεπειραμένοι μεντορευόμενοι θα πρέπει να καταφεύγουν σε αυστηρά δομημένες μεντορικές σχέσης καθώς είναι πιο εύκολο να χάσουν τα όρια που επιβάλλονται για την εγκαθίδρυση μιας επιτυχούς μεντορικής σχέσης. Αντιθέτως οι απόφοιτοι, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, επιθυμούν μια πιο ελεύθερη, αυθόρμητη και προσωποκεντρικά διαμορφωμένη μεντορική σχέση. Προς επίρρωση αυτού του ερευνητικού αποτελέσματος, οι C.H.Shrestha, S. May, P. Edirisingha, L. Burke και T. Linsey, 2009, αναφέρουν τις θετικές επιδράσεις του “κοινωνικού ηλεκτρονικού mentoring” με όρους και συνθήκες πιο ελεύθερες και ετεροκαθοριζόμενες σε σχέση με το τυπικό μοντέλο ηλεκτρονικής καθοδήγησης βοηθώντας του αποφοίτους και πιο πεπειραμένους μεντορευόμενους να αποκτήσουν εφόδια χρήσιμα για την επαγγελματική τους αποκατάσταση και σταδιοδρομία

Επίσης, η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι θα επιθυμούσε να έχει ενεργό ρόλο και να καθορίζει την αντιστοίχιση του με τον μέντορα γνωρίζοντας εκ των προτέρων π.χ. τα βιογραφικά του στοιχεία ή τα αποτελέσματα ανατροφοδότησης φοιτητών του παρελθόντος και παρέχοντας του τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε περισσότερους μέντορες με τη βοήθεια πληθώρα εργαλείων, όπως αναλύονται στο οικείο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους.

Από την εκτενή ανάλυση των διαφόρων μοντέλων e-mentoring καθώς επίσης και από τις απαντήσεις του δείγματος συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει ένα μοντέλο το οποίο να είναι πιο αποτελεσματικό από ένα άλλο. Αντιθέτως θα πρέπει να κρίνεται ad hoc και να λαμβάνονται υπόψιν πληθώρα παραμέτρων όπως π.χ. οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος, ο χαρακτήρας του μεντορευόμενου, οι ανάγκες και προσδοκίες του, τα χαρακτηριστικά του μέντορα κ.α. προκειμένου να καταλήξουμε σε εκείνο ακριβώς το μοντέλο e-mentoring το οποίο θα είναι πιο κατάλληλο για κάθε περίπτωση μεντορευόμενου.

Γιατί όμως ηλεκτρονική καθοδήγηση και όχι το παραδοσιακό δια ζώσης mentoring; Η απάντηση στο κρίσιμο αυτό ερώτημα μπορεί να αντληθεί από δύο σημεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αφενός η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος επισήμανε την ευελιξία στο χρονοδιάγραμμα και την ανεξαρτησία του τύπου διοργάνωσης του προγράμματος και αφετέρου η επιλογή των μεντόρων αφορούσε ως επί το πλείστον είτε καθηγητές πανεπιστημίων αλλοδαπής είτε εν ενεργεία επαγγελματίες του χώρου ενδιαφέροντος. Εξ αυτών και μόνο συμπεραίνουμε ότι η εξ' αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της μεντορικής είναι μονόδρομος ειδικά σε μια εποχή όπου η τεχνολογία παρέχει τα κατάλληλα εκείνα εργαλεία για την πραγμάτωση διαδικασιών που πριν κάποια χρόνια αποτελούσε σενάριο επιστημονικής φαντασίας. Αν, δε, αναλογιστούμε τις δυνατότητες που προσφέρουν τα νέα τεχνολογικά μέσα επικοινωνίας αλλά και την τρομακτική διάχυση πληροφοριών σε παγκόσμιο επίπεδο μέσω διαδικτύου, τότε ο παραδοσιακός θεσμός της μεντορείας φαντάζει παρωχημένος. Το e-mentoring, έρχεται να καλύψει αυτές τις ανάγκες ειδικά στον τομέα της συμβουλευτικής, προσφέροντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με μέντορες από όλο τον κόσμο και να συνδιαμορφώσουν ένα νέο, σύγχρονο, εξατομικευμένο πλαίσιο συνεργασίας, επιμόρφωσης και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης.

Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουν ειδικά οι C.H.Shrestha, S. May, P. Edirisingha, L. Burke και T. Linsey, 2009 αξιολογώντας το πιλοτικό πανεπιστημιακό πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης «e-Success», αναφέροντας χαρακτηριστικά την επιτακτική ανάγκη εκπαίδευσης των μεντόρων στη χρήση των νέων ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας που προσφέρονται σε τέτοιου είδους προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης αλλά και την

ένταξη ειδικών μαθημάτων πληροφορικής στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών προκειμένου οι εν δυνάμει μεντορευόμενοι να έχουν την αυτοπεποίθηση ότι θα ανταπεξέλθουν στις ιδιαιτερότητες της αποκλειστικής ηλεκτρονικής επικοινωνίας που απαιτούν τα εν λόγω προγράμματα. Αντιθέτως, υπογραμμίζουν, ελλοχεύει ο κίνδυνος, το «ε» αντί να κάνει το mentoring πιο προσιτό, να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα.

Τέλος, η προσέγγιση του θέματος της παρούσας εργασίας τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, οδηγεί αυτομάτως σε νέα ζητήματα με τεράστιο ερευνητικό ενδιαφέρον, τα οποία μπορεί με τη σειρά τους να αποτελέσουν αντικείμενο επόμενων ερευνών. Ωστόσο παρά την ύπαρξη κενού στην αλλοδαπή αλλά κυρίως στην ελληνική βιβλιογραφία για πολλά ζητήματα που έχουν σχέση με το e-mentoring τα οποία καταδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον με αφορμή τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας, ειδικά στην ανάλυση των επιμέρους δομικών στοιχείων, να δημιουργηθεί πιλοτικά μέσω της σύμπραξης με προγραμματιστή ένα πρόγραμμα e-mentoring (ως ηλεκτρονική υπηρεσία) στα πλαίσια του Π.Τ.Δ.Ε., από την ανατροφοδότηση του οποίου θα αντλήσουμε πολύτιμα στοιχεία για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος e-mentoring.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Δεληγιάννη, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2008). «Ο μέντορας και οι άλλοι: Μια προκαταρκτική μελέτη για την εκπαίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 45, 18-36.

Π.Θ. Θεοδώρου & Ε.Ν. Πετρίδου (2014). «Η συμβολή της καθοδήγησης (μεντορινγκ) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού». Έκρυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών θεμάτων, Τεύχος 1^ο, σσ. 141-161.

Κυριαζή, Ν. (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Πεδίο.

Μουζάκης, Χ., Μπαλαούρας, Π., Ρουσάκης, Ι., Ματθαίου, Δ. (2004). Αξιοποίηση Περιβαλλόντων Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στα πρακτικά του 4ο Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Αθήνα, 29 Σεπτεμβρίου – 3 Οκτωβρίου 2004.

Μπαγάκης, & Π. Τσίγκου (2017), *Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπανικολάου, Κ. (2005). Η συμβολή του Διαδικτύου στην Ανανέωση εκπαιδευτικών πρακτικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 23-57

Ρούσσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2001). Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS. Επιμ. Μ. Αποστολοπούλου. Αθήνα: εκδόσεις Τόπος

Σαλβαράς, Γ. (2013.) "Μεντορική- Παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση, Αθήνα: Γρηγόρης

Σοφός, Α. (2013). «Η προσέγγιση της μεντορείας (mentoring) στο πλαίσιο του ολιστικού μοντέλου διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διεργασία στο Π.Τ.Δ.Ε.», στο. Α. Κόκκινος, Μ. Χιονόδου (επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης* (σ. 192-219). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σοφός, Α. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Σπυροπούλου, Α. κ.α. (2008). *Θεωρία, λογοτεχνία, Αριστερά*, Αθήνα: Το Πέρασμα

Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο (Επιμ. Σοφός) (2016). Παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο- *Mentoring και Εθελοντική εργασία στην εκπαιδευτική διαδικασία, Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*. (<http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/index.html>)

Παρασκευόπουλος Ι. Ν.(1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, Ιδιωτική Έκδοση, 1993

Σοφός, Α. Kron, F. (2010). Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση Μέσων. Από τα προσωπικά και πρωτογενή στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσιμπάνης, Κ. (2005). Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση και η εκπαιδευτική διαδικασία, Αθήνα: Ακαδημαϊκό Δίκτυο GUNet.

Υφαντόπουλος, Γ. Ν. & Νικολαΐδου, Κ. Ε. (2008). Η Στατιστική στην Κοινωνική Έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.

Adams, G. and Crews, T. (2004). Telementoring: A Viable tool. *Journal of Applied Research for Business Instruction*, 2 (3).

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Akin, L., & Hilbun, J. (2007). E-mentoring in Three Voices. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(1).

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

Allen, T. D. (2008). The state of mentoring research: A qualitative review of current research methods and future research implication. *Journal of Vocational Behavior*. 73(3), 343-357

Allen, T. & Eby, L. T. (2003). Relationship Effectiveness for Mentors: Factors Associated with Learning and Quality. *Journal of Management*, 29 (4), 469-486.

Allen, T.D., Eby, L.T., Lentz, E., Lima, L. (2004). Career Benefits Associated With Mentoring for Proteges: A Meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 89 (1), 127-136

Allen, T. D., & Poteet, M. L. (1999). Developing effective mentoring relationships: Strategies from the mentor's viewpoint. *Career Development Quarterly*, 48(1), 59-73.

Ambrosetti, A. &. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55.

Anderson, C.D. & Devanna, N. (1981). Mentors: Can they help woman get ahead? *Carrer Development Bulletin*, 2, 5- 8

Anderson, E. M. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39, 38-42.

- Aryee, S., Lo, S., & Kang, I-E. (1999). Antecedents of early career stage mentoring among Chinese employees. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 563-576
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education, International Journal of Research and Studies*, 48, 75-86.
- Bagley, E. A., & Shaffer, D. W. (2009). When people get in the way: Promoting civic thinking through epistemic game play. *International Journal of Gaming and ComputerMediated Simulations*, 1(1), 36–52.
- Bagley, E. A., & Shaffer, D.W. (2015). Stop talking and type: Comparing virtual and face-to-face mentoring in an epistemic game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 606–622
- Baltes, B.B., Dickson, M.W., Sherman, M.P., Bauer, C.C., & LaGanke, J.S. (2002). Computer-mediated communication and group decision making: *A meta-analysis. Organization Behavior and Human Decision Processes*, 87, 156-179.
- Barak, A., & Gluck-Ofri, O. (2007). Degree and Reciprocity of Self-Disclosure in Online Forums. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 10, 407-417.
- Berg, J.H. (1987). Responsiveness and self-disclosure. In V.J. Derlega & J. H. Berg (Ed.), *Self-disclosure: Theory, research, and therapy* (101-130). New York: Plenum Press.
- Berg, J.H., & Archer, R. L. (1982). Responses to self-disclosure and interaction goals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 501-512.
- Beranek, P. M., & Martz, B. (2005). Making virtual teams more effective: Improving relational links. *Team Performance Management*, 11(5/6), 200-213.
- Bierema, L. L., & Hill, J. R. (2005). Virtual mentoring and HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 556-568.

- Bierema, L. L., & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227.
- Bizzari, J.C. (1995). Women, role models, mentors, and career. *Educational Horizons*, 73(3), 145-152.
- Boyle-Single. P., & Muller, C. B. (2001). When email and mentoring unite: The implementation of a nationwide electronic mentoring program.
- Bozionelos, N., & Bozionelos, G. (2010). Mentoring received by protégés: its relation to personality and mental ability in the Anglo-Saxon organizational environment' *International Journal of Human Resource Management*, 21 (4), 509-529
- Bozionelos, N. ,Bozionelos G. ,Polychroniou P. & Kostopouplos, K.(2014) Mentoring receipt and personality: Evidence for non-linear relationships. *Journal of Business Research, Elsevier, 2014, 67 (2), 171-181.*
- Brennan, S. E., & Lockridge, C. B. (2006). Computer-mediated communication: A cognitive science approach. In K. Brown (Ed.), *ELL2, Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, UK: Elsevier Ltd.
- Brown, R., & Dexter, S. (2002). E-mentors: Connecting caring adults and kids through e-mail. *TechTrends*, 46(6), 60-63.
- Brown, B. L. (2001). Mentoring and work-based training. *Trends an Issues Alert*,29.
- Bruder, I. (1989). Distance learning: What's holding back this boundless delivery system?. *Electroning learning*, 8(6), 30- 35
- Bullough, R.V. Jr. 2005. Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching & Teacher Education*, 21(2), 143–155.
- Bullough, R.V. Jr. 2009. Seeking eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. In *Teacher emotion research: The impact on teacher's lives*. In Schutz, P. & Zembylas, M. (Ed.), 33–53. New York, NY: Springer.

Bullough, R.V. Jr. and Draper, R.J. 2004. Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 271–288.

Casey, J., & Claunch, A., (2005). The Stages of Mentor Development: Teacher Mentoring and Induction. In Hal, P.(Ed.), *Thousand Oaks, CA: Corwin Press, (2005)*

Carver, C. L., & Feiman- Nemser, S. (2009). Using Policy to Improve Teacher Induction: Critical Elements and Missing Pieces. *Educational Policy*, 23, 295-327.

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles For Good Practice In Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 3-7.

Creswell, J. W. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Μεταφρ. Ν. Κουβαράκου. Επιμ. Χ. Τσορπατζούδης. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Clutterbuck, D.(2004). Everyone Needs A Mentor. UK: CIPD.

Clutterbuck, D., (2004) Making the most of informal mentoring: A positive climate is key, *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 18 (4), .16-17

Collins, E. G. (1978). Everyone who makes it has a mentor. *Harvard Business Review*, σσ.89-101.

Cooper, A. M., &Palmer, T. (1993). Mentoring and Preceptorship

Cothran, D., McCaughtry, N., Faust, R., Garn, A., Kulinna, P. H., & Martin, J. (2009). E-mentoring in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(3), 552-562.

Cowie. H & P. Wallace, *Peer Support in Action: From Bystanding to Standing By*, Sage Publications Ltd; 1st edition February 2001

Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), 197-211. <http://dx.doi.org/10.1177/07417130022087008>

Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1984). Information richness: A new approach to managerial behavior and organization design. In B. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (191–234). Greenwich, CT: JAI Press.

Daft, R. L. , Lengel, R. H., & Trevino, L. K. (1987). Message equivocality, media selection, and manager performance: Implications for information systems. *MIS Quarterly*, 11, 355-366.

Dragovich, P., & Margeton, S. (1995). Alma mater mentoring: Library science alumni promote school and profession. *Journal of Education for Library and Information Science*, 36(4), 346–52.

Day, R., & Allen, T. D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 72-91.

Dennis, R. A., Fuller, M. R. & Valacich, J. S. (2008). Media, Tasks, and Communication Processes: A Theory of Media Synchronicity. *MIS Quarterly*, 32(3), 575-600

Dennis, J. M. & Manuel, V. (2004). *Business Ethics Quarterly* 14 (1), 95-122

Di Renzo, M .S. (2010). A moderated mediation model of e- mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 292- 305

Dreher, G. F., & Cox, T. H., Jr. (1996). Race, gender, and opportunity: A study of compensation attainment and the establishment of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 81(3), 297-308.

Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA: Reston

Eby, L.T. (1997) Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational Environments: A Conceptual Extension of the Mentoring Literature, *Journal of Vocational Behaviour*, 51,125-144.

Egan, K. S. (1996). Flexible mentoring: Adaptations in style for womenís ways of knowing. *Journal of Business Communications*, 33, 401-425.

Ensher, E.A., Heun, C., & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions on research. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 264–288.

Ensher, E. A. (1997). Effects of race, gender, perceived similarity, and contact on mentor relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 460- 481

Ensher, E. A. (2007). E-mentoring: Next- generation research and strategies. In I.B.(Eds), *The handbook of mentoring at work: Theory. Research and practice* (373- 400). Thousand Oaks: CA: Sage

Erez, M., & Kanfer, F. H. (1983). The role of goal acceptance in goal setting and task performance. *The Academy of Management Review*, 8(3), 454-463.

Felder, R.M. (1996). Matters of Style, *ASEE Prism*, 6 (4), 18–23

Felder, R.M., & Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. An exploration of differences in student learning styles, approaches to learning (deep, surface, and strategic), and levels of intellectual development, with recommended teaching practices to address all three categories. *Journal Engr. Education*, 94(1), 57-72 (2005).

Fodemann, D. (2002). Telementoring. *Technology & Learning*, 23(4), 18-26.

Fowler, A. (1998). How to: mentoring guidelines. *People Management*, 48-50.

Fransson, G. (2010). Mentors assess mentees? A overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 375-390.

Fransson, G., Jokinen, H., & Klages, W. (2011). Education of mentors. In Paper presented in the symposia Practice architecture of teacher education, at the European Conference on Educational Research (ECER), Berlin, Germany, 13-16 September 2011

Freire. P. (1997). Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo

Freire, *Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education*, 60.

Galanaki, E.(2002)The decision to recruit online: a descriptive study, *Career Development International*, 7 (4), 243-251,

Gamson, Z.F., & Associates. (1984). *Liberating education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Grant, A. M., & Shin, J. (2011). Work motivation: Directing, energizing, and maintaining effort (and research). In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of motivation*. Oxford: Oxford University Press.

Gibb, S. (1995). Evaluating mentoring. *Education & Training*, 36 (5), 32-39.

Gregg, N. (2009). *Adolescents and adults with learning disabilities and AD/HD: Assessment and accommodation*. New York: Guilford Press.

Gregg, N., Galyardt, A., & Todd, R. (2015). STEM scalable model for enhancing secondary and postsecondary student on-line services. *Universal Access in Human-Computer Interaction: Lecture Notes in Computer Science*, Springer: 9177, 77-88.

Haas, A. T. (2002). Mentors versus master: Women' s and girl' s narratives of (re)negotiation in Web- based writing spaces. *Computers and Composition*, 19, 231-249

Haland, E., & Tjora, A. (2006). Between asset and process: Developing competence by implementing a learning management system. *Human Relations*, 59(7), 993-1016.

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.

Hansman, C. A. (2002). Diversity and power in mentoring relationships. In I. C. (Ed), *Critical perspectives on mentoring: Trends and issues*, 39-48. Columbus:OH:ERIC

Haworth, K. (1998). Mentor programs provide support via e-mail to women studying science. *The Chronicle of Higher Education*, 44(32), A29-A30

Haworth, K. (1998). Mentor programs provide support via e-mail to women studying science. *The Chronicle of Higher Education*, 44(32), A29-A30

Hayes, S., Capel, S., Katene, W. & Cook, P. (2008). "An examination of knowledge prioritization in secondary physical education teacher education courses". *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 330-342.

Headlam-Wells, J., Gosland, J., & Craig, J. (2006). Beyond the organisation: The design and management of e-mentoring systems. *International Journal of Information Management*, 26,

Headlam- Wells, J. E. (2006). Beyond the organisation: The design and management of E-mentoring systems. *Internasional Journal of Information Managemen*, 26, .372-385.

Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In I. A. (Ed), *Collaborative Learning Throu Computer Conferencing: The Najaden Papers* (117-136). Berlin: Springer Verlag.

Hill, C.E., & O'Brien, K.M. (1999). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action*. Washington, DC: American Psychological Association.

Hinds, P., & Kiesler, S. (1995). Communication across boundaries: Work, structure, and use of communication technologies in a large organization. *Organization Science*, 6(4), 373–393.

Hinds, P. J. (1999). The cognitive and interpersonal costs of video. *Media Psych*, 283–311.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009).

Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.

Hodges, R., Payne, E., Dietz, A. & Hajovsky, M., (2014). E-Sponsor Mentoring: Support for Students in Developmental Education. *Journal of Developmental Education*, 38 (1), 12-18.

Johnson, L., Thomas, K. M., & Brown, L. (2017). Women of color in the STEM academic workplace. In Ballenger J., Polnick B., & Irby B.(Eds.), *Women of color in Stem: Navigating the workplace*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Johnson, S. K., Geroy, G. D., Griego, O. V. (1999). The mentoring model theory: Dimensions in mentoring protocols. *Career Development International*, 4, 384–391.

Johnson, S. M. & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a Sense of Success: New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.

Jonson, K. F. (2008). *Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Kajs, L. T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 57-69.

Kanter, R. M.(1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.

Kasprisin, C. A., Single, P. B., Single, M., & Muller, C. (2003). Building a better bridge: Testing e-training to improve e-mentoring programmes in higher education. *Mentoring & Tutoring*, 11(1), 67-78.

Keegan, D., Schwenke, E., Fritsch, H., Kenny, G., Kismihók, G., Bíró, M., et al. (2005). *Virtual classrooms in educational provision: Synchronous elearning systems for European institutions*. Hagen: FernUniversitaet (ZIFF). Retrieved 15 January 2008.

Kiesler, S., & Cummings, N. J. (2002). What do we know about proximity and distance in work groups? A legacy of research. Hinds J.P.,Kiesler S.(Ed). *Distributed Work*. MIT Press, Cambridge, MA, 57–80.

Kiesler, S., Siegel, J., & McGuire, T. W. (1984). Social Psychological Aspects of Computer-Mediated Communication. *American Psychologist*, 39, 1123-1134.

Kirk, J. J., & Olinger, J. (2003). From traditional to virtual mentoring.

Knippelmeyer, S. A. & Torraco R. J. (2007). Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education. Paper presented at the Academy of Human ResourceDevelopment International Research Conference in The Americas, 1-8.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608- 625.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relations in organizational life*. Gleville: IL:Scott Foresmann.
- Krogstie J. (2005). Evaluating UML Using a Generic Quality FrameworkKhosrow-Pour M.(Ed.), *Encyclopaedia of Information Science and Technology*, IDEA Group Publishing.
- Kuhn, P., & Skuterud, M. (2004). Internet Job Search and Unemployment Durations. *American Economic Review*, 94 (1),218-232.
- Lankau, M. J. & Scandura, T. A. (2002). Mentoring and personal learning: Content, antecedents and outcomes. *Academy of Management Journal*, 45, 779-790.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance* (xviii). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Levinson, D. D. (1978). *The season of a man' s life*. New York: Knopf
- Levenson, H. (1973) "Multidimensional Locus of Control in Psychiatric Patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*,41(3), 397-404.
- Lewis, G, (2000), *Mentoring Manager; strategies for fostering talent and spreading knowledge*, Pearson Education Limited.
- Malderez, A. & Bodoczky, C. (1999). *Mentor courses: A resource book for trainertrainers*. Cambridge:Cambridge University Press

Marakas, G.M., Johnson, R.D., and Palmer, J.W. A theoretical model of differential social attributions toward computing technology: when the metaphor becomes the model," *International Journal of Human-Computer Studies*, 51(4), 719-750.

Marakas, G.M., Yi, M.Y., and Johnson, R.D. The multilevel and multifaceted character of computer self-efficacy: Toward clarification of the construct and an integrative framework for research," *Information Systems Research*, 9(2), 126- 163

Markus, M. L. (1994). Electronic mail as the medium of managerial choice. *Organizational Scienc*, 5, σσ.502-527

Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.

Merriam, S. B. (1983). Mentors and protege : A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33, σσ. 161-173.

McCall, I. D. (2011). MyUniSpace: applying e-mentoring to language learning. *Language Learning Journal*.

McDonald, J. (2002). *Mentoring: An Age Old Strategy for a Rapidly Expanding Field A What, Why and How Primer for the Alcohol and Other. Drugs Field*. Flinders University of South Australia: Published by the National Centre for Education and Training on Addiction (NCETA), σσ.42-45.

McDonald, Steve, Erickson, Lance D., Johnson, Monica Kirkpatrick, Elder, Glen H. (2007). *Informal Mentoring and Young Adult Employment*. Social Science Research .

Mihram, D. (2004). *E-mentoring*. USC: Center for Excellence in Teaching.

Murray, M. (1991). *Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring program*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass Inc.

- Moon, J. (1994), Teachers as Mentors: *A route in-service development*, *ELT Journal*, 48(4). 347-355.
- Miller, A. (2002). Mentoring students and young people. Sterling, VA: Publishing.
- Miura, I. T. (1987). Mathematics achievement as a function of language. *Journal of Educational Psychology*, 79, 79-82.
- Mueller, S. (2004). Electronic mentoring as an example for the use of information and communications technology in engineering education. *European journal of engineering education*, 29(1), 53-63.
- Murray, M. (2001), *Beyond the Myths and Magic of Mentoring; How to Facilitate an Effective Mentoring Process*, New and Revised Edition, San Francisco: Jossey-Bass John Wiley & Sons, Inc.
- Norhasni, Z.A. & Aminuddin, H. (2012) A Review of Effective Mentoring Practices for Mentees Development. *Journal of Studies in Education*, 20 (1), 72-89
- O' Neill, D. K., Wagner, R., & Gomez, L. M. (1996). On-line mentors: Experimenting in science class. *Educational Leadership*, 54 (3).
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75-88
- Orland-Barak, L., & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 379-402.
- Parsloe, E. (1999). *The Manager As a Coach and Mentor*. London: The Guernsey Press (σ. 8 επ.)
- Peggy M. Beranek, Ben Martz, (2005) "Making virtual teams more effective: improving relational links", *Team Performance Management: An International Journal*, Vol. 11 Issue: 5/6, σσ. 200-213

Phillips, L. (1997). Mentors and protege: A study of the career development of woman managers and executives in business and industry. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles .

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. Google Scholar, Crossref, ISI

Redmond, P. (2015). Online mentoring for secondary pre-service teachers in regional, rural or remote locations. In D. Rutledge & D. Slykhuis (Eds.), *Proceedings of SITE 2015. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (σσ. 447-454)

Roche, G. (1979). Much ado about mentors. *Harvard Business Review*. σσ. 19, 14-16

Rochlen, A., Zack, J., & Speyer, C. (2004). Online therapy: Review of relevant definition, debates, and current empirical support. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 269-283

Savicki, V., Kelley, M., & Lingenfelter, D. (1996a). Gender, group composition and task type in small task groups using computer mediated communication. *Computers in Human Behavior*, 12, 549- 565. 10

Savicki, V., Kelley, M., & Lingenfelter, D. (1996b). Gender and group composition in small task groups using computer-mediated communication. *Computers in human behavior*, 12(2), 209-224.

Schneider, C. J. (2016). *Policing and social media: Social control in an era of new media*. Lanham, MD: Lexington Books.

Schwartz, S. E. O. (2012). *Youth initiated mentoring: Investigating a new approach to working with vulnerable adolescents*.

Seibert, J., 1999. Regionalisation of parameters for a conceptual rainfall-runoff model. *Agricultural and Forest Meteorology*.

Sevilla, C. &. (1999). Six ways to foster peak performance. *Performance Improvement*, 38, 812.

Shpigelman, C. N., & Gill, C. J. (2012). THE Characteristics of Unsuccessful E-Mentoring Relationships for Youth With Disabilities. *Qualitative Health Research*.

Single, P., & Muller, C. (2001). When e-mail and mentoring unite: the implementation of a nationwide electronic mentoring program-MentorNet, the national electronic industrial mentoring network for women in engineering and science. In L. Stromei (Ed.), *Creating mentoring and coaching programs: twelve case studies from the real world of training*. Alexandria, Virginia, USA: American Society for Training and Development.

Shrestha, C. H. (2009). From Face to Face to e- Mentoring: Does the "e" Add Any Value for Mentors? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), pp. 116-124.

Shpigelman, C. N., Weiss, P. L. T., & Reiter, S. (2009a). E-Mentoring for All. *Computer in Human Behavior*, 25, 919-928.

Shpigelman, C. N., Weiss, P. L. T., & Reiter, S. (2009b). E-Empowerment of young adults with specialneeds: Behind the cpmputer scen I am not disabled. *In Virtual Rehabiliiation International Conference*, (65-69)

Single, P. B. (2001). When e-mentoring and e-mail unite: the implementation of a nationwide electronic mentoring program. *In L.K. Stromei Creating mentoring and coaching programs: Twelve case studies from the real world of training* , 107-122.

Single, P. B. (2004). Expanding our use of mentoring: reflection and reaction. paper presented at the symposium on Mentoring scholars in gender equity studies: strengthening the journey and building an inclusive knowledge base.

Single, P. B., & Muller, C. B. (1999). Electronic mentoring: Issues to advance research and practice. *In Proceedings of the Annual Meeting of the International Mentoring Association*, 234-250. Kalamazoo, MI:IMA. (ERIC Reproduction Service No. ED 439 683)

Single, P. B., & Muller, C. B. (2001). When email and mentoring unite: The implementation of a nationwide electronic mentoring program: MentorNet, the national electronic industrial mentoring network for women in engineering and science. *In L.K. Stromei (Ed.), Creating mentoring and coaching programmes*, 107-122.

Single, P.B., & Muller, C. B. (2009). Electronic mentoring programs: A model to guide practice and research.

Single, P.B., & Single, R. M. (2005). Mentoring and the technology revolution: How face-to-face mentoring sets the stage for e-mentoring. In Kochan, F. K. & Pascarella, J. T (Eds.), *Creating successful telementoring programs (7-27)*. Greenwich, CT: Information Age Press.

Stone, D. L., Krueger, D. C., & Takach, S. (Forthcoming). Social issues associated with the Internet at work. In G. Hertel, D. Stone, R. Johnson, & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of the Internet at work*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Stone, D. L., & Lukaszewski, K. M. (2009). An expanded model of electronic human resource management systems' acceptance and effectiveness. *Human Resource Management Review*, 19, 134-143.

Stone, D. L., Stone-Romero, E. F., & Lukaszewski, K. M. (2006). Factors affecting the acceptance and effectiveness of electronic human resource systems. *Human Resource Management Review*, 16, 229–244.

Stoeger, H., Duan, X., Schirner, S., Greindl, T., Ziegler, A. (2013). The effectiveness of a one-year mentoring program for girls in STEM. *Computers & Education*, 69, 408-418.

Sunderman, J.A., Jin Son, S., & Greene, J. C. (2009). The evaluation of HRE 495II: Individual capstone projects within organizations. Unpublished manuscript, Department of Education, Organization and Leadership, University of Illinois, Urbana-Champaign, IL.

Twenge, J. M., Campbell, S. M., Hoffman, B. J., & Lance, C. E. (2010). Generational differences in work values: Leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing. *Journal of Management*, 36, 117-142.

Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2), 292-307.

Wanberg, C. R., Kammeyer-Mueller, J., & Marchese, M. (2006). Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 410– 423.

Whitley, B. E. (1997). Gender differences in computer-related attitudes and behavior: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 13(1), 1-22.

Wong, A. T., & Premkumar, K. (2007). An introduction to mentoring principles, processes, and strategies for facilitating mentoring relationships at a distance.

Woodd, M. (2001) Learning to leap from a peer: a research study on mentoring in a further and higher education institution. *Research in Post- Compulsory Education*, 6 (1), 97 - 104

Whitmore, J. (1997). *Need, Greed Or Freedom: Business Changes and Personal Choices*.

Zack, M.H. (1993), Interactivity and communication mode choice in ongoing management groups, *Information Systems Research*, 4 (3), 207-239.

Zack, M. H., & McKenney, J. L. (1995). Social context and interaction in ongoing computer-supported management groups. *Organization Science*, 6(4), 394-422.

Zey, M. G. (1984). *The mentor connection*. Homewood: IL: Dow Jones- Irwin.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από φοιτητές ή αποφοίτους προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται προσωπικά από εσάς και ανώνυμα. Η διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου όσο και το περιεχόμενο των απαντήσεων σας είναι δεδομένα εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η παρούσα έρευνα γίνεται στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας που σκοπό έχει να αναδείξει την σημασία της αξιοποίησης των προγραμμάτων ηλεκτρονικής καθοδήγησης (e-mentoring*) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

*Το e-mentoring είναι μια εξ' αποστάσεως σχέση αμοιβαίας καθοδήγησης μεταξύ ενός εμπειρότερου καθοδηγητή/μέντορα και ενός καθοδηγούμενου/μεντορευόμενου μέσω της χρήσης σύγχρονων τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας.

* Απαιτείται

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. Κατάσταση σπουδών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Είστε φοιτητής/ρια Προπτυχιακού
 Είστε απόφοιτος/η Προπτυχιακού
 Είστε φοιτητής/ρια Μεταπτυχιακού
 Είστε απόφοιτος/η Μεταπτυχιακού

3. Πόσο καλά γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άριστα
 Πολύ Καλά
 Ξέρω μόνο τα βασικά
 Καθόλου

4. Έχετε πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

5. **Αν ΝΑΙ ποια;**

6. **Αν ΟΧΙ, πόσο εξοικειωμένοι είστε με τις νέες τεχνολογίες**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

7. **Ποια από τα παρακάτω διαθέτετε; ***

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Η/Υ
- Φορητό Υπολογιστή
- Πρόσβαση στο διαδίκτυο με κανονική ταχύτητα
- Πρόσβαση στο διαδίκτυο με ταχύτητα ADSL
- Web-cam
- Μικρόφωνο
- Smartphone
- Tablet
- Τίποτα από τα παραπάνω

8. **Αν απαντήσατε "Τίποτα από τα παραπάνω", πως έχετε πρόσβαση στο διαδίκτυο;**

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Χρησιμοποιώ την Αίθουσα Πολυμέσων του Πανεπιστημίου
- Πηγαίνω σε Ιντερνετ-Καφέ
- Χρησιμοποιώ αποκλειστικά δεδομένα κινητής τηλεφωνίας

9. **Έχετε χρησιμοποιήσει στο παρελθόν πλατφόρμες τηλεκαίδευσης (π.χ. Moodle, Eluminate κ.α.); ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

10. **Αν ΝΑΙ, αξιολογήστε την χρηστικότητα της πλατφόρμας;**

Επιλέξτε μία απάντηση από το 1 έως το 5

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Ήταν περίπλοκο και δυσκολεύτηκα πολύ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Δεν δυσκολεύτηκα καθόλου

11. **Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε προγράμματα δια ζώσης συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring); ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

12. **Αν ΝΑΙ, με ποιον από τους παρακάτω ρόλους συμμετείχατε;**

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Στο ρόλο του μέντορα
 Στο ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα

13. **Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε προγράμματα ηλεκτρονικής συμβουλευτικής καθοδήγησης (e-mentoring); ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΝΑΙ Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 14.
 ΟΧΙ Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 23.

Αξιολόγηση εμπειρίας από τη συμμετοχή σε πρόγραμμα e-mentoring

Επιλέξτε μία απάντηση από το 1 έως το 5

14. **Πως αξιολογείτε την εμπειρία από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα e-mentoring; ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Αδιάφορη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εξαιρετική

15. Ποιες από τις παρακάτω δυνατότητες θα θέλατε οπωσδήποτε να χρησιμοποιήσετε στα πλαίσια του προγράμματος; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου
- Τηλεφωνική κλήση
- Βιντεοκλήση
- Συμμετοχή σε διαδικτυακή έρευνα ή δημοσκόπηση
- Ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων (instant message)
- Χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας (π.χ. moodle, elluminate κ.α.)
- Εικονική αίθουσα διδασκαλίας
- Τηλεδιάσκεψη
- Συγχρονισμένη επεξεργασία εγγράφου
- Άλλο: _____

16. Κατά πόσο συνέβαλε η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα e-mentoring στα παρακάτω σημεία; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Διεύρυνση Γνώσεων - Επίλυση αποριών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμβουλές για θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διεύρυνση κύκλου επαφών-γνωριμιών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μετάδοση εμπειριών πάνω στο αντικείμενο ενδιαφέροντος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ψυχολογική υποστήριξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θέματα που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκπαιδευτικό υλικό για μελέτη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προγραμματισμό του επόμενου βήματος στη σταδιοδρομία σας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Συναντήσατε δυσκολίες σε τεχνικό επίπεδο; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

18. Αν ΝΑΙ, πόσο πιστεύετε θα βοηθούσε η ύπαρξη:

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Τεχνική υποστήριξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σύντομη εκπαίδευση πριν την έναρξη του προγράμματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρακολούθηση βίντεο με οδηγίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Πόσο συχνά γινόταν η συνάντηση; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1 φορά την εβδομάδα
 1 φορά το 15/νθήμερο
 1 φορά το μήνα
 Άλλο: _____

20. Ποιο από τα παρακάτω μοντέλα e-mentoring χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα που συμμετείχατε; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Να με καθοδηγεί ένας ηλικιακά μεγαλύτερος και εμπειρότερος μέντορας
 Να με καθοδηγεί ένας εμπειρότερος αλλά συνομήλικος μου μέντορας
 Να καθοδηγούμαστε πολλοί ταυτόχρονα από έναν μέντορα
 Να καθοδηγούμαστε πολλοί ταυτόχρονα από πολλούς μέντορες
 Άλλο: _____

21. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού υλικού και μεθοδολογίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Είστε ευχαριστημένοι από το πρόγραμμα;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πόσο σαφής ήταν ο σκοπός και ο στόχος του προγράμματος;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε τι βαθμό ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες που είχατε πριν τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υπήρχε επάρκεια χρόνου για να καλυφθούν οι ανάγκες σας;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε τι βαθμό είχατε το αίσθημα της απομόνωσης ή έλλειψης της φυσικής παρουσίας του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια του προγράμματος;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι η συμμετοχή μπορεί να γίνεται από το σπίτι;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα βελτιώθηκαν οι δεξιότητες στο χειρισμό των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Τι άλλο θα προτείνατε για τη βελτίωση της ποιότητας-αποτελεσματικότητας του προγράμματος e-mentoring που συμμετείχατε;

23. Γνωρίζατε την έννοια της ηλεκτρονικής συμβουλευτικής καθοδήγησης (e-mentoring); *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

24. Θα θέλατε να συμμετάσχετε σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

25. Αν, ΟΧΙ, αιτιολογήστε σύντομα για ποιο λόγο

26. **Αν ΝΑΙ, για ποιο λόγο θα συμμετείχατε σε ένα πρόγραμμα e-mentoring; ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Από περιέργεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Για ενημέρωση σε θέματα που αφορούν τη φοίτηση στο Πανεπιστήμιο μου αλλά και τις δυνατότητες μετεκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Για να διευρύνω τις γνώσεις μου - Να δέχομαι υποστήριξη και να μου λύνονται απορίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Για να διευρύνω τον κύκλο γνωριμιών μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρειάζομαι ψυχολογική υποστήριξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θα με βοηθήσει στον επαγγελματικό προσανατολισμό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χαμηλό κόστος συμμετοχής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υπάρχει ευελιξία στο χρονοδιάγραμμα και μπορώ να παρακολουθώ εξ' αποστάσεως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενδιαφέρομαι για την αξιοποίηση και το χειρισμό των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. **Ποιο από τα παρακάτω μοντέλα e-mentoring σας φαίνεται πιο ενδιαφέρον και θα θέλατε να συμμετέχετε; ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Να με καθοδηγεί ένας ηλικιακά μεγαλύτερος και εμπειρότερος μέντορας
- Να με καθοδηγεί ένας εμπειρότερος αλλά συνομήλικος μου μέντορας
- Να καθοδηγούμαστε πολλοί ταυτόχρονα από έναν μέντορα
- Να καθοδηγούμαστε πολλοί ταυτόχρονα από πολλούς μέντορες
- Άλλο: _____

28. **Αιτιολογήστε σύντομα την απάντησή σας ***

29. **Πόσο αναγκαία θεωρείτε την ύπαρξη προγραμμάτων e-mentoring στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

30. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε στη καθοδήγηση κάποιου αναλαμβάνοντας το ρόλο του Μέντορα; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

31. Αν ΟΧΙ, δικαιολογήστε σύντομα την απάντησή σας

32. Αν ΝΑΙ, ποια από τα παρακάτω θα ήταν χρήσιμα για να αναλάβετε το ρόλο του μέντορα

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Να γνωρίζω εκ των προτέρων τις προσδοκίες του φοιτητή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να διαθέτω τα πλήρη βιογραφικά στοιχεία του φοιτητή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να υπάρχει η δυνατότητα επιλογής του μεντορευόμενου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να υπάρχει αναλυτικός οδηγός σπουδών του προγράμματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να υπάρχει εκπαίδευση από άλλους μέντορες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να υπάρχει διαθέσιμη τεχνική υποστήριξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να υπάρχει νομική κάλυψη προκειμένου να διασφαλίζει την απαλλαγή από ευθύνη για τυχόν αμέλειες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να είναι προκαθορισμένο το πλαίσιο και το χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να υπάρχει η δυνατότητα παροχής συμβουλών από ψυχολόγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Πόσο σημαντικό είναι για σας κάθε ένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά για την επιλογή του Μέντορα σας; *

Ταξινομήστε τα χαρακτηριστικά από το 1-9, όπου 1 το πιο σημαντικό και 9 το λιγότερο σημαντικό χαρακτηριστικό
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Το φύλο και η ηλικία του Μέντορα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να γνωρίζει και να έχει εμπειρία πάνω στο αντικείμενο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να μπορεί να κατανοεί τις ανάγκες σας και να σας τονώνει ψυχολογικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να έχει υπομονή και μεταδοτικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να είναι φιλικός και να σας κάνει να αισθάνεσθε οικειότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να έχει αποσπάσει καλές κριτικές στα πλαίσια της ανατροφodότησης φοιτητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να έχει προϋπηρεσία ή να εργάζεται στον ίδιο επιστημονικό κλάδο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να έχει διασυνδέσεις με Οργανισμούς ή εκπαιδευτικά Ιδρύματα του εξωτερικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να έχει γνώσεις ψυχολογίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Με ποιον τρόπο προτιμάτε να γίνεται η αντιστοίχιση με τον μέντορα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Να μπορείτε εσείς να επιλέγετε ανάμεσα σε περισσότερους μέντορες
- Να επιλέγει άλλος την αντιστοίχιση με βάση τα ενδιαφέροντα, προσόντα και τα βιογραφικά στοιχεία

35. Κατά την άποψη σας, ποιο από τα παρακάτω πρόσωπα θα προτιμούσατε να είναι ο Μέντορας σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθηγητής του Πανεπιστημίου σας
- Καθηγητής Πανεπιστημίου Αλλοδαπής
- Απόφοιτος
- Συμφοιτητής μεγαλύτερου έτους
- Επαγγελματίας που εργάζεται στον κλάδο ενδιαφέροντος σας

36. Πως επιθυμείτε να είναι το αντικείμενο του προγράμματος; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ευρύ/μακροπρόθεσμο
- εξειδικευμένο/βραχυπρόθεσμο

37. Πως επιθυμείτε να είναι η θεματολογία της κάθε συνάντησης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ελεύθερη και αυθόρμητη
 συγκεκριμένη και προκαθορισμένη

38. Κατά τη διάρκεια ποιας περιόδου θα σας ενδιέφερε περισσότερο η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα e-mentoring; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Κατά τη διάρκεια των σπουδών
 Πριν τις σπουδές
 Μετά τις σπουδές

39. Θα προτιμούσατε να συμμετέχετε σε ένα πρόγραμμα e-mentoring με: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα συναντήσεων
 ελεύθερο χρονοδιάγραμμα συναντήσεων μετά από συνεννόηση με τον μέντορα
 μου είναι αδιάφορο

40. Με τι συχνότητα θα επιθυμούσατε να γίνονται οι συναντήσεις *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Όποτε νοιώσω την ανάγκη
 Μια φορά την εβδομάδα
 Μια φορά το 15/νθήμερο
 Μία φορά το μήνα
 μου είναι αδιάφορο
 Άλλο: _____

41. Πόση ώρα θεωρείτε ότι θα πρέπει να διαρκεί μια συνάντηση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- λιγότερο από 1 ώρα
 1 ώρα
 2 ώρες
 περισσότερο από 2 ώρες
 μου είναι αδιάφορο
 Άλλο: _____

42. Θα θέλατε να υπάρχει υποχρεωτική φόρμα αξιολόγησης των μεντόρων και του προγράμματος; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

43. Πόσο αναγκαία θεωρείτε την ύπαρξη προγραμμάτων e-mentoring στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Με την υποστήριξη της
Φόρμες Google