



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Πετράκη Ευαγγελίας του

Α.Μ.: 4272022033

ΘΕΜΑ: «Ο θεσμός του *Mentoring* στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

SUBJECT: «*The institution of Mentoring in Primary Education*»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Νικόλαος Ράπτης	Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Μαρία Κουρουτσίδου	Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Γλυκερία Ρέππα	Λέκτορας Τμήματος Ψυχολογίας	Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2024

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract	6
Κατάλογος Πινάκων.....	7
Κατάλογος Γραφημάτων	8
Εισαγωγή	9
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	11
Βιβλιογραφική ανασκόπηση –θεωρητικό υπόβαθρο	11
Πρώτο Κεφάλαιο: Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	11
1.1. Ορισμός του mentoring	11
1.2. Ιστορική αναδρομή του θεσμού του Μέντορα	14
1.3. Νομικό πλαίσιο εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα	16
1.4. Μοντέλα και στάδια στην εφαρμογή του Μέντορα	20
Δεύτερο Κεφάλαιο: Ο ρόλος του Μέντορα στην Εκπαίδευση.....	25
2.1. Εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στην Εκπαίδευση	25
2.2. Χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού Μέντορα	27
Τρίτο Κεφάλαιο: Σχέση Μέντορα και εκπαιδευτικού.....	30
3.1. Ο ρόλος του Μέντορα στην υποστήριξη των αναγκών των εκπαιδευτικών	30
3.2. Ο ρόλος του Μέντορα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	33
3.3. Τα οφέλη της εφαρμογής του Μέντορα στην Εκπαίδευση	35
3.4. Δυσκολίες και εμπόδια στην εφαρμογή του Μέντορα στην Εκπαίδευση	39
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	41
Τέταρτο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας.....	41
4.1. Σημαντικότητα του υπό διερεύνηση θέματος.....	41
4.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	41
4.3. Ερευνητικό εργαλείο	43
4.4. Περιγραφή της διαδικασίας της έρευνας.....	45
4.5. Περιγραφή του δείγματος – μέθοδος δειγματοληψίας	46
4.6. Περιγραφική ανάλυση του δείγματος.....	46
Πέμπτο Κεφάλαιο: Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας	50
5.1. Τα χαρακτηριστικά του Μέντορα.....	50
5.2. Ο ρόλος του Μέντορα στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών	53
5.3. Τα οφέλη των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή του Μέντορα	55

5.4.	Τα προβλήματα και οι δυσκολίες στην εφαρμογή του θεσμού στην εκπαίδευση.....	57
5.5.	Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	58
5.5.1.	<i>Επιδραστικοί παράγοντες στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του Μέντορα.....</i>	<i>59</i>
5.5.2.	<i>Επιδραστικοί παράγοντες στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του Μέντορα στην υποστήριξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών</i>	<i>61</i>
5.5.3.	<i>Επιδραστικοί παράγοντες στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της εφαρμογής του θεσμού</i>	<i>64</i>
5.5.4.	<i>Επιδραστικοί παράγοντες στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες στην εφαρμογή του θεσμού στην εκπαίδευση</i>	<i>67</i>
	Συμπεράσματα.....	70
	Περιορισμοί και προτάσεις.....	76
	Βιβλιογραφικές αναφορές	77
	Νόμοι και Διατάξεις	77
	Ξενόγλωσση	77
	Ελληνόγλωσση	85
	Παράρτημα Α. Ερωτηματολόγιο.....	88

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας ολοκληρώνονται και οι σπουδές μου στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου ήταν ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή όλων των καθηγητών μου, καθώς μας συμπαράσταθηκαν και έδειχναν ιδιαίτερη κατανόηση ως προς την εκπόνηση εργασιών, προκειμένου να ολοκληρώσουμε τις σπουδές μας με τον βέλτιστο τρόπο.

Ιδιαίτερος οφείλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Νικόλαο Ράπτη για την υποστήριξή που μου παρείχε της κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας αλλά και τη συμβολή του κατά την ερευνητική διαδικασία με τον διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου μου.

Επιπλέον, επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους όσους συμμετείχαν στην έρευνά μου με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μου, κάτι το οποίο συνέβαλε σημαντικά στην γρήγορη ολοκλήρωση της εργασίας μου. Τέλος, θα ήταν αδύνατον να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υπομονή και τη στήριξη που μου παρείχαν όλο αυτό το διάστημα.

Περίληψη

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας ήταν να εξετάσει τη σημαντικότητα του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να εξεταστεί ο ρόλος του μέντορα, τα χαρακτηριστικά του, τα οφέλη και οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν στην εφαρμογή του θεσμού. Για τη διερεύνηση του θέματος εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου Likert, το οποίο βασίστηκε σε προηγούμενα εργαλεία. Για την εύρεση του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας και το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 125 εκπαιδευτικούς Π.Ε. που υπηρετούν σε σχολεία της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό τα χαρακτηριστικά από τα οποία θα πρέπει να διέπεται ο μέντορας, κάποια από τα οποία αναφέρονται στη διάθεσή του, τη συνεργασία, την παροχή βοήθειας στην οργάνωση της διδασκαλίας και του διδακτικού έργου των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν τη συμβολή του μέντορα και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από την εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού, όπως είναι η ενίσχυση των γνώσεών τους για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων ή η βελτίωση των προσωπικών τους δεξιοτήτων. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν και κάποια εμπόδια ως προς την εφαρμογή του θεσμού στην εκπαίδευση, όπως είναι η έλλειψη της επιστημονικής κατάρτισης ή ο φόβος για τη δημιουργία σχέσεων ιεραρχίας και αξιολόγησης μέσα στο σχολείο. Επιπλέον, εντοπίστηκαν και κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων και των κοινωνικών ή δημογραφικών τους χαρακτηριστικών με τις περισσότερες από αυτές να υπολογίστηκαν στις δηλώσεις σχετικά με τις δυσκολίες και τα εμπόδια στην εφαρμογή του θεσμού. Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα εναπόκειται σε κάποιους περιορισμούς, όπως στη μη δυνατότητα για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και τη συλλογή ενός μικρού αριθμού δείγματος, που είναι καλό να ληφθούν υπόψη στην περίπτωση μελλοντικών ερευνών.

Λέξεις- κλειδιά: *θεσμός μέντορα, μέντορας, οφέλη και δυσκολίες, σχέση μέντορα και εκπαιδευτικού*

Abstract

The aim of the research paper was to examine the importance of the Mentor institution in Primary Education. In more detail, the individual objectives of the research were to examine the role of the mentor, its characteristics, the benefits and the difficulties that may arise in the implementation of the institution. In order to investigate the matter, the views of the teachers who serve in Primary Education were examined. A questionnaire consisting of closed Likert type questions was used as a research tool for data collection, which was based on previous tools. To find the sample, the method of simple random sampling was used and the final sample of the research consisted of 125 PE teachers. who serve in schools in Greece. The results of the research showed that the participants recognize to a significant extent the characteristics that should govern the mentor, some of which refer to his availability, cooperation, assistance in the organization of teaching and the teaching work of newly appointed teachers. In addition, the participants recognized the contribution of the mentor and the benefits they can derive from the implementation of the specific institution, such as strengthening their knowledge of teaching the cognitive subjects or improving their personal skills. However, the participants also recognized some obstacles to the implementation of the institution in education, such as the lack of scientific training or the fear of creating hierarchical and evaluation relationships within the school. In addition, some statistically significant differences were identified between the opinions of the participants and their social or demographic characteristics, with most of them being calculated in the statements about the difficulties and obstacles in the implementation of the institution. In any case, the research is subject to some limitations, such as the inability to generalize the results and the collection of a small number of samples, which should be taken into account in the case of future research.

Key-words: institution of mentor, mentor, benefits and difficulties, relationship between mentor and teacher

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Περιγραφή του μέσου όρου της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (N=125).....	48
Πίνακας 2. Περιγραφή του μέσου όρου των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του μέντορα (N=125).....	50
Πίνακας 3. Περιγραφή του μέσου όρου των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του μέντορα στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών (N=125).....	53
Πίνακας 4. Περιγραφή του μέσου όρου των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της εφαρμογής του θεσμού του μέντορα (N=125).....	55
Πίνακας 5. Περιγραφή του μέσου όρου των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες και τα εμπόδια κατά την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα (N=125)....	57
Πίνακας 6. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τα χαρακτηριστικά του μέντορα και του φύλου τους (N=125).....	59
Πίνακας 7. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τον ρόλο του μέντορα και το επίπεδο των σπουδών τους (N=125).....	62
Πίνακας 8. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τον ρόλο του μέντορα και τη θέση εργασίας τους (N=125).....	63
Πίνακας 9. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τον θεσμό του μέντορα και το επίπεδο των σπουδών τους (N=125).....	64
Πίνακας 10. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τον θεσμό του μέντορα και τη θέση εργασίας τους (N=125).....	65
Πίνακας 11. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τις δυσκολίες και τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα και του φύλου τους (N=125).....	67

Πίνακας 12. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τις δυσκολίες και τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα και της ηλικίας τους (N=125).....68

Πίνακας 13. Συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τις δυσκολίες και τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα και της εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας (N=125).....69

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Κατανομή του φύλου των συμμετεχόντων.....47

Γράφημα 2. Κατανομή της ηλικίας των συμμετεχόντων.....47

Γράφημα 3. Κατανομή του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων.....48

Γράφημα 4. Κατανομή της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών.....49

Γράφημα 5. Κατανομή της θέσης εργασίας των εκπαιδευτικών.....49

Εισαγωγή

Ο θεσμός του μέντορα μπορεί να μην αποτελεί έναν καινούργιο θεσμό στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά θεωρείται μία σπουδαία έννοια, η οποία διερευνάται με συστηματικό τρόπο τα τελευταία χρόνια. Άλλωστε, ο συγκεκριμένος θεσμός αρχίζει να εξελίσσεται ολοένα και περισσότερο με σκοπό την παροχή μιας ουσιαστικής στήριξης στον κάθε εκπαιδευτικό και ειδικά στους νεοδιόριστους (Καραμπάση & Παπάνης, 2019). Στα ελληνικά, αποδίδεται με τον όρο συμβουλευτική καθοδήγηση και συνήθως παρέχεται από ένα έμπειρο άτομο προς τον καθοδηγούμενο. Με άλλα λόγια μέσα από τη διαδικασία της συμβουλευτικής καθοδήγησης περιγράφεται μία μορφή σχέσης κατά την οποία ο μέντορας είναι ο ειδικός και ο εκπαιδευτικός είναι ο μαθητευόμενος (Καλογήρου, και συν., 2010). Ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να εμπνευστεί και να οδηγηθεί στην επαγγελματική και την προσωπική του εξέλιξη. Τα χαρακτηριστικά του μέντορα είναι αρκετά και διακρίνονται στην κατηγορία των τυπικών προσόντων του και στην κατηγορία των δεξιοτήτων του, όπως είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα από τις οποίες οφείλει να διαμορφώνει μία ομαλή και υγιή σχέση με τους εκπαιδευτικούς, να τους παρέχει καθοδήγηση, να τους συμβουλεύει, να τους προτείνει λύσεις στα όποια προβλήματά τους και να δημιουργεί ένα ανοιχτό πεδίο για μάθηση, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει νέες ιδέες και μέσα από τη συνεχή του επιμόρφωση να μπορεί να εξελίσσεται (He&Waterman, 2011).

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα οφέλη της συγκεκριμένης σχέσης είναι πολλά, αρκετές είναι και οι δυσκολίες ή τα προβλήματα που μπορεί να συναντήσει ένας μέντορας κατά τη διάρκεια της διεκπεραίωσης του έργου του. Κάποια από αυτά αναφέρονται στη δυσκολία της δημιουργίας ομαλών σχέσεων μεταξύ αυτού και των εκπαιδευτικών, στην άρνηση για τη συμμετοχή τους σε οποιαδήποτε επιμορφωτικά προγράμματα ή την άρνηση της λήψης καθοδήγησης από κάποιον άλλον κατά τη διάρκεια του έργου (Cristophen, etal., 2019).

Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση του θεσμού του μέντορα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να ενισχύσει την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία και να καταλήξει σε κάποια βασικά συμπεράσματα αναφορικά με τη σημαντικότητα του συγκεκριμένου θεσμού τα τελευταία χρόνια. Το συγκεκριμένο ζήτημα παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς ο θεσμός του Μέντορα

αποτελεί έναν θεσμό που αρχίζει να απασχολεί ξανά τόσο την εκπαίδευση όσο και τους ερευνητές, αφού ξεκινά να εμφανίζεται έντονα λόγω των νέων μεταρρυθμίσεων της εκπαίδευσης που αφορούν στην αξιολογική διαδικασία των εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 9950/ΓΔ5).

Η διπλωματική εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη, το πρώτο που αφορά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος και το δεύτερο στο οποίο περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη εργασία. Πιο αναλυτικά, το πρώτο μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποτελείται από τρία κεφάλαια και γίνεται προσπάθεια να εξηγηθεί ο συγκεκριμένος θεσμός και να διατυπωθούν τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνητών σχετικά με τον θεσμό του mentoring. Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας, αναφέρονται εν συντομία κάποια ιστορικά στοιχεία του θεσμού, παρουσιάζεται το νομικό πλαίσιο της εφαρμογής του και επεξηγούνται τα μοντέλα και τα στάδια που έχουν αναφερθεί στην περιγραφή και την εξέλιξη του θεσμού του Μέντορα. Στο δεύτερο κεφάλαιο, εξετάζεται βιβλιογραφικά ο ρόλος του Μέντορα στην εκπαίδευση, εστιάζοντας σε στοιχεία που αναφέρονται στον τρόπο εφαρμογής του συγκεκριμένου θεσμού στον τομέα της εκπαίδευσης και στα χαρακτηριστικά από τα οποία θα πρέπει να διέπεται ο Μέντορας. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από την εξέταση του ρόλου του Μέντορα στην υποστήριξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή του θεσμού αλλά και στις δυσκολίες που συναντώνται μέσα στην εκπαίδευση ως προς την εφαρμογή του.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, το εμπειρικό - ερευνητικό, αποτελείται και αυτό από τρία κεφάλαια. Πιο αναλυτικά, στην αρχή παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας. Έπειτα, παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προκύπτουν μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν. Τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας, στα οποία συνδέονται τα βιβλιογραφικά δεδομένα που μελετήθηκαν με τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν, προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός που απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα και κατά πόσο αυτά συμφωνούν ή όχι με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνητών.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Βιβλιογραφική ανασκόπηση –θεωρητικό υπόβαθρο

Πρώτο Κεφάλαιο: Εννοιολογική αποσαφήνιση

1.1.Ορισμός του mentoring

Ο μέντορας αποτελεί μία έννοια η οποία πρωτοεμφανίστηκε στην Αμερική τη δεκαετία του 1960 (Healy & Welchert, 1990). Αρχικά, αφορούσε στον κλάδο της ψυχολογίας και του μάρκετινγκ και στη συνέχεια, άρχισε να εμφανίζεται σε ολοένα και περισσότερους κλάδους, μεταξύ των οποίων και στον κλάδο της εκπαίδευσης (Ehrlich, Tennent & Hansford, 2002). Προσπαθώντας να αποδοθεί ένας ορισμός, αξίζει να αναφερθεί πως ο μέντορας θεωρείται το άτομο το οποίο καλείται να ανταποκριθεί σε πολλούς και διαφορετικούς ρόλους ταυτόχρονα, προκειμένου να παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη σε συναδέλφους του που διαθέτουν λιγότερα έτη εργασιακής εμπειρίας (Mullen & Klimaitis, 2021).

Οι ερευνητές Healy και Welchert (1990), προσδιορίζουν τον μέντορα ως εκείνο το άτομο που λειτουργεί, παράλληλα, ως επιβλέπων και συνάδελφος και έχει τη δυνατότητα να παρέχει την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη, προκειμένου να οδηγήσει τον καθοδηγούμενο στην προσωπική και επαγγελματική του εξέλιξη. Από πολλούς θεωρείται ένα υπόδειγμα δασκάλου που μπορεί να εμπνεύσει μέσα από την παροχή γνώσεων αλλά και να υποστηρίξει τον καθοδηγούμενο σε κάθε του βήμα κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του (Δάφκου & Βαλκάνος, 2018). Αναφορικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, ο μέντορας είναι ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι σε θέση να καθοδηγήσει, να συμβουλέψει με συστηματικό και εντατικό τρόπο και να υποστηρίξει έναν αρχάριο εκπαιδευτικό, ο οποίος βρίσκεται στα πρώτα του βήματα (Μπριλλάκη, 2021).

Επιπρόσθετα, έχει τη δυνατότητα να ασκήσει επιρροή ως προς τη διδασκαλία αλλά και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού με βασική, όμως, προϋπόθεση ότι το έργο του θα οδηγήσει στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και συνακόλουθα στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, βασικός στόχος του μέντορα είναι να παρέχει τις κατάλληλες στρατηγικές και συμβουλές, προκειμένου να βελτιωθούν οι όποιες διδακτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές των νεότερων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν διαθέτουν την απαιτούμενη εκπαιδευτική εμπειρία

(Ράπτης, 2022). Επιπλέον, στόχος είναι να διαμορφωθεί μία ουσιαστική και εποικοδομητική σχέση ανάμεσα στον μέντορα και τον εκπαιδευτικό. Η διαμόρφωση αυτής της ουσιαστικής και επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ τους αφενός μπορεί να συμβάλλει στην υποστήριξη των αναπτυξιακών δεξιοτήτων αλλά και των γνώσεων των νέων εκπαιδευτικών και αφετέρου αποτελεί ένα κομβικό σημείο για την παροχή των καλών πρακτικών που θα ενδυναμώσουν τον εκπαιδευτικό ως προς την αυτοπεποίθηση και την ετοιμότητά του για την επίλυση των διαφόρων ζητημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του (Bressman, Winter & Efron, 2018).

Η συγκεκριμένη έννοια μπορεί να περιγραφεί ως μία σύνθετη έννοια, η οποία προσπαθεί να διερευνηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια. Στα ελληνικά, αποδίδεται ως η καθοδήγηση που λαμβάνει ο αρχάριος ή ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού του έργου. Με τη συγκεκριμένη έννοια υποδηλώνεται η δημιουργία μιας σχέσης κατά την οποία ο μέντορας θεωρείται ο ειδικός ενώ ο αρχάριος εκπαιδευτικός είναι ο μαθητευόμενος. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να γίνεται ξεκάθαρο ότι στόχος αυτής της σχέσης είναι η επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του δεύτερου. Ο μέντορας λειτουργεί ως καθοδηγητής, υποστηρικτής και δάσκαλος ενός άλλου εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι ισάξιος με τον μέντορα ως προς τα δικαιώματα του. Ωστόσο, είναι λιγότερο έμπειρος εξαιτίας των λιγότερων χρόνων της εκπαιδευτικής του προϋπηρεσίας (Cullingford, 2016).

Βασικοί ρόλοι του μέντορα είναι η παροχή συμβούλων και η μετάδοση των γνώσεων για την βελτίωση της διδασκαλίας μέσα από την αλληλεπίδραση του με τον νέο εκπαιδευτικό. Κατά αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται μία πιο προσωπική σχέση, η οποία μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνει δύο παραμέτρους, αυτήν της επαγγελματικής ανάπτυξης του νέου εκπαιδευτικού αλλά και αυτήν της υποστήριξης του ανάλογα με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και τις βασικές του ανάγκες. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους είναι αμοιβαία, ενώ στόχος του μέντορα είναι να παρέχει ποικίλες ευκαιρίες για τον σχεδιασμό, την διδασκαλία και την επίλυση διαφορών προβλημάτων, που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του και του συνολικότερου έργου του (Cochran - Smith, etal., 2020; Μπριλλάκη, 2021).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι σημαντικό μέρος στην δημιουργία αυτής της σχέσης παίζει ο καθοδηγούμενος, ο οποίος είναι το άτομο που δέχεται την

καθοδήγηση ως προς το επίπεδο της εργασίας του. Οι περισσότεροι καθοδηγούμενοι αναζητούν μέντορες, οι οποίοι διαθέτουν μία σχετική εμπειρία ανάλογα με την ειδικότητά του ενδιαφέροντος τους και αναζητούν άτομα με κοινά δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, προσωπικές στάσεις, απόψεις, αξίες και πεποιθήσεις γύρω από διάφορα θέματα της εκπαίδευσης (Ghosh, 2013). Για τον καθοδηγούμενο είναι ιδιαίτερα σημαντικό να σέβεται και να εκτιμάει το τρόπο και το στυλ εργασίας του μέντορα, να γνωρίζει τα δυνατά του σημεία αλλά και τις αδυναμίες του, ώστε να δημιουργηθεί μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Ο βασικότερος ρόλος του μέντορα φαίνεται να έχει διττή λειτουργία, με την πρώτη να αναφέρεται στην προσπάθειά του για την ανέλιξη του καθοδηγούμενου στην επαγγελματική του σταδιοδρομία και τη δεύτερη να αναφέρεται στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο, μέσα από την οποία γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστούν από κοινού κάποια ψυχολογικά, κοινωνικά ή περιβαλλοντικά ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εργασιακής εμπειρίας του νέου εκπαιδευτικού (Harris&Lee, 2019).

Ο μέντορας, μεταξύ άλλων, εκτός από την καθοδήγηση οφείλει να προστατεύει και να συμβουλεύει τον νέο εκπαιδευτικό σε διάφορα θέματα της εργασιακής απασχόλησης αλλά και να αναπτύσσεται μία σχέση εμπιστοσύνης, η οποία θα περιλαμβάνει φιλικές συμβουλές στην ενθάρρυνση και την ανατροφοδότησή του. Έτσι, διαπιστώνεται και η σημαντικότητα ως προς τη συναισθηματική και γνωστική υποστήριξη του εκπαιδευτικού, η οποία ξεπερνά την παραδοσιακή καθοδήγηση που αναφέρεται μόνο στον ξεκάθαρο ρόλο του θεσμού, ότι δηλαδή, ο καθοδηγούμενος είναι ο επιμορφούμενος και ο μέντορας είναι ο δάσκαλος. Αντίθετα, η συγκεκριμένη σχέση οφείλεται στην αμοιβαία μάθηση και ανάπτυξη, καθώς θα πρέπει να υπάρχει συζήτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο, να ανταλλάσσουν απόψεις και ο μέντορας να έχει τη δυνατότητα να ακούει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του καθοδηγούμενου του (Δάφκου & Βαλκάνος, 2018).

Συνοψίζοντας όλα όσα αναφέρονται για τον θεσμό του μέντορα και τον ρόλο του, αξίζει να παρατεθεί το ακρωνύμιο που προτείνεται από τον Clutterbuck (2004: 53-54), σχετικά με τη συγκεκριμένη λέξη:

Manages: διαχειρίζεται μία σχέση ή μια κατάσταση

Encourages: ενθαρρύνει

Nurtures: παρέχει υπευθυνότητα και αφοσίωση

Teaches: διδάσκει

Offers mutual respect: προσφέρει ανιδιοτελώς, λαμβάνοντας υπόψη την αξία του σεβασμού

Responds to the mentees' needs: ανταποκρίνεται στις ανάγκες των καθοδηγούμενων

1.2. Ιστορική αναδρομή του θεσμού του Μέντορα

Η συγκεκριμένη έννοια έχει εμφανιστεί από την αρχαιότητα και πιο συγκεκριμένα, εντοπίζεται στο επικό έπος του Ομήρου, μέσα από το οποίο περιγράφεται ένας αφοσιωμένος φίλος του Οδυσσέα, ο οποίος παρουσιάζεται ως μέντορας. Είναι αυτός που τον υποστηρίζει και τον ενθαρρύνει λίγο πριν την αναχώρησή του για τον Τρωικό πόλεμο αλλά και αυτός τον οποίο ο Οδυσσεύς τον εμπιστεύτηκε για την ανατροφή και τη φροντίδα του γιου του. Υποστηρίζεται πως καθ' όλη τη διάρκεια της απουσίας του Οδυσσέα από την Ιθάκη, ο μέντορας ήταν η πατρική φιγούρα του γιου του, ο οποίος λειτούργησε σαν πρότυπο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του αναλαμβάνοντας τον ρόλο ενός έμπιστου συμβούλου που τον καθοδηγεί και τον εμπνέει. Στην αρχαιότητα, ο μέντορας ήταν αυτός που είχε τον ρόλο του δασκάλου του καθοδηγητή αλλά και του πατρικού προτύπου (Στραβάκου, 2007).

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός πως στο ίδιο έπος η μορφή του μέντορα φαίνεται και μέσα από τη θεά Αθηνά, η οποία φάνηκε ότι σε πολλές περιστάσεις ήταν δίπλα στον γιο του Οδυσσέα για να τον συμβουλέψει και να τον ενθαρρύνει να αντιδράσει απέναντι στους μνηστήρες αλλά ταυτόχρονα ήταν δίπλα του και σε όλες τις πρωτόγνωρες καταστάσεις και αποφάσεις που πήρε ο Τηλέμαχος, προκειμένου να ταξιδέψει για να μάθει περισσότερα νέα για τον πατέρα του. Ουσιαστικά, η θεά Αθηνά λειτουργεί ως μέντορας για τον Τηλέμαχο, καθώς μέσα από τις συμβουλές της και την παρότρυνσή της, ο Τηλέμαχος εξελίσσεται σε μία ώριμη προσωπικότητα που λαμβάνει αυστηρές αποφάσεις και πρωτοβουλίες για το μέλλον του (Μπριλλάκη, 2021; Στραβάκου, 2007).

Προχωρώντας στη νεότερη Ιστορία, αξίζει να αναφερθεί πως ο θεσμός του μέντορα προϋπήρχε σε πολλούς επαγγελματικούς χώρους, όπως σε βιομηχανίες και επιχειρήσεις, καθώς είναι και ένας θεσμός ο οποίος εξελίχθηκε στον κλάδο της ψυχολογίας και του μάρκετινγκ και μετέπειτα εμφανίστηκε στον κλάδο της εκπαίδευσης. Την εποχή του Μεσαίωνα, από τον 5ο έως και τον 15ο αιώνα μ.Χ., ο θεσμός του μέντορα αρχίζει και παρατηρείται ολοένα και πιο έντονα, με στόχο οι μαθητευόμενοι να μαθαίνουν τις διάφορες χειρωνακτικές εργασίες δίπλα σε έναν τεχνίτη, σε έναν δηλαδή πιο έμπειρο εργάτη. Ακόμη, υποστηρίζεται ότι πολλές φορές οι αρχάριοι έμεναν στο σπίτι του μέντορά τους, ώστε να μπορέσουν να μνηθούν καλύτερα στα μυστικά της συγκεκριμένης χειρωνακτικής εργασίας και να μπορέσουν να εξελιχθούν πρώτα σε άξιους βοηθούς και μετέπειτα σε συνεχιστές του συγκεκριμένου επαγγέλματος, προκειμένου να διασφαλιστεί μέσα από αυτή τη διαδικασία η ποιότητα της υπηρεσίας και των προϊόντων (Στραβάκου, 2007).

Από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, ο θεσμός του μέντορα εμφανίζεται με την έννοια που χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα (Mullen, 2017). Επεξηγηματικά, αναφέρεται σε έναν τρόπο εκπαίδευσης των νέων μελών σε μία επιχείρηση από τα πιο έμπειρα στελέχη με κύριο σκοπό να εξασφαλίσουν την παραμονή τους στο επάγγελμα και να μπορέσουν να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα και ουσιαστικά εφόδια που θα συμβάλουν στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη, προκειμένου να οδηγηθούν μετέπειτα σε μία ανώτερη θέση εργασίας (Mullen & Klimaitis, 2021). Αναφορικά με τον κλάδο της εκπαίδευσης, ο όρος μέντορας είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την έννοια της αξιολόγησης και επισημαίνεται ο ρόλος του ως ο αξιολογητής των αρχάριων εκπαιδευτικών, ο οποίος αναλαμβάνει τον ρόλο του επόπτη και του συμβούλου, προκειμένου να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις του στον νέο εκπαιδευτικό. Συνεπώς, ο μέντορας, εκτός από τον ρόλο του αξιολογητή, αναλαμβάνει και τον ρόλο της καθοδήγησης και της στήριξης, προκειμένου να υποστηρίξει τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στα πρώτα βήματα της εργασιακής του εμπειρίας (Orland-Barak & Wang, 2021).

1.3. Νομικό πλαίσιο εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα

Αδιαμφισβήτητα, τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής πορείας ενός εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη, καθώς προσπαθεί να κάνει πράξη όλες τις θεωρητικές γνώσεις που έλαβε κατά τις σπουδές του. Η μετάβαση αυτή δεν αποτελεί μία εύκολη υπόθεση, καθώς μπορεί να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις αλλά δεν διαθέτει την απαραίτητη εμπειρία, η οποία συμβάλλει σημαντικά στην τόσο στην παροχή μιας ποιοτικής διδασκαλίας όσο και στη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές του (Redding, et al., 2019). Η πλειοψηφία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων περιλαμβάνει μία συγκεκριμένη περίοδο ένταξης και προσαρμογής του εκπαιδευτικού. Μέσα από αυτήν παρέχεται η δυνατότητα της επαγγελματικής και συναισθηματικής υποστήριξης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Παράλληλα, επιδιώκεται η επιστημονική του κατάρτιση αλλά και η αξιολόγησή του, προκειμένου να εξεταστεί και να επικεντρωθεί η δυνατότητα της παραμονής του συγκεκριμένου ατόμου στο συγκεκριμένο επάγγελμα (Ulvik, Helleve & Smith, 2018).

Σύμφωνα με μία σχετική έκθεση του δικτύου «Ευρυδίκη 2015», σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθίσταται σαφές, πως η συμμετοχή ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού σε προγράμματα που αφορούν την επιστημονική του κατάρτιση και τη μετέπειτα αξιολόγησή του, είναι υποχρεωτική (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>). Η χρονική διάρκεια των συγκεκριμένων προγραμμάτων είναι ενός σχολικού έτους, ενώ εξαίρεση από τη συγκεκριμένη διαδικασία αποτελούν η περίπτωση της Ελλάδας και της Ισπανίας, που η χρονική διάρκεια ορίζεται σε 3-4 μήνες. Επίσης, σε χώρες, όπως είναι η Ουγγαρία και η Μάλτα, ο απαιτούμενος χρόνος ολοκλήρωσης ενός τέτοιου προγράμματος είναι τα 2 έτη. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί, η περίπτωση της Αγγλίας, η οποία εφαρμόζει το συγκεκριμένο πρόγραμμα από το 1999 μέχρι και σήμερα. Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, υποστηρίζεται ότι πρέπει να πραγματοποιηθεί μία εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας ενός έτους, κατά την οποία ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός λαμβάνει από ένα πιο έμπειρο άτομο συνάδελφό του μία εξατομικευμένη καθοδήγηση, προκειμένου να μπορέσει να κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και να ενθαρρυνθεί, ώστε να μετατρέψει τις θεωρητικές του γνώσεις σε πρακτικές που θα συμβάλλουν στην παροχή μιας

ουσιαστικής και ποιοτικής διδασκαλίας. Παρόμοια προγράμματα εφαρμόζονται και σε άλλες χώρες, όπως είναι το Βέλγιο, όπου οι νέοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μία ειδική εκπαίδευση από πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι οι μέντορες τους και στόχος τους είναι να υποστηρίξουν τους συναδέλφους τους κατά το πρώτο έτος εργασίας του σε μία σχολική μονάδα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που εργάζεται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και απαλλάσσεται από τα διδακτικά του καθήκοντα, προκειμένου να αναλάβει έναν νέο ρόλο και να μπορέσει να σταθεί και να στηρίξει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με έναν όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο, προκειμένου να δημιουργηθεί μεταξύ τους μία σχέση εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, μεταξύ των καθηκόντων του μέντορα είναι και η παροχή συμβουλών ή η πρόταση λύσεων στους οποιουδήποτε προβληματισμούς του (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>).

Εστιάζοντας στον συγκεκριμένο θεσμό, με βάση τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας, ο θεσμός του μέντορα νομοθετήθηκε με την ψήφιση του νόμου 3848/10. Στον συγκεκριμένο νόμο επισημαίνεται ότι τη θέση του μέντορα την αναλαμβάνει κάποιος εκπαιδευτικός, ο οποίος διαθέτει αρκετά διδακτικής προϋπηρεσίας και τα κατάλληλα προσόντα, προκειμένου να υποστηρίξει έναν νέο εκπαιδευτικό. Ο συγκεκριμένος νόμος θεωρήθηκε μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες που εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στόχος του ήταν η προσπάθεια για τη δημιουργία μιας αλλαγής στον κλάδο της εκπαίδευσης, προκειμένου να οδηγήσει στη διαμόρφωση του νέου σχολείου. Μέσα από τον συγκεκριμένο νόμο, θεσπίστηκε και η υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αλλά και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου από τον μέντορα, ο οποίος θα πρέπει να είναι ένα άτομο που διαθέτει την εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία (ΦΕΚ 71/Α/ 19-5-2010).

Η εμπειρία προσδιορίζεται από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία αναφέρονται στο επιστημονικό υπόβαθρο του μέντορα αναφορικά με την παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα για τον ρόλο του μέντορα, εξετάζονται οι γνώσεις του για το συγκεκριμένο έργο, ο βαθμός που διαθέτει την κατάλληλη επάρκεια ως προς τις γνώσεις του για τη χρήση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων (ΤΠΕ), η γενικότερη εμπειρία του και ο βαθμός

συμμετοχής του σε διάφορα προγράμματα και δράσεις κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου. Ενώ, επιπλέον, τέθηκε ως βασική προϋπόθεση η τουλάχιστον πενταετής διδακτική προϋπηρεσία του. Σύμφωνα με το άρθρο 4 παράγραφος 6 του συγκεκριμένου νόμου, ορίζονται οι αρμοδιότητες του μέντορα, οι οποίες αναφέρονται στον πολύπλευρο ρόλο του σχετικά με την καθοδήγηση και την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορέσουν να προάγουν τον επαγγελματισμό τους(ΦΕΚ 71/Α/ 19-5-2010).

Ο μέντορας ορίζεται από κάποιον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Η διαδικασία της επιλογής του μέντορα προσδιορίζεται από την εκπαιδευτική περιφέρεια (Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια) έπειτα από έναν προσεκτικό και ενδελεχή έλεγχο των αιτήσεων, στις οποίες περιλαμβάνεται ο υπηρεσιακός φάκελος του μέντορα, όλα του τα αποδεικτικά και τα πτυχία όλων των βασικών προσόντων του (ΦΕΚ 71/Α/ 19-5-2010).

Κάτι ακόμα που αξίζει να αναφερθεί είναι τα άρθρα 11, 13 και 15 του νόμου 3966/2011, μέσα από τα οποία επισημαίνεται ότι η άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών ως μέντορες μοριοδοτούνται, προκειμένου να δοθεί ένα κίνητρο στους εκπαιδευτικούς για να ασκήσουν τον συγκεκριμένο ρόλο. Στον ίδιο νόμο στο άρθρο 47, επισημαίνεται ότι τα πρότυπα και τα πειραματικά σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς σε αυτά παρέχεται η δυνατότητα να διοργανωθούν σεμινάρια και ημερίδες σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την υποστήριξη του συγκεκριμένου θεσμού. Ακόμη, υπάρχει η δυνατότητα της εφαρμογής κάποιων καινοτόμων δραστηριοτήτων, που αναφέρονται στην παρουσίαση και την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. Τέλος, μέσα από την ενδοσχολική επιμόρφωση, παρατηρείται ότι αρχίζει ολοένα και εντονότερα να γίνεται η προσπάθεια για την ύπαρξη διεθνών συνεργασιών μεταξύ των σχολείων(ΦΕΚ Α 118/24.5.2011).

Η αναφορά στον θεσμό του μέντορα συνεχίζεται και στον νόμο 4009/2011 στο άρθρο 60, όπου αναφέρεται ρητά ότι τα γραφεία καινοτομίας και διασύνδεσης θα πρέπει να οργανώνουν επαφές με τους μέντορες για τους φοιτητές αλλά και τους αποφοίτους των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη περίπτωση, η αναφορά εστιάζει στις περιπτώσεις των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και όχι στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που

εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στόχος της συγκεκριμένης αναφοράς είναι να επισημάνει πως ο θεσμός του μέντορα, τουλάχιστον σε ένα θεωρητικό επίπεδο, κατέχει μία πολύ σημαντική και περίοπτη θέση, καθώς είναι αυτός που υλοποιεί ένα πολύπλευρο και πολυσύνθετο έργο. Επισημαίνεται ότι ο μέντορας συμβάλλει τόσο στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης όσο και στην ομαλή και πιο αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων(ΦΕΚ Α 195/6.9.2011). Τέλος, αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά στο προεδρικό διάταγμα 152/2013, με τίτλο: «*Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*», που νομοθετήθηκε η διαδικασία της μοριοδότησης στην άσκηση των καθηκόντων του μέντορα κατά τη διαδικασία της επιλογής των στελεχών στην εκπαίδευση.

Σήμερα, η έννοια της αξιολόγησης αρχίζει και παίρνει ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις στον κλάδο της εκπαίδευσης, καθώς γίνονται ολοένα και πιο εντατικές προσπάθειες για την εφαρμογή της αξιολόγησης τόσο της σχολικής μονάδας όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού κάτι το οποίο ψηφίστηκε στο νόμο 4823/2021. Μέσα από τον συγκεκριμένο νόμο ξεκαθαρίζεται πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούνται δόκιμοι και είναι στη διάθεση της οικείας Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για δύο σχολικά έτη και θα λάβουν την μονιμοποίηση τους αμέσως μετά την αξιολόγηση τους. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση ορίζεται ότι θα πραγματοποιηθεί από τους μέντορες σε συνδυασμό με τους συντονιστές εκπαιδευτικών θεμάτων ή αλλιώς σχολικούς συμβούλους οι οποίοι πρόκειται να αξιολογήσουν το διδακτικό έργο του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Ο μέντορας είναι αυτός ο οποίος θα συμβάλει στην ενθάρρυνση και την υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού ως προς τον τρόπο του σχεδιασμού της διδασκαλίας του, τη διατύπωση των στόχων για το γνωστικό αντικείμενο που πρόκειται να διδάξει και θα του παρέχει τις κατάλληλες συμβουλές για να μπορέσει να αξιολογηθεί(ΦΕΚ Α 136/3.8.2021).

1.4. Μοντέλα και στάδια στην εφαρμογή του Μέντορα

Όπως προαναφέρθηκε, ο θεσμός του μέντορα δεν αποτελεί μία νέα έννοια για τον κλάδο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι ο μέντορας συμβάλλει ιδιαίτερα στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, οι οποίοι ορίζονται με βάση την κουλτούρα και τη φιλοσοφία του εκάστοτε σχολείου στην αρχή της σχολικής χρονιάς και θα πρέπει να συμφωνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτήν είτε είναι νέοι είτε είναι παλαιότεροι (Wanberg, Welsh & Hezlett, 2003). Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί, οι οποίοι θα πρέπει να προσαρμοστούν ομαλά στο νέο τους σχολικό περιβάλλον και να αισθανθούν ασφάλεια στο σχολείο, προκειμένου να μπορούν να δρουν ενεργητικά και χωρίς ανασφάλειες και φόβους. Σε αυτό το σημείο μπορεί να συμβάλλει με έναν ουσιαστικό τρόπο ο μέντορας και να δημιουργηθεί μία σχέση, η οποία θα μπορέσει να οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη και ομαλότερη λειτουργία του σχολείου (Hudson, 2004). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η μορφή και ο τύπος της σχέσης που δημιουργείται μεταξύ του μέντορα και του νέου εκπαιδευτικού αποτελεί αντικείμενο μελέτης εδώ και αρκετά χρόνια, διότι έχει υποστηριχθεί ότι αυτή διαθέτει έναν πολυσύνθετο χαρακτήρα. Επομένως, στη σχέση αυτή συνυπάρχουν πολλά και διαφορετικά μοντέλα, τα οποία απαρτίζουν τη συγκεκριμένη σχέση (Hudson, 2004; Ράπτης, 2008; Wanberg, et al., 2003).

Οι θεωρητικοί Maynard και Furlong (1993), αναφέρουν τρία μοντέλα στην μεντορική σχέση. Το πρώτο από αυτά είναι γνωστό ως το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας, το οποίο υποστηρίχθηκε από τον O' Hear (1988) και το Hillgategroup (1989). Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στη θεωρία του Αριστοτέλη, αναφορικά με τη σημασία της καλλιέργειας των δεξιοτήτων που αναφέρονται στη βελτίωση του ύψιστου ηθικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος (Maynard&Furlong, 1993). Το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας, όπως είναι γνωστό, επιτυγχάνεται μέσα από την πρακτική εξάσκηση του καθοδηγούμενου υπό την εποπτεία ενός πιο έμπειρου εκπαιδευτικού. Κατά αυτό τον τρόπο, ο μέντορας ενσαρκώνει τον ρόλο του επιδέξιου τεχνίτη, ο οποίος οφείλει να εξηγήσει στον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό τι πρόκειται να συναντήσει μέσα στην σχολική τάξη, να τον καθοδηγήσει πώς μπορεί να δράσει και να τον κατευθύνει παρέχοντάς του την κατάλληλη ανατροφοδότηση ως προς τον τρόπο της εργασίας του. Βασικός στόχος του συγκεκριμένου μοντέλου δεν είναι η

άσκηση κριτικής ως προς το έργο του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού αλλά η προσπάθεια να βελτιωθεί ως προς τον τρόπο διδασκαλίας του (Nicholls, 2006). Οι νέοι εκπαιδευτικοί δίπλα στον πιο έμπειρο εκπαιδευτικό μπορούν να μάθουν να εντοπίζουν και να επιλύουν κάποια προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους (Pennanen, Heikkinen & Tyhjälä, 2020). Στη συνέχεια, αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να εφαρμόζουν νέες πρακτικές διδασκαλίας, χωρίς να έχουν την έντονη στήριξη από τον μέντορα, καθώς σταδιακά μετατοπίζονται από την συνεχή καθοδήγηση σε μία πιο περιορισμένη καθοδήγηση και εποπτεία, προκειμένου να μπορέσουν να γίνουν πιο ανεξάρτητοι (Δάφκου & Βαλκάνος, 2018).

Το συγκεκριμένο μοντέλο εμπλουτίστηκε από τους Collins και συν. (1989), καθώς αναφέρουν έξι στάδια εφαρμογής του τα οποία παρουσιάζονται στην παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 1. Απεικόνιση των έξι σταδίων του μοντέλου γνωστικής μαθητείας.

(Τσερέκας, 2018: 20)

Με βάση την παραπάνω εικόνα, το στάδιο της επίδειξης ή αλλιώς μοντελοποίησης (modeling), αναφέρεται στον βαθμό που οι νέοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τη διδασκαλία ενός περισσότερο έμπειρου εκπαιδευτικού, με σκοπό να μπορέσουν στη συνέχεια να κατασκευάσουν τις εννοιολογικές διαδικασίες που απαιτούνται και συμβάλουν στην επιτυχή διεκπεραίωση του έργου τους (Τσερέκας, 2018).

Το επόμενο στάδιο αναφέρεται στην καθοδήγηση (coaching). Σε αυτό το στάδιο, ο μέντορας καθοδηγεί τον νέο εκπαιδευτικό με τέτοιο τρόπο, ώστε να του παρέχει την απαραίτητη βοήθεια, όταν κριθεί απαραίτητο και παράλληλα, του θέτει κάποια ερωτήματα στόχος των οποίων είναι να ενεργοποιηθεί η κριτική τους σκέψη (Τσερέκας, 2018).

Το τρίτο στάδιο με βάση την εικόνα είναι αυτό της υποστήριξης ή αλλιώς σκαλωσιά (scaffolding). Επεξηγηματικά, ο μέντορας παρέχει στήριξη και βοήθεια στον νέο εκπαιδευτικό, ώστε να διεκπεραιωθεί ένα δύσκολο έργο. Ο μέντορας βοηθάει τον εκπαιδευτικό μόνο στα δύσκολα σημεία του έργου (Τσερέκας, 2018).

Στη συνέχεια, ακολουθεί το στάδιο της αιτιολόγησης. Το συγκεκριμένο στάδιο ορίζεται ως το στάδιο της έκφρασης (articulation), σύμφωνα με το οποίο οι νέοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξηγούν και να αιτιολογούν όλα όσα πράττουν κατά τη διάρκεια του διδακτικού τους έργου. Ο ρόλος του μέντορα επικεντρώνεται στην παροχή της απαραίτητης στήριξης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναστοχαστούν σχετικά με τις ενέργειες που έλαβαν και τις στρατηγικές που ακολούθησαν, προκειμένου να επιλύσουν ένα πρόβλημα που τους προέκυψε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους (Τσερέκας, 2018).

Έτσι, πιο αναλυτικά το επόμενο στάδιο του συγκεκριμένου μοντέλου, επικεντρώνεται στον αναστοχασμό, όπου οι νέοι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για το έργο τους και μπαίνουν σε μια διαδικασία να αναλύουν την κάθε πτυχή του, προσπαθώντας να εξηγηθούν όλα όσα πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Τσερέκας, 2018).

Το τελευταίο στάδιο του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας αναφέρεται στην εξερεύνηση (exploration), κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν στη διαδικασία να επεξεργαστούν τις όποιες διδακτικές πρακτικές και ενέργειες εφάρμοσαν κατά τη διάρκεια του έργου τους (Τσερέκας, 2018).

Συγκεντρωτικά, στόχος των τριών πρώτων σταδίων (επίδειξης, καθοδήγησης και στήριξης) είναι να καλλιεργηθούν οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Ενώ μέσα από τα στάδια της αιτιολόγησης και του αναστοχασμού, επιδιώκεται να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τις κατάλληλες ικανότητες για την επίλυση προβλημάτων. Έτσι, μέσα από την διαδικασία της

εξερεύνησης, ο εκπαιδευτικός αρχίζει να αποκτά ολοένα και περισσότερο την αυτονομία και την ανεξαρτησία του. Στόχος του συγκεκριμένου σταδίου είναι ο μέντορας να σχεδιάζει και να προτείνει κάποιες δραστηριότητες στον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό μέσα από τις οποίες ο δεύτερος έρχεται σε επαφή σταδιακά με το γνωστικό αντικείμενο που πρόκειται να διδάξει. Επιπλέον, η σχέση μεταξύ του μέντορα και του εκπαιδευτικού αποσκοπεί στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής του ικανότητας, ώστε να μπορεί να είναι ευέλικτος ως προς την παροχή της διδασκαλίας του και ταυτόχρονα να μπορεί να επιλύει τα όποια ζητήματα προκύπτουν κατά τη διάρκεια του έργου του (Collins, 1994; Τσερέκας, 2018).

Το δεύτερο μοντέλο αναφέρεται στο μοντέλο της επάρκειας ή αλλιώς στη συστηματική εκπαίδευση. Αυτό το μοντέλο εφαρμόζεται στο δεύτερο στάδιο της πρακτικής διδασκαλίας του νέου εκπαιδευτικού, το οποίο αναφέρεται στην πρακτική του άσκηση (Maynard & Furlong, 1993). Μέσα από αυτήν, γίνεται προσπάθεια να αποκτηθούν κάποιες πραγματοποιούμενες δεξιότητες. Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται μοντέλο συμπεριφορισμού, καθώς ο μέντορας έχει τον ρόλο ενός συστηματικού εκπαιδευτή, ο οποίος παρατηρεί τον εκπαιδευόμενο τον αξιολογεί βάσει κάποιων συγκεκριμένων κριτηρίων που πρέπει να ικανοποιεί και του παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης που αναφέρεται στο συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από το στάδιο της παρατήρησης και της ανατροφοδότησης (DuBois, et al., 2011). Στο συγκεκριμένο στάδιο, η διαδικασία της διδασκαλίας πραγματοποιείται εξολοκλήρου από τον καθοδηγούμενο, ο οποίος είναι σε θέση να μάθει μέσα από την πρακτική του άσκηση (Kerry&Mayes, 2014). Ο ρόλος του μέντορα είναι να λάβει υπόψη του όλες τις ανάγκες και να κατανοήσει τα συναισθήματα του νέου εκπαιδευτικού, προκειμένου να τον καθοδηγήσει καλύτερα και να συμβάλει στην ανάπτυξη των προσωπικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία της μάθησης (Τσερέκας, 2018).

Το τελευταίο μοντέλο είναι γνωστό ως στοχαστικό μοντέλο ή αλλιώς το μοντέλο «από τη διδασκαλία στη μάθηση» και αναφέρεται στο τελικό στάδιο της προετοιμασίας του καθοδηγούμενου, δηλαδή την διδασκαλία του (Kerry&Mayes, 2014). Στο στάδιο αυτό ο νέος εκπαιδευτικός υποκινείται από τον μέντορά του, ώστε να μπορέσει να ξεφύγει από την προσπάθεια για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των δεξιοτήτων του και να μετατοπιστεί στην μάθηση των παιδιών με έναν

τρόπο που αυτή θα καταστεί όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική (Jacobi, 1991). Η μετάβαση αυτή δεν θεωρείται μία εύκολη υπόθεση, αλλά αντίθετα, αποτελεί μία ουσιαστική κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης σε μία πιο στοχαστική διαδικασία μέσα από την οποία διερευνώνται οι διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας και η ανάπτυξη της κριτικής (Hudson, 2004). Η μετάβαση μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο εφόσον οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες και έχουν λάβει την απαραίτητη αυτοπεποίθηση και αυτονομία ως προς τη διδασκαλία του έργου τους. Έτσι, ο μέντορας αναλαμβάνει έναν πιο ενεργό ρόλο και δεν θεωρείται ένας απλός εκπαιδευτής αλλά αντιμετωπίζεται ως ο συνοδοιπόρος του νέου εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μάθησης (Μπριλλάκη, 2021).

Δεύτερο Κεφάλαιο: Ο ρόλος του Μέντορα στην Εκπαίδευση

2.1. Εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στην Εκπαίδευση

Ο θεσμός του μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως προαναφέρθηκε, δεν αποτελεί μία καινούργια έννοια. Αντίθετα, μάλιστα, έχει απασχολήσει εδώ και πολλές δεκαετίες την εκπαιδευτική κοινότητα. Ο μέντορας, όπως παραθέτει ο Μπαραλός (2012), είναι ένα άτομο που παρέχει μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία καθοδήγησης, διδασκαλίας, επιρροής αλλά και υποστήριξης στον νέο εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του μέντορα είναι τόσο καθοδηγητικός, όσο και συμβουλευτικός προς τον νέο εκπαιδευτικό, δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου διαλόγου μεταξύ αυτού και του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, είναι σημαντικό ο μέντορας να διαθέτει τόσο πολύτιμη εμπειρία όσο και διάφορες και εναλλακτικές μεθόδους και συστήματα μάθησης μέσα από τα οποία καθίσταται ικανός να προτείνει και να συμβουλέψει έναν εκπαιδευτικό (Smith, etal., 2005).

Από την προϋπάρχουσα έρευνα, φαίνεται πως έχουν εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα «μεντορισμού - mentoring» στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ακόμη και σε διάφορα τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Καταρχήν, όσον αφορά τα άτυπα προγράμματα mentoring, μπορούν να υλοποιηθούν είτε με τυπικούς είτε με εθελοντικούς τρόπους ανάπτυξης τους. Ένα πιθανό πρόβλημα που παρουσιάζεται στα άτυπα προγράμματα καθοδήγησης, είναι η δυσκολία διαχωρισμού του αισθήματος καθοδήγησης και του αισθήματος της φιλίας που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού, καθώς αμφότεροι μπορεί να μοιράζονται ίδιες φιλοσοφίες, εκπαιδευτικές στρατηγικές ή ακόμη και στυλ μάθησης (Ghosh, 2012).

Σε αντίθεση με αυτό, τα τυπικά προγράμματα καθοδήγησης, συνήθως δομούνται στο πλαίσιο ενός σχολικού συστήματος και οδηγούν σε μία επίσημη και οργανική καθοδήγηση. Τα τυπικά προγράμματα καθοδήγησης διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες, στην περίπτωση εκείνη που η καθοδήγηση γίνεται σε επίπεδο ομότιμων (peer-to-peer), που σημαίνει πως και ο μέντορας και ο εκπαιδευτικός βρίσκονται είτε στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα, είτε στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, και στην περίπτωση στην οποία ο καθοδηγητής είναι ένας εξωτερικός σύμβουλος της σχολικής μονάδας και δεν βρίσκεται στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με τον εκπαιδευτικό (Bressmann, Winter&Efron, 2018). Μία τέτοια περίπτωση, είναι η περίπτωση που ο

διευθυντής μιας σχολικής μονάδας αποφασίζει να ζητήσει την καθοδήγηση από κάποιον «ειδικό», είτε μέσα από κάποιον ακαδημαϊκό χώρο είτε από κάποιον άλλον εκπαιδευτικό οργανισμό που έχει υλοποιήσει προγράμματα καθοδήγησης με αποτελεσματικότητα (Efronet al.,2013).

Η πιο διαδεδομένη μέθοδος σε προγράμματα καθοδήγησης είναι η επίσημη παρατήρηση (formalobservation). Η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να υλοποιηθεί είτε με τον μέντορα, ο οποίος παρατηρεί έναν νέο ή αρχάριο δάσκαλο και του παράσχει συμβουλές και ανατροφοδότηση, είτε ο μέντορας μπορεί να παροτρύνει τον αρχάριο δάσκαλο να παρατηρήσει έναν εμπειρότερό του και να του παρέχει ανατροφοδότηση μέσα από διάλογο και επικοινωνία μαζί του. Η επίσημη παρατήρηση έχει αποδειχθεί πως έχει βελτιώσει πάρα πολύ τις εκπαιδευτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και αποτελεί πολύτιμο εργαλείο (Longetal., 2012).

Σε μία έρευνα η οποία έγινε μεταξύ δύο ομάδων αρχάριων δασκάλων και στην οποία και οι δύο ομάδες είχαν μέντορα από το σχολείο, αλλά η μία ομάδα είχε την ευκαιρία πρόσθετης καθοδήγησης μέσω της επίσημης παρατήρησης, της συζήτησης με το μέντορα και της ανατροφοδότησης μαζί του (Roehrig, et al.,2008). Τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας, σε συνδυασμό με την έρευνα των Yusko και Feiman-Nemser (2008), που υλοποίησαν δύο προγράμματα τυπικής καθοδήγησης, στα οποία χρησιμοποιήθηκε η επίσημη παρατήρηση για την υλοποίηση της καθοδήγησης και της αξιολόγησης μετέπειτα, αποδεικνύουν ότι η παρατήρηση μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα για την βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού αλλά και επιτρέπει τον μέντορα να παρέχει ανατροφοδότηση με πολύ πιο αποδοτικό τρόπο (Efronet al., 2013).

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η καθοδήγηση και η αξιολόγηση φαίνεται να λειτουργούν καλύτερα όταν παραμένουν αμοιβαία αποκλεισμένες (Hobson & Malderez, 2013). Συνεπώς, αποδεικνύεται από την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, πως τα αποτελέσματα της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού είναι πολύ αποδοτικότερα όταν νικηθεί το άγχος του εκπαιδευτικού να αξιολογηθεί αρνητικά και αποδειχθεί ότι ο μέντορας έχει συμβουλευτικό και υποστηρικτικό ρόλο προς τον εκπαιδευτικό και όχι αξιολογητικό (Feiman-Nemser, 2003).Βέβαια, η χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης (formativeassessment), έχει αποδειχθεί πως βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν και να βελτιώσουν τη μέθοδο διδασκαλίας τους

(Feiman-Nemser, et. al., 1999). Άλλωστε, όταν η ανατροφοδότηση και η παροχή καθοδήγησης από τον μέντορα γίνεται με βάση την παρατήρηση του εκπαιδευτικού και τα δεδομένα που έχει συλλέξει ο μέντορας, δημιουργείται ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποτελεσματικού διαλόγου μεταξύ τους (Byington, 2010).

Όπως αποδεικνύεται από την έως τώρα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την τυπική καθοδήγηση και παρατήρηση του μέντορα, βελτιώνουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις εκπαιδευτικές τους αρετές, αναπτύσσουν πιο αποδοτικά στυλ μάθησης και εκπαίδευσης και προσαρμόζονται ευκολότερα στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού δυναμικού της τάξης τους (Rodríguez & McKay, 2010). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό και κρίσιμο για την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού, ακόμη και αν βρίσκεται στη μέση ή προς το τέλος της εκπαιδευτικής του καριέρας να συμμετέχει σε προγράμματα καθοδήγησης και να δέχεται την συμβουλευτική υποστήριξη του μέντορα για να εξελίξει περαιτέρω τις εκπαιδευτικές του αρετές (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007). Από την άλλη πλευρά όμως, όπως επισημαίνει και ο Schwille (2016), η αποδοτικότητα του mentoring, σχετίζεται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει κάθε εκπαιδευτικός στο εκπαιδευτικό του στυλ, αλλά και στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και επικοινωνιακές του ανάγκες.

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη τόσο ενός αρχάριου εκπαιδευτικού όσο και ενός έμπειρου, περνάει πολύ συχνά μέσα από την αποτελεσματική εκπαιδευτική του καθοδήγηση από κάποιον έμπειρο και σωστά εκπαιδευμένο μέντορα, που θα του παρέχει αποδοτικά τον συμβουλευτικό και καθοδηγητικό του ρόλο, χωρίς να τον κάνει να νιώσει πως ο αξιολογητικός του ρόλος, μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε άγχος, αρνητικές σκέψεις ή πίεση.

2.2. Χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού Μέντορα

Αρχικά, χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς το γεγονός ότι ο θεσμός του μέντορα υπερψηφίστηκε από το Ελληνικό Κοινοβούλιο και αποτέλεσε νόμο του κράτους το 2010 (Νόμο 3848/2010). Στον συγκεκριμένο νόμο αναφέρεται ρητά, πως για να οριστεί κάποιος ως μέντορας πρέπει να κατέχει τουλάχιστον πενταετή διδακτική εμπειρία, και πιο συγκεκριμένα, οφείλει να διαθέτει τουλάχιστον δύο έτη διδακτικής

εμπειρίας πριν την υποβολή της αίτησής του για τον ορισμό του. Επιπλέον, βασική προϋπόθεση είναι να είναι κάτοχος πτυχίου από οποιοδήποτε Παιδαγωγικό Τμήμα των ελληνικών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων ή κάτοχος πτυχίου κάποιου διεθνούς αναγνωρισμένου Πανεπιστημίου και να κατέχει πιστοποιημένες γνώσεις υπολογιστών (Ματσούκη, 2019).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας αποτελεσματικός μέντορας, αυτά μπορούν να τοποθετηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες, στα τυπικά επαγγελματικά προσόντα που θα πρέπει να τον διακατέχουν και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Είναι αναμφίβολο, πως κάποιος που θέλει να αναλάβει τον ρόλο του μέντορα, θα πρέπει να έχει να επιδείξει ένα πλούσιο εκπαιδευτικό, διδακτικό και ενδεχομένως και διοικητικό έργο, που θα τον βοηθήσουν μετέπειτα εκτός από το να εμπνεύσει τους νέους εκπαιδευτικούς, να κερδίσει και το κύρος που πρέπει να έχει κάποιος μέντορας απέναντι στους εκπαιδευτικούς που καθοδηγεί (Athanasas, et al., 2008). Σχετικά με τα στοιχεία της προσωπικότητάς του, ο μέντορας θα πρέπει να έχει ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες, δυνατότητα δημιουργίας ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και διαλόγου, αξιολογή επιμονή και υπομονή, ευγένεια και παρηρησία και δυνατότητα δημιουργίας ενός φιλικού κλίματος με τους εκπαιδευτικούς όταν αυτοί το χρειάζονται (Harrison, et al., 2006).

Σίγουρα είναι κρίσιμο, ο μέντορας να έχει τη δυνατότητα αποτελεσματικής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, να είναι ευέλικτος και να φροντίζει για την βελτίωση των ικανοτήτων τόσο των εκπαιδευτικών του, όσο και των δικών του ικανοτήτων. Μάλιστα, ο μέντορας στην σύγχρονη εποχή οφείλει να διακατέχεται από διορατικότητα, ώστε να μπορεί να προβλέψει πιθανές πηγές άγχους, αδυναμίες διαχείρισης της σχολικής τάξης ή προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθημάτων που μπορούν να εκφράζουν είτε οι μαθητές είτε οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας (LeMaistre & Paré, 2010). Από την άλλη πλευρά, ένας μέντορας οφείλει να διακατέχεται από ηρεμία, επιμονή και υπομονή, ώστε να ολοκληρώσει το έργο του με αποτελεσματικότητα, να επιλύσει οποιαδήποτε τυχόν πρόβλημα προκύψει στο μαθητικό ή σχολικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, να απαντήσει αποτελεσματικά στις οποιοσδήποτε δυσκολίες ή προκλήσεις προκύψουν κατά τη διάρκεια του έργου του και να επιδείξει μεθοδικότητα, οργανωτικότητα και ευελιξία στα οποιαδήποτε εμπόδια προκύψουν κατά τη διάρκεια της μεντορείας του (Clandinin, et al., 2015). Άλλωστε, ο μέντορας είναι αυτός που με την δυνατότητα του

να δημιουργήσει κύρος και σεβασμό, εμπνέει και τους νεαρότερους εκπαιδευτικούς στην περαιτέρω κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τον μέντορα τους (Achinstejn, 2006).

Ενώ η προϋπάρχουσα βιβλιογραφία τονίζει την ανάγκη της αποτελεσματικής εκπαίδευσης και προετοιμασίας του μέντορα για την εκπλήρωση του έργου του, η έως τώρα έρευνα, δεν έχει καθορίσει τα χαρακτηριστικά και τους τομείς εκπαίδευσης που πρέπει να ακολουθήσει ο μέντορας προτού αναλάβει τη συγκεκριμένη θέση. Συνεπώς, ο μέντορας θα πρέπει να ακολουθήσει μία κατάρτιση, που θα τον βοηθήσει να αναπτύξει τη δυνατότητά του να κατέχει έναν καθοδηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο για τους νέους εκπαιδευτικούς, να εκπαιδευτεί στη δυνατότητα δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης, στη δυνατότητα να εμπνεύσει τους νέους και αρχάριους εκπαιδευτικούς, αλλά και στην ικανότητά του να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και σε ιδιαίτερες απαιτητικές και δύσκολες εκπαιδευτικές συνθήκες (Cornelius, etal. 2020).

Τρίτο Κεφάλαιο: Σχέση Μέντορα και εκπαιδευτικού

3.1. Ο ρόλος του Μέντορα στην υποστήριξη των αναγκών των εκπαιδευτικών

Εδώ και δεκαετίες, έχει θεωρηθεί ο ρόλος του μέντορα ως κομβικής σημασίας για την ανάπτυξη και βελτίωση της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Άλλωστε, από το 2009 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καθόρισε την καθοδήγηση του νέου εκπαιδευτικού, ως απαραίτητη για την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωσή του στο σχολικό δίκτυο. Αδιαμφισβήτητα, πολλές φορές ο όρος στήριξη έχει εξισωθεί με τον όρο αποδοχή, αλλά υπάρχει μία βασική διαφορά μεταξύ τους, η χρονική διάρκεια στην οποία παρέχεται αυτή η υποστήριξη. Ο μέντορας, όπως τονίζει ο Vygotsky (1978) , αποτελεί ουσιαστικά έναν νέο δάσκαλο και δεν καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό με σκοπό να τον εποπτεύσει και να τον αξιολογήσει, αλλά να βελτιώσει τις διδακτικές του πρακτικές (Kemmis, etal., 2014).

Συνεπώς, είναι συνετό ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης υποστήριξης, να προσπαθήσει να συνδυάσει την εμπειρία ενός σχετικά έμπειρου εκπαιδευτικού, με την νέα γνώση και τις νέες παιδαγωγικές πρακτικές που φέρνει ένας νέος ή αρχάριος εκπαιδευτικός στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω συνεχούς καθοδήγησης και παρατήρησης, ανάπτυξης αμοιβαίας εμπιστοσύνης και διαλόγου μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης των πρακτικών που χρησιμοποιήθηκαν και φυσικά επίλυσης των οποιωνδήποτε προβληματισμών και εμποδίων παρουσιαστούν κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, δεν πρέπει να αμελείται και η ανάγκη τεχνικής και συναισθηματικής υποστήριξης του εκπαιδευτικού, ώστε να πραγματοποιεί το εκπαιδευτικό του έργο απρόσκοπτα και δίχως την ανάπτυξη συναισθηματικών εμποδίων (Clandinin, etal., 2015; Roberts, 2000).

Ο όρος εκπαιδευτική καθοδήγηση προϋπάρχει στην βιβλιογραφία και την έρευνα τουλάχιστον εδώ και 50 χρόνια, αλλά ουσιαστικά τα τελευταία 30 έτη παρατηρείται πως έχει οριστεί μία πιο δομημένη μορφή εκπαιδευτικής καθοδήγησης και μεντορισμού - mentoring (LoCasale – Crouch, etal., 2012). Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι ο συγκεκριμένος θεσμός δεν έχει εφαρμοστεί καθολικά στην εκπαιδευτική κοινότητα και την τελευταία δεκαετία μόλις οι μισοί περίπου νέοι ή αρχάριοι εκπαιδευτικοί, δέχτηκαν καθοδήγηση από κάποιον εξωτερικό μέντορα ή

κάποιον έμπειρο εκπαιδευτικό (Gougoulakis, 2021). Από την προϋπάρχουσα έρευνα, προκύπτει πως η καθοδήγηση που οφείλει να προσφέρει ο μέντορας μπορεί να διαχωριστεί σε γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο, σε επίπεδο ανάπτυξης επικοινωνιακών και συναισθηματικών δεξιοτήτων με τους μαθητές τους αλλά και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης συγκεκριμένων και αυστηρά δομημένων εκπαιδευτικών συγλ μάθησης, τα οποία έχουν δομηθεί με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Ghosh & Reio, 2013).

Επίσης, ο μέντορας θα πρέπει να είναι αυτός που θα εμπνεύσει τον αρχάριο εκπαιδευτικό στα πρώτα βήματα της καριέρας του και θα αποτελέσει ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση για τις σωστές παιδαγωγικές του πρακτικές (Μαγκάτη, 2018; Tonna, Bjerkholt & Holland, 2017). Ακολούθως, ο μέντορας είναι αυτός που οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση, αλλά και αυτός που θα παρέχει μέσω της καθοδήγησης και των συμβουλών του την επίλυση των οποιωνδήποτε προβλημάτων ή εμποδίων παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τρίκας και Κασιμάτη, 2018). Τέλος, ο μέντορας είναι αυτός, ο οποίος παρέχει ψυχολογική υποστήριξη στον εκπαιδευτικό, είναι δίπλα του σαν συνάδελφος, σαν φίλος, σαν σύμβουλος και υποστηρικτής (Μαγκάτη, 2018).

Άλλωστε, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι εδώ και πολλά έτη, έχει καθιερωθεί ο θεσμός της προσωπικής υποστήριξης ενός εκπαιδευτικού από κάποιον μέντορα, υποδηλώνοντας ότι ο μέντορας συμβουλεύει προσωπικά τον κάθε εκπαιδευτικό, τον υποστηρίζει σε οποιαδήποτε καθημερινό του πρόβλημα, τον καθησυχάζει και τον βοηθάει να εξαλείψει πιθανά άγχη και πιέσεις που εμφανίζονται κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, δείχνοντάς του ότι είναι πάντα διαθέσιμος και ανοιχτός προς οποιαδήποτε συζήτηση ή ακρόαση του οποιουδήποτε προβλήματος που μπορεί να εμφανιστεί κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδικασίας (Scandura & Williams, 2004).

Όσον αφορά την προϋπάρχουσα έρευνα, έχει διεξαχθεί πληθώρα ερευνών γύρω από το θεσμό του mentoring και των οποιωνδήποτε προβλημάτων έχουν προκύψει ανά τα χρόνια. Καταρχήν, έχει ελεγχθεί το κατά πόσο η δημιουργία ενός κλίματος φιλίας μπορεί να προκαλέσει σύγχυση ή να έχει αντίθετα αποτελέσματα στα προγράμματα καθοδήγησης, καθότι έρευνες που έγιναν σχετικά με τη δημιουργία ενός ευρύτερου

κλίματος φιλίας και οικειότητας, έδειξαν πως μπορούν να δημιουργηθούν προβλήματα εάν δεν παρακολουθούνται τα αισθήματα οικειότητας, έλξης και σεξουαλικών επιθυμιών που πιθανόν να δημιουργηθούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mullen & Klimaitis, 2019).

Μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Strong και Baron(2004), και τους Young και συν. (2004), έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που τους παρασχέθηκε εκπαιδευτική υποστήριξη για τουλάχιστον 7-8 χρόνια, εμφάνισαν πολύ πιο έντονα κίνητρα για να διατηρηθούν στον χώρο της εκπαίδευσης, δήλωσαν πολύ περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που ασκούσαν και έδειξαν να έχουν όνειρα για το μέλλον τους ως εκπαιδευτικοί και την ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών αρετών. Άλλωστε, οι Barrera και συν. (2010), και οι ερευνητές Stanulis και Floden (2009), υποστηρίζουν ότι η παροχή εκπαιδευτικής καθοδήγησης από την έναρξη της καριέρας ενός νέου εκπαιδευτικού μπορεί να τον βοηθήσει με την δόμηση κανόνων, συνηθειών και καλών πρακτικών και μπορεί να τον βοηθήσουν να κάνει τη διαφορά στον χώρο του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να αποτελέσει έναν αποδοτικό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό στον κλάδο στον οποίο εξειδικεύεται.

Παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους Ingersoll και Kralik (2004), και τους Smith και Israel (2010), έδειξαν ότι ο θεσμός του mentoring, πράγματι βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ασφάλεια για το έργο που επιτελεί, τον βοήθησαν να δείξει μεγαλύτερη ενσυναίσθηση των προβλημάτων των μαθητών του, να αναπτύξει μεγαλύτερες επικοινωνιακές, κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο της σχολικής μονάδας, να αναπτύξει πολύ πιο ευέλικτες και αποδοτικότερες διδακτικές πρακτικές, πράγμα που σημαίνει ότι ήταν αρκετά ευέλικτοι και στην υιοθέτηση νέων πρακτικών διδασκαλίας που υπακούουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε σχολικού τμήματος. Τέλος, αναμφισβήτητα, η παροχή εκπαιδευτικής καθοδήγησης συνέβαλε στην δραστική μείωση των πιθανοτήτων να εγκαταλείψουν οι εκπαιδευτικοί το εκπαιδευτικό τους έργο, γιατί νιώθουν ανεπαρκείς ή αναποτελεσματικοί (Mann & Tang, 2012).

3.2. Ο ρόλος του Μέντορα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Από την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, συμπεραίνεται πως η εκπαίδευση που παρασχέθηκε στους εκπαιδευτικούς πριν την εισαγωγή τους σε ένα σχολικό περιβάλλον, αδυνατεί να καλύψει πλήρως τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που υπάρχουν στην σύγχρονη κοινωνία (Δουλκερίδου, 2015). Συνεπώς, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία. Ωστόσο, σε αυτήν θα πρέπει να ενταχθούν τόσο οι αρχάριοι όσο και οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, καθώς η εκπαίδευση είναι μία συνεχώς μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη κατάσταση (Δουλκερίδου, 2015; Λιακοπούλου, 2014).

Οι σκοποί και η δομή αυτής της επιμόρφωσης, πρέπει να διαμορφωθούν με βάση τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές κοινωνικές και παιδαγωγικές ανάγκες που παρουσιάζει το εκάστοτε εκπαιδευτικό περιβάλλον, συνυπολογίζοντας πάντα και τις συνθήκες που παρουσιάζει η γενικότερη εκπαιδευτική κοινωνία μέσα στην οποία υφίσταται η συγκεκριμένη εκπαιδευτική σχολική μονάδα (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2005; Παπαναούμ, 2008). Η διαδικασία της επιμόρφωσης, δεν πρέπει να ξεχωρίζει τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην αρχή, τη μέση ή το τέλος της καριέρας τους, αλλά θα πρέπει να τους εντάξει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συνεργασίας και συνεπιμόρφωσης με σκοπό την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και την βελτίωση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών τους ικανοτήτων και αρετών (Παπαναούμ, 2008).

Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Σακκούλης (2017), η επιμόρφωση είναι μία διαδικασία η οποία πρέπει να περιλαμβάνει την αρχική, την εισαγωγική και την συνεχιζόμενη εκπαίδευση, με βάση το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως η επιμόρφωση και η εκπαιδευτική ανάπτυξη είναι έννοιες συγγενείς, σχεδόν ταυτόσημες, και αναφέρονται σε μία εκπαιδευτική μορφωτική διαδικασία που είναι συνεχής και αδιάκοπη και αποσκοπεί στην ολοένα και μεγαλύτερη επαγγελματική, κοινωνική και φυσικά εκπαιδευτική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού (Δουλκερίδου, 2015).

Στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής επιμόρφωσης, μπορούν να υιοθετηθούν πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες, με την υιοθέτηση διαφορετικών τυπικών ή άτυπων μοντέλων επιμόρφωσης. Η προϋπάρχουσα βιβλιογραφία καθορίζει ως την αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη, την ενδοσχολική επιμόρφωση (Λιακοπούλου, 2014; Anagnou & Fragoulis, 2014). Ο θεσμός του mentoring είναι μία

μορφή τυπικής και επίσημης επιμορφωτικής διαδικασίας που μπορεί δίχως αμφιβολία να ενταχθεί στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Σακκούλης 2017; Aderibigde, et al., 2014; Μανιάτη και Μάσσου, 2016). Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης, ο μέντορας οφείλει να προσφέρει όλη την εκπαιδευτική προϋπηρεσία και εμπειρία του, τις γνώσεις και αρετές που έχει αναπτύξει από την προηγούμενη εκπαιδευτική του εμπειρία ή τις γραμματειακές γνώσεις που κατέχει, ώστε να αποτελέσει πηγή έμπνευσης και αμοιβαίας συνεργασίας με τον κάθε επιμορφούμενο εκπαιδευτικό (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Γραίκος, 2014). Ο μέντορας, άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, είναι αυτός που θα βοηθήσει τον κάθε εκπαιδευτικό να αναπτύξει τις επικοινωνιακές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητές του, ώστε να επιδράσει πολύ πιο αποτελεσματικά τόσο με τους μαθητές του, όσο και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Ghosh & Reio, 2013).

Στον τομέα της έρευνας που έχει διεξαχθεί σχετικά με τον θεσμό του mentoring στην παροχή εκπαιδευτικής επιμόρφωσης, υπάρχουν πολλές αξιοσημείωτες έρευνες με βασικότερες την έρευνα των Fletcher και Barret (2004), όπου οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τους μέντορές τους ως εκπαιδευτικούς καθοδηγητές, δηλαδή άτομα τα οποία παρουσιάζουν διάθεση να συμβουλευθούν και να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς, να επιλύσουν τα οποιαδήποτε εκπαιδευτικά τους προβλήματα και να τους προτείνουν νέα πιο αποδοτικά και ευέλικτα προγράμματα διδασκαλίας. Επίσης, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι μέντορές τους επιδρούν στην γενικότερη εκπαιδευτική κουλτούρα που πρέπει να υιοθετήσουν, παρουσιάζοντας με αυτό τον τρόπο την ανάγκη προσαρμογής στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Τέλος τους ανέφεραν ως «εκπαιδευτικούς φίλους», άτομα δηλαδή που είναι έτοιμα να λύσουν το οποιοδήποτε εμπόδιο παρουσιαστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, να συζητήσουν, να βοηθήσουν στον αναστοχασμό και την επαναξιολόγηση ορισμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, ώστε οι επιμορφούμενοι να παρουσιάσουν σημαντική βελτίωση των εκπαιδευτικών τους δεξιοτήτων (Ράπτης, 2008).

Τέλος, μία άλλη έρευνα των Stanulis και Ames (2009), αποδεικνύει πως ο σύγχρονος μέντορας, βοήθα τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στις νέες τεχνολογικές και πολιτιστικές σχολικές ανάγκες και να υιοθετήσουν νέα και ευέλικτα εκπαιδευτικά

στυλ, που εναρμονίζονται με ένα ευρύ νέο φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών των σύγχρονων μαθητών. Οι εμπειρίες του μέντορα σε αυτό το στάδιο, κρίθηκαν σπουδαίας σημασίας και απολύτως συμβουλευτικές και καθοδηγητικές για τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς.

3.3. Τα οφέλη της εφαρμογής του Μέντορα στην Εκπαίδευση

Ο θεσμός του mentoring στην εκπαίδευση, είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού, κάτι που υποδεικνύει όλη η προϋπάρχουσα έρευνα και βιβλιογραφία που μελετήθηκε. Ο μέντορας, έχοντας ως πρωταρχικό στόχο να βελτιώσει την απόδοση και την εκπαιδευτική επάρκεια του εκπαιδευτικού, σκοπεύει στη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού και αποτελεσματικής επικοινωνίας με τον επιμορφούμενο εκπαιδευτικό. Μάλιστα, όπως αποδεικνύεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ένας από τους κρισιμότερους παράγοντες για την αποτελεσματική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κλίματος ευθύνης και συνεργασίας μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού (Μπουμπουλέντρα, 2015).

Άλλωστε, η έρευνα του Hobson, et al. (2009), ο οποίος μελέτησε 170 εμπειρικές έρευνες σχετικά με το θεσμό του mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατέδειξε με τον πλέον ξεκάθαρο τρόπο ότι ο θεσμός του μέντορα είναι μία από τις αποδοτικότερες μορφές καθοδήγησης και εκπαιδευτικής εξέλιξης ενός εκπαιδευτικού είτε αυτός βρίσκεται στην αρχή της εκπαιδευτικής του καριέρας είτε έχει μία ήδη αξιόλογη εμπειρία. Επιπρόσθετα, άλλες μελέτες στις οποίες συγκρίθηκαν αρχάριοι εκπαιδευτικοί που είχαν υποστήριξη από κάποιον μέντορα, σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν, έδειξαν πως υπήρξε τουλάχιστον 30% μείωση της εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού κλάδου από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο μέντορας παρείχε εκτός από την εκπαιδευτική υποστήριξη, συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη στον εκπαιδευτικό, τον βοήθησε σε στιγμές πίεσης και άγχους και ενδεχομένως, του δημιούργησε μεγαλύτερα κίνητρα και όνειρα για να εξελιχθεί και να βελτιωθεί στον χώρο της εκπαίδευσης (Callahan, 2016). Όπως μας τονίζει και ο Daloz, ο μέντορας αποτελεί το παράδειγμα προς μίμηση, ειδικά για τον αρχάριο εκπαιδευτικό, αποτελεί πηγή έμπνευσης και

καθοδήγησης, του παρέχει στήριξη και ανατροφοδότηση σε πολλά και διαφορετικά σημεία της επαγγελματικής του καριέρας, τον οδηγεί σε υιοθέτηση ευέλικτων και πιο σύγχρονων μορφών μάθησης και εκπαίδευσης και του παρέχει ψυχολογική υποστήριξη, όταν νιώθει ότι τον εκπαιδευτικό τον καταβάλλει το άγχος και η πίεση (Ghosh & Reio, 2013).

Είναι αλήθεια πως για τη δημιουργία μιας ουσιαστικής και ομαλής συνεργασίας μεταξύ μέντορα και εκπαιδευόμενου, πρέπει να ευδοκιμήσουν διάφοροι παράγοντες, οι οποίοι τόσο συνολικά όσο και ανεξάρτητα μεταξύ τους βοηθούν σε μία αποδοτική και αποτελεσματική σχέση, που με τη σειρά της θα οδηγήσει σε μία βελτίωση του εκπαιδευτικού και στην επίτευξη των εξαρχής προσδιοριζόμενων στόχων αυτής της μεντορικής σχέσης (Clandinin, etal., 2015). Οι κυριότεροι αυτοί παράγοντες, είναι εκτός της ανάπτυξης μιας τυπικής επαγγελματικής συνεργασίας μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού, η υιοθέτηση εκείνων των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μέντορα που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να εμπνευστεί και να καθοδηγηθεί από τον μέντορα, να υιοθετήσει νέες βελτιωμένες στρατηγικές μάθησης και να επιλύσει οποιοδήποτε πρόβλημα, εκπαιδευτικής ή άλλης φύσεως, δημιουργηθεί στη σχολική μονάδα (Μπριλλάκη, 2021). Τέλος, είναι, επίσης, κρίσιμος παράγοντας, οι μέντορες εκτός από το να έχουν σπουδαία χαρακτηριστικά προσωπικότητας που θα εμπνεύσουν, να έχουν εκπαιδευτεί και επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να μεταδώσουν αυτήν την γνώση και αυτές τις εκπαιδευτικές αρετές στους - αρχάριους και μη- εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας, αποτελεσματικής επικοινωνίας και τη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος μεταξύ του μέντορα και του εκπαιδευτικού (Δάφκου & Βαλκάνος, 2018).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι ο μέντορας για να εκπληρώσει το έργο του τόσο σε αρχάριους εκπαιδευτικούς όσο και σε έμπειρους, πρέπει να υιοθετήσει διαφορετικά στυλ καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Οι μεν νέοι εκπαιδευτικοί, χρειάζονται την εμπειρία και τις εκπαιδευτικές γνώσεις του μέντορα, την υιοθέτηση μιας εκπαιδευτικής νοοτροπίας που θα ακολουθήσουν σε όλη την εκπαιδευτική τους καριέρα, τη συναισθηματική τους υποστήριξη, διότι έχει αποδειχθεί ότι στην έναρξη της εκπαιδευτικής τους καριέρας θα αντιμετωπίσουν πολλές στιγμές πίεσης και άγχους, αλλά και την παροχή υποστήριξης και

καθοδήγησης, ώστε να επιλύσουν οποιασδήποτε φύσεως πρόβλημα εντός της σχολικής μονάδας (Orland-Barak, 2014). Αντίθετα, στους έμπειρους εκπαιδευτικούς που αρκετές φορές έχει αποδειχθεί πως νιώθουν επαρκείς και ολοκληρωμένοι ως εκπαιδευτικοί, απαιτείται η ανάγκη παροχής νέων γνώσεων και σύγχρονων τρόπων διδασκαλίας, ώστε να συνδέσουν την προϋπάρχουσα εμπειρία τους, με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Τέλος, είναι σημαντικό, επίσης, ο μέντορας αν και ακολουθεί ένα γενικότερο σχέδιο υποστήριξης και συμβουλευτικής δράσης προς τους εκπαιδευτικούς, να υιοθετήσει μία διαφορετική φιλοσοφία για τον κάθε επιμορφούμενο εκπαιδευτικό ξεχωριστά, αντιμετωπίζοντας τις διαφορετικές προκλήσεις που ο κάθε εκπαιδευτικός του θέτει, παρέχοντας εξατομικευμένη φροντίδα και υποστήριξη σε κάθε επιμορφούμενο προσωπικά (Orland-Barak, 2014).

Βέβαια, εδώ θα πρέπει να αναφερθεί πως είναι σημαντικό να δημιουργείται ένα φιλικό και οικείο κλίμα μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού. Ωστόσο, και η προϋπάρχουσα βιβλιογραφία έχει καταδείξει και περιπτώσεις που αυτό κατέστησε προβληματική τη μεταξύ τους συνεργασία, είτε λόγω της δημιουργίας του αισθήματος έλξης, ερωτισμού κτλ. μεταξύ των διαφορετικών μελών, είτε με την παρακοή των συμβουλών του μέντορα εκ μέρους του εκπαιδευτικού λόγω της υπερβολικής αίσθησης οικειότητας που δημιουργήθηκε. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό ο μέντορας αν και δημιουργεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό, να παραμείνει ο καθοδηγητής, ο σύμβουλος και ο υποστηρικτής, που όμως διατηρεί μία επαγγελματική απόσταση από τον επιμορφούμενο, ώστε να μπορεί να επιτελεί το έργο του ανεμπόδιστα (Feiman-Nemser, 2003).

Τέλος, από έρευνα των Yusko και Feiman-Nemser (2008), αποδίδεται στον μέντορα τόσο η «πατριαρχική» όσο και η «μητριαρχική» λειτουργία του στην καθοδήγηση του προς τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια της πατριαρχικής του λειτουργίας, ο μέντορας αναλαμβάνει τον ρόλο του ειδικού, του επιστήμονα που έχει περισσότερες εκπαιδευτικές γνώσεις και εμπειρία και ως εκ τούτου μπορεί να καθοδηγήσει και να συμβουλευσει αποτελεσματικά τον εκπαιδευτικό. Ενώ, κατά την τέλεση της μητριαρχικής του λειτουργίας, φροντίζει για την προσωπική ψυχολογική υποστήριξη και την συναισθηματική βοήθεια του επιμορφούμενου.

Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί και η βιβλιογραφία που κατέδειξε την αντιμετώπιση και τις αντιλήψεις των μεντόρων σχετικά με την υιοθέτηση του θεσμού της προσωπικής εκπαιδευτικής καθοδήγησης προς τους νέους ή/και τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο του Χονγκ Κονγκ, παρουσιάστηκε πως το 70% των μεντόρων δήλωσαν εκτός του ότι αισθάνθηκαν πολύ ικανοποιημένοι από την εκπαιδευτική υποστήριξη που παρείχαν, πως και οι ίδιοι τους προσωπικά βελτίωσαν τις εκπαιδευτικές τους αρετές και ωφελήθηκαν προσωπικά από την υιοθέτηση του θεσμού του mentoring (Kwan & Lopez-Real, 2005).

Άλλωστε, μέσα από το θεσμό του mentoring, ο μέντορας μπορεί να αναστοχασθεί και να αυτοαξιολογηθεί, παρέχοντας στον εαυτό του την κατάλληλη ανατροφοδότηση για να βελτιωθεί στο μέλλον και να χρησιμοποιήσει την νέα γνώση στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που θα αναλάβει να υποστηρίξει. Επίσης, η έρευνα δείχνει πως εκτός από την ανατροφοδότηση που μπορούν να δεχτούν οι μέντορες, μέσα από την επαφή τους με νέους εκπαιδευτικούς μπορούν να αποκτήσουν και νέα τεχνογνωσία και να αναπτύξουν περαιτέρω τη δική τους κριτική σκέψη, ώστε να είναι έτοιμοι να βελτιωθούν άμεσα και να βελτιώσουν και τις εκπαιδευτικές τους δεξιότητες (Hobson, et al., 2009).

Τέλος, μέσα από την επαφή τους με νέους εκπαιδευτικούς που αφενός έχουν μικρότερη εμπειρία αφετέρου διαθέτουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό και κίνητρα για την υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, οι μέντορες φάνηκε πως νιώθουν μία αναζωογόνηση της διάθεσής τους για εκπαίδευση και την εκμάθηση νέων γνώσεων και αρετών σχετικά με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο των μαθητών όσο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην εκάστοτε εκπαιδευτική βαθμίδα (Ganser, 2002; Wepner, et al., 2009; Haddad&Oplatka, 2009).

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό πως ο θεσμός του mentoring παρέχει οφέλη σε όλους τους συμμετέχοντες σε αυτή τη διαδικασία. Οι μεν αρχάριοι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζονται στην έναρξη της εκπαιδευτικής τους καριέρας, με την υποστήριξη σε οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει, την υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών και την ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη από τον μέντορα, οι δε εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί, ενημερώνονται και προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό τους στυλ, υιοθετώντας νέες πρακτικές που βοηθούν στην αντιμετώπιση των νέων

εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους. Κυρίως όμως και περισσότερο από όλους, κερδίζει ο τελικός και σπουδαιότερος αποδέκτης του όλου εγχειρήματος, ο μαθητής, καθώς εκπαιδεύεται και υποστηρίζεται μέσα στη σχολική τάξη από έναν κατάλληλο και αποδοτικό εκπαιδευτικό, που του παρέχεται ανά πάσα στιγμή η κατάλληλη υποστήριξη και ανατροφοδότηση (Pardini, 2002).

3.4. Δυσκολίες και εμπόδια στην εφαρμογή του Μέντορα στην Εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, ο θεσμός του μέντορα έχει αποδειχθεί ευεργετικός για την βελτίωση των εκπαιδευτικών ικανοτήτων των νέων αλλά και των περισσότερο έμπειρων εκπαιδευτικών. Η υλοποίηση όμως ενός τέτοιου προγράμματος, είναι μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, που απαιτεί την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία πολλών παραγόντων. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί ανασταλτικοί παράγοντες που μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη για την αποτελεσματική υλοποίηση του συγκεκριμένου θεσμού (Balali, etal., 2018).

Καταρχήν, ο χρόνος που απαιτείται να αφιερώσει ο μέντορας σε καθένα εκπαιδευτικό προσωπικά, αλλά και στο σύνολο της σχολικής μονάδας που αναλαμβάνει να παρέχει υποστήριξη, είναι ένας κρίσιμος ανασταλτικός παράγοντας, καθότι έχει αποδειχθεί πως οι μέντορες έχουν ιδιαίτερα βαρύ φόρτο εργασίας και ο χρόνος τους είναι αρκετά περιορισμένος. Άλλωστε, από το 2008, ήδη η Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Οργανώσεων, είχε επισημάνει την ανάγκη μείωσης του επαγγελματικού ωραρίου των μεντόρων, κάτι το οποίο υιοθετήθηκε και από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας (2010). Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με τα ευρήματα της έρευνας των Hobson, και συν., (2009), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αδυνατούν να εκπληρώσουν τον ρόλο του μέντορα αποτελεσματικά, εξαιτίας του υπερβολικά φορτωμένου ωραρίου εργασίας τους, που τους οδηγεί σε αδυναμία επαρκούς ανταπόκρισης στις ανάγκες του θεσμού του μέντορα. Συνεπώς, θα μπορούσε να υιοθετηθεί η πρακτική της πρόσληψης εξωτερικών εκπαιδευτικών συμβούλων, είτε από το ακαδημαϊκό προσωπικό της χώρας είτε ειδικά εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών που μπορούν να εκπληρώσουν τον ρόλο του μέντορα, ώστε να αποφορτίσουν τους διευθυντές των σχολικών μονάδων από αυτήν την εργασία αλλά και να συνδέσουν τις εκπαιδευτικές αρετές ενός

ακαδημαϊκού συμβούλου με τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός μιας σχολικής μονάδας (Renbarger&Davis, 2019).

Ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας που αποτελεί εμπόδιο για την ορθή λειτουργία του θεσμού του mentoring, είναι η εγγύτητα που υπάρχει μεταξύ του μέντορα και του εκπαιδευτικού που θα επιμορφωθεί. Πιο αναλυτικά, έχει αποδειχθεί ότι όταν ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός και ο μέντορας δραστηριοποιούνται στον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο, υπάρχουν πολύ περισσότερες χρονικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες για να αλληλεπιδράσουν και να μπορέσει ο μέντορας να του παράσχει την κατάλληλη υποστηρικτική και συμβουλευτική καθοδήγηση που απαιτείται. Άλλωστε, αν ο μέντορας και ο εκπαιδευτικός δραστηριοποιούνται στην ίδια σχολική μονάδα, θα έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν πολύ καλύτερες συνθήκες και πολύ καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε να δημιουργηθεί πολύ αποδοτικότερο κλίμα επικοινωνίας, αμοιβαίας συνεργασίας και αλληλεπίδρασης και θα είναι πολύ ευκολότερο για τον μέντορα να δει «ιδίους όμμασι» τα προβλήματα που δημιουργούνται στη σχολική μονάδα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός με τους μαθητές του. Συνεπακόλουθα, παρέχεται η δυνατότητα να προσδιορίσει και πολύ πιο αποτελεσματικά τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζει το μαθητικό δυναμικό του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Herzog, Grmek & Čagran, 2014).

Τέλος, είναι εμφανές πως εάν ο μέντορας και ο εκπαιδευτικός βρίσκονται στην ίδια σχολική μονάδα, έχουν την ευκαιρία αλληλεπίδρασης, όχι μόνο μέσω της τυπικής διαδικασίας παροχής υποστήριξης και καθοδήγησης, αλλά και τη δημιουργία άτυπων μορφών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, που θα ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκό, ειδικά για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς που έχει αποδειχθεί ότι αντιμετωπίζουν αυξημένο άγχος και πίεση εντός της σχολικής μονάδας (Long, etal., 2012). Συνεπώς, είναι κομβικής σημασίας για την επιτυχημένη ολοκλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής καθοδήγησης, μέντορας και επιμορφούμενος εκπαιδευτικός να βρίσκονται στην ίδια σχολική μονάδα, αυξάνοντας σημαντικά τη συχνότητα και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης τους (Bubb, 2007).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Τέταρτο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Σημαντικότητα του υπό διερεύνηση θέματος

Μέσα από τη μελέτη της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας ανάγεται το συμπέρασμα πως ο θεσμός του mentoring μπορεί να συμβάλει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός ότι στις μέρες μας οι αντιδράσεις είναι έντονες σχετικά με τη συμβολή του συγκεκριμένου θεσμού, εάν αυτός αξιοποιηθεί υπό τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις, τότε μπορεί να αποφέρει σπουδαία οφέλη στην εκπαιδευτική κοινότητα. Μέσα από την ανάπτυξη μιας επικοινωνιακής και συνεργατικής σχέσης μεταξύ του μέντορα και των εκπαιδευτικών του σχολείου, η σχολική μονάδα λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι εργάζονται σε ένα ευχάριστο και θετικό κλίμα. Ωστόσο, δεν είναι και λίγες οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού, οι οποίες χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός που ο θεσμός του μέντορα μπορεί να αξιοποιηθεί με τον ορθό τρόπο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξάγει κάποια συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του μέντορα, τα οφέλη αυτής της σχέσης και της συνεργασίας αλλά και τις δυσκολίες ή εμπόδια που μπορεί να προκύψουν κατά την αλληλεπίδραση μέντορα και εκπαιδευτικού.

4.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Έπειτα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να εξετάσει τη σημαντικότητα του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει τον ρόλο του Μέντορα, τα χαρακτηριστικά του, τα οφέλη και τις δυσκολίες στην εφαρμογή του θεσμού μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Συνεπώς, οι στόχοι της έρευνας είναι:

- Να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά από τα οποία θα πρέπει να διέπεται ο Μέντορας, προκειμένου να διαμορφωθεί μια υγιής σχέση μεταξύ αυτού και των εκπαιδευτικών.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ρόλο του Μέντορα στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τι είδους υποστήριξη μπορεί να παρέχει σε έναν εκπαιδευτικό και με ποιον τρόπο.
- Να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού στην εκπαίδευση.
- Παρόμοια, να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού στην εκπαίδευση.
- Να συγκριθούν οι απόψεις τους με βάση τα δημογραφικά και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν αυτά παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων τους για τον συγκεκριμένο θεσμό.

Έτσι, έπειτα από τη διατύπωση του βασικού σκοπού της έρευνας αλλά και την ανάλυση των επιμέρους στόχων της, διατυπώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Από ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να διέπεται ο Μέντορας, προκειμένου να διαμορφωθεί μια υγιής σχέση μεταξύ αυτού και των εκπαιδευτικών;
2. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του Μέντορα στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών;
3. Ποια είναι τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού στην εκπαίδευση;
4. Ποια είναι τα προβλήματα και οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού στην εκπαίδευση;
5. Επηρεάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον θεσμό του Μέντορα με βάση τα δημογραφικά και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά;

4.3. Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο για την εξαγωγή συμπερασμάτων που αναφέρονται στον γενικό πληθυσμό (Bryman, 2017). Στην προκειμένη περίπτωση, η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλης της χώρας και μέσα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου επιδιώκεται η κατανόηση του θεσμού του μέντορα και η εξαγωγή συμπερασμάτων σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια βασίστηκε σε εργαλεία άλλων ερευνητών (Σεδίκος, 2020; Σουλτογιάννη, 2021), γεγονός που προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα στην έρευνα (Cohen, et al., 2017). Ενώ, επιπλέον, εξετάστηκε και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για κάθε ερώτηση ξεχωριστά, ο οποίος βρέθηκε να είναι ικανοποιητικός σε όλες τις ερωτήσεις, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες καθώς είναι αξιόπιστες και εξετάζουν αυτό για το οποίο κατασκευάστηκαν να εξετάσουν (Ρούσος & Τσαούσης, 2011).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Πιο αναλυτικά, μέσα από τις 6 πρώτες ερωτήσεις επιδιώκεται η συγκέντρωση κάποιων πληροφοριών σχετικά με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους στοιχεία (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας και θέση εργασίας).

Στη συνέχεια, η επόμενη ερώτηση, ήταν κλειστού τύπου Likert και αποτελούνταν από 30 υποερωτήματα. Η ερώτηση προέρχεται από την κλίμακα IMS (Ideal Mentor Scale – Κλίμακα Ιδανικού Μέντορα) και αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του μέντορα και αντικατοπτρίζουν πτυχές μιας σχέσης καθοδήγησης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μέντορα. Οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να επιλέξουν την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει περισσότερο σύμφωνα με τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά του μέντορα. Οι επιλογές των απαντήσεων ήταν οι εξής: Καθόλου σημαντικό, Λίγο σημαντικό, Μέτρια σημαντικό, Πολύ σημαντικό, Εξαιρετικά σημαντικό. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha υπολογίστηκε ότι είναι $\alpha = 0,937$.

Η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του μέντορα και κατά πόσο αυτός συμβάλει στη βελτίωση κάποιων συνθηκών. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις εξέτασαν τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι ο μέντορας συμβάλει στο: «να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», «να γεφυρώσω το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών θεωρητικών γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας», «να συλλέξω πόρους που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω κατά τη διδασκαλία», «να βελτιώσω τις προσωπικές μου δεξιότητες», «να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμά του εκπαιδευτικού», «να σέβομαι τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων», «να λάβω εμπειρισταωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους από συναδέλφους και εμπειρογνώμονες», «να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών», «να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας». Οι απαντήσεις ήταν 5-βαθμης κλίμακας και ήταν οι εξής: Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha υπολογίστηκε ότι είναι $\alpha = 0,964$.

Η επόμενη ερώτηση εξέτασε τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση. Η ερώτηση διερευνήθηκε μέσα από 10 υποερωτήματα: («Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν και να συζητήσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν συνάδελφο τους», «Μπορεί να ενδυναμώσει την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών», «Μπορεί να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο», «Διευκολύνει ιδιαίτερα τους νέους εκπαιδευτικούς στην ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον», «Μπορεί να ενδυναμώσει τις συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών », «Προάγει την αξιοποίηση νέων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων», «Διευκολύνει τη σύνδεση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις των εκπαιδευτικών και την πρακτική εφαρμογή τους», «Επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά την τάξη», «Προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» και «Συμβάλει στη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας»). Οι απαντήσεις ήταν 5-βαθμης κλίμακας και ήταν οι εξής: Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ,

Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha υπολογίστηκε ότι είναι $\alpha = 0,972$.

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες ή τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν στην εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην εκπαίδευση. Η ερώτηση ήταν κλειστού τύπου Likert 5-βαθμης κλίμακας και αποτελούνταν από 6 υποερωτήματα: («Έλλειψη χρόνου για συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μέντορα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς», «Έλλειψη καταρτισμένων μεντόρων με βάση τις ανάγκες λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας», «Απροθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τον μέντορα», «Απροθυμία των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring», «Απροθυμία των εκπαιδευτικών να μοιραστούν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν άλλον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί ως μέντορας», «Φόβος από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι ο θεσμός του μέντορα δημιουργεί σχέσεις ιεραρχίας και αξιολόγησης μέσα στο σχολείο»). Οι απαντήσεις ήταν 5-βαθμης κλίμακας και ήταν οι εξής: Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha υπολογίστηκε ότι είναι $\alpha = 0,828$.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στην ηλεκτρονική φόρμα www.googleforms.gr και παρατίθεται παρακάτω:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScb7LTYunGzA52Pxe0jVPu9SnmvafKweJ7bCd6CZYvfDgT5g/viewform>

4.4. Περιγραφή της διαδικασίας της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας διήρκησε περίπου έναν μήνα (Νοέμβριος - Δεκέμβριος), η οποία ξεκίνησε, αφού πρώτα ολοκληρώθηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος και διατυπώθηκαν ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια δημιούργησε το ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο, για το οποίο έλαβε υπόψη της όλους τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν στην διεκπεραίωση της έρευνας. Αρχικά, μαζί με το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε και μια συνοδευτική επιστολή, στην οποία εξηγείται με σαφήνεια ο

σκοπός της έρευνας, ο φορέας διεξαγωγής της και επιβεβαιώνεται ότι λαμβάνονται υπόψη όλα τα δεοντολογικά ζητήματα που μπορεί να επηρεάσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Κάποια από αυτά τα στοιχεία είναι η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, η ελευθερία της έκφρασής της, η δυνατότητα της αποχώρησής τους από την έρευνα όποτε το επιθυμήσουν και η δυνατότητα επικοινωνίας, σε περίπτωση που χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες για την διεξαγωγή της έρευνας (Cohen, etal., 2017).

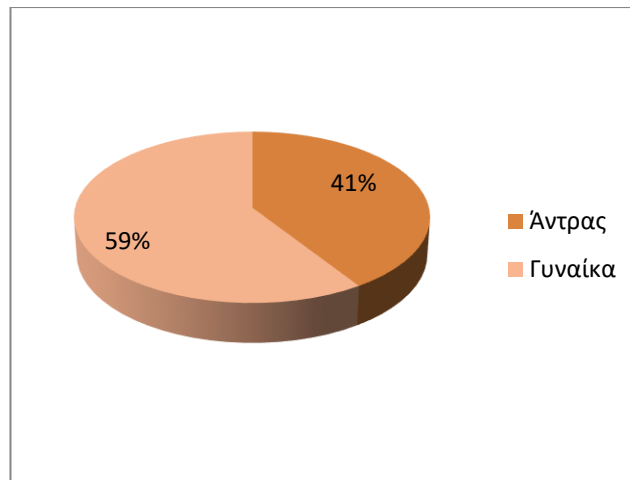
Στη συνέχεια, η ερευνήτρια προχώρησε στη συλλογή των δεδομένων και την κωδικοποίησή των απαντήσεων, με σκοπό τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

4.5. Περιγραφή του δείγματος – μέθοδος δειγματοληψίας

Στην έρευνα δυνατότητα συμμετοχής είχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανεξάρτητα από τη σχέση εργασίας τους ή τη θέση εργασίας τους. Για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκε η απλή τυχαία μέθοδος της δειγματοληψίας, η οποία συμβάλει στη συλλογή ενός μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων και ταυτόχρονα προσδίδει μεγαλύτερο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην έρευνα. Πιο αναλυτικά, η συγκεκριμένη μέθοδος συμβάλει στη δυνατότητα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να συμμετέχουν στην έρευνα. Επίσης, η ερευνήτρια δεν έρχεται σε προσωπική και άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες και συνεπώς δεν ασκεί καμία επιρροή στις απαντήσεις τους (Bryman, 2017).

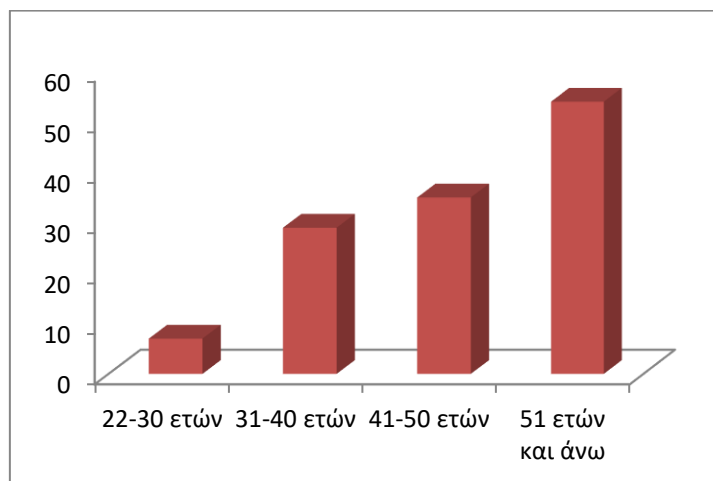
4.6. Περιγραφική ανάλυση του δείγματος

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 125 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Αναφορικά με τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από το ερωτηματολόγιο, προέκυψαν κάποια δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία που περιγράφονται παρακάτω με τη χρήση των γραφημάτων, προκειμένου να γίνουν περισσότερα κατανοητά.



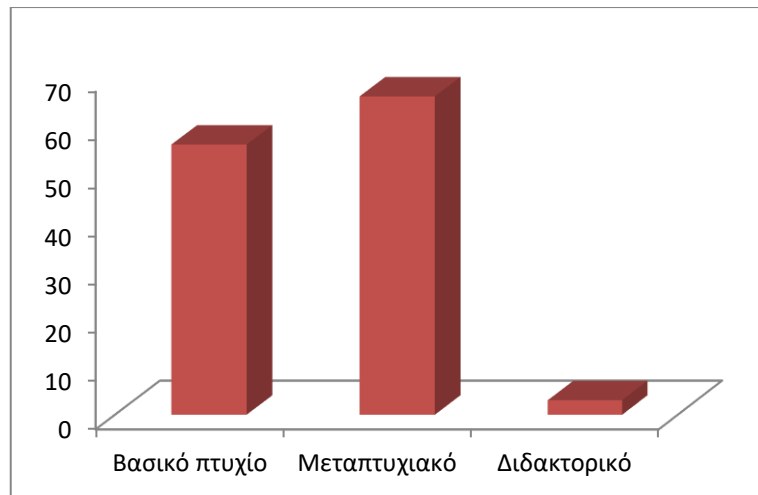
Γράφημα 1. Κατανομή του φύλου των συμμετεχόντων.

Αρχικά, αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων βρέθηκε ότι το 59% του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες ($n=74$) και το 41% από άντρες ($n=51$).



Γράφημα 2. Κατανομή της ηλικίας των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η ηλικία των εκπαιδευτικών, όπου υπολογίστηκε ότι η πλειονότητα ανήκε στην ηλικιακή κατηγορία «άνω των 50 ετών» ($n=54$). Ενώ, αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των «41-50 ετών» ($n=35$) ή στην ομάδα των «31-40 ετών» ($n=29$). Τέλος, λιγότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των «22-30 ετών» ($n=7$).



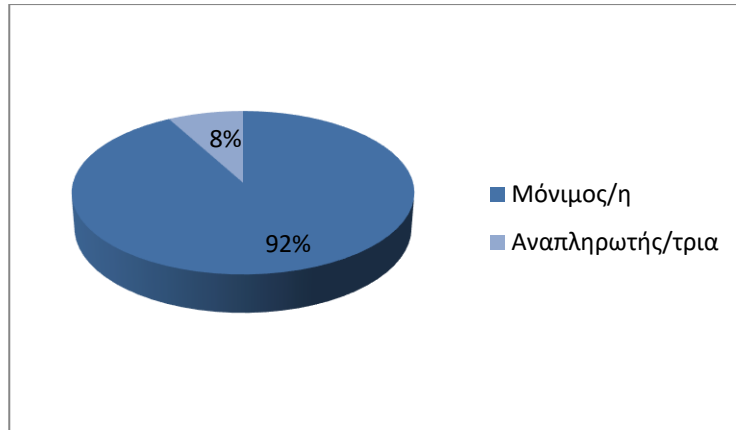
Γράφημα 3. Κατανομή του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων βρέθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι «Κάτοχοι μεταπτυχιακού» ($n=66$) ή «κάτοχοι του βασικού τους πτυχίου» ($n=56$). Ενώ, μόνο 3 εκπαιδευτικοί υπολογίστηκε να είναι «κάτοχοι διδακτορικού».

Πίνακας 1. Περιγραφή του μέσου όρου της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ($N=125$).

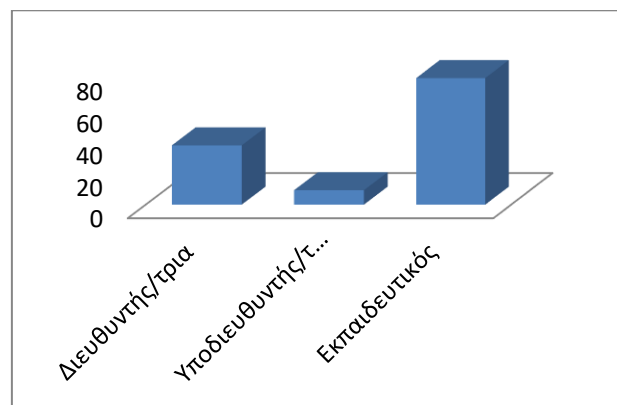
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Έτη προϋπηρεσίας (σε έτη)	1,00	38,00	21,0320	9,53680

Οι επόμενες ερωτήσεις αποσκοπούσαν στη διερεύνηση των επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων (έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας και θέση εργασίας). Αρχικά, αναφορικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών αυτή υπολογίστηκε κατά μέσο όρο στα 21 έτη (Mean: 21,032 Sd: 9,536).



Γράφημα 4. Κατανομή της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι το 92% του δείγματος εργάζεται σε κάποιο σχολείο της χώρας ως μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό ($n=115$) και μόνο το 8% αποτελούνταν από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ($n=10$).



Γράφημα 5. Κατανομή της θέσης εργασίας των εκπαιδευτικών.

Ως προς τη θέση εργασίας των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι εργάζονται σε σχολεία ως εκπαιδευτικοί ($n=79$), αλλά αρκετοί ήταν και αυτοί που συμμετείχαν στην έρευνα από τη θέση του/της διευθυντή/τριας ($n=37$) και μόνο 9 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι βρίσκονται στη θέση του/της υποδιευθυντή/τριας.

Συνοψίζοντας τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από τους συμμετέχοντες αναφορικά με τα προσωπικά και επαγγελματικά τους στοιχεία, ανάγεται το συμπέρασμα ότι το δείγμα της έρευνας αποτελείται από γυναίκες άνω των 50 ετών που είναι κάτοχοι είτε κάποιου μεταπτυχιακού ή του βασικού τους πτυχίου και διαθέτουν 21 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Επίσης, οι συμμετέχοντες εργάζονται

σε σχολείο ως μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό ως εκπαιδευτικοί και λιγότεροι ως διευθυντές ή υποδιευθυντές.

Πέμπτο Κεφάλαιο: Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.1. Τα χαρακτηριστικά του Μέντορα

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του μέντορα μέσα από μία κλίμακα με 30 ερωτήσεις.

Πίνακας 2. Περιγραφή του μέσου όρου των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του μέντορα (N=125).

	Mean	Std. Deviation
να με καθοδηγεί σε νέες τεχνικές έρευνας και διδασκαλίας	2,8720	0,86113
είναι να μου δίνει συγκεκριμένη βοήθεια που σχετίζονται με το διδακτικό μου πρόβλημα	3,0240	0,90218
να αποδίδει τα κατάλληλα εύσημα στους νέους/ νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς	3,2240	0,88777
να προτείνει φαγητό/ποτό εργασίας μετά το ωράριο της δουλειάς	1,4720	1,24807
να δίνει έμφαση στη συνεργασία με άλλους	3,1920	0,76933
να με βοηθούσε να διατηρήσω σαφή εστίαση στους διδακτικούς μου στόχους	2,9200	0,86696
να σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων	3,3600	0,83666
να λειτουργεί ως πρότυπο	3,3200	0,76832
να με βοηθούσε με καταγιισμό ιδεών που θα αποτελούσαν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζα	3,0560	0,83573
να παρέμενε ήρεμος και συγκεντρωμένος σε περιστάσεις έντονου στρες	3,4160	0,69774
να ενδιαφερόταν για ζητήματα σχετικά με τη φύση του σύμπαντος ή της ανθρωπότητας	2,0160	1,05482
να πρότεινε τη συμμετοχή μου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	3,0960	0,77693
να με βοηθούσε να σχεδιάσω το περίγραμμα μιας διδασκαλίας μου	2,9680	0,87930
να με ενέπνεε με το παράδειγμά του (τη συνέπειά του)	3,4000	0,70711

να μου προκαλούσε αίσθημα ασφάλειας	3,4560	0,74600
να παρείχε βοήθεια στη διερεύνηση ενός προβλήματος αναφορικά με τον σχεδιασμό/διεκπεραίωση της διδασκαλίας	3,0880	0,81336
να με αποδεχόταν ως ισότιμο (αν και νέο) συνάδελφο	3,5360	0,65432
να είχε θετική διάθεση	3,5360	0,62918
να υπερασπιζόταν τις ανάγκες και τα συμφέροντά μου	3,3200	0,74704
να μου μιλούσε για προσωπικά του προβλήματα	1,2000	1,16398
να προσπαθούσε γενικά να είναι προσεκτικός και διακριτικός	3,0400	0,78699
να διατηρούσε το χώρο εργασίας του τακτοποιημένο και καθαρό	2,6240	1,07511
να μου έδειχνε εμπιστοσύνη	3,3920	0,70592
να πραγματοποιούσε τακτές συναντήσεις μαζί μου	2,7920	0,84525
να νοιαζόταν για μένα	2,8000	1,02391
να αναγνώριζε τις δυνατότητές μου	3,2800	0,80922
να με βοηθούσε να πραγματοποιήσω το όραμα της ζωής μου	2,7280	1,09527
να με βοηθούσε να σχεδιάσω ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία μου	2,8880	0,86338
να εργαζόταν σκληρά για να επιτύχει τους στόχους του/της	2,7520	0,93028
να διακατεχόταν από «γενναιοδωρία» για τους/τις συναδέλφους/ισσες του σχολείου	2,9840	0,95025

Από την ανάλυση του παραπάνω πίνακα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως «πολύ ή εξαιρετικά σημαντικά» αρκετά από τα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να διέπουν τον εκάστοτε μέντορα. Πιο αναλυτικά, οι υψηλότεροι μέσοι όροι βρέθηκαν σε δύο δηλώσεις υποστηρίζοντας οι εκπαιδευτικοί ότι αναγνωρίζουν ως «εξαιρετικά σημαντικό» το «να τους αποδεχόταν ως ισότιμο (αν και νέο) συνάδελφο» (Mean: 3,536 Sd: 0,654) και «να είχε θετική διάθεση» (Mean: 3,536 Sd: 0,629).

Επιπρόσθετα, αρκετά υψηλοί μέσοι όροι υπολογίστηκαν σε αρκετές δηλώσεις, όπως ότι αναγνωρίζουν ως «πολύ σημαντικό» το «να τους προκαλούσε αίσθημα ασφάλειας» (Mean: 3,456 Sd: 0,746), «να παρέμενε ήρεμος και συγκεντρωμένος σε περιστάσεις έντονου στρες» (Mean: 3,416 Sd: 0,697), «να τους ενέπνεε με το παράδειγμά του (τη συνέπειά του)» (Mean: 3,400 Sd: 0,707), «να τους έδειχνε εμπιστοσύνη» (Mean: 3,392 Sd: 0,705), «να σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων» (Mean:

3,360 Sd: 0,836), «να λειτουργεί ως πρότυπο» (Mean: 3,320 Sd: 0,768), «να υπερασπιζόταν τις ανάγκες και τα συμφέροντά τους» (Mean: 3,3200 Sd: 0,747), «να αναγνώριζε τις δυνατότητές τους» (Mean: 3,280 Sd: 0,809), «να αποδίδει τα κατάλληλα εύσημα στους νέους/νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς» (Mean: 3,224 Sd: 0,887), «να δίνει έμφαση στη συνεργασία με άλλους» (Mean: 3,192 Sd: 0,769), «να πρότεινε τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων» (Mean: 3,096 Sd: 0,776), «να παρείχε βοήθεια στη διερεύνηση ενός προβλήματος αναφορικά με τον σχεδιασμό/διεκπεραίωση της διδασκαλίας» (Mean: 3,088 Sd: 0,813), «να τους βοηθούσε με καταγιισμό ιδεών που θα αποτελούσαν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζαν» (Mean: 3,056 Sd: 0,835), «να προσπαθούσε γενικά να είναι προσεκτικός και διακριτικός» (Mean: 3,040 Sd: 0,786) και «να τους δίνει συγκεκριμένη βοήθεια που σχετίζονται με το διδακτικό τους πρόβλημα» (Mean: 3,024 Sd: 0,902).

Ακόμη, αρκετά υψηλοί μέσοι όροι υπολογίστηκαν και σε άλλες δηλώσεις, ανάγοντας το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν κι άλλα χαρακτηριστικά ως «πολύ σημαντικά», όπως ότι ο μέντορας θα πρέπει «να διακατεχόταν από «γενναιοδωρία» για τους/τις συναδέλφους/ισσες του σχολείου» (Mean: 2,984 Sd: 0,950), «να τους βοηθούσε να σχεδιάσουν το περίγραμμα μιας διδασκαλίας τους» (Mean: 2,968 Sd: 0,879), «να τους βοηθούσε να διατηρήσουν σαφή εστίαση στους διδακτικούς τους στόχους» (Mean: 2,920 Sd: 0,866), «να τους βοηθούσε να σχεδιάσουν ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία τους» (Mean: 2,888 Sd: 0,863), «να τους καθοδηγεί σε νέες τεχνικές έρευνας και διδασκαλίας» (Mean: 2,872 Sd: 0,861), «να νοιαζόταν για αυτούς» (Mean: 2,800 Sd: 1,023), «να πραγματοποιούσε τακτές συναντήσεις μαζί τους» (Mean: 2,792 Sd: 0,845), «να εργαζόταν σκληρά για να επιτύχει τους στόχους του/της» (Mean: 2,752 Sd: 0,930) «να τους βοηθούσε να πραγματοποιήσουν το όραμα της ζωής τους» (Mean: 2,728 Sd: 1,095) καθώς και «να διατηρούσε το χώρο εργασίας του τακτοποιημένο και καθαρό» (Mean: 2,624 Sd: 1,075).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώρισαν ως «μέτρια σημαντικό» το χαρακτηριστικό του μέντορα σχετικά με το ότι αυτός θα έπρεπε «να ενδιαφερόταν για ζητήματα σχετικά με τη φύση του σύμπαντος ή της ανθρωπότητας» (Mean: 2,016 Sd: 0,054). Τέλος, οι μικρότεροι μέσοι όροι υπολογίστηκαν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι ο μέντορας θα έπρεπε «να προτείνει

φαγητό/ποτό εργασίας μετά το ωράριο της δουλειάς» (Mean: 1,472 Sd: 1,248) και «να τους μιλούσε για προσωπικά του προβλήματα» (Mean: 1,200 Sd:1,163), αναγνωρίζοντας τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως «λίγο σημαντικά».

Συνοψίζοντας τα ευρήματα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του μέντορα διαπιστώθηκε πως αυτά είναι αρκετά και οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ως σημαντικά τόσο τα χαρακτηριστικά που αντικατοπτρίζουν την προσωπικότητα του μέντορα όσο και αυτά που αναφέρονται στη επαγγελματική εμπειρία του, καθώς μπορούν να συμβάλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

5.2. Ο ρόλος του Μέντορα στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών

Η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του μέντορα στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3. Περιγραφή του μέσου όρου των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του μέντορα στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών (N=125).

	Mean	Std. Deviation
να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	2,3840	0,93139
να γεφυρώσω το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών (θεωρητικών) γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας	2,4960	0,98065
να συλλέξω πόρους που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω κατά τη διδασκαλία	2,4240	0,99405
να βελτιώσω τις προσωπικές μου δεξιότητες	2,4800	1,03643
να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμά του εκπαιδευτικού	2,4560	1,02787

να σέβομαι τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων	2,5280	1,06692
να λάβω εμπειριστατωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους από συναδέλφους και εμπειρογνώμονες	2,6400	0,92806
να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών	2,6560	0,97637
να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας	2,7440	0,91497

Αναλύοντας τον παραπάνω πίνακα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο ρόλος του μέντορα είναι αρκετά σημαντικός, καθώς «συμφωνούν» ότι ο ρόλος του περιστρέφεται γύρω από το «να τους δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας» (Mean: 2,744Sd: 0,914), «να τους προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών» (Mean: 2,656Sd: 0,976), «να λάβουν εμπειριστατωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους από συναδέλφους και εμπειρογνώμονες» (Mean: 2,640Sd: 0,928) και «να σέβονται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων» (Mean: 2,528Sd:1,066).

Επίσης, υψηλοί μέσοι όροι βρέθηκαν και στις υπόλοιπες δηλώσεις αναφορικά με το ότι ο μέντορας μπορεί να συμβάλει στο «να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών θεωρητικών) γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας» (Mean: 2,496Sd: 0,980), «να συλλέξουν πόρους που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διδασκαλία» (Mean: 2,424Sd: 0,994), «να βελτιώσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες» (Mean: 2,480Sd: 1,036), «να αποκτήσουν βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμά του εκπαιδευτικού» (Mean: 2,456Sd: 1,027) καθώς και «να αποκτήσουν αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» (Mean: 2,384Sd: 0,931).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου του μέντορα στην υποστήριξη τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους εξέλιξης και σταδιοδρομίας.

5.3. Τα οφέλη των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή του Μέντορα

Έπειτα, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από την εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού και από την καλλιέργεια της σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μέντορα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας και του διδακτικού του έργου.

Πίνακας 4. Περιγραφή του μέσου όρου των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της εφαρμογής του θεσμού του μέντορα (N=125).

	Mean	Std. Deviation
Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν και να συζητήσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν συνάδελφο τους	2,7680	0,94302
Μπορεί να ενδυναμώσει την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών	2,6800	0,98865
Μπορεί να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο	2,6400	1,05035
Διευκολύνει ιδιαίτερα τους νέους εκπαιδευτικούς στην ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον	3,0080	0,96299
Μπορεί να ενδυναμώσει τις συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών	2,7280	0,95357
Προάγει την αξιοποίηση νέων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων	2,6800	0,97219

Διευκολύνει τη σύνδεση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις των εκπαιδευτικών και την πρακτική εφαρμογή τους 2,7200 0,97219

Επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη 2,6800 0,92979

Προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών 2,4560 0,99599

Συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας 2,7520 0,99722

Από την ανάλυση του παραπάνω πίνακα, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι μπορούν να αποκομίσουν αρκετά οφέλη από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα. Πιο συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν υψηλοί μέσοι όροι στις απόψεις τους σχετικά με το ότι ο θεσμός του μέντορα «διευκολύνει ιδιαίτερα τους νέους εκπαιδευτικούς στην ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον» (Mean: 3,008 Sd: 0,962), «επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν και να συζητήσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν συνάδελφο τους» (Mean: 2,768 Sd: 0,943), «συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας» (Mean: 2,750 Sd: 0,997), «μπορεί να ενδυναμώσει τις συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών» (Mean: 2,728 Sd: 0,953), «διευκολύνει τη σύνδεση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις των εκπαιδευτικών και την πρακτική εφαρμογή τους» (Mean: 2,720 Sd: 0,972), «επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά την τάξη» (Mean: 2,680 Sd: 0,929), «προάγει την αξιοποίηση νέων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων» (Mean: 2,680 Sd: 0,972), «μπορεί να ενδυναμώσει την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών» (Mean: 2,680 Sd: 0,988), «μπορεί να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο» (Mean: 2,640 Sd: 1,050).

Ενώ, αξίζει να αναφερθεί πως οι συμμετέχοντες διατήρησαν ουδετερότητα στην δήλωση σχετικά με το ότι ο θεσμός του μέντορα «προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (Mean: 2,456 Sd: 0,995).

Σε κάθε περίπτωση, από την παραπάνω ανάλυση, ανάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο συγκεκριμένος θεσμός μπορεί να τους προσφέρει σημαντικά οφέλη στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

5.4. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες στην εφαρμογή του θεσμού στην εκπαίδευση

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις δυσκολίες ή τα εμπόδια που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του συγκεκριμένου θεσμού στο σχολείο.

Πίνακας 5. Περιγραφή του μέσου όρου των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες και τα εμπόδια κατά την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα (N=125).

	Mean	Std. Deviation
Έλλειψη χρόνου για συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μέντορα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	2,8000	0,94186
Έλλειψη καταρτισμένων μεντόρων με βάση τις ανάγκες λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας	3,0560	0,87348
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τον μέντορα	2,4720	0,97199
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring	2,4400	1,05035
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να μοιραστούν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν άλλον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί ως μέντορας	2,3200	1,08954

Φόβος από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι ο θεσμός του μέντορα δημιουργεί σχέσεις ιεραρχίας και αξιολόγησης μέσα στο σχολείο 2,7840 1,06698

Αναλύοντας τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν δυσκολίες και εμπόδια κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού. Οι υψηλότεροι μέσοι όροι βρέθηκαν στις δηλώσεις σχετικά με την «έλλειψη καταρτισμένων μεντόρων με βάση τις ανάγκες λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας» (Mean: 3,056 Sd: 0,873), την «έλλειψη χρόνου για συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μέντορα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς» (Mean: 2,800 Sd: 0,941) και την ύπαρξη του «φόβου από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι ο θεσμός του μέντορα δημιουργεί σχέσεις ιεραρχίας και αξιολόγησης μέσα στο σχολείο» (Mean: 2,784 Sd: 1,066).

Επιπλέον, υπολογίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν ουδετερότητα στις δηλώσεις σχετικά με τον βαθμό που αποτελεί εμπόδιο η «απροθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τον μέντορα» (Mean: 2,472 Sd: 0,971) και την «απροθυμία των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring» (Mean: 2,440 Sd: 1,050). Ενώ, ο χαμηλότερος μέσος όρος βρέθηκε στην άποψη σχετικά με την «απροθυμία των εκπαιδευτικών να μοιραστούν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν άλλον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί ως μέντορας» (Mean: 2,320 Sd: 1,089).

Συνοψίζοντας, ανάγεται το συμπέρασμα πως οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν περισσότερο ως εμπόδια την έλλειψη καταρτισμένων μεντόρων, την έλλειψη χρόνου αλλά και τον φόβο για την επικοινωνία τους με τον μέντορα παρά τους παράγοντες που αναφέρονται στην απροθυμία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του θεσμού και την αλληλεπίδρασή τους με τον μέντορα.

5.5. Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Στη συνέχεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, ακολούθησε η επαγωγική στατιστική επεξεργασία, προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός που οι απόψεις των

εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τυχόν δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας και θέση εργασίας).

5.5.1. Επιδραστικοί παράγοντες στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του Μέντορα

Αρχικά, αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά από τα οποία θα πρέπει να διέπεται ένας μέντορας, αυτές βρέθηκε να επηρεάζονται από το φύλο τους. Ωστόσο, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μόνο σε κάποιες από τις δηλώσεις της κλίμακας. Πιο αναλυτικά, για τη σχέση μεταξύ των απόψεων για τα χαρακτηριστικά του μέντορα και του φύλου των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-testforindependentsamples (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τα χαρακτηριστικά του μέντορα και του φύλου τους (N=125).

	Άντρες (n=51)	Γυναίκες (n=74)	t	p
	Mean±Sd	Mean±Sd		
να με καθοδηγεί σε νέες τεχνικές έρευνας και διδασκαλίας	2,764±0,971	2,945±0,774	-1,158	0,233
είναι να μου δίνει συγκεκριμένη βοήθεια που σχετίζονται με το διδακτικό μου πρόβλημα	2,823±1,033	3,162±0,776	-2,090	0,447
να αποδίδει τα κατάλληλα εύσημα στους νέους/ νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς	3,078±1,036	3,324±0,760	-1,530	0,416
να προτείνει φαγητό/ποτό εργασίας μετά το ωράριο της δουλειάς	1,666±1,211	1,337±1,263	1,454	0,443
να δίνει έμφαση στη συνεργασία με άλλους	3,078±0,844	3,270±0,708	-1,375	0,367
να με βοηθούσε να διατηρήσω σαφή εστίαση στους διδακτικούς μου στόχους	2,745±0,955	3,040±0,784	-1,892	0,142
να σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων	3,254±0,976	3,432±0,723	-1,168	0,158
να λειτουργεί ως πρότυπο	3,313±0,836	3,324±0,724	-0,075	0,599

να με βοηθούσε με καταγιισμό ιδεών που θα αποτελούσαν	2,980±0,882	3,108±0,803	-0,839	0,991
πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζα				
να παρέμενε ήρεμος και συγκεντρωμένος σε περιστάσεις έντονου στρες	3,372±0,773	3,445±0,644	-0,576	0,496
να ενδιαφερόταν για ζητήματα σχετικά με τη φύση του σύμπαντος ή της ανθρωπότητας	1,803±1,077	2,162±1,020	-1,885	0,525
να πρότεινε τη συμμετοχή μου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	2,980±0,882	3,175±0,689	-1,386	0,764
να με βοηθούσε να σχεδιάσω το περίγραμμα μιας διδασκαλίας μου	2,882±0,972	3,027±0,810	-0,903	0,753
να με ενέπνεε με το παράδειγμά του (τη συνέπειά του)	3,352±0,844	3,432±0,598	-0,616	0,115
να μου προκαλούσε αίσθημα ασφάλειας	3,392±0,873	3,500±0,646	-0,793	0,098
να παρείχε βοήθεια στη διερεύνηση ενός προβλήματος αναφορικά με τον σχεδιασμό/διεκπεραίωση της διδασκαλίας	3,019±0,989	3,135±0,608	-0,779	0,188
να με αποδεχόταν ως ισότιμο (αν και νέο) συνάδελφο	3,451±0,782	3,594±0,546	-1,208	0,050
να είχε θετική διάθεση	3,431±0,755	3,608±0,518	-1,552	0,046
να υπερασπιζόταν τις ανάγκες και τα συμφέροντά μου	3,215±0,855	3,391±0,658	-1,300	0,366
να μου μιλούσε για προσωπικά του προβλήματα	1,392±1,184	1,067±1,138	1,541	0,660
να προσπαθούσε γενικά να είναι προσεκτικός και διακριτικός	2,941±0,858	3,108±0,732	-1,167	0,295
να διατηρούσε το χώρο εργασίας του τακτοποιημένο και καθαρό	2,666±1,051	2,594±1,096	0,367	0,449
να μου έδειχνε εμπιστοσύνη	3,352±0,743	3,418±0,682	-0,512	0,850
να πραγματοποιούσε τακτές συναντήσεις μαζί μου	2,784±0,923	2,797±0,793	-0,084	0,328
να νοιαζόταν για μένα	2,764±1,124	2,824±0,955	-0,319	0,127
να αναγνώριζε τις δυνατότητές μου	3,235±0,929	3,310±0,720	-0,511	0,303
να με βοηθούσε να πραγματοποιήσω το όραμα της ζωής μου	2,686±1,104	2,756±1,095	-0,352	0,858
να με βοηθούσε να σχεδιάσω ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία μου	2,725±0,981	3,000±0,758	-1,762	0,013

να εργαζόταν σκληρά για να επιτύχει τους στόχους του/της	2,686±1,029	2,797±0,859	-0,654	0,142
να διακατεχόταν από «γενναιοδωρία» για τους/τις συναδέλφους/ισσες του σχολείου	2,902±1,044	3,040±0,888	-0,800	0,400

p<0,05

Επεξηγηματικά, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στις δηλώσεις σχετικά με την αποδοχή του νέου συναδέλφου ως ισότιμο μέλος του σχολείου, όπου $t(124) = -1,208$, $p = 0,050$, την θετική διάθεση του μέντορα, όπου $t(124) = 1,552$, $p = 0,046$ και τη βοήθεια του μέντορα στον σχεδιασμό ενός χρονοδιαγράμματος για τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, όπου $t(124) = -1,762$, $p = 0,013$. Συγκρίνοντας τους μέσους όρους μεταξύ των αντρών και των γυναικών, διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους και στις τρεις δηλώσεις. Έτσι, υποδηλώνεται πως οι γυναίκες βρίσκουν τα χαρακτηριστικά της αποδοχής του εκπαιδευτικού ως ισότιμο μέλος, της θετικής διάθεσης και της βοήθειας στην οργάνωση και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τα θεωρούν «αρκετά πιο σημαντικά» συγκριτικά με τους άντρες.

Αναφορικά με τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά του μέντορα και τον βαθμό που αυτές μπορεί να επηρεάζονται από τα δημογραφικά τους στοιχεία, δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συνεπώς, ανάγεται το συμπέρασμα πως όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν τον μέντορα ανεξάρτητα από κοινωνικούς και δημογραφικούς παράγοντες.

5.5.2. Επιδραστικοί παράγοντες στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του Μέντορα στην υποστήριξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του μέντορα και τη συμβολή του στην επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη του εκπαιδευτικού και τον βαθμό που αυτές επηρεάζονται από κοινωνικό-δημογραφικούς παράγοντες. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν ως προς το επίπεδο των σπουδών των συμμετεχόντων και τη θέση εργασίας τους.

Πίνακας 7. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τον ρόλο του μέντορα και το επίπεδο των σπουδών τους (N=125).

	F	p
να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	3,326	0,039
να γεφυρώσω το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών θεωρητικών γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας	2,453	0,090
να συλλέξω πόρους που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω κατά τη διδασκαλία	1,330	0,268
να βελτιώσω τις προσωπικές μου δεξιότητες	3,262	0,042
να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμά του εκπαιδευτικού	2,540	0,083
να σέβομαι τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων	1,167	0,315
να λάβω εμπειριστατωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους από συναδέλφους και εμπειρογνώμονες	2,085	0,129
να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών	1,818	0,167
να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας	1,320	0,271

p < 0,05

Πιο αναλυτικά, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στη δήλωση σχετικά με το ότι ο μέντορα συμβάλει «στην απόκτηση αυξημένων γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», όπου $F(122)= 3,326$, $p= 0,039$ και στη «βελτίωση των προσωπικών δεξιοτήτων» των συμμετεχόντων, όπου $F(122)= 3,262$, $p= 0,046$. Από την ανάλυση των πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των μεταβλητών (posthoc tests) διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων συγκέντρωσαν και υψηλότερους μέσους όρους συγκριτικά με τους κατόχους του βασικού πτυχίου.

Πίνακας 8. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τον ρόλο του μέντορα και τη θέση εργασίας τους (N=125).

	F	p
να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	4,340	0,015
να γεφυρώσω το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών θεωρητικών γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας	4,513	0,013
να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμά του εκπαιδευτικού	3,373	0,038
να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών	3,079	0,050
να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας	3,547	0,032

p < 0,05

Επιπρόσθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν και με βάση τη θέση εργασίας των συμμετεχόντων, όπου διαπιστώθηκε πως οι διαφορές υπολογίστηκαν στη δήλωση σχετικά με τη συμβολή του μέντορα «στην απόκτηση αυξημένων γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων», όπου $F(122)=4,340$, $p=0,015$, στη «γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των πανεπιστημιακών θεωρητικών γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας», όπου $F(122)=4,513$, $p=0,013$, στη «βελτίωση της στάσης σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού», όπου $F(122)=3,373$, $p=0,038$ στην «παροχή βοήθειας σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών», όπου $F(122)=3,079$, $p=0,050$ και στη δήλωση σχετικά με την παροχή «της δυνατότητας συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας», όπου $F(122)=3,547$, $p=0,032$. Από την ανάλυση των πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των μεταβλητών (posthoc tests) διαπιστώθηκε πως οι

συμμετέχοντες που ήταν διευθυντές/τριες συγκέντρωσαν υψηλότερους μέσους όρους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς.

Συνεπώς, όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη συμβολή και τον ρόλο του μέντορα στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους ανεξάρτητα από κοινωνικούς ή δημογραφικούς παράγοντες. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων και αυτοί που ήταν διευθυντές/τριες σε κάποιο σχολείο συγκέντρωσαν υψηλότερους μέσους όρους στις απόψεις τους σχετικά με τη συμβολή του θεσμού του μέντορα στο σχολείο.

5.5.3. Επιδραστικοί παράγοντες στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της εφαρμογής του θεσμού

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων ως προς τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι εκπαιδευτικοί από τον θεσμό του μέντορα με βάση τα κοινωνικά και δημογραφικά τους στοιχεία. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων υπολογίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεών τους και το επίπεδο των σπουδών τους αλλά και τη θέση εργασίας τους.

Πίνακας 9. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τον θεσμό του μέντορα και το επίπεδο των σπουδών τους (N=125).

	F	p
Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν και να συζητήσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν συνάδελφο τους	3,460	0,035
Μπορεί να ενδυναμώσει την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών	2,866	0,061
Μπορεί να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο	3,269	0,041
Διευκολύνει ιδιαίτερα τους νέους εκπαιδευτικούς στην ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον	2,774	0,066
Μπορεί να ενδυναμώσει τις συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών	1,784	0,172
Προάγει την αξιοποίηση νέων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων	2,968	0,055
Διευκολύνει τη σύνδεση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις των εκπαιδευτικών και την πρακτική εφαρμογή τους	1,893	0,155
Επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά την τάξη	4,886	0,009
Προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	3,895	0,023

Συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας	4,675	0,011
--	-------	-------

p < 0,05

Από τη στατιστική ανάλυση του παραπάνω πίνακα, διαπιστώθηκε πως οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στις δηλώσεις σχετικά με το ότι ο θεσμός του μέντορα μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα ωφέλιμος για την εκπαίδευσης, καθώς είναι αυτός που «επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν και να συζητήσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν συνάδελφο τους», όπου $F(122)= 3,460$, $p=0,035$, που «μπορεί να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο», όπου $F(122)= 3,269$, $p= 0,041$, «επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά την τάξη», όπου $F(122)= 4,886$, $p= 0,009$, «προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», όπου $F(122)= 3,895$ $p= 0,023$, και «συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας», όπου $F(122)=4,675$ $p=0,011$. Από την ανάλυση των πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των μεταβλητών (posthoc tests) διαπιστώθηκε και πάλι πως οι συμμετέχοντες που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων συγκέντρωσαν και υψηλότερους μέσους όρους συγκριτικά με τους κατόχους του βασικού πτυχίου.

Πίνακας 10. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τον θεσμό του μέντορα και τη θέση εργασίας τους (N=125).

	F	p
Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν και να συζητήσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν συνάδελφο τους	3,798	0,025
Μπορεί να ενδυναμώσει την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών	4,076	0,019
Μπορεί να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο	4,054	0,020
Διευκολύνει ιδιαίτερα τους νέους εκπαιδευτικούς στην ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον	6,450	0,002
Μπορεί να ενδυναμώσει τις συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών	6,573	0,002
Προάγει την αξιοποίηση νέων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων	4,400	0,014
Διευκολύνει τη σύνδεση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις των εκπαιδευτικών και την πρακτική εφαρμογή τους	5,367	0,006

Επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά την τάξη	4,049	0,020
Προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	3,047	0,051
Συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας	6,401	0,002

p< 0,05

Παρόμοια, από την ανάλυση του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις δηλώσεις των συμμετεχόντων. Έτσι, ανάγεται το συμπέρασμα πως οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τα οφέλη του θεσμού του μέντορα αλλά οι απόψεις τους διαφέρουν ανάλογα με τη θέση εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, τα οφέλη του θεσμού εντοπίζονται στις δηλώσεις σχετικά με το ότι αυτός *«επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν και να συζητήσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν συνάδελφο τους»*, όπου $F(122)=3,798$ $p=0,025$, *«μπορεί να ενδυναμώσει την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών»*, όπου $F(122)=4,076$ $p=0,019$, *«μπορεί να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο»*, όπου $F(122)=4,054$ $p=0,020$, *«διευκολύνει ιδιαίτερα τους νέους εκπαιδευτικούς στην ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον»*, όπου $F(122)=6,450$ $p=0,002$, *«μπορεί να ενδυναμώσει τις συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών»*, όπου $F(122)=6,573$ $p=0,002$, *«προάγει την αξιοποίηση νέων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων»*, όπου $F(122)=4,400$ $p=0,014$, *«διευκολύνει τη σύνδεση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις των εκπαιδευτικών και την πρακτική εφαρμογή τους»*, όπου $F(122)=5,367$ $p=0,006$, *«επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά την τάξη»*, όπου $F(122)=4,049$ $p=0,020$ και *«συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας»*, όπου $F(122)=6,401$ $p=0,002$.

Ωστόσο, από την ανάλυση των πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των μεταβλητών (posthoc tests) διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες που ήταν διευθυντές/τριες ή υποδιευθυντές/τριες συγκέντρωσαν λίγο υψηλότερους μέσους όρους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε περίπτωση, όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι ο συγκεκριμένος θεσμός μπορεί να παρέχει σημαντική βοήθεια στη σχολική μονάδα ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία ή τη σχέση εργασίας τους.

5.5.4. *Επιδραστικοί παράγοντες στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες στην εφαρμογή του θεσμού στην εκπαίδευση*

Έπειτα, εξετάστηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων για τις δυσκολίες ή τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί πως στην συγκεκριμένη ερώτηση εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη σχέση μεταξύ των απόψεων τους και του φύλου, της ηλικίας και της εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας.

Πίνακας 11. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τις δυσκολίες και τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα και του φύλου τους (N=125).

	Αντρες (v=51)	Γυναίκες (v=74)	t	p
	Mean±Sd	Mean±Sd		
Έλλειψη χρόνου για συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μέντορα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	2,549±1,064	2,973±0,810	-2,526	0,001
Έλλειψη καταρτισμένων μεντόρων με βάση τις ανάγκες λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας	2,823±1,014	3,216±0,726	-2,523	0,035
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τον μέντορα	2,411±0,941	2,513±0,996	-0,574	0,661
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring	2,352±1,016	2,500±1,075	-0,768	0,751
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να μοιραστούν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν άλλον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί ως μέντορας	2,156±1,065	2,432±1,098	-1,395	0,692
Φόβος από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι ο θεσμός του μέντορα δημιουργεί σχέσεις ιεραρχίας και αξιολόγησης μέσα στο σχολείο	2,490±1,137	2,986±0,972	-2,615	0,014

p < 0,05

Αρχικά, αναφορικά με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και του φύλου τους, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν πως υπάρχουν δυσκολίες ως προς την εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στις δηλώσεις τους σχετικά με την «έλλειψη χρόνου για συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μέντορα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς», όπου $t(124) = -2,526, p = 0,001$, την «έλλειψη καταρτισμένων μεντόρων με βάση τις ανάγκες λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας», όπου $t(124) = -2,523, p = 0,035$, και τον «φόβο από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι ο θεσμός του μέντορα δημιουργεί σχέσεις ιεραρχίας και αξιολόγησης μέσα στο σχολείο», όπου $t(124) = -2,615, p = 0,014$. Από τη σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ των αντρών και των γυναικών, ανάγεται το συμπέρασμα ότι οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο από τους άντρες ότι οι παραπάνω παράγοντες μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια για την εφαρμογή του θεσμού στην εκπαίδευση.

Πίνακας 12. Σχέση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τις δυσκολίες και τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα και της ηλικίας τους (N=125).

	F	p
Έλλειψη χρόνου για συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μέντορα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	3,053	0,031
Έλλειψη καταρτισμένων μεντόρων με βάση τις ανάγκες λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας	2,129	0,100
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τον μέντορα	4,808	0,003
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring	4,091	0,008
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να μοιραστούν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν άλλον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί ως μέντορας	7,241	<0,001
Φόβος από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι ο θεσμός του μέντορα δημιουργεί σχέσεις ιεραρχίας και αξιολόγησης μέσα στο σχολείο	1,630	0,186

$p < 0,05$

Κατά τη διερεύνηση τυχόν στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων και της ηλικίας τους, βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δηλώσεις σχετικά με το ότι εμπόδιο μπορεί να αποτελέσει ο παράγοντας της «έλλειψης χρόνου για συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μέντορα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς», όπου $F(122) = 3,053, p = 0,031$, της

«απροθυμίας των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τον μέντορα», όπου $F(122)=4,808$ $p=0,003$, της «απροθυμίας των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring», όπου $F(122)=4,091$ $p=0,008$ και της «απροθυμίας των εκπαιδευτικών να μοιραστούν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν άλλον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί ως μέντορας», όπου $F(122)=7,241$ $p<0,001$.

Από την ανάλυση των πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των μεταβλητών (posthoc tests) διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα άνω των 51 ετών συγκέντρωσαν υψηλότερους μέσους όρους συγκριτικά με τους συμμετέχοντες που ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες των 22-30 ετών ή 31-40 ετών. Συνεπώς, ανάγεται το συμπέρασμα πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες εντοπίζουν περισσότερα εμπόδια και δυσκολίες ως προς την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα συγκριτικά με τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, εξετάστηκε και ο βαθμός της στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες και τα εμπόδια και της εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας.

Πίνακας 13. Συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τις δυσκολίες και τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα και της εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας (N=125).

	r	p
Έλλειψη χρόνου για συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μέντορα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	-0,208	0,020
Έλλειψη καταρτισμένων μεντόρων με βάση τις ανάγκες λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας	-0,190	0,034
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τον μέντορα	-0,082	0,365
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring	-0,162	0,070
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να μοιραστούν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν άλλον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί ως μέντορας	-0,109	0,227
Φόβος από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι ο θεσμός του μέντορα δημιουργεί σχέσεις ιεραρχίας και αξιολόγησης μέσα στο σχολείο	-0,205	0,022

$p < 0,05$

Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της άποψης των συμμετεχόντων για την «έλλειψη χρόνου για συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μέντορα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς», όπου $r(124)=-0,208$ $p=0,020$, την «έλλειψη καταρτισμένων μεντόρων με βάση τις ανάγκες λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας», όπου $r(124)=-0,190$ $p=0,034$ και τον «φόβο από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι ο θεσμός του μέντορα δημιουργεί σχέσεις ιεραρχίας και αξιολόγησης μέσα στο σχολείο», όπου $r(124)=-0,205$ $p=0,022$. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σε όλες τις περιπτώσεις βρέθηκε ότι η συσχέτιση είναι αρνητική στατιστικά σημαντική, γεγονός που υποδηλώνει πως όσο μεγαλύτερη προϋπηρεσία διαθέτουν οι συμμετέχοντες τόσο λιγότερο αναγνωρίζουν τους παραπάνω παράγοντες ως εμπόδια για την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν πως ο θεσμός του μέντορα μπορεί να εφαρμοστεί στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά υπάρχουν κάποια εμπόδια και δυσκολίες που θα πρέπει να διευθετηθούν, όπως είναι η έλλειψη του καταρτισμένου προσωπικού των μεντόρων η απροθυμία των εκπαιδευτικών για συνεργασία αλλά και ο φόβος ότι ο συγκεκριμένος θεσμός δημιουργεί σχέσεις ιεραρχίας και αξιολόγησης μέσα στο σχολείο.

Συμπεράσματα

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας ήταν να εξετάσει τη σημαντικότητα του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να εξεταστεί ο ρόλος του μέντορα, τα χαρακτηριστικά του, τα οφέλη και οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν στην εφαρμογή του θεσμού. Για τη διερεύνηση του θέματος εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε πως η έρευνα οδηγεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα καθώς απαντώνται τα ερευνητικά της ερωτήματα και ταυτόχρονα αναδύονται και νέα ερωτήματα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην περαιτέρω μελέτη του συγκεκριμένου θέματος.

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα «Από ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να διέπεται ο Μέντορας, προκειμένου να διαμορφωθεί μια υγιής σχέση μεταξύ αυτού και των

εκπαιδευτικών;», από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να διέπουν τον εκάστοτε μέντορα. Πιο συγκεκριμένα, ως «εξαιρετικά σημαντικά» αναγνώρισαν κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του που σχετίζονται με τον βαθμό που θα πρέπει να συμβάλλει στην αποδοχή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού ως ένα ισότιμο μέλος του σχολείου, να έχει θετική διάθεση καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς, να τους δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας, να είναι ήρεμος και συγκεντρωμένος σε περιστάσεις έντονου στρες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του σχολείου, να αποτελεί έμπνευση και πρότυπο μέσα από την συνεργασία και την οργάνωσή του.

Επιπλέον, άλλα χαρακτηριστικά που αναγνωρίστηκαν ως «πολύ σημαντικά» είναι ότι ο μέντορας καλό είναι να τους δείχνει εμπιστοσύνη, να σέβεται τα πνευματικά δικαιώματα των άλλων, να υπερασπίζεται τις ανάγκες και τα συμφέροντα τους, να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να επικοινωνούν μαζί του και να ζητούν τη βοήθεια του σε κάθε προβληματισμό τους. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα σημαντικά βρέθηκαν να είναι και τα χαρακτηριστικά αναφορικά με τον βαθμό της συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς, με την λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών για την επίλυση ενός προβλήματος, να παρέχει βοήθεια για τη διερεύνηση προβλημάτων αναφορικά με τον βαθμό της διεκπεραίωσης μιας διδασκαλίας, να συμβάλλει μέσα από τον καταγιισμό ιδεών στην εξεύρεση πιθανών λύσεων σε ένα πρόβλημα διδασκαλίας που θα αντιμετώπιζαν, να είναι προσεκτικός και διακριτικός και γενικότερα να τους βοηθάει τόσο σε θέματα τα οποία αναφέρονται στην οργάνωση και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους όσο και σε θέματα που αναφέρονται στην ψυχολογική υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που έχουν επισημάνει πως τα χαρακτηριστικά του μέντορα αποτελούν τη βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια μιας υγιούς σχέσης επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ αυτού και των εκπαιδευτικών (Athanasios, et al., 2008; Harrison, et al., 2006). Άλλωστε, όπως έχει επισημανθεί τα χαρακτηριστικά του μέντορα κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες, αυτά της τυπικής επαγγελματικής του σταδιοδρομίας και αυτά της προσωπικότητάς του (Clandinin, et al., 2015; LeMaistre & Paré, 2010). Μέσα από αυτά δύναται να αναπτυχθεί η συνεργασία και η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ αυτού και των

εκπαιδευτικών και να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα συνεργασίας και ασφάλειας, όπου ο μέντορας θα στηρίζει τον εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα θα τον παροτρύνει για την δική του επαγγελματική εξέλιξη (Achinstein, 2006; Cornelius, et al. 2020).

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του Μέντορα στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών;», διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την σημαντικότητα του ρόλου του μέντορα και αντιλαμβάνονται ότι αυτός είναι ένας πολύπλευρος και πολύπλοκος ρόλος μέσα από τον οποίο τους παρέχεται η δυνατότητα της συζήτησης και της ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας, τους παρέχεται η κατάλληλη βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας στο διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών και λαμβάνουν εμπειριστατωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους. Επιπρόσθετα, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως μέσα από τη συγκεκριμένη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μέντορα γεφυρώνεται το χάσμα που υπάρχει στον χώρο της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το ότι ενώνονται και συνδέονται οι θεωρητικές γνώσεις που λαμβάνει κανείς στο πανεπιστήμιο με τον χώρο της εργασίας. Επίσης, βρέθηκε ότι ο μέντορας συμβάλει στη βελτίωση των προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στην απόκτηση αυξημένων γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν και με τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνητών, οι οποίοι έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως ο ρόλος του μέντορα είναι κομβικής σημασίας τόσο για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών όσο και για την περαιτέρω επιμόρφωσή τους σε θέματα της παιδαγωγικής. Άλλωστε, όπως έχει υποστηριχθεί, ο μέντορας αποτελεί ουσιαστικά έναν νέο δάσκαλο και δεν καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό με σκοπό να τον εποπτεύσει και να τον αξιολογήσει, αλλά να βελτιώσει τις διδακτικές του πρακτικές (Clandinin, et al., 2015; Δουλκερίδου, 2015; Kemmis, et al., 2014; Λιακοπούλου, 2014; Roberts, 2000). Αξίζει να αναφερθεί πως ο μέντορας είναι αυτός που καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής του σταδιοδρομίας, με σκοπό να του παρέχει συμβουλές και να τον παροτρύνει για την περαιτέρω εξέλιξή του (Μαγκάτη, 2018; Ghosh & Reio, 2013; Gougoulakis, 2021; LoCasale – Crouch, et al., 2012; Tonna, et al., 2017).

Σύμφωνα με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Ποια είναι τα οφέλη που μπορεί να

προκύψουν μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού στην εκπαίδευση;», βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτός από τη σημαντικότητα του ρόλου του μέντορα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και τα οφέλη του μπορούν να αποκομίσουν οι ίδιοι από μία σχέση συνεργασίας μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας ανάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως ο θεσμός του μέντορα μπορεί να διευκολύνει ιδιαίτερα τους νέους εκπαιδευτικούς στην ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, να τους παρέχει τη δυνατότητα να αναστοχαστούν και να συζητήσουν για τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Επιπρόσθετα, από την έρευνα διαπιστώθηκε πως ο μέντορας μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του συνολικού τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας, να ενδυναμώσει τις συνεργατικές δεξιότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών, να τους παρέχει την κατάλληλη βοήθεια προκειμένου να καταστούν ικανοί να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τόσο μέσα στην τάξη όσο και με τους συναδέλφους τους, να προάγει την αξιοποίηση των νέων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων και να ενδυναμώσει τη γενικότερη επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, στην οποία επισημαίνεται ότι ο θεσμός του mentoring στην εκπαίδευση θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού, καθώς ο ίδιος αποσκοπεί στη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού και αποτελεσματικής επικοινωνίας (Δάφκου & Βαλκάνος, 2018; Ghosh & Reio, 2013; Μπριλλάκη, 2021; Orland-Barak, 2014). Κατά αυτόν τον τρόπο, ο μέντορας συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη των επαγγελματικών όσο και των προσωπικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού και συνακόλουθα, μεριμνά για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας στη σχολική μονάδα (Ganser, 2002; Hobson, et al., 2009; Kwan & Lopez-Real, 2005; Wepner, et al., 2009; Haddad & Oplatka, 2009). Επιπλέον, αρκετοί ήταν και οι ερευνητές, οι οποίοι έχουν συνδέσει τα οφέλη του μέντορα όχι μόνο με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και με την ψυχολογική και συναισθηματική τους υποστήριξη κάτι το οποίο συμβάλλει στην μείωση του άγχους και της έντονης πίεσης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Μπουμπουλέντρα, 2015; Pardini, 2002).

Στη συνέχεια, αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα *«Ποια είναι τα προβλήματα και οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή του*

συγκεκριμένου θεσμού στην εκπαίδευση;», διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από την ανάπτυξη μιας υγιούς σχέσης μεταξύ τους, αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν και κάποιες δυσκολίες που μπορεί να αποτελέσουν σημαντικά εμπόδια ως προς την εφαρμογή του θεσμού στην εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ως δυσκολίες το γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη στους καταρτισμένους μέντορες με βάση τις ανάγκες της λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας, υπάρχει έλλειψη χρόνου για τη συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μέντορα αλλά και ο φόβος για το γεγονός ότι ο θεσμός αυτός δημιουργεί σχέσεις ιεραρχίας και αξιολόγησης μέσα στη σχολική μονάδα. Ακόμη, κάποιες άλλες δυσκολίες που παρατηρήθηκαν σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η απροθυμία των εκπαιδευτικών για συνεργασία με τον μέντορα, η απροθυμία για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και τέλος, η απροθυμία τους για τον διαμοιρασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών που αξιοποιούν μέσα στην τάξη τους.

Το γεγονός ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες που μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη για την αποτελεσματική υλοποίηση του συγκεκριμένου θεσμού επιβεβαιώνεται και από την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία (Balali, et al., 2018). Ένας από τους βασικότερους περιορισμούς που εντοπίστηκε είναι η έλλειψη του απαραίτητου χρόνου από τον μέντορα, ώστε να αφιερώσει επαρκή χρόνο στον κάθε εκπαιδευτικό προσωπικά. Αντίθετα, οι μέντορες έχουν αρκετό φόρτο εργασίας με αποτέλεσμα να περιορίζεται σημαντικά τόσο ο χρόνος που αφιερώνει σε έναν εκπαιδευτικό όσο και γενικότερα ο χρόνος που αφιερώνει σε κάθε σχολική μονάδα που βρίσκεται υπό την εποπτεία και καθοδήγησή του (Hobson, et al., 2009; Renbarger&Davis, 2019). Επιπλέον, οι προηγούμενοι ερευνητές αναγνώρισαν ως δυσκολίες τη μη δυνατότητα για τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μέντορα (Herzog, et al., 2014), κάτι το οποίο θα μπορούσε να επιλυθεί μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μέντορα, εάν ο πρώτος είχε τη διάθεση για συνεργασία και ο δεύτερος είχε τη δυνατότητα να αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε μία σχολική μονάδα, ώστε να επικοινωνεί με όλους τους εκπαιδευτικούς και να γνωρίζει άμεσα όλα τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Herzog, et al., 2014; Long, et al., 2012).

Τέλος, αναφορικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα «*Επηρεάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον θεσμό του Μέντορα με βάση τα δημογραφικά και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά;*», από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες, στην πλειονότητά τους, αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά από τα οποία θα έπρεπε να διέπεται ένας μέντορας, επισημαίνουν τη σημαντικότητα του ρόλου τους, αναγνωρίζουν τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από την ανάπτυξη μιας σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μέντορα αλλά ταυτόχρονα, καταδεικνύουν και κάποιες δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού. Αναφορικά με τον βαθμό που μπορεί αυτές οι απόψεις να επηρεάζονται από δημογραφικούς ή κοινωνικούς παράγοντες διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν λίγες στατιστικά σημαντικές διαφορές, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη συμβολή του συγκεκριμένου θεσμού ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία τους, τα έτη εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας, τη σχέση ή τη θέση εργασίας τους.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως οι συμμετέχοντες που βρίσκονταν στη θέση του διευθυντή/τριας ή υποδιευθυντή/τριας συγκέντρωσαν και υψηλότερο βαθμό συμφωνίας στις απόψεις τους σχετικά με τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση. Παρόμοια, οι συμμετέχοντες που διέθεταν αρκετά χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας συμφώνησαν λιγότερο ως προς την εμφάνιση των δυσκολιών στην εφαρμογή του mentoring. Έτσι, διαπιστώνεται πως ο θεσμός αυτός μπορεί να συμβάλει σημαντικά τόσο στην προσωπική όσο και την επαγγελματική εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού και μπορεί να προσφέρει σπουδαία εφόδια ως προς την αποτελεσματική διαχείριση και λειτουργία ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Περιορισμοί και προτάσεις

Όπως διαπιστώθηκε και μέσα από την ανάλυση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα της είναι αρκετά ενδιαφέροντα, καθώς μέσα από αυτά αφενός απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφετέρου ενισχύεται προϋπάρχουσα βιβλιογραφία που αναφέρεται στον θεσμό του μέντορα. Ωστόσο, η ερευνήτρια οφείλει να λάβει υπόψη της κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στην περίπτωση σχετικών μελλοντικών ερευνών. Ένας από αυτούς σχετίζεται με τον αριθμό των συμμετεχόντων της έρευνας, καθώς το τελικό δείγμα της αποτελούνταν από ένα σχετικά μικρό αριθμό στο σύνολο (N=125), εάν αναλογιστεί κανείς ότι οι έρευνα απευθυνόταν σε όλη την Ελλάδα. Σε αυτό το σημείο βέβαια αξίζει να αναφερθεί πως το δείγμα προέκυψε μέσα από τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας γεγονός το οποίο προσδίδει υψηλό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δε δύναται η γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, ένας ακόμη περιορισμός αναφέρεται στο γεγονός ότι ενώ η έρευνα απευθυνόταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δε διευκρινίστηκε εάν σε αυτή συμμετείχαν εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων ή νηπιαγωγείων, κάτι το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Παρόμοια, μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διευθυντών/τριών ή υποδιευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών ως προς τις απόψεις τους για τα οφέλη του μέντορα και τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού. Συνεπώς, θα είχε ενδιαφέρον η περαιτέρω ανάλυση του θέματος, ώστε να εντοπιστούν τυχόν διαφορές μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων από την ανάλογη θέση εργασίας.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και η διερεύνηση του θέματος μέσα από την διαδικασία της παρατήρησης, προκειμένου να διαπιστωθεί και στην πράξη ο βαθμός που ο θεσμός του μέντορα πράγματι μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα αποτελεσματικός κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Νόμοι και Διατάξεις

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

N. 3966/2011: «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" και Λοιπές διατάξεις». (ΦΕΚ Α 118/24.5.2011).

N. 4009/2011: «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων». (ΦΕΚ Α 195/6.9.2011).

N. 4823/2021: «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». (ΦΕΚ Α 136/3.8.2021).

Προεδρικό Διάταγμα Υπ' αριθμ. 152/2013: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». (ΦΕΚ Α'240 /5 .11.2013).

ΦΕΚ 9950/ΓΔ5. «Ρύθμιση ειδικότερων και λεπτομερειακών θεμάτων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειάς της». Τεύχος Β' 388/27.01.2023.

Ξενόγλωσση

Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and teaching*, 12(2), 123-138.

- Aderibigbe, S., Gray, D. S., & Colucci-Gray, L. (2018). Understanding the nature of mentoring experiences between teachers and student teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 54-71.
- Anagnou, E., & Fragoulis, I. (2014). The contribution of mentoring and action research to teachers' professional development in the context of informal learning. *Rev. Eur. Stud.*, 6, 133-149.
- Athanases, S. Z., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., ... & Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: Problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of curriculum studies*, 40(6), 743-770.
- Balali, S., Steinmacher, I., Annamalai, U., Sarma, A., & Gerosa, M. A. (2018). Newcomers' barriers... is that all? an analysis of mentors' and newcomers' barriers in OSS projects. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 27, 679-714.
- Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18(1), 61-74.
- Bressman, S., Winter, J. S. & Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and teacher education*, 73, 162-170.
- Bryman, A. (2017). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 57-78). USA: Routledge.
- Bubb, S. (2007). *Successful induction for new teachers: A guide for nqts & induction tutors, coordinators and mentors*. USA: Sage.
- Byington, T. (2010). Keys to successful mentoring relationships. *The Journal of Extension*, 48(6), 30-45.
- Callahan, J. (2016). Encouraging retention of new teachers through mentoring strategies. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(1), 6- 17.

- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., ... & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching education*, 26(1), 1-16.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation*. USA: CIPD Publishing.
- Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Orland-Barak, L. & Smith, K. (2020). Educating teacher educators: International perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5-24.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Collins, P. M. (1994). Does mentorship among social workers make a difference? An empirical investigation of career outcomes. *Social Work*, 39(4), 413-419.
- Cornelius, K. E., Rosenberg, M. S., & Sandmel, K. N. (2020). Examining the impact of professional development and coaching on mentoring of novice special educators. *Action in Teacher Education*, 42(3), 253-270.
- Christophersen, K. A., Elstad, E., Lejonberg, E., Sandvik, L.V.&Solhaug, T. (2019). Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 574-590.
- Cullingford, C. (2016). *Mentoring in education: An international perspective*. United Kingdom: Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N. & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91.
- Efron, E., Winter, J. S., & Bressman, S. (2012). Toward a more effective mentoring model: An innovative program of collaboration. *Journal of Jewish Education*, 78(4), 331-361.

- Ehrich, L., Tennent, L. & Hansford, B. (2002). A review of mentoring in education: Some lessons for nursing. *Contemporary Nurse*, 12(3), 253-264.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60, 25-29.
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1993). Mentoring in Context: A Comparison of Two U. S. Programs for Beginning Teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 1-23.
- Fletcher, S. H. & Barrett, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(3), 321-333.
- Ganser, T. (2002). How teachers compare the roles of cooperating teacher and mentor. *The educational forum* 66(4), 380-385.
- Ghosh, R. (2014). Antecedents of mentoring support: A meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 367-384.
- Ghosh, R. (2013). Mentors providing challenge and support: Integrating concepts from teacher mentoring in education and organizational mentoring in business. *Human Resource Development Review*, 12(2), 144-176.
- Ghosh, R., & Reio Jr, T. G. (2013). Career benefits associated with mentoring for mentors: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 106-116.
- Gougoulakis, P. (2021). Teachers' Professional Core Competencies. Pedagogy and Educational Science in Swedish Teacher Education. *Academia*, (22), 72-101.
- Haddad, D., & Oplatka, I. (2009). Mentoring novice teachers: Motives, process, and outcomes from the mentor's point of view. *The new educator*, 5(1), 45-65.
- Harris, T. M. & Lee, C. N. (2019). Advocate-mentoring: A communicative response to diversity in higher education. *Communication Education*, 68(1), 103-113.

- Harrison, D. A., Newman, D. A., & Roth, P. L. (2006). How important are job attitudes? Meta-analytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management journal*, 49(2), 305-325.
- He, Y. & Waterman, S. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156.
- Healy, C. C. & Welchert, A. J. (1990). Mentoring relations: A definition to advance research and practice. *Educational researcher*, 19(9), 17-21.
- Herzog, J., Ivanuš Grmek, M., & Čagran, B. (2012). Views of Mentors on Primary Education Student Teaching. *Croatian Journal Educational/Hrvatski Casopis za Odgoj I Obrazovanje*, 14(1), 1-27.
- Hillgate Group. (1989). *Learning to teach*. London, England: The Claridge Press.
- Hobson, J. A. & Malderez, A. (2013). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, 2, 1-19.
- Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices. *European journal of teacher education*, 27(2), 139-146.
- Ingersoll, R., & Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention*. Denver: Education Commission of the States.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of educational research*, 61(4), 505-532.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.
- Kerry, T. & Mayes, A. S. (2014). *Issues in mentoring*. USA: Routledge.
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.

- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and teacher education*, 26(3), 559-564.
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring & tutoring: Partnership in learning*, 20(3), 303-323.
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(1), 7-26.
- Mann, S., & Tang, E. H. H. (2012). The role of mentoring in supporting novice English language teachers in Hong Kong. *Tesol Quarterly*, 46(3), 472-495.
- Maynard, T. & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, 69-85.
- Mullen, C. A. (2017). Critical issues on democracy and mentoring in education: A debate in the literature. *The SAGE handbook of mentoring*, 34-51.
- Mullen, C. A. & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19-35.
- Nicholls, G. (2006). Mentoring: the art of teaching and learning. In *The theory and practice of teaching* (pp. 171-182). USA: Routledge.
- O'Hear, A. (1988). *Who teaches the teachers?* London: Social Affairs Unit.
- Orland-Barak, L. & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of teacher education*, 72(1), 86-99.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.

- Pardini, P. (2002). Stitching New Teachers into the School's Fabric. *Journal of Staff Development, 23*(3), 23-26.
- Pennanen, M., Heikkinen, H. L., & Tynjälä, P. (2020). Virtues of mentors and mentees in the Finnish model of teachers' peer-group mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(3), 355-371.
- Redding, C., Booker, L. N., Smith, T. M. & Desimone, L. M. (2019). School administrators' direct and indirect influences on middle school math teachers' turnover. *Journal of Educational Administration, 57*(6), 708-730.
- Renbarger, R. & Davis, B. (2019). Mentors, self-efficacy, or professional development: Which mediate job satisfaction for new teachers? A regression examination. *Journal of Teacher Education and Educators, 8*(1), 21-34.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and tutoring, 8*(2), 145-170.
- Rodríguez, A. G., & McKay, S. (2010). Professional development for experienced teachers working with adult English language learners. *Washington, DC: Center for Applied Linguistics.*
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 684-702.
- Scandura, T. A., & Williams, E. A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of vocational behavior, 65*(3), 448-468.
- Schwille, S. A. (2016). *Never give up: An experienced teacher overcomes obstacles to change.* USA: Routledge.
- Smith, S. J., & Israel, M. (2010). E-mentoring: Enhancing special education teacher induction. *Journal of Special Education Leadership, 23*(1), 30-40.
- Smith, L. K., Young, J. R., Bullough, Jr, R. V., Draper, R. J. & Erickson, L. B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: Choosing

- compassion over inquiry. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 169-188.
- Stanulis, R., & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of teacher education*, 60(2), 112-122.
- Stanulis, R. N. & Ames, K. T. (2009). Learning to Mentor: Evidence and Observation as Tools in Learning to Teach. *Professional Educator*, 33(1), 1-25.
- Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses. *Teaching and teacher education*, 20(1), 47-57.
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International journal of mentoring and coaching in education*, 6(3), 210-227.
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional development in education*, 44(5), 638-649.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in personnel and human resources management*, 39-124.
- Wepner, S. B., Krute, L., & Jacobs, S. (2009). Alumni Mentoring of Beginning Teachers. *SRATE Journal*, 18(2), 56-64.
- Young, J. R., Bullough, Jr, R. V., Draper, R. J., Smith, L. K., & Erickson, L. B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: Choosing compassion over inquiry. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 169-188.
- Yusko, B., & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing contraries: Combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers college record*, 110(5), 923-953.

Ελληνόγλωσση

- Γραΐκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Στο Ζ., Παπαναούμ & Μ., Λιακοπούλου (Επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 61-77.
- Δάφκου, Β., & Βαλκάνος, Ε. (2018). Ο θεσμός του Μέντορα στα ελληνικά σχολεία: πώς μπορεί να εφαρμοστεί; Μία έρευνα που βασίζεται στις απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών και διευθυντών του νομού Πιερίας. *Επιστημονικό Βήμα*, 22, 15-31.
- Δουλκερίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59, 83-98.
- Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α.&Παντελή, Μ. (2010). *Ο Θεσμός του Μέντορα - Παράμετροι του μεντορικού έργου*. Στο Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, Φθινόπωρο 2010. Ανακτήθηκε στις 26/09/2023 από: www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/.../them.../Thesmos_Mentora_new.doc
- Καραμπάση, Ε. Δ. & Παπάνης, Ε. Π. (2019). Ο Θεσμός του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Σύγχρονες Έρευνες Παιδοψυχολογίας*, 88-100.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ και Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 36-60). Αθήνα: ACCESS ΓΡΑΦΙΚΕΣ TEXNES A.E. Ανακτήθηκε στις 02/11/2023 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/liakopoulou.pdf

- Μαγκάτη, Ε. (2018). *Συμβολή του μέντορα στην υποδοχή και στήριξη νέων εκπαιδευτικών: απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών*. (Διπλωματική εργασία ανοικτής πρόσβασης). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μανιάτη, Ε., & Μάσσου, Μ. (2016). Με στόχο την αυτορρύθμιση του νέου εκπαιδευτικού: αναδεικνύοντας το θεωρητικό πλαίσιο διαμόρφωσης της μεντορικής σχέσης στη σχολική μονάδα. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, 150-157.
- Ματσούκη, Β. (2019). *Το mentoring και το e-mentoring ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή εργασία ανοικτής πρόσβασης). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μπαράλος, Γ. (2012). Ποιότητα στην εκπαίδευση και ο θεσμός του μέντορα. Στο *Τριλιανός, Α., Κοθυρομάνος, Γ., Αλεξόπουλος, Ν. (επιμ.) (2012). Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου. Α' Τόμος*, 123-13.
- Μπουμπουλέντρα, Ν. Π. (2016). *Η συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. (Μεταπτυχιακή εργασία ανοικτής πρόσβασης). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Μπριλλάκη, Π. (2021). *Mentoring - Ο θεσμός του μέντορα: οι αντιλήψεις των αναπληρωτών νηπιαγωγών με 0-5 έτη προϋπηρεσίας για τη χρησιμότητα του θεσμού* (Διδακτορική διατριβή ανοικτής πρόσβασης). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων. *Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου*, 20-21.
- Ράπτης, Ν. (2022). *Διαστάσεις Εκπαιδευτικού Management*. Αθήνα: Γκόνης.
- Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Ρούσσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 5(1), 104-126.
- Σεδίκος, Δ.(2020). *Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία ανοικτής πρόσβασης). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Σουλτογιάννη, Μ. (2020). *Ο θεσμός του μέντορα και η εφαρμογή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις των εκπαιδευτικών ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης στον νομό Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή εργασία ανοικτής πρόσβασης). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Στραβάκου, Π. (2007). Μέντορας. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *«Λεξικό της Παιδαγωγικής»* (σσ. 440-442). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τζαβάρα, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2005). Η διαρκής αναθέσμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόταγμα: Η περίπτωση του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ». Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 255-262.
- Τρίκας, Μ.& Κασιμάτη, Α. (2018). Η σημασία και ο ρόλος του Μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό “εκπ@ιδευτικός κύκλος”*, 6 (3), 8-27.
- Τσερέκας, Ν. (2018). *Ο Θεσμός του Μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία ανοικτής πρόσβασης). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΕΑΠ, Πάτρα.

Παράρτημα Α. Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και έχει τίτλο «Ο θεσμός του *Mentoring* στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».

Το ερωτηματολόγιο εξετάζει τις απόψεις σας για τα χαρακτηριστικά από τα οποία θα πρέπει να διέπεται ο μέντορας, τον ρόλο του στη σχολική μονάδα και τον ρόλο του στην επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών. Τέλος, εξετάζονται και οι απόψεις σας αναφορικά με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια αυτής της συνεργασίας.

Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά και σας διαβεβαιώνω πως τα προσωπικά στοιχεία αλλά και οι πληροφορίες που θα χρειαστεί να αξιοποιηθούν κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων θα παραμείνουν ανώνυμες και δεν πρόκειται να παραβιαστεί κάποιο από τα ατομικά σας δικαιώματα.

Τέλος, για την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνάς μου είναι σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια και χωρίς ενδοιασμούς, καθώς δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,

Πετράκη Ευαγγελία

Ερωτηματολόγιο

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 22-30 ετών
31-40ετών
41-50ετών
>50ετών
3. Μορφωτικό επίπεδο: Βασικό πτυχίο
Κάτοχος μεταπτυχιακού
Κάτοχος διδακτορικού
4. Έτη προϋπηρεσίας (σε έτη):.....
5. Σχέση εργασίας: Μόνιμος/η εκπαιδευτικός
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός
7. Θέση εργασίας: Διευθυντής/τρια
Υποδιευθυντής/τρια
Εκπαιδευτικός

Η παρακάτω κλίμακα IMS (Ideal Mentor Scale – Κλίμακα Ιδανικού Μέντορα) αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του μέντορα και αντικατοπτρίζουν πτυχές μιας σχέσης καθοδήγησης που μπορεί να είναι ή να μην είναι σημαντικές για εσάς.

7. Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε στοιχείο σύμφωνα με το πόσο σημαντικό είναι το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό του μέντορα για εσάς τώρα, στο τρέχον στάδιο της ανάπτυξής σας.

	Πόσο σημαντικό είναι	Καθόλου Σημαντικό	Λίγο Σημαντικό	Μέτρια Σημαντικό	Αρκετά Σημαντικό	Εξαιρετικά Σημαντικό
1	Πόσο σημαντικό είναι να μου καθοδηγεί σε νέες τεχνικές Έρευνας και διδασκαλίας					
2	Πόσο σημαντικό είναι να μου δίνει συγκεκριμένη βοήθεια που σχετίζονται με το Διδακτικό μου πρόβλημα					
3	Πόσο σημαντικό είναι να αποδίδει τα κατάλληλα εύσημα στους νέους/νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς					
4	Πόσο σημαντικό είναι να προτείνει φαγητό/ποτό εργασίας μετά το ωράριο της δουλειάς					
5	Πόσο σημαντικό είναι δίνει έμφαση στη συνεργασία με άλλους					
6	Πόσο σημαντικό είναι να με βοηθούσε να διατηρήσω σαφή					

	εστίαση στους διδακτικούς μου στόχους					
7	Πόσο σημαντικό είναι να σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων					
8	Πόσο σημαντικό είναι να λειτουργεί ως πρότυπο					
9	Πόσο σημαντικό είναι να με βοηθούσε με καταγιισμό ιδεών που θα αποτελούσαν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζα					
10	Πόσο σημαντικό είναι να παρέμενε ήρεμος και συγκεντρωμένος σε περιστάσεις έντονου στρες					
11	Πόσο σημαντικό είναι να ενδιαφερόταν για ζητήματα σχετικά με τη φύση του σύμπαντος ή της ανθρωπότητας					
12	Πόσο σημαντικό είναι να πρότεινε τη συμμετοχή μου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων					

13	Πόσο σημαντικό είναι να με βοηθούσε να σχεδιάσω το περίγραμμα μιας διδασκαλίας μου					
14	Πόσο σημαντικό είναι να με ενέπνεε με το παράδειγμά του (τη συνέπειά του)					
15	Πόσο σημαντικό είναι να μου προκαλούσε αίσθημα ασφάλειας					
16	Πόσο σημαντικό είναι να παρείχε βοήθεια στη διερεύνηση ενός προβλήματος αναφορικά με τον σχεδιασμό/διεκπεραίωση της διδασκαλίας					
17	Πόσο σημαντικό είναι να με αποδεχόταν ως ισότιμο (αν και νέο) συνάδελφο					
18	Πόσο σημαντικό είναι να είχε θετική διάθεση					
19	Πόσο σημαντικό είναι να υπερασπιζόταν τις ανάγκες και τα συμφέροντά μου					
20	Πόσο σημαντικό είναι να μου μιλούσε για προσωπικά του προβλήματα					

21	Πόσο σημαντικό είναι να προσπαθούσε γενικά να είναι προσεκτικός και διακριτικός					
22	Πόσο σημαντικό είναι να διατηρούσε το χώρο εργασίας του τακτοποιημένο και καθαρό					
23	Πόσο σημαντικό είναι να μου έδειχνε εμπιστοσύνη					
24	Πόσο σημαντικό είναι πραγματοποιούσε τακτές συναντήσεις μαζί μου					
25	Πόσο σημαντικό είναι να νοιαζόταν για μένα					
26	Πόσο σημαντικό είναι να αναγνώριζε τις δυνατότητές μου					
27	Πόσο σημαντικό είναι να με βοηθούσε να πραγματοποιήσω το όραμα της ζωής μου					
28	Πόσο σημαντικό είναι να με βοηθούσε να σχεδιάσω ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία μου					
29	Πόσο σημαντικό είναι εργαζόταν σκληρά για να επιτύχει τους					

	στόχους του/της					
30	Πόσο σημαντικό είναι να διακατεχόταν από «γενναιοδωρία» για τους/τις συναδέλφους/ισσες του σχολείου					

8. Στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώστε τον βαθμό που διαφωνείτε ή συμφωνείτε για τον ρόλο του μέντορα στην εκπαίδευση.

Ο μέντορας συνέβαλε στο...	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση					
να γεφυρώσω το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών (θεωρητικών) γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας					
να συλλέξω πόρους που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω κατά τη διδασκαλία					
να βελτιώσω τις προσωπικές μου δεξιότητες					
να αποκτήσω βελτιωμένη					

στάση σχετικά με το επάγγελμά του εκπαιδευτικού					
να σέβομαι τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων					
να λάβω εμπειριστατωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους από συναδέλφους και εμπειρογνώμονες					
να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών					
να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας					

9. Στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώστε τον βαθμό που διαφωνείτε ή συμφωνείτε για τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ απόλυτα
Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν και να συζητήσουν τις εκπαιδευτικές						

τους πρακτικές με έναν συνάδελφο τους						
Μπορεί να ενδυναμώσει την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών						
Μπορεί να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο						
Διευκολύνει ιδιαίτερα τους νέους εκπαιδευτικούς στην ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον						
Μπορεί να ενδυναμώσει τις συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών						
Προάγει την αξιοποίηση νέων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων						
Διευκολύνει τη σύνδεση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις των εκπαιδευτικών και την πρακτική εφαρμογή τους						
Επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά την τάξη						
Προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών						
Συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας						

10. Στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώστε τον βαθμό που διαφωνείτε ή συμφωνείτε σχετικά με τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν στην εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην εκπαίδευση.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ απόλυτα
Έλλειψη χρόνου για συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μέντορα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς						
Έλλειψη καταρτισμένων μεντόρων με βάση τις ανάγκες λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας						
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τον μέντορα						
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring						
Απροθυμία των εκπαιδευτικών να μοιραστούν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με έναν άλλον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί ως μέντορας						
Φόβος από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι ο θεσμός του μέντορα δημιουργεί σχέσεις ιεραρχίας και αξιολόγησης μέσα στο σχολείο						

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!