ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ/MENTORING ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΜΑΡΙΟΣ ΚΟΥΤΣΟΥΚΟΣ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2021

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Σιπητάνου Αθηνά, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής

Φραγκούλης Ιωσήφ, Καθηγητής

Καραλής Αθανάσιος, Καθηγητής

Κουνενού Καλλιόπη, Καθηγήτρια

Παναγιωτόπουλος Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Ζμάς Αριστοτέλης, Επίκουρος Καθηγητής

Teachers have two jobs: to teach and to learn to teach

Mentors have to act as co-thinkers, co-learners and co-planners

(Feiman-Nemser, 2012)

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη παρούσα Διδακτορική Διατριβή, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω αρκετούς ανθρώπους που με ενθάρρυναν και στήριξαν αυτή την προσπάθεια:

Αρχικά, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ, μέσα από τη καρδιά μου, στην Επιβλέπουσα Καθηγήτρια, κυρία Αθηνά Σιπητάνου, για την εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου και την εξαίρετη δημιουργική συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Η μεθοδική καθοδήγηση και η συνεχής υποστήριξή της υπήρξε πολύτιμη, ουσιαστική και εποικοδομητική, συμβάλλοντας τα μέγιστα στην διεκπεραίωση της Διατριβής.

Ολόθερμες είναι οι ευχαριστίες μου και προς τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής της Διατριβής, τον κύριο Ευθύμιο Βαλκάνο, Καθηγητή, και τον κύριο Ιωσήφ Φραγκούλη, Καθηγητή, δύο εξαίρετους ακαδημαϊκούς δασκάλους, που για μένα αποτελούν πρότυπο και σημείο αναφοράς στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Εγκάρδιες είναι οι ευχαριστίες μου και προς τα λοιπά μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, Αθανάσιο Καραλή, Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, Καλλιόπη Κουνενού, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ, Γεώργιο Παναγιωτόπουλο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Μουσειολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών και Αριστοτέλη Ζμα, Επίκουρο Καθηγητή Παιδαγωγικού του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το έργο τους αποτελεί πηγή συνεχούς τροφοδότησης της επιστημονικής μου σκέψης και είναι ιδιαίτερη τιμή για μένα η συμμετοχή τους στην επταμελή εξεταστική επιτροπή.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, τη συνεργάτιδα και φίλη Κωνσταντίνα Κυριατζάκου, Διδάκτορα του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για τις πολύτιμες συμβουλές της αναφορικά με τη μεθοδολογία έρευνας και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της Διατριβής.

Εξάλλου, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων που ανταποκρίθηκαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας και με τις γνώσεις, την εμπειρία και τη προθυμία τους, συνέβαλλαν στην επιτυχή ολοκλήρωση του πονήματος αυτού.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου και πιο συγκεκριμένα, τη μητέρα μου Δήμητρα, τη σύζυγό μου Δάφνη, τους δύο γιούς μου Ηλία και Γιάννη, και τον Ηλία για την αγάπη και την κατανόησή τους. Χωρίς την αμέριστη συμπαράστασή τους, η πραγματοποίηση της παρούσας Διατριβής θα ήταν αδύνατη.

Μάριος Κουτσούκος,

Θεσσαλονίκη, Ιούλιος 2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 11

ABSTRACT 13

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ 15

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ 15

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ 18

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ 19

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΤΟ MENTORING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση του Mentoring 30

1.2. Μορφές Mentoring 36

1.3. Μοντέλα Mentoring 45

1.4. Η Μεντορική Σχέση 56

1.5 Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του μέντορα..... 64

1.6 Οφέλη του mentoring 77

1.6.1. Οφέλη για τους καθοδηγούμενους 78

1.6.2. Οφέλη για τον μέντορα 81

1.6.3. Οφέλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό 84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ MENTORING

2.1. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα 88

2.1.1. Ιστορική αναδρομή 88

2.1.2. Η παρούσα κατάσταση 98

2.1.3. Δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων 101

2.2. Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση Ενηλίκων και συσχέτισή

τους με το Mentoring.Η εμπειρία και ο στοχασμός ως σημεία σύγκλισης 106
2.2.1. Ανδραγωγία και Mentoring …….. 108
2.2.2. Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Mentoring …… 111
2.2.3. Εμπειρική Μάθηση και Mentoring …… 114
2.3. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι …… 116
2.3.1. Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευόμενων …… 117
2.3.2. Προϋποθέσεις μάθησης ενηλίκων …….. 120
2.3.3. Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων …….. 121
2.4. Οι εκπαιδευτές Ενηλίκων και η επαγγελματική τους ταυτότητα …… 125
2.4.1. Επαγγελματικό Περίγραμμα του Εκπαιδευτή Ενηλίκων …… 125
2.4.2. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στη θεωρία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων . 131
2.4.3. Ο ρόλος και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του…….. 137
2.4.4. Επαγγελματική Ταυτότητα ……. 143
2.4.5. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επαγγελματικής ταυτότητας …. 147
2.4.6. Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα ….. 149
2.4.7. Επαγγελματική Επάρκεια …… 153
2.4.8. Πιστοποίηση Επάρκειας …… 155
2.4.9. Επαγγελματική Ετοιμότητα …….. 157
2.5. Εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων
και αναγκαιότητα mentoring …… 161

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

3.1. Η βιωματική μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων …… 165
3.2 Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές ……. 176
3.2.1. Σχέδιο Εργασίας ……. 180
3.2.2. Καταιγισμός Ιδεών …… 184
3.2.3. Παχνίδι ρόλων ……. 185

3.2.4. Ομάδες εργασίας 188
3.2.5. Μελέτη περίπτωσης 190
3.2.6. Προσομοίωση 192
3.2.7. Ερωτήσεις-Απαντήσεις 193
3.2.8. Συζήτηση 196
3.2.9. Αντιπαράθεση με επιχειρήματα (Debate)..... 198
3.2.10. Αισθητική Εμπειρία..... 200
3.2.11. Συνέντευξη από ειδικό 204
3.2.12. Εκπαιδευτική Επίσκεψη..... 204
3.3. Κριτήρια Επιλογής συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών..... 205
3.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στη χρήση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών 210

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

4.1. Εισαγωγικές παρατηρήρεις 215
4.2. Έρευνες σχετικά με τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών σε εκπαιδευτκά περιβάλλοντα ενηλίκων 217
4.3. Έρευνες σχετικά με το mentoring σε εκπαιδευτκά περιβάλλοντα 223

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας 236
5.2. Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας 237
5.3. Το Δείγμα 243
5.4. Τα Ερευνητικά Εργαλεία 245
5.4.1 Ερωτηματολόγιο..... 246

5.4.2 Συνέντευξη…… 250
5.5. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία …… 253
5.6. Περιορισμοί της έρευνας …… 258

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Ευρήματα Ποσοτικής Ανάλυσης …… 261
6.1.1. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση …… 261
6.1.1.1. Ατομικά Χαρακτηριστικά – Προφίλ Συμμετεχόντων Εκπαιδευτών …… 261
6.1.1.2. Απόψεις ως προς την επιθυμία υποστήριξης του διδακτικού έργου …….. 263
6.1.1.3. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα υποστήριξης στη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών ……. 265
6.1.1.4. Απόψεις ως προς την έννοια του mentoring ……. 266
6.1.1.5. Απόψεις ως προς το προφίλ του μέντορα …….. 271
6.1.1.6 Απόψεις ως προς τα οφέλη από τη διαδικασία mentoring ……. 275
6.1.1.7. Απόψεις ως προς το πλαίσιο εφαρμογής mentoring … 279
6.1.2. Παραγοντικές Αναλύσεις …… 286
6.1.3. Έλεγχοι Συγκρίσεων …… 298
6.1.4. Περαιτέρω Αναλύσεις-Συσχετίσεις παραγόντων και βηματικές πολλαπλές παλινδρομήσεις ……. 329
6.2. Ευρήματα Ποιοτικής Ανάλυσης …… 335
6.2.1. Περιγραφή των χαρακτηριστικών. Δημογραφικά χαρακτηριστικά …… 336
6.2.2. Απόψεις ως προς την επιθυμία υποστήριξης του διδακτικού έργου …….. 338
6.2.3. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα υποστήριξης στη χρήση

συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών ……. 339
6.2.4. Απόψεις ως προς την έννοια του mentoring …… 340
6.2.5. Απόψεις ως προς το προφίλ του μέντορα …….... 341
6.2.6. Απόψεις ως προς τα οφέλη από τη διαδικασία mentoring …….. 343
6.2.7. Απόψεις ως προς το πλαίσιο εφαρμογής mentoring …… 345

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1. Βασικά Συμπεράσματα …… 348
7.2. Πρόταση μοντέλου mentoring: Μεντορικός Κύκλος GR-IDEA …… 361
7.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες …… 375

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ……. 377

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ι.Ε.Κ., Σ.Δ.Ε. ΚΑΙ Κ.Δ.Β.Μ. ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ……. 433
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ……. 439
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ……. 447
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΕΓΚΡΙΣΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ …… 449
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ……. 450
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΝΑΛΥΣΕΩΝ ΒΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ ……. 483

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας διατριβής είναι η αξιοποίηση του mentoring στη διδακτική καθοδήγηση εκπαιδευτών ενηλίκων στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με το mentoring ως εργαλείο υποστήριξης του διδακτικού τους έργου. Επιμέρους στόχοι είναι η διερεύνηση των απόψεών τους ως προς την επιθυμία υποστήριξης στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, και η καταγραφή των αντιλήψεών τους για την έννοια και το περιεχόμενο του mentoring, τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα, τα οφέλη από την αξιοποίηση του mentoring, το πλαίσιο εφαρμογής του.

Στο πλαίσιο της διατριβής, αρχικά, πραγματοποιήθηκε διεξοδική δευτερογενής έρευνα σχετικά με την έννοια, τις μορφές και τα μοντέλα mentoring, το προφίλ του αποτελεσματικού μέντορα, τα οφέλη από την αξιοποίηση του mentoring καθώς και το επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής του. Επίσης, εξετάζεται η σύνδεση εκπαίδευσης ενηλίκων και mentoring τόσο σε θεωρητικό επίπεδο μέσα από βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και σε πρακτικό επίπεδο, μέσα από διαστάσεις που αφορούν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Επίσης, περιγράφεται η προτεινόμενη ως ενδεδειγμένη από τη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, διδακτική μεθοδολογία με έμφαση στις συμμετοχικές ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Η πρωτογενής έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτές ενηλίκων των δομών ΙΕΚ, ΣΔΕ και ΚΔΜΒ της Κεντρικής Μακεδονίας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μεθοδολογική τριγωνοποίηση με χρήση 337 ερωτηματολογίων και 14 ημιδομημένων συνεντεύξεων. Διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά την επιθυμία τους για υποστήριξη στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών αναγκών καθώς και οι αντιλήψεις τους για την έννοια του mentoring, το επιθυμητικό προφίλ του μέντορα, τα οφέλη από την αξιοποίηση του mentoring και το επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής του.

Τα βασικά ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων επιθυμούν και αισθάνονται ότι χρειάζονται υποστήριξη στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Αντιλαμβάνονται το mentoring ως υποστηρικτική σχέση, ως διαδικασία μάθησης αλλά και ως πλήρες πρόγραμμα και αναγνωρίζουν σημαντικά οφέλη από την αξιοποίησή του σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων. Εκτιμούν ότι ο αποτελεσματικός μέντορας πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο δεξιοτήτων σε επικοινωνιακό, συμβουλευτικό και διδακτικό επίπεδο, εμφορούμενος από θετική στάση στη δια βίου μάθηση και με διάθεση για καινοτομίες. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν διαμορφώσει ένα αντιληπτικό πλαίσιο mentoring το οποίο συνδυάζει παραδοσιακά-τεχνοκρατικά και αναστοχαστικά μοντέλα mentoring, στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης, αντιστοιχεί στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων και λαμβάνει υπόψη τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για το πλαίσιο εφαρμογής του mentoring προβάλλουν δύο βασικές έννοιες, της ομαδικότητας και του αναστοχασμού. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προτείνεται ομαδικό, αναστοχαστικό μοντέλο mentoring εκπαιδευτών ενηλίκων με βασικές συνιστώσες, οι οποίες, ταυτόχρονα, αποτελούν αναπτυξιακά στάδια, την υποκίνηση, την ανάπτυξη, την ενδυνάμωση και τη δράση. Το μοντέλο αναγνωρίζει το mentoring ως συνεχές, θεμελιώνεται θεωρητικά στον εποικοδομητισμό και στηρίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, συμβουλευτική καθοδήγηση-mentoring

ABSTRACT

The object of study of this dissertation is the utilization of mentoring in the teaching guidance of adult educators regarding the use of participatory teaching techniques. The purpose of the research is to explore the views of adult educators about mentoring as a tool to support their teaching work. Sub-objectives are to explore their views on the desire to support the use of participatory teaching techniques, and to record their perceptions of the meaning and content of mentoring, the characteristics of an effective mentor, the benefits of mentoring, the context of its implementation.

In the context of the dissertation, initially, a thorough secondary research was conducted on the concept, forms and models of mentoring, the profile of the effective mentor, the benefits of utilizing mentoring and the desired framework for its implementation. Also, the connection between adult education and mentoring is examined both at a theoretical level, through basic theoretical approaches in the field of adult education and at a practical level, through dimensions concerning adult learners and the role of the adult educator. Also, the teaching methodology proposed as appropriate by the adult education literature is described with emphasis on participatory active teaching techniques.

The primary research was carried out on adult educators of the IEK, SDE and KDMB structures of Central Macedonia. The data was gathered through the use of methodological triangulation of 337 questionnaires and 14 semi-structured interviews. The research was conducted to gain insight into the views of adult educators on their mentoring needs in the use of participatory educational techniques as well as into their perceptions of the concept of mentoring, the desired mentor profile, the benefits of utilizing mentoring and the desired framework for its implementation.

Main findings from the research show that adult educators want and feel that they need support in the use of participatory teaching techniques. They perceive mentoring as a supportive relationship, as a learning process but also as a complete program and they recognize significant benefits from its use in adult education organizations. They believe that the effective mentor must have a set of skills at the communication, counseling and

teaching level, with a positive attitude towards lifelong learning and a willingness to innovate. Adult educators have developed a perceptual mentoring framework which combines traditional-technocratic and reflective mentoring models, relies heavily on constructive learning theories, corresponds to the characteristics of adult learners and takes into account the conditions for effective adult learning.

Adult educators' perceptions of the application framework of mentoring project two basic concepts, teamwork and reflection. Based on the results of the research, a group, reflective model of mentoring adult educators is proposed with basic components, which, at the same time, are developmental stages: Inspiration, Development, Empowerment and Action. The model recognizes mentoring as continuous, is theoretically supported by constructivism and is based on the principles of adult education.

Key-words: adult education, participatory educational techniques, mentoring

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.1 :	Μορφές Mentoring	39
Σχήμα 1.2 :	Μοντέλα Mentoring και η θεωρητική τους θεμελίωση	53
Σχήμα 1.3 :	Δεξιότητες Μέντορα	66
Σχήμα 1.4 :	Οφέλη Mentoring	78
Σχήμα 2.1 :	Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων	131
Σχήμα 2.2 :	Η πορεία από τη γνώση στη συνειδητοποίηση	153
Σχήμα 2.3 :	Η επάρκεια και η ετοιμότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων	158
Σχήμα 3.1 :	Ο κύκλος μάθησης του Kolb	167
Σχήμα 3.2:	Κατηγορίες ερωτήσεων σε συσχέτιση με τη ταξινόμηση των μαθησιακών στόχων του Bloom	194
Σχήμα 3.3:	Οι ρόλοι του εκπαιδευτή και ο κύκλος μάθησης	211
Σχήμα 7.1 :	Μεντορικός Κύκλος GR_IDEA	363

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 2.1:	Ανδραγωγία και Mentoring	110
Πίνακας 2.2:	Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Mentoring	112
Πίνακας 2.3:	Εμπειρική Μάθηση και Mentoring	115
Πίνακας 2.4:	Κύριες και επί μέρους επαγγελματικές λειτουργίες, επαγγελματικές εργασίες του εκπαιδευτή ενηλίκων	127
Πίνακας 5.1:	Αντιστοίχιση στόχων έρευνας με ερωτήσεις ερωτηματολογίου	249
Πίνακας 5.2:	Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων με ερωτήσεις ερωτηματολογίου	250
Πίνακας 5.3:	Αντιστοίχιση στόχων έρευνας με ερωτήσεις συνέντευξης	252
Πίνακας 5.4:	Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων με ερωτήσεις συνέντευξης	253
Πίνακας 5.5:	Δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) των ερωτηματολογίων της πιλοτικής έρευνας	255
Πίνακας 6.1:	Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτών ενηλίκων	262
Πίνακας 6.2:	Ο βαθμός χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων της έρευνας	264
Πίνακας 6.3:	Ο βαθμός επιθυμίας υποστήριξης των εκπαιδευτών στο	

	σχεδιασμό, στην επιλογή και στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου	265
Πίνακας 6.4:	Ο βαθμός αναγκαιότητας υποστήριξης των εκπαιδευτών στην εφαρμογή των επιμέρους εκπαιδευτικών τεχνικών	266
Πίνακας 6.5:	Αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς την έννοια του mentoring	267
Πίνακας 6.6.:	Προσδοκίες εκπαιδευτών ενηλίκων από το mentoring	268
Πίνακας 6.7:	Κίνητρα συμμετοχής σε διαδικασίες mentoring	269
Πίνακας 6.8:	Εννοιες που περιγράφουν μια επιθυμητή σχέση με έναν μέντορα	270
Πίνακας 6.9:	Τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα	272
Πίνακας 6.10:	Κριτήρια επιλογής μέντορα	273
Πίνακας 6.11:	Ρόλος μέντορα	275
Πίνακας 6.12:	Οφέλη του mentoring για τους καθοδηγούμενους	276
Πίνακας 6.13:	Οφέλη του mentoring για τον μέντορα	278
Πίνακας 6.14:	Οφέλη του mentoring για τον εκπαιδευτικό οργανισμό	279
Πίνακας 6.15:	Οι Εκπαιδευτές ενηλίκων ως καθοδηγούμενοι από συναδέλφους-μέντορες	280
Πίνακας 6.16:	Οι εκπαιδευτές ενηλίκων ως μέντορες σε συναδέλφους τους	280
Πίνακας 6.17:	Άτομα στα οποία οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα απευθύνονταν για mentoring	281
Πίνακας 6.18:	Επιθυμητό χρονικό πλαίσιο συνεργασίας με τον μέντορα	282
Πίνακας 6.19:	Επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής mentoring	285
Πίνακας 6.20:	Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση	287
Πίνακας 6.21:	Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της 15ης ερώτησης (Λόγοι συμμετοχής στο mentoring)	289

Πίνακας 6.22:	Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της 17ης ερώτησης (Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού μέντορα)	291
Πίνακας 6.23:	Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της 17ης ερώτησης (κριτήρια επιλογής μέντορα	292
Πίνακας 6.24:	Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της 20ης ερώτησης (οφέλη από τη διαδικασία του mentoring για τον καθοδηγούμενο)	294
Πίνακας 6.25:	Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της 21ης ερώτησης (οφέλη από τη διαδικασία του mentoring για τον μέντορα)	295
Πίνακας 6.26:	Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της 27ης ερώτησης (οφέλη από τη διαδικασία του mentoring για τον μέντορα)	297
Πίνακας 6.27:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ης ερώτησης με βάση το φύλο	299
Πίνακας 6.28:	Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ης ερώτησης με βάση την ηλικία	300
Πίνακας 6.29:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ης ερώτησης με βάση την ηλικία	301
Πίνακας 6.30:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ηςερώτησης με βάση την εμπειρία στην εκπαίδευση	302
Πίνακας 6.31:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ης ερώτησης με βάση τις μεταπτυχιακές σπουδές	302
Πίνακας 6.32:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ης ερώτησης με βάση την πιστοποίηση	303
Πίνακας 6.33:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ηςερώτησης με βάση την επιμόρφωση	304
Πίνακας 6.34:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 12ης ερώτησης με βάση το φύλο	305
Πίνακας 6.35:	Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 12ης ερώτησης με βάση την ηλικία	306
Πίνακας 6.36:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 12ης ερώτησης με βάση την ηλικία	307
Πίνακας 6.37:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 14ης ερώτησης με βάση το φύλο	309
Πίνακας 6.38:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά στατιστικά σημαντικών παραγόντων της 14ης ερώτησης με βάση το φύλο	311
Πίνακας 6.39:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 15ης ερώτησης με βάση το φύλο	312
Πίνακας 6.40:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 15ηςερώτησης με βάση την ηλικία	313

Πίνακας 6.41:	Έλεγχος Mann-Whitney U των λόγων συμμετοχής στο mentoring με βάση μεταπτυχιακές σπουδές	314
Πίνακας 6.42:	Έλεγχος Mann-Whitney U των παραγόντων των λόγων συμμετοχής στο mentoring με βάση το φύλο	316
Πίνακας 6.43:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 19ης ερώτησης με βάση το φύλο	318
Πίνακας 6.44:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 20ηςερώτησης με βάση την ηλικία	320
Πίνακας 6.45:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 21ης ερώτησης με βάση το φύλο	322
Πίνακας 6.46:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 25ης ερώτησης με βάση την ηλικία	325
Πίνακας 6.47:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 26ης ερώτησης με βάση την ηλικία	326
Πίνακας 6.48:	Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 27ης ερώτησης με βάση το φύλο	327
Πίνακας 6.49:	Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των λόγων συμμετοχής στο mentoring και των προσδοκιών από τον μέντορα	320
Πίνακας 6.50:	Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των λόγων συμμετοχής στο mentoring και των αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα	331
Πίνακας 6.51:	Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των λόγων συμμετοχής στο mentoring και των αντιλήψεων για τα οφέλη του mentoring	331
Πίνακας 6.52:	Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των λόγων συμμετοχής στο mentoring και των αντιλήψεων για τα οφέλη του μέντορα	332
Πίνακας 6.53:	Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για τους λόγους απόκτησης διδακτικών και στοχαστικών δεξιοτήτων (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)	333
Πίνακας 6.54:	Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για τους λόγους συμμετοχής στο mentoring για ενδυνάμωση και προσωπική ανάπτυξη (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)	334
Πίνακας 6.55:	Προφίλ συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις	337

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 7.1.:	e-GR-IDEA, Είσοδος	371
Εικόνα 7.2:	e-GR-IDEA, Menu- Επιλογές	371

Εικόνα 7.3:	e-GR-IDEA, Εκπαιδευτικές Τεχνικές	373
Εικόνα 7.4:	e-GR-IDEA, Ομάδες Εργασίας	373
Εικόνα 7.5:	e-GR-IDEA, Θεματικές Συζητήσεις	374

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Γ.Γ.Δ.Β.Μ.	Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης
ΓΡΑ.ΔΙ.Μ.	Γραφεία Διδασκαλίας και Μάθησης
Γ.Σ.Β.Ε.Ε.	Γενική Συνομοσπονδία Βιοτεχνών- Εμπόρων Ελλάδας
Γ.Σ.Ε.Ε.	Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
Δ.Β.Μ.	Δια Βίου Μάθηση
Ε.Α.Π.	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ε.Ε.Ε.Ε.	Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Ε.Κ.Δ.Δ.Α.	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ.	Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης
Ε.Κ.Τ.	Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ε.Σ.Π.Α.	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.	Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση
Ι.Δ.Ε.	Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης
Ι.Δ.Β.Ε.	Ινστιτούτο Δια Βίου Εκπαίδευσης
Ι.Ε.Κ.	Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ι.Μ.Ε.	Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων
Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.	Ιδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης
Κ.ΑΝ.Ε.Π.	Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κ.Δ.Β.Μ.	Κέντρα Δια Βίου Μάθησης
Κ.Ε.Ε.	Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Κ.Ε.Κ.	Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
Κ.Π.Α.	Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Ο.Τ.Α.	Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης
Σ.Δ.Ε.	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ανταποκρινόμενο στις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις και στις αλλαγές στην αγορά και στις μορφές εργασίας διαρκώς αναπτύσσεται, με στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το 2025, η συμμετοχή των ενήλικων 25-64 ετών στην εκπαίδευση και κατάρτιση να προσεγγίσει το 50% (European Commission, 2020). Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ενισχύονται ποσοτικά και ποιοτικά και έχουν χαρακτήρα επαγγελματικής κατάρτισης ή προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Στην Ελλάδα, ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση, τα προγράμματα απευθύνονται σε εργαζόμενους και άνεργους και υλοποιούνται από φορείς που άπτονται της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης (Ι.Ε.Κ., Σ.Δ.Ε., Ε.Α.Π.) ή φορείς παροχής αποκλειστικά μη τυπικής εκπαίδευσης (Κ.Δ.Β.Μ., Ο.Α.Ε.Δ., Ε.Κ.Δ.Δ.Α., Γ.Σ.Ε.Ε., επιχειρήσεις, δημόσιοι οργανισμοί, κ.λ.π.).

Στο πλαίσιο των γενικότερων εξελίξεων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ο εκπαιδευτής ενηλίκων αποκτά κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή. Από το 2000, όταν, στην Ελλάδα, εκπαιδευτής ενηλίκων μπορούσε να αυτοπροσδιοριστεί ο καθένας (Κόκκος, 2008), μέχρι σήμερα, μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων και θεσμοθετημένων διαδικασιών διαμόρφωσε σταδιακά και σε εφαρμογή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, το σημερινό τοπίο στην εκπαίδευση ενηλίκων (Καραλής, 2010). Η παραδοσιακή αντίληψη ότι η επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο είναι η μόνη αναγκαία προϋπόθεση για διδασκαλία σε ενήλικες αναθεωρείται, καθώς κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και αναγκαία για τη βέλτιση διδασκαλία η επάρκεια σε θέματα διδακτικής. Το 2010, με το νόμο 3879 (ΦΕΚ 163/21.9.2010) «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» προβλέπεται ότι «*από 1.1.2013 η εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί προυπόθεση προκειμένου εκπαιδευτής να μετάσχει σε χρηματοδοτούμενο από δημόσιους πόρους πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης*» (άρθρο 19). Επίσης, το 2012, με την Υπουργική Απόφαση ΓΠ/20082/22.10.2012 (ΦΕΚ 2844/23-10-2012) «Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης» καθορίζονται οι όροι αναγνώρισης της εκπαιδευτικής επάρκειας και θεσμοθετείται η διαδικασία πιστοποίησής της. Στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων διδάσκουν κατά προτεραιότητα εκπαιδευτές πιστοποιημένοι από τον ΕΟΠΠΕΠ και

αρκετοί διαθέτουν συμπληρωματικά μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ωστόσο, ακόμη και όταν τα προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης εκπαιδευτών ενηλίκων έχουν την ίδια στοχοθεσία σε επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων (Σιπητάνου & Παπακωνσταντίνου, 2009), δεν αποτελούν από μόνα τους εχέγγυο της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτών ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Οι βασικοί λόγοι που μπορούν να υποστηρίξουν αυτή την άποψη είναι: α) οι μεταπτυχιακές σπουδές, ιδιαίτερα όταν είναι από απόσταση δε περιλαμβάνουν ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε διαδικασίες βιωματικής μάθησης, και β) τα προγράμματα κατάρτισης ή η αυτομόρφωση με αποκλειστική στόχευση την επιτυχία στις εξετάσεις του ΕΟΠΠΕΠ είναι σχετικά μικρής διάρκειας και δεν περιλαμβάνουν απαραίτητα επαρκή ενθάρρυνση σε διαδικασίες αναστοχασμού των διδακτικών πρακτικών, ούτε συνεπάγονται υιοθέτηση ικανών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη πράξη.

Η διδασκαλία ως πράξη απαιτεί την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στη μαθησιακή ιδιαιτερότητα των εκπαιδευόμενων. Σε αυτή τη βάση, στην Εκπαίδευση Ενηλίκων η ενεργητική συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της μάθησης αποτελεί βασική αρχή (Rogers, 2002) και μία από τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης (Κόκκος, 2008). Επιπρόσθετα, ερευνητικά δεδομένα την αναδεικνύουν ως παράγοντα που επενεργεί στην ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων (Lee, 2011 · Topala & Tomozii, 2014).

Ωστόσο, παρόλο που είναι ευρύτατα αποδεκτό ότι η βιωματική μάθηση και οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης στους ενήλικες περισσότερο από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Rogers, 2002 · Κόκκος, 2005 · Courau, 2000 · Jarvis, 2007 · Knowles, 1998), τα ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δε χρησιμοποιούν συχνά ή δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Ερευνητικά εγχειρήματα διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων σε Σ.Δ.Ε. (Μπιλιώνη, 2012 · Μαντζαράκης, 2007 · Τσιοτίνου, 2010), σε Ι.Ε.Κ. (Αντωνίου, 2009), στον Ο.Α.Ε.Δ. (Καραούλης & Πάντα, 2017), στη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Αρμακόλας, 2009 · Βακαρτζή, 2011), στα Κ.Ε.Κ. (Μπελιάς,

2011), σε προγράμματα κατάρτισης επιχειρήσεων (Τριανταφύλλου, 2012) εντόπισαν τις ελλείψεις τους κυρίως στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις, αναπτύσσεται ένας ερευνητικός προβληματισμός σχετικά με το βαθμό και το τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να έχουν συνεχή συμβουλευτική καθοδήγηση στο διδακτικό τους έργο ώστε να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους χρησιμοποιώντας συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Ο όρος που έχει επικρατήσει στη βιβλιογραφία για τη συμβουλευτική καθοδήγηση είναι mentoring και αφορά την υποστήριξη και την ενδυνάμωση των ατόμων στη διαχείριση της προσωπικής τους μάθησης και στη πρακτική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Goff, Jackson, DiLeone, Culotta & DiTomasso, 2014) μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης και αναστοχασμού (Thach,2002 · Cannon & Witherspoon,2005 · Alicke & Sedikides,2009).

Το mentoring έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνητικού ενδιαφέροντος κυρίως για την υποστήριξη της επιχειρηματικότητας από τα μέσα στης δεκαετίας του 1970, με αυξανόμενο ενδιαφέρον στα τέλη της δεκαετίας του 1990 (Ragins, Cotton & Miller,2000 · Kahle-Piasecki, 2011 · Lopes Henriques & Curado,2009) και με τα περισσότερα εφαρμοσμένα συστήματα mentoring στην Ευρωπαϊκή Ένωση να καταγράφονται κυρίως τη πενταετία 2008-2013 (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2015). Σε αυτά, οι υποστηρικτικές πρακτικές mentoring αξιοποιούνται στο πλαίσιο κοινοτικών ή/και εθνικών προγραμμάτων ή συνιστούν αυτόνομες πρωτοβουλίες επιχειρηματικής υποστήριξης. Στην Ελλάδα, το mentoring, ως υποστηρικτική πρακτική για την επιχειρηματικότητα, συναντάται σε δράσεις που υλοποιούνται στο πλαίσιο διακρατικών συνεργασιών κοινοτικών πρωτοβουλιών ή ευρύτερων προγραμμάτων ή πρωτοβουλιών φορέων και δικτύων και αφορούν κυρίως τη γυναικεία επιχειρηματικότητα, επιλεγμένους επαγγελματικούς κλάδους και τους νέους επιχειρηματίες (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2015 · Εργάνη, 2008). Άλλα επαγγελματικά περιβάλλοντα στα οποία η διεθνής βιβλιογραφία καταγράφει παραδείγματα mentoring είναι οι επιστήμες υγείας (Ramanan, Phillips, Davis, Silen & Reede, 2002 · Taherian & Shekarchian, 2008 · Geraci & Thigpen, 2017), ο στρατός (Dansby, Stewart & Webb,2017 · Steinberg & Foley, 1999), κ.λ.π. Όλες οι μελέτες αναγνωρίζουν τη συμβολή του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων

(Ingersoll & Strong, 2011 · Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009 · Barrera, Braley & State, 2010) και παρουσιάζουν παραδείγματα που συνδέονται με τα μοντέλα και τη διαδικασία mentoring, τη μεντορική σχέση, τα οφέλη, τις δυσκολίες εφαρμογής, κ.λ.π.

Στην εκπαίδευση το mentoring αποτελεί πρακτική η οποία εφαρμόζεται σε ένα σύνολο από υποπεδία. Η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνει μελέτες περιπτώσεων εφαρμογής mentoring σε ειδικού τύπου σχολεία (Geddes, 2016 · Wills, 2014), επίδρασης του mentoring στο περιορισμό της μαθητικής διαρροής, στην αντιμετώπιση της χαμηλής επίδοσης των μαθητών και στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς (Dubois & Karcher, 2014 · Seeto,2016 · Clifford, 2009), σε υποστήριξη φοιτητών (Sagimoto, 2009 · McConnell & Geesa, 2019). Από το 1980, οπότε το mentoring ενσωματώνεται στα προγράμματα ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών (Hobson et al., 2009), ένα μεγάλο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας αναφέρεται στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Andrea, 2010 · Ingersoll & Strong, 2011 · McIntyre & Green-Hobson, 2017) ή στην παραμονή των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση (Matthews, 2015). Επίσης, καταγράφονται μελέτες οι οποίες εξετάζουν το mentoring στο πλαίσιο της διοίκησης και συγκεκριμένα ως πρακτική ενίσχυσης του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 2012 · Waterman & He, 2011), εντοπίζοντας στοιχεία που το συνδέουν με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Bush, 2007). Στην εκπαίδευση ενηλίκων, στον Ευρωπαϊκό χώρο, μετά τη συνθήκη της Λισσαβόνας το 2000, παρατηρείται ραγδαία αυξανόμενο ενδιαφέρον για το mentoring ως Συμβουλευτική Καθοδήγηση (guidance counseling) σε βαθμό που εξηγεί τον ισχυρισμό των Kapplinger και Maier-Gutheil για «συμβουλευτική έκρηξη» (counseling boom) (Kapplinger και Maier-Gutheil, 2015). Το ενδιαφέρον, ωστόσο, εστιάζει στους ενήλικες εκπαιδευόμενους και συνδέεται με τη συμμετοχή και τη φοίτησή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς και με την ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Raschauer & Resch, 2016).

Η αναζήτηση στην ελληνική βιβλιογραφία ανέδειξε ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για το mentoring γενικά στην εκπαίδευση. Δύο συστηματικές προσεγγίσεις του θέματος καταγράφονται από τους Σαλβαρά (2013) και Μπαγιάκη & Τσίγκου (2017). Ο Σαλβαράς (2013) εστιάζει στη διαμόρφωση ενός μοντέλου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και οι Μπαγιάκης & Τσίγκου (2017) παρουσιάζουν εμπειρίες από προγράμματα μεντόρων σε

Ηνωμένο Βασίλειο, Κύπρο και Ελλάδα, όπως αποτυπώθηκαν σε Διεθνές Συμπόσιο. Επίσης, παραδειγματικές περιπτώσεις mentoring ή εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ως μέντορες έχουν καταγραφεί στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία (Ανδρούσου, 2017), στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Οικονομάκου, 2013), στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Δομή Απασχόλησης και Σταδιοδρομίας (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013), στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2019), σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης (Βαλάση, 2015) καθώς και σε μεμονωμένες σχολικές μονάδες με εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Καλούδη, 2013). Όλες οι δράσεις υποστηρίζουν ως αναγκαίο το θεσμό του μέντορα, έχουν, ωστόσο, ως υποκείμενα έρευνας τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ως πλαίσιο αναφοράς τη τυπική εκπαίδευση.

Σε θεσμικό επίπεδο, η αναγνώριση της διδακτικής καθοδήγησης ως κεντρικής σημασίας παράγοντα για τη ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εκφράζεται με δύο θεσμικές παρεμβάσεις. Η μία παρέμβαση αποτυπώνεται στο νόμο 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010) *«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»* και αφορά την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στις σχολικές μονάδες. Η δεύτερη θεσμική παρέμβαση αποτυπώνεται στο νόμο 4009/2011 (ΦΕΚ 195/Α/6-9-2011) *«Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων»* και αφορά τη σύσταση και λειτουργία γραφείων υποστήριξης διδασκαλίας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η εξέλιξη των παραπάνω θεσμικών παρεμβάσεων ήταν ο μεν νόμος 3848/2010 να παραμείνει σε επίπεδο διαβούλευσης, ο δε νόμος 4009/2011 (αρ.51) να τροφοδοτήσει τον επιστημονικό διάλογο και μεμονωμένες ακαδημαϊκές πρωτοβουλίες για σύσταση δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και δημιουργία γραφείων υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (ΓΡΑ.ΔΙ.Μ.) σε διάφορα Πανεπιστήμια της χώρας (Κεδράκα, 2016, 2020). Αν και η μη καθολική εφαρμογή των παραπάνω θεσμικών πλαισίων έχει ως αποτέλεσμα την απουσία εμπειρικής γνώσης, είναι έκδηλο το ενδιαφέρον της πολιτείας για υποστήριξη του διδακτικού έργου στις τρείς βαθμίδες της τυπικής Εκπαίδευσης .

Με βάση τα παραπάνω και υιοθετώντας τις απόψεις των Rogers (1999), Taylor (2006), Jarvis (2004), Knowles (1998) και Κόκκου (2005) ότι η μάθηση στα Πανεπιστήμια συνδέεται με αναδυόμενη ενηλικότητα και δεν συνιστά Εκπαίδευση Ενηλίκων, διαπιστώνεται η απουσία ανάλογου θεσμικού πλαισίου για ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης ενηλίκων. Εξαίρεση αποτελεί η πρόσφατη απόφαση του Ι.Ν.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. για συγκρότηση δεκαπενταμελούς επιτροπής παρακολούθησης και στήριξης του εκπαιδευτικού έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) (Ι.Ν.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., 2019β). Το έργο εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020» και συμπεριλαμβάνει αξιολόγηση των ΣΔΕ καθώς και *«εμψύχωση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών σε ζητήματα που οι ίδιοι ζητούν και που άπτονται της διδακτικής»* (Ι.Ν.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., 2019β). Είναι έκδηλη η πρόθεση της πολιτείας να στηρίξει τους εκπαιδευτές ΣΔΕ στο διδακτικό του έργο, ωστόσο η πρόβλεψη για ύπαρξη 1-2 *«παιδαγωγικών συμβούλων»* ανά περιφέρεια (Ι.Ν.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., 2019β) περιορίζει σημαντικά τις δυνατότητες αποτελεσματικού mentoring.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση για το mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα δείχνει μία τάση εστίασης στους εκπαιδευόμενους ως ωφελούμενους. Η τάση αυτή εκδηλώνεται είτε με ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού είτε με διερεύνηση μεντορικών αναγκών των εκπαιδευόμενων. Η σχετική αναζήτηση εντόπισε εκπαιδευτικό υλικό το οποίο εκπονήθηκε στο πλαίσιο και για τις ανάγκες προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων των Κέντρων Δια βίου Μάθησης των Δήμων (Φραγκούλης, 2013). Επίσης, το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ), σε συνεργασία με κοινωνικούς εταίρους, σχεδίασε εκπαιδευτικό υλικό για τη προετοιμασία υποψήφιων Συμβούλων-Μεντόρων σε προγράμματα εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης, με σκοπό την αύξηση της εφαρμοσιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων (Βαλάση, 2015). Οι παραπάνω παραδειγματικές περιπτώσεις αποσαφηνίζουν ζητήματα που σχετίζονται με το θεωρητικό υπόβαθρο του mentoring και περιλαμβάνουν στοχευμένες πρακτικές υλοποίησής του στο πλαίσιο των συγκεκριμένων έργων, εστιάζοντας στις ειδικές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων ως ωφελούμενων. Σε ερευνητικό επίπεδο, η σχετική αναζήτηση εντόπισε μία διδακτορική διατριβή η οποία διερεύνησε τις επιμορφωτικές

ανάγκες φιλολόγων σε επίπεδο mentoring (Κουγιουμτζής, 2014). Το μεγαλύτερο μέρος της ερευνητικής βιβλιογραφίας καταγράφεται στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών και σε αρθρογραφία γύρω από απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγκαιότητα του mentoring και το ρόλο των μεντόρων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Phillips & Fragoulis, 2010 · Παππά & Ιορδανίδης, 2017). Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι παρόλο που το mentoring θεωρείται νεωτεριστική μέθοδος στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (CEDEFOP, 2013), το ερευνητικό ενδιαφέρον φαίνεται να περιορίζεται στους ενήλικες εκπαιδευόμενους ως ωφελούμενους με αναφορά στον εκπαιδευτή ως δυνητικό μέντορα. Δεν εντοπίστηκαν ερευνητικές μελέτες που να εστιάζουν στον εκπαιδευτή ενηλίκων και να εξετάζουν την υποστήριξή του σε ζητήματα διδακτικής.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή επιδιώκει να καλύψει το κενό που παρουσιάζεται στην έρευνα και στη βιβλιογραφία αναφορικά με το mentoring των εκπαιδευτών ενηλίκων. Με δεδομένη τη σημασία των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη μάθηση των ενηλίκων και ταυτόχρονα τις καταγεγραμμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ως προς το θέμα αυτό, η διατριβή εξετάζει την αξιοποίηση του mentoring στη διδακτική καθοδήγηση εκπαιδευτών ενηλίκων και συγκεκριμένα στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Στόχος της διατριβής είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για το θέμα και να προτείνει ένα μοντέλο mentoring με αναπτυξιακές προθέσεις (Taylor, 2007), βασισμένο στις ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων στη διδακτική και στις απόψεις τους σχετικά με το mentoring.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η έρευνα θα αναζητήσει απαντήσεις είναι:

1. Επιθυμούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων υποστήριξη στη χρήση συμμετοχικών τεχνικών;
2. Σε ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές αισθάνονται ότι χρειάζονται υποστήριξη;
3. Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων τον όρο mentoring;
4. Ποια, είναι, κατά τη γνώμη τους, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός μέντορας;
5. Ποια πιστεύουν ότι είναι τα οφέλη, από την αξιοποίηση του mentoring;

6. Ποιες είναι οι απόψεις τους για το σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου μοντέλου mentoring για την υποστήριξη του διδακτικού τους έργου;
7. Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με ατομικά τους χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την εμπειρία, το επιστημονικό τους υπόβαθρο στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη πιστοποίησή τους από τον ΕΟΠΠΕΠ;

Η διατριβή διαρθρώνεται ως εξής:

Στα τέσσερα πρώτα κεφάλαια θεμελιώνεται θεωρητικά το ερευνητικό πρόβλημα. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζεται εννοιολογικά το mentoring και περιγράφονται οι μορφές και τα διάφορα μοντέλα του. Συζητείται η μεντορική σχέση, καταγράφονται τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του αποτελεσματικού μέντορα και εξετάζονται τα οφέλη του mentoring για τον ίδιο τον μέντορα, για τους καθοδηγούμενους και για τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται τη σχέση του mentoring με την εκπαίδευση ενηλίκων. Παρουσιάζεται η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα διαχρονικά και εξετάζεται ο συσχετισμός του mentoring με βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης ενηλίκων. Επίσης, εξετάζονται τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων καθώς επίσης οι προϋποθέσεις και τα εμπόδια της μάθησής τους. Επιπρόσθετα, διερευνάται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων, ο ρόλος τους, η επάρκεια και η ετοιμότητά τους και εξετάζονται οι εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές τους ανάγκες οι οποίες ορίζουν την αναγκαιότητα mentoring.

Στο τρίτο κεφάλαιο αποτυπώνεται η σημασία της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και περιγράφονται οι συνηθέστερα προτεινόμενες από τη βιβλιογραφία συμμετοχικές τεχνικές. Εξετάζονται τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών και περιγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στη χρήση συμμετοχικών βιωματικών τεχνικών.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει ανασκόπηση ερευνών σχετικά με τη χρήση συμμετοχικών εκπαδευτικών αναγκών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενηλίκων, καθώς

επίσης, και με την αναγκαιότητα ή με διάφορες διαστάσεις του mentoring σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα γενικά.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφονται η ερευνητική διαδικασία και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Επίσης, συζητούνται η χρησιμότητα της έρευνας, ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας καθώς και οι περιορισμοί της.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από τη ποσοτική και τη ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

Στο έβδομο κεφάλαιο εξάγονται συμπεράσματα με βάση τα οποία διατυπώνεται πρόταση η οποία περιγράφει μοντέλο αξιοποίησης του mentoring σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης ενηλίκων ως εργαλείο συμβουλευτικής καθοδήγησης των εκπαιδευτών ενηλίκων στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΤΟ MENTORING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ MENTORING

Η έννοια του μέντορινγκ συναντάται για πρώτη φορά στην ελληνική μυθολογία, και συγκεκριμένα στην *Οδύσσεια* του Ομήρου, όπου ο Οδυσσέας εμπιστεύεται στο φίλο του Μέντορα τη φροντίδα του οίκου του και ιδίως του γιού του. Ως δάσκαλος αλλά και ως πρότυπο, προστάτης, καθοδηγητής και «διακεκριμένος φίλος», ο Μέντορας είχε την ευθύνη της καθοδήγησης (guiding), της έμπνευσης (inspiring) και της ενδυνάμωσης (empowering) του Τηλέμαχου (Gabel-Dunk & Craft, 2004:278).

Η παραπάνω αναφορά του Ομήρου δείχνει τη πρώτη προσπάθεια της κοινωνίας να οικοδομήσει το mentoring (Murray, 2001), ωστόσο η πρώτη καταγραφή με τη σύγχρονη χρήση του όρου εντοπίζεται το 1699 στο βιβλίο του Γάλλου συγγραφέα Fenelon «Les Aventures de Telemaque» (Οι Περιπέτειες του Τηλέμαχου) (Roberts, 2000). Μερικές από τις πρώτες έρευνες για το mentoring χρησιμοποίησαν αυτή την κλασσική αντίληψη, με τους Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKeee (1978) να περιγράφουν το mentoring ως μια θεμελιακή σχέση που έχει σκοπό να διευκολύνει τους εφήβους στην πορεία προς την ενηλικίωσή τους.

Το ενδιαφέρον για το mentoring, ως υποστηρικτική πρακτική, εκδηλώνεται στα μέσα της δεκαετίας 1970 στο χώρο των επιχειρήσεων και συνδέεται με την Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού, τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και την επαγγελματική ανάπτυξη (Kahraman & Kuzu, 2016 · ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2015 · Παρασκευοπούλου, 2014). Είναι εστιασμένο στις επιχειρήσεις, έχει τη μορφή μιας άτυπης, μονόδρομης σχέσης καθοδήγησης με διακριτές σχέσεις εξουσίας και χρησιμοποιείται για να περιγράψει λειτουργίες σε διάφορα επαγγελματικά πεδία (Anderson & Sbannon, 1988 · Coley, 2002 · ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2015). Από το 1980 καταγράφονται προσπάθειες διαμόρφωσης ενός

θεωρητικού υπόβαθρου στο οποίο το mentoring συνιστά μία δομημένη διαδικασία συμβουλευτικής με πολλούς αποδέκτες. Μεταξύ αυτών είναι η εκπαίδευση, το ενδιαφέρον της οποίας επικεντρώνεται κυρίως στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην εκμάθηση της «τέχνης της διδασκαλίας» (Stephens,1996). Παρατηρείται αύξηση μεντορικών προγραμμάτων στη βάση της σχολικής μονάδας η οποία ενθαρρύνεται από την ανάπτυξη της θεωρίας και της έρευνας γύρω από τις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Hobson et al., 2009 · Bickmore & Bickmore, 2010). Πληθώρα ερευνητικών μελετών καταγράφεται μετά το 1990 με χαρακτηριστικό πως μόνο τη δεκαετία 1990 η βιβλιογραφία περιλαμβάνει πάνω από 500 επιστημονικά άρθρα για το mentoring στο χώρο της εκπαίδευσης (Hobson et al., 2009).

Παρόλο που το mentoring γίνεται αντικείμενο συνεχούς και συνεχιζόμενης έρευνας η έννοια παραμένει ασαφής. Ανασκοπώντας την έρευνα και τις επιστημονικές συζητήσεις από το 1978 έως το 1999, ο Roberts (2000) κατέγραψε διάφορους προσδιορισμούς που αποδίδονται στο mentoring. Μερικοί από αυτούς είναι «υποστηρικτική σχέση», «βοηθητική διαδικασία», «διδακτική-μαθησιακή διαδικασία», «αναστοχαστική διαδικασία», «αναπτυξιακή διαδικασία», για να καταλήξει ο ίδιος ο Roberts (2000:162) ότι πρόκειται για «σύνθετη, κοινωνική και ψυχολογική δραστηριότητα». Στη βιβλιογραφία δεν καταγράφεται παγκοσμίως κοινώς αποδεκτός ορισμός του mentoring (Gold, 1996 · Mullen, 2012 · Aspfors & Fransson, 2015) και στην εκπαιδευτική έρευνα συχνά χρησιμοποιείται συνώνυμα ή εναλλακτικά της ένταξης (induction) των νέων εκπαιδευτικών στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Spoonet-Lane, 2017). Χαρακτηριστικό είναι ότι σε εικοσαετή έρευνά τους οι Bozeman & Feeney (2007) εντόπισαν περισσότερους από 50 ορισμούς με συγκλίσεις στο βασικό κορμό της έννοιας και διαφορές σε περιφερειακά στοιχεία του, γεγονός που αποδεικνύει το σύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα του και κατά συνέπεια την δυσκολία εννοιολογικού προδιορισμού του.

Στη πρώτη συστηματική προσέγγιση του mentoring από τη Kram (1983, 1985) το mentoring ορίζεται ως μία σχέση στην οποία παλαιότεροι εργαζόμενοι καθοδηγούν νεότερους. Στη σχέση αυτή αλληλεπιδρούν συναισθηματικά ένας μεγαλύτερος σε ηλικία με έναν νεώτερο, με τον νεώτερο να απολαμβάνει υποστήριξη από τον μεγαλύτερο και ο

μεγαλύτερος να λαμβάνει αγάπη, εμπιστοσύνη και εμπειρία κατά τη διάρκεια καθοδήγησης του νεώτερου (Johnson, 2008). Η Kram πρότεινε (1983) ένα εννοιολογικό πρότυπο που αναγνωρίζει τόσο την εξέλιξη της σταδιοδρομίας όσο και τις ψυχοκοινωνικές λειτουργίες του mentoring. Όπως ορίζονται από την ίδια (Kram, 1983:614), *οι «λειτουργίες σταδιοδρομίας είναι εκείνες οι πτυχές της σχέσης που ενισχύουν πρωταρχικά την πρόοδο της σταδιοδρομίας»*, όπως η χορηγία, η έκθεση και η ορατότητα, η καθοδήγηση (coaching), η προστασία και η παροχή προκλήσεων. Οι ψυχοκοινωνικές λειτουργίες του mentoring είναι «*εκείνες οι πτυχές της σχέσης που ενισχύουν πρωταρχικά την αίσθηση της ικανότητας, τη σαφήνεια της ταυτότητας και την αποτελεσματικότητα του διαχειριστικού ρόλου», όπως η παροχή υποδείγματος, η αποδοχή και επιβεβαίωση, η παροχή συμβουλών και η φιλία»* (Kram, 1983:614). Αυτές οι λειτουργίες καθορίζουν την πολλαπλότητα των ρόλων που μπορεί να έχει ένας μέντορας, καθώς και την κατάσταση μέσα στην οποία αναπτύσσεται ο καθοδηγούμενος.

Στην αρχική αντίληψη της έννοιας από τη Kram για το διττό ρόλο του mentoring στήριξαν τις απόψεις τους και άλλοι μελετητές του πεδίου. Ο Noe (1988) διακρίνει δύο λειτουργίες του, την επαγγελματική ανάπτυξη, την οποία αργότερα ο Gold (1996) ονομάζει «εργαλειακή υποστήριξη» (instructional support) και την ψυχολογική στήριξη, ενώ οι Scandura & Ragins (1993) προσθέτουν τη μοντελοποίηση ρόλου ως τρίτη λειτουργία. Η εργαλειακή υποστήριξη αναφέρεται στις γνώσεις και στις δεξιότητες που απαιτούνται για επιτυχή διδασκαλία και περιλαμβάνει σχεδιασμό μαθήματος, διαχείριση τάξης, ανατροφοδότηση, δραστηριότητες που αναπτύσσουν γνώσεις και διδακτικές δεξιότητες (Richter, Kunter, Lodtke, Klusmann, Anders & Baumert, 2013). Η ψυχολογική υποστήριξη περιλαμβάνει οικοδόμηση αυτοπεποίθησης, ενθάρρυνση, μείωση άγχους, αύξηση επαγγελματικής ικανοποίησης (Gold,1996). Η μοντελοποίηση ρόλου αναφέρεται στη κοινωνικοποίηση των καθοδηγούμενων στην εκπαιδευτική κοινότητα και περιλαμβάνει παρατήρηση διδασκαλίας άλλων διδασκόντων (μεντόρων), επανεξέταση των διδακτικών τους συμπεριφορών, αναστοχασμό επάνω στις εμπειρίες τους (Richter et al, 2013). Οι λειτουργίες αυτές αναδεικνύονται σε πρωταρχικούς στόχους του mentoring και έχουν συζητηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία στο πλαίσιο διαφόρων γνωστικών πεδίων, όπως η οργανωσιακή συμπεριφορά, η διαχείριση/

διοίκηση, η ανθρώπινη ανάπτυξη και η ψυχολογία (Chien, 2013 · Richter et al., 2013 · Hansman, 2002).

Σε ευρεία ανασκόπηση μελετών για το mentoring σε διάφορα επιστημονικά πεδία, οι Dominguez & Hager (2013) κατέληξαν ότι το mentoring προσεγγίζεται στη βιβλιογραφία από τρείς διαφορετικές κατηγορίες θεωριών: α) οι αναπτυξιακές θεωρίες προσεγγίζουν το mentoring από μία παραδοσιακή οπτική, με ρόλους ιεραρχίας και το εξετάζουν ως μία διαδικασία που ακολουθεί μία σειρά σταδίων από την έναρξή του μέχρι το τερματισμό του, β) οι θεωρίες μάθησης εξετάζουν το mentoring ως διαδικασία μάθησης στην οποία ο μέντορας περισσότερο διευκολύνει παρά κατευθύνει τον καθοδηγούμενο στη μαθησιακή του πορεία, γ) οι κοινωνιολογικές θεωρίες εστιάζουν στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του mentoring και το εξετάζουν ως μοντελοποίηση ρόλου (role model) μέσω του οποίου παρέχεται όχι μόνο πληροφόρηση αλλά πρότυπα συμπεριφοράς (Doinguez και Hager, 2013 · McConnell & Geesa, 2019). Ανεξάρτητα από τις διαφορετικές εστιάσεις ο υποκείμενος παράγοντας σε όλες τις προσεγγίσεις είναι ότι το mentoring είναι εξέχων *«παράγοντας που οδηγεί σε ανοδική κινητικότητα στην εργασία, σε επιτυχία στην εκπαίδευση και σε προσωπική ανάπτυξη»* (Crawford & Smith, 2005: 52).

Διερευνώντας τα σταθερά χαρακτηριστικά του mentoring και εστιάζοντας σε αυτά, οι Bozeman & Feeney (2007:731) προτείνουν ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς για την οριοθέτησή του, το οποίο περιλαμβάνει: α) τη μεντορική σχέση ανάμεσα σε δύο άτομα, στο μέντορα που έχει μεγαλύτερη γνώση και εμπειρία και στο καθοδηγούμενο, β) τη μεταφορά γνώσης, κοινωνικού κεφαλαίου και ψυχολογικής υποστήριξης κυρίως μέσω ανεπίσημης επικοινωνίας, και γ) τη σημαντικότητα στη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Σε μία άλλη προσπάθεια οριοθέτησης του mentoring, οι Goff et al. (2014) τονίζουν ως δομικά στοιχεία του: α) τη πρακτική αντιμετώπιση εκπαιδευτικών αναγκών, β) την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, και γ) τη σύνδεση ανατροφοδότησης και αναστοχασμού.

Ανάλογα προσδιορίζονται οι στόχοι του mentoring οι οποίοι αφορούν α) τη προσαρμογή του καθοδηγούμενου στο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί, β) τη παροχή ευκαιριών για μάθηση και άσκηση νέων πρακτικών σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον,

και γ) την υποστήριξη, βοήθεια και καθοδήγηση στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου (Φραγκούλης, 2011)

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο όρος «*μέντορινγκ»* χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει «*μια τυπική διαδικασία κατά την οποία ένα πρόσωπο με περισσότερη γνώση και εμπειρία θέτει σε λειτουργία έναν υποστηρικτικό ρόλο εποπτείας και ενθάρρυνσης του προβληματισμού και της μάθησης σε ένα λιγότερο έμπειρο πρόσωπο»* (Roberts, 2000: 162)

Ανασκόπηση της διεθνούς έρευνας για τις βέλτιστες πρακτικές στο mentoring στην εκπαίδευση από τους Μπαγάκη & Τσίγκου (2017:21) έδειξε ότι το *«mentoring είναι μέρος της συνεχούς μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που ξεκινά πριν από την ανάληψη υπηρεσίας και συνεχίζει σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους».* Η άποψη αυτή υποστηρίζει τη διαχρονική ωφελιμότητα του mentoring, το συνδέει με τη δια βίου μάθηση και το εντάσσει ως κουλτούρα που προωθεί τη καινοτομία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως μανθάνων οργανισμός χαρακτηρίζεται από δημιουργία ευκαιριών συνεχούς μάθησης και από ενθάρρυνση για συνεργασία, αναζήτηση, αναστοχασμό και συνεχή βελτίωση (OECD, 2016 · Πουλημένου, 2018). Σε αυτή την οπτική διαφαίνεται η αναπτυξιακή διάσταση του mentoring και η συσχέτισή του με την ανάπτυξη του οργανισμού στον οποίο εφαρμόζεται.

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στους νεοεισερχόμενους στην εκπαίδευση εκπαιδευτικούς, οι Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth & Watson (2015), στην έκθεσή τους από την υλοποίηση ενός πιλοτικού προγράμματος υποστήριξης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, οριοθετούν το mentoring: α) ως διακριτή φάση διδακτικής προετοιμασίας, β) ως διαδικασία κοινωνικοποίησης, και γ) ως πλήρες πρόγραμμα ενταγμένο στην εκπαιδευτική δομή. Ως φάση διδακτικής προετοιμασίας το mentoring χαρακτηρίζεται από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των νέων εκπαιδευτικών και απαντά στην αγωνία τους να μάθουν να διδάσκουν. Ως διαδικασία κοινωνικοποίησης, το mentoring στοχεύει στην ένταξη των εκπαιδευτικών στη κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού και στην εξοικείωσή τους με επαγγελματικές συμπεριφορές και με μαθησιακές αξίες και πρακτικές. Είναι προφανές ότι με αυτήν την οπτική, μεγάλη ευθύνη και εμπλοκή στη διαδικασία έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός

οργανισμός. Όταν ο οργανισμός έχει αναπτύξει κουλτούρα μάθησης συμπεριλαμβάνει σε αυτήν το mentoring, ενώ όταν δεν έχει αναπτύξει κουλτούρα μάθησης οι εκπαιδευτικοί αφήνονται να «*βυθιστούν ή να κολυμπήσουν*» (Banks et al. 2015:12 · Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017 · O.E.C.D., 2016). Ως πλήρες πρόγραμμα, το mentoring είναι ενταγμένο στον οργανισμό, σχεδιάζεται στη βάση προσδιορισμένων εκπαιδευτικών στόχων του οργανισμού και περιλαμβάνει συστηματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς παράλληλα με το διδακτικό τους έργο.

Σε μία απλουστευμένη εννοιολογική προσέγγιση του mentoring η Orland-Barak (2014:180), ανασκοπώντας τη συναφή βιβλιογραφία των τελευταίων είκοσι ετών, εντάσσει τις επιμέρους λειτουργίες του σε δύο ευρύτερες λειτουργίες, τις οποίες ονομάζει «μητριαρχική» (matriarchal function) και «πατριαρχική» (patriarchal function). Η πρώτη περιλαμβάνει προσωπική φροντίδα και υποστήριξη, και η δεύτερη περιλαμβάνει καθοδήγηση και παροχή γνώσης από κάποιον ειδικό. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν το mentoring και με τις δύο λειτουργίες, (Παππά & Ιορδανίδης, 2017).

Συνοψίζοντας, η ύπαρξη πολλών διαφορετικών προσεγγίσεων δηλώνει εννοιολογικό πλουραλισμό. Στις διάφορες μελέτες και στις προσπάθειες εννοιολογικού προσδιορισμού του, το mentoring ορίζεται σε σχέση με τις εστιάσεις του και με το πλαίσιο αναφοράς του (Clutterbuck, 2013 · Spooner-Lane, 2017). Αλλοτε ως δραστηριότητα (activity), άλλοτε ως διαδικασία (process), άλλοτε ως μακρόχρονη σχέση (long-term relationship) (Aspfors & Fransson, 2015) και άλλοτε ταυτόχρονα ως διαδικασία και ως σχέση (both a relationship and a process) (Branch, 2016:38), το mentoring φαίνεται ότι ενσωματώνει πολλές λειτουργίες. Διακρατική έρευνα σε Αυστρία, Φινλανδία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία και Σλοβενία για τη παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στην εκπαίδευση ενηλίκων διαπίστωσε διαφορετικές προσεγγίσεις και διαφορετικούς ρόλους (Raschauer & Resch, 2016). Πάντως, ανεξάρτητα από τη διαφορετική εστίαση που καθορίζεται από το πλαίσιο εφαρμογής του ή τις γενικότερες αντιλήψεις, το mentoring εμπεριέχει μια χρήσιμη προσωπική σχέση (Enrich, 2013 · Ambrosetti, 2014 · Johnson, 2002), ένα δυνατό συναίσθημα αλληλεπίδρασης (Merriam, 1983:162), μία σύνθετη, κοινωνική και ψυχολογική διεργασία (Roberts,

2000:162), μία διαδικασία άτυπης μετάδοσης γνώσης, κοινωνικού κεφαλαίου και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης (Bozeman & Feeney, 2007:731), επικοινωνιακές και μετασχηματιστικές πρακτικές (Hudson,2004), τρόπους μάθησης (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Ενσωματώνει διάφορες λειτουργίες, όπως εποπτεία, συμβουλευτική, διδασκαλία, καθοδήγηση, coaching, ψυχολογική υποστήριξη, κ.λ.π. (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors & Edwards-Groves, 2014 · Sundli, 2007 · Mullen, 2012). Υλοποιείται σε διάφορα πλαίσια, στηρίζεται σε ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις , υπηρετεί διάφορους σκοπούς (Dominguez & Hager, 2013 · Hobson et al., 2009) και εφαρμόζεται κάτω από διαφορετικές συνθήκες με ποικίλους τρόπους και με διαφορετική διάρκεια και εύρος (Bullough, 2012 · Ingersoll & Strong, 2011 · Strong & Baron, 2004). Πολύ χαρακτηριστικά ο Palmer (1998:25) περιγράφει το mentoring ως *«σπειροειδή χορό με παρτενέρς που ο μεγαλύτερος σε ηλικία ενδυναμώνει τον νεώτερο με τις εμπειρίες του και ο νεώτερος τον μεγαλύτερο με τα νιάτα του, ξαναϋφαίνοντας τη στόφα της ανθρώπινης κοινότητας καθώς αγγίζονται και στροβιλίζονται».* Με χορό παραλληλίζουν το mentoring και οι Fairbanks, Freedman και Kahn (2000) λέγοντας ότι «*…συχνά η μουσική αλλάζει και με κάθε αλλαγή ένα άλλο βήμα χρειάζεται να γίνει και κανείς δε ξέρει τι θα ακολουθήσει, ένα παραπάτημα και κατά λάθος πάτημα ή ένα χαριτωμένο σήκωμα και δύο χαμόγελα»* (Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000:278)

1.2. ΜΟΡΦΕΣ MENTORING

Το mentoring μπορεί να έχει διάφορες μορφές. Υιοθετώντας τη ταξινόμηση που προτείνεται από τον Garvey (1994), με κριτήριο τη διάσταση και το χαρακτήρα της μεντορικής σχέσης, το mentoring μπορεί να είναι: ανοικτό ή κλειστό (open-closed), δημόσιο ή ιδιωτικό (public-private), τυπικό ή άτυπο (formal-informal), ενεργό ή παθητικό (active-passive), σταθερό ή ασταθές, (stable-unstable).

Η πρώτη διάσταση**, Ανοικτό – Κλειστό Mentoring**, αφορά τα θέματα που μπορούν να συζητηθούν κατά τη συνεργασία μέντορα και καθοδηγούμενου. Στο ανοικτό mentoring, η σχέση είναι ανοιχτή και δεν υπάρχουν θέματα "εκτός ορίων". Οι δύο εμπλεκόμενοι, μέντορας και καθοδηγούμενος αισθάνονται ότι μπορούν να συζητήσουν οποιοδήποτε θέμα με απόλυτη ελευθερία. Στο κλειστό mentoring, τα θέματα που συζητούνται είναι ειδικά και στοχευμένα.

Η διάσταση **Δημόσιο-Ιδιωτικό Mentoring** δηλώνει το κατά πόσο η μεντορική σχέση είναι γνωστή σε τρίτους. Δημόσιο είναι το mentoring για το οποίο τρίτοι άνθρωποι γνωρίζουν και ορισμένα από τα θέματα που συζητούνται στις συναντήσεις μπορούν, επίσης, να συζητηθούν, με τρίτους. Ιδιωτικό είναι το mentoring το οποίο είναι γνωστό σε πολύ περιορισμένο αριθμό ατόμων.

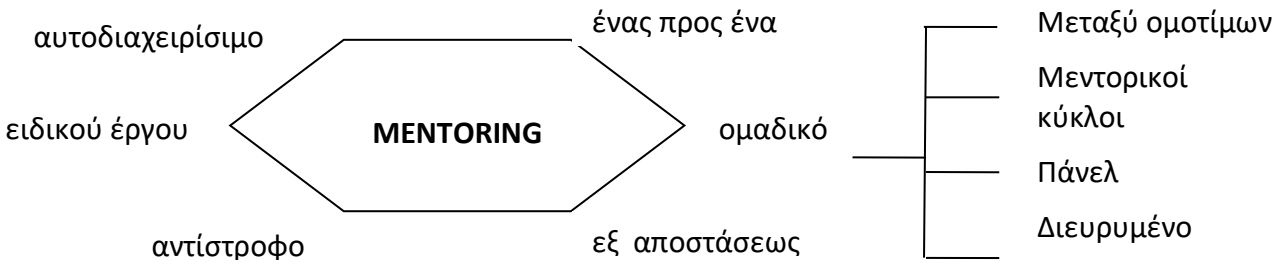
Η διάσταση **Τυπικό-Άτυπο Mentoring** αφορά τη φύση της διαδικασίας. Το τυπικό mentoring αποτελεί μέρος ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου ενός οργανισμού. Περιλαμβάνει σχέσεις που οργανώνονται, κατευθύνονται και υποστηρίζονται από τον οργανισμό, υπηρετεί προκαθορισμένους στόχους και έχει συγκεκριμένες πρακτικές (Russell & Adams, 1997 · Βαλάση, 2015). Επίσης, αρκετές φορές περιλαμβάνει εκπαίδευση μεντόρων (Piasecki, 2011). Η αντιστοίχιση μέντορα- καθοδηγούμενου γίνεται από τον οργανισμό (Singh, Bains & Vinnicombe, 2002), και αυτό είναι ένα στοιχείο που, κατά μερικούς μελετητές του πεδίου, το καθιστά επιλεκτικό και ελιτίστικο (Byrne, 1991 οπ.αναφ. Enhrich & Hasford, 1999:94). Οι συναντήσεις είναι προγραμματισμένες και έχουν συγκεκριμένη διάρκεια και περιεχόμενο. Η μεντορική σχέση είναι επισημοποιημένη και τα μέλη της μπορούν να θεσπίσουν βασικούς κανόνες συμπεριφοράς. Η συνεργασία μέντορα- καθοδηγούμενου τυπικά λήγει με την επίτευξη των στόχων χωρίς η σχέση απαραίτητα να διακόπτεται. Στο άτυπο mentoring η μεντορική σχέση αναπτύσσεται αυθόρμητα με βάση την εκτίμηση, σε μια πιο χαλαρή βάση, χωρίς παρέμβαση του οργανισμού (Russell & Adams, 1997 · Cox, 2005). Είναι η συνηθέστερη μορφή mentoring καθώς συμβαίνει με φυσικότητα στο πλαίσιο των σχέσεων που αναπτύσσονται στη καθημερινή ζωή (Satchwell, 2006). Το ταίριασμα μέντορα –καθοδηγούμενου συνήθως προκύπτει από τα κοινά ενδιαφέροντα και το ευχάριστο συνεργατικό κλίμα. Η συχνότητα και το περιεχόμενο των συναντήσεων συναποφασίζεται από τα εμπλεκόμενα μέλη και η διάρκεια του mentoring υπόκειται στη κρίση τους. Παράδειγμα άτυπου mentoring αποτελεί η καθοδήγηση στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης που πραγματοποιείται από τα Πανεπιστήμια (Καστελλάνου, 2017). Οι διαφορές ανάμεσα στο τυπικό και άτυπο mentoring εντοπίζονται στο σκοπό, στη διάρκεια και στη δομή της διαδικασίας (Ragins, Cotton & Miller (2000:1179). Στο άτυπο mentoring οι στόχοι είναι μακροπρόθεσμοι, η διάρκειά του εκτείνεται στα 3-6 χρόνια και η σχέση δεν είναι δομημένη. Οικοδομείται σε κοινά ενδιαφέροντα, αμοιβαία εκτίμηση ή

εργασιακές ανάγκες που απαιτούν δεξιότητες δύο η περισσότερων ατόμων (Phillips-Jones, 1983). Στο τυπικό mentoring οι στόχοι είναι βραχυπρόθεσμοι, η διάρκειά του εκτείνεται στα 3-6 χρόνια και οι συναντήσεις είναι προγραμματισμένες. Αν και έχει αποδειχτεί ότι σε οποιαδήποτε μορφή το mentoring ικανοποιεί τους εργαζόμενους (Ragins, Cotton & Miller, 2000), σχετικές έρευνες έχουν διαπιστώσει σημαντικές διαφορές στις εμπειρίες των καθοδηγούμενων ανάμεσα σε αυτές τις δύο μορφές mentoring (Chao, Walz & Gardner, 1992 · Ragins, 2007 · Underhill, 2005). Το άτυπο mentoring ικανοποιεί περισσότερο (Fagenson,1989) και προσφέρει περισσότερα οφέλη από το τυπικό (Chao et al, 1992) καθώς το τυπικό mentoring συνδέεται περισσότερο με αρνητικές εμπειρίες (Eby & Allen, 2002 · Hodgen & Askew, 2007 · Peterson, Valk, Baker, Brugger & Hightower, 2010).

Η διάσταση **Ενεργητικό-Παθητικό Mentoring** αφορά την ανάληψη δράσης από τους εμπλεκόμενους. Στο ενεργητικό mentoring και τα δύο μέρη αναλαμβάνουν κάποιο είδος δράσης ως αποτέλεσμα των συζητήσεων. Αυτή η δράση μπορεί να περιλαμβάνει διαμόρφωση ή αναθεώρηση στόχων, λήψη αποφάσεων, διερεύνηση εναλλακτικών κ.λ.π. Η συνεργασία στο ενεργητικό mentoring είναι συχνή και τακτική. Παθητικό χαρακτηρίζεται το mentoring στο οποίο το ένα μέλος δέχεται παθητικά τις ενέργειες του άλλου χωρίς το ίδιο να δραστηριοποιείται. Στο παθητικό mentoring οι συναντήσεις μέντορα-καθοδηγούμενου είναι αραιές.

Η διάσταση **Σταθερό – Ασταθές Mentoring** αναφέρεται στη δέσμευση των εμπλεκόμενων στη διαδικασία. Στο σταθερό mentoring η σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου είναι σταθερή και παρέχει ασφάλεια. Η κανονικότητα που παρέχει η σταθερότητα της σχέσης συνδέεται με αισθήματα εμπιστοσύνης τα οποία ενισχύουν τη δέσμευση (Sosik, Lee & Bouquillon, 2005). Αυτό καθιστά τη συμπεριφορά των δύο μερών προβλέψιμη. Στο ασταθές mentoring η εξέλιξη είναι απρόβλεπτη. Η ανθρώπινη συμπεριφορά παρουσιάζει διακυμάνσεις και συχνά επηρεάζει αρνητικά την εξέλιξη της διαδικασίας. Η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εμπλεκόμενους μπορεί να λείπει και η δέσμευση είναι αμφισβητήσιμη.

Με κριτήριο τον τρόπο οργάνωσης, οι μορφές mentoring που εμφανίζονται περισσότερο στη διεθνή βιβλιογραφία είναι οι εξής:



Σχήμα 1.1. Μορφές mentoring

- Ενας προς έναν (*One-to-One Mentoring*)
- Ομαδικό (*Group Mentoring*)
  - Μεταξύ Ομοτίμων (*Peer Mentoring)*
  - Μεντορικοί Κύκλοι (*Mentoring Circles)*
  - Πάνελ (*mentoring panel)*
  - Διευρυμένο (*Mosaic Mentoring)*
- Εξ αποστάσεως (*E-Mentoring)*
- Αντίστροφο (*Reverse Mentoring*)
- Αυτοδιαχειρίσιμο (*Self-Managed* or *Self-Directed*)
- Ειδικού έργου (*special task*)

Η μορφή «**ένας προς έναν**» *(One-to-One Mentoring)* αποτελεί τη κλασσική παραδοσιακή μορφή, περιλαμβάνει εξατομικευμένη προσέγγιση και δίνει έμφαση στη δυναμική της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στο μέντορα και στο καθοδηγούμενο. Ο μέντορας είναι συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας και διαθέτει περισσότερη εμπειρία από τον καθοδηγούμενο (Kram, 1985 · Jacobi,1991). Τον υποστηρίζει τόσο σε πρακτικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο μέσα από την παρατήρηση και τη συνεχή ανατροφοδότηση (Feiman-Nemster, 1996).

Στο **ομαδικό mentoring** (*Group Mentoring*) ένας αριθμός ατόμων (καθοδηγούμενοι) με κοινούς προβληματισμούς, συγκροτούν ομάδα, συνήθως 3-4 ατόμων, και καθοδηγούνται από ένα μέντορα (Hobson et al. 2009). Το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για το ομαδικό mentoring εντοπίζεται στο μέσον της δεκαετίας 1990 (Huizing, 2012). Τα μέλη της ομάδας μπορούν να προέρχονται από μία εκπαιδευτική

δομή ή και από περισσότερες. Στη διαδικασία συμμετέχουν περισσότερο και λιγότερο έμπειρα άτομα και μοιράζονται τις εμπειρίες, τις απόψεις, τους προβληματισμούς τους. Στα πλεονεκτήματα του ομαδικού mentoring περιλαμβάνονται η οικονομία χρόνου (Indiana University, 2018), η ευελιξία και η ασφάλεια που δίνει το ομαδικό κλίμα (Limbert, 1995 · Kaye & Jacobson, 1995), η συνύπαρξη και η συνεργασία ατόμων με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά (Burgstahler & Crawford, 2007). Σε μία προσπάθεια ορισμού του ομαδικού mentoring, μέσα από ανασκόπηση ερευνών που έγιναν από 1995 έως το 2012, ο Huizing (2012:38) διακρίνει μία τυπολογία με 4 τύπους ομαδικού mentoring: το mentoring ομηλίκων (peer mentoring), το «ένας με πολλούς» (one-to-many mentoring), το «πολλοί με έναν» (many-to-one mentoring) και το «πολλοί με πολλούς» (many-to many mentoring)

Το **mentoring μεταξύ ομοτίμων** (*Peer Mentoring)* , σε αντίθεση με τη παραδοσιακή μορφή, συντελείται μεταξύ επαγγελματιών του ιδίου επιπέδου και ιεραρχικά ισότιμων οι οποίοι έχουν σχεδόν την ίδια ηλικία, διαθέτουν περίπου την ίδια εμπειρία και λειτουργούν ταυτόχρονα ως μέντορας και καθοδηγούμενος (Hobson et al., 2000 · Gardiner, 2010 · Angelique, Kyle & Taylor, 2002). Το mentoring μεταξύ ομοτίμων προωθήθηκε κατά τη δεκαετία του 1960 με κεντρικό σημείο αναφοράς τον θεωρητικό της εκπαίδευσης ενηλίκων, Paulo Freire. Η πρόταση του Freire για την εκπαίδευση ενηλίκων προσφέρει ένα πλαίσιο στο οποίο εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται στη διερεύνηση λύσεων στα προβλήματα που ανακύπτουν, εναλλάσσοντας ρόλους. Η ανάδειξη και η εφαρμογή των λύσεων προέρχεται από τη κοινωνική αλληλεπίδραση, την εναλλαγή δράσης και στοχασμού και τη κριτική συνειδητοποίηση (Freire, 1972). Αυτή τη δυνατότητα τη δίνει το mentoring μεταξύ ομοτίμων. Η βιβλιογραφία παρουσιάζει μεγάλο όγκο έρευνας στο mentoring μεταξύ ομοτίμων σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα. Ερευνητικά ευρήματα στα Πανεπιστήμια έδειξαν ότι το mentoring μεταξύ συμφοιτητών βελτιώνει τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και αποτρέπει την εγκατάλειψη των σπουδών τους (Jacobi, 1991 · Ferrari, 2004). Μάλιστα η βιβλιογραφία που αναφέρεται στο mentoring μεταξύ συμφοιτητών, το διάστημα 1960-2000, το περιγράφει κάτω από τον γενικό όρο «παραεπαγγελματικό» (paraprofessional) (Engler, 2015). Εφαρμοσμένα συστήματα mentoring, στο χώρο της ανώτερης εκπαίδευσης, αναφέρονται, επίσης, στη στήριξη γυναικών και εθνοτικά διαφορετικών

από την κυρίαρχη ομάδα φοιτητών (Thile & Matt, 1995 · Bizzari, 1995 · Hayes, 2005 · McCormack & West, 2006 · Han & Onchwari, 2018 · Vanderlinder & Brannan, 2016), καθώς και σε μικρότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες στη προσαρμογή των νέων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Wright & Cowen, 1985 · Cowie, & Wallace, 2001 · Geddes, 2016). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει δείξει η έρευνα για το mentoring ομοτίμων σε νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς και έχει αναδείξει τη σημασία αυτής της μορφής mentoring στη κοινωνικοποίηση των νέων εκπαιδευτικών μέσα από τη μοντελοποίηση ρόλου (Ado, 2013 · Fenwick, 2011 · Lambeth & Lashley, 2012). Επίσης, ερευνητικά ευρήματα προσφέρουν εμπειρική υποστήριξη στον ισχυρισμό ότι αυτή η μορφή mentoring υπηρετεί αφενός την ανάγκη της δομής ή του οργανισμού για μεγαλύτερη συνεργασία των εργαζομένων και αφετέρου την ανάγκη των επαγγελματιών για εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους (Holbeche, 1996).

Οι **μεντορικοί κύκλοι** (*mentoring circles*) εμφανίζονται ως καινοτόμα μορφή του ομαδικού mentoring τη δεκαετία του 2000 και αναφέρονται στην ύπαρξη ενός μέντορα και ομάδας καθοδηγούμενων (συνήθως 6-8 ατόμων) ή ομάδες καθοδηγούμενων που καθοδηγούν η μία την άλλη έχοντας ένα συντονιστή (Darwin & Palmer, 2009:126). Στα πλεονεκτήματα αυτής της μορφής mentoring συμπεριλαμβάνονται η αξιοποίηση της υποστήριξης των ομοτίμων, η μέγιστη αξιοποίηση του χρόνου του μέντορα, η ευελιξία στην εφαρμογή, η παραγωγή γνώσης, η αλλαγή στερεότυπων αντιλήψεων, η εμπιστοσύνη στον οργανισμό (Limbert, 1995 · West, 2004 · Cook, 2005 · Spencer, 2005). Επίσης, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων και ενδυναμώνεται το ενδιαφέρον τους για ανάπτυξη πρωτοβουλιών (Ταγκαλάκη & Κασιμάτη, 2017).

Το **μεντορικό πάνελ** *(mentoring panel)* αναφέρεται στην ύπαρξη 2-3 έμπειρων μεντόρων οι οποίοι καθοδηγούν ένα άτομο. Η καθοδήγηση παρέχεται σε πολλά επίπεδα (γνωστικό, ψυχολογικό, επαγγελματικής εξέλιξης) και συνήθως διαρκεί 4-12 μήνες (Indiana University, 2018)

Το **Διευρυμένο mentoring** (*mosaic mentoring*) στηρίζεται στην άποψη ότι ένας μέντορας δε μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων των καθοδηγούμενων (Peluchette & Jeanquart, 2000). Αφορά ένα δίκτυο ατόμων τα οποία συνθέτουν μία ανομοιογενή ομάδα με διαφορετικές ηλικίες, εμπειρίες, απόψεις, φύλου, εθνότητες τα οποία συνδέονται

μεταξύ τους με μία μη ιεραρχική σχέση (Indiana University, 2018). Πρόκειται για πολυδιάστατο mentoring καθώς κάθε μέλος του δικτύου συμβάλλει με τις αξίες, τις εμπειρίες και τις απόψεις του στην συνεχή ανάπτυξη των υπόλοιπων μελών (Kanuka & Marini, 2004). Τα πλεονεκτήματα του διευρυμένου mentoring επικεντρώνονται στη μείωση του άγχους του μέντορα να είναι ιδανικός (Kanuka & Marini, 2004), στη μείωση προβλημάτων μη ταιριάσματος μέντορα-καθοδηγούμενου (Indiana University, 2018) και στην ενδυνάμωση των καθοδηγούμενων μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων (Han & Onchwari, 2018).

Το **εξ αποστάσεως** ή **διαδικτυακό mentoring** (*E-Mentoring ή On-line Mentoring)* έγινε δημοφιλές εξαιτίας της δυνατότητας που παρέχουν η τεχνολογία και τα μέσα δικτύωσης (Knouse, 2001). Πρόκειται για «*συγχώνευση του Mentoring με τις ηλεκτρονικές τεχνολογίες η οποία συνδέει τους μέντορες με τους protégé ανεξάρτητα από προγραμματικά και γεωγραφικά εμπόδια*» (Single & Muller, 2001, οπ. αναφ. Καμπουροπούλου, 2015: 31). Είναι χρήσιμο σε περιπτώσεις που οι καθοδηγούμενοι δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν δια ζώσης (γεωγραφική απόσταση, ασθένεια, αναπηρία, κ.λ.π.). Είναι σαφώς μία ποιοτικά διαφορετική διαδικασία από την πρόσωπο με πρόσωπο (Bierema & Merriam 2002), με θετικά και αρνητικά στοιχεία. Στα θετικά στοιχεία συγκαταλέγονται η εύκολη πρόσβαση (Muller, 2000 · Riel, 2001), η απουσία δημογραφικών δεδομένων που μπορεί να συναντούν στερεότυπα (Enser, 2007), η ευελιξία στην επιλογή χώρου και χρόνου (Packard, 2003 · Γκούσια-Ρίζου, 2005 · Branch, 2016), η δυνατότητα ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικές μονάδες (Φραγκούλης, Παπαδάκης, Βελισάριος (2016), η δυνατότητα συμμετοχής ανθρώπων με αναπηρίες (Burgstahler & Crawford, 2007). Το εξ αποστάσεως mentoring μπορεί να έχει σύγχρονη ή ασύγχρονη μορφή. Στην ασύγχρονη μορφή του οι εμπλεκόμενοι έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν και να επεξεργαστούν τις απαντήσεις και επιπλέον μπορούν να αποθηκευτούν οι διαδικτυακές συζητήσεις και οι εμπλεκόμενοι να ανατρέξουν σε αυτές στο μέλλον όταν θελήσουν (Redmond, 2015). Βασικό, επίσης, προτέρημα του εξ αποστάσεως mentoring είναι η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε χρονική στιγμή και σε οποιοδήποτε τόπο. Στα αδύνατα σημεία του συγκαταλέγονται η πιθανή δυσκολία στη χρήση διαδικτυακών εργαλείων (Καμπουροπούλου, 2015 · Ehrich, 2013 · Colky & Young, 2007), η απουσία άμεσης

προσωπικής επαφής μέντορα και καθοδηγούμενου, στοιχείο θεμελιώδες στη μεντορική σχέση (Μιχιώτης, Μπραουδάκης, Αδαμόπουλος, Γκούκλας, Νικηφοράκη & Οικονόμου, 2006), καθώς και η αργή ανάπτυξη σχέσεων (Packard, 2003). Επίσης, εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς του ο μέντορας χρειάζεται συνεχή υποστήριξη στην επαγγελματική του ανάπτυξη ως προς την εξοικείωσή του με τα τεχνολογικά εργαλεία και τις στρατηγικές αλληλεπίδρασης (Branch, 2016). Παρόλο που η ωφελιμότητα του εξ αποστάσεως mentoring δεν έχει εμπειρικά τεκμηριωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό (Huizing, 2012:52), από τους θεωρητικούς του πεδίου, στη βιβλιογραφία τονίζονται οι προοπτικές και οι δυνατότητές του (Bierema, 2000 · Packard, 2003 · Enser & Murphy, 2011 · Branch, 2016).

Το **αντίστροφο mentoring** (*Reverse Mentoring)* αναγνωρίζει ότι υφίστανται κενά στις δεξιότητες όχι μόνο των νέων αλλά και των παλιών επαγγελματιών. Εγινε ιδιαίτερα δημοφιλές τη δεκαετία του 1990 όταν οι επιχειρήσεις έπρεπε να χρησιμοποιούν τεχνολογικά εργαλεία που γνώριζαν καλύτερα οι νεότεροι εργαζόμενοι (Chen, 2013). Η αντιστροφή των ρόλων μέντορα καθοδηγούμενου είναι το στοιχείο που ανατρέπει τη παραδοσιακή αντίληψη για τη μορφή του mentoring (Clutterbuck, 2005). Το ερευνητικό ενδιαφέρον για το αντίστροφο mentoring εκδηλώνεται στο τέλος της δεκαετίας του 2000 (Harvey., McIntyre, Heames & Moeller, 2009) και οι μέχρι σήμερα έρευνες δείχνουν ότι είναι ωφέλιμο τόσο στην οικοδόμηση σταθερών συναδελφικών σχέσεων όσο και στην ανάπτυξη του οργανισμού (Francis, 2018). Η ανατροπή, ωστόσο, της παραδοσιακής αντίληψης για την ηλικιακή διαφορά μέντορα και καθοδηγούμενου καθιστά απαραίτητη τη προετοιμασία από τη πλευρά του οργανισμού των παλιών εργαζομένων να δεχτούν ως μέντορες νεώτερα άτομα (Chen, 2013:206).

Το **αυτοδιαχειριζόμενο mentoring** (*Self-Managed* or *Self-Directed Mentoring)* παρουσιάζει ομοιότητες με το «ένας προς έναν» mentoring. Οι δύο μορφές διαφέρουν στο ότι στο αυτοδιαχειριζόμενο mentoring το ταίριασμα μέντορα-καθοδηγούμενου δεν αποφασίζεται από τον οργανισμό. Ο καθοδηγούμενος επιλέγει τον μέντορα από έναν κατάλογο μεντόρων που έχει στη διάθεσή του (Thorndyke, Gusic & Mller, 2008). Το αυτοδιαχειριζόμενο mentoring θεωρείται κατάλληλο όταν ο οργανισμός έχει παραρτήματα ή περιφερειακά τμήματα ή επιθυμεί να προσφέρει υποστηρικτικές υπηρεσίες σε μεγάλο αριθμό εργαζομένων (Bryant, 2005). Οι μελετητές του πεδίου το

συνδέουν με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Cunningham, 2017) επικαλούμενοι μία σειρά παραγόντων που κατέχουν κυρίαρχη θέση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτοί είναι η υπευθυνότητα των εκπαιδευόμενων, η ελευθερία να ορίζουν τις πηγές μάθησης και τους μαθησιακούς στόχους και να κατασκευάζουν τις δικές τους εμπειρίες μάθησης (Knowles, 1998), καθώς, επίσης, η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για τη μάθησή τους και η αυτοπεποίθηση στις δυνατότητες μάθησης (Γιαννακοπούλου & Χασάπης, 2013). Οι έννοιες της αυτοκατεύθυνσης και της αυτονομίας είναι πολύ σημαντικές στο mentoring διότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, καθώς αναπτύσσονται είναι «*λιγότερο πρόθυμοι να εμπιστευτούν μία φιγούρα αυθεντίας»* σε ρόλο μέντορα (Daloz, 1986:176). Επιθυμούν να κατευθύνουν οι ίδιοι τη μάθησή τους και να διαμορφώνουν αυτόνομα τη μαθησιακή τους πορεία. Ωστόσο, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δεν είναι πάντα κατάλληλη ή αυτονόητη για όλους τους ενήλικες (Brookfield, 2012 · Kegan, 2007 · Knowles, 1975). Μελέτες για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση τονίζουν τη σημασία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μέσα από δίκτυα μάθησης και διαδικασίες ανατροφοδότησης από συναδέλφους (Χύμη, 2018).

Το **mentoring ειδικού έργου** αναφέρεται στην υποστήριξη για επιτέλεση συγκεκριμένου έργου. Στη περίπτωση μιας εκπαιδευτικής μονάδας ο μέντορας είναι εκπαιδευτικός συγκεκριμένου μαθήματος (Coleman, 1997, οπ. Αναφ. Καλογήρου κ.α., 2010) ο οποίος καθοδηγεί για τη διδασκαλία του μαθήματος αυτού. Σε αυτή τη μορφή θα μπορούσε να ενταχθεί ο σχεδιασμός μαθήματος (Lesson Plan) που προτείνεται από τη Ρεκαλίδου (2012) και βασίζεται στο Ιαπωνικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης *jugyou kenkyu* (improving teaching). Το *jugyou kenkyu* είναι «*μία συνεργατική έρευνα πάνω στη διδασκαλία που ενθαρρύνει τον επαγγελματικό διάλογο , τον συνεργατικό σχεδιασμό, τη συμμετοχική μάθηση και τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό*» (Γιαννακίδου, Γιόφτσαλη & Τζιώρα (2013: 33). Σε πιλοτική εφαρμογή της προσαρμοσμένης εκδοχής του *jugyou kenkyu*, στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης φοιτητών, διαπιστώθηκε ότι οι καθοδηγούμενοι μέσα από συζητήσεις με έμπιστους συναδέλφους και έχοντας συνεχή συλλογική ανατροφοδότηση ενθαρρύνθηκαν σημαντικά να αναστοχαστούν επάνω στη διδασκαλία τους (Γιαννακίδου κ.α., 2013). Ομοίως, σε άλλες έρευνες επισημαίνεται η σημαντικότητα της συνεργασίας στην αναστοχαστική διαδικασία και εκφράζεται η επιθυμία των ερευνούμενων για *«κοινωνική μάθηση υπό μορφή καθοδήγησης και περισσότερες*

συζητήσεις με συναδέλφους» (Simon, Campbell, Johnson & Stylianidou, 2011 · Knight, Tait & Yorke, 2006:323).

Στη βιβλιογραφία συναντώνται και άλλοι τίτλοι για να αποδώσουν μορφές mentoring οι οποίοι, ωστόσο, περιγράφουν μορφές που προσομοιάζουν με τις μορφές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Μερικοί από τους τίτλους που καταγράφονται είναι: συνεργατικό mentoring (co-mentoring ή collaborative mentoring), αμοιβαίο mentoring (mutual mentoring ή reciprocal mentoring), mentoring κριτικής αναδόμησης (critical constructivist mentoring), διαλεκτικό mentoring (dialogic mentoring), λειτουργικό mentoring (functional mentoring) (Ραβανίδου, 2013: 34). Ανεξάρτητα από την ονομασία που δίνεται, κοινά χαρακτηριστικά όλων είναι η απουσία ιεραρχικών σχέσεων, το συνεργατικό κλίμα, η αμοιβαιότητα και η αναστοχαστική διάθεση (Blair, 2008 · Tynjälä & Heikkinen, 2011). Επίσης, ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι μεγαλύτερη σημασία από τη μορφή του mentoring έχει η ποιότητα της μεντορικής σχέσης (Ragins, et al., 2000).

1.3. ΜΟΝΤΕΛΑ MENTORING

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορα μοντέλα με διαφορετική νοηματοδότηση, ανάλογα με τη θεωρητική τους θεμελίωση. Τα περισσότερα διατυπώθηκαν από τη δεκαετία του 1980 και μετά, όταν το mentoring συνδέθηκε με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Feiman-Nemser,1996 οπ.αναφ. Παππά & Ιορδανίδης, 2017:114).

Δύο ταξινομήσεις μοντέλων που εξακολουθούν να βρίσκονται στο κέντρο του βιβλιογραφικού ενδιαφέροντος είναι των Cochran-Smith και Paris (1995) και του Feiman-Nemser (1996, 2001). Οι Cochran-Smith και Paris (1995) διακρίνουν το mentoring μετάδοσης γνώσης (Knowledge transmission) και το mentoring μετασχηματισμού της γνώσης (Knowledge transformation), ενώ ο Feiman-Nemser (1996,2001) προτείνει το διαχωρισμό σε συμβατικό (conventional) και σε εκπαιδευτικό (educative) mentoring. Οι δύο ταξινομήσεις στηρίζονται στις ίδιες θεωρητικές βάσεις και παρουσιάζουν ομοιότητες. Το μοντέλο μετάδοσης γνώσης και το συμβατικό θεμελιώνονται στη συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης σύμφωνα με την οποία η μάθηση προέρχεται από

συσσώρευση γνώσεων που παρέχονται από ειδικούς. Πρόκειται για μια τραπεζική αντίληψη της μάθησης (Freire, 1977) στην οποία οι εκπαιδευόμενοι είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών. Το μοντέλο μετασχηματισμού της γνώσης και το εκπαιδευτικό μοντέλο θεμελιώνονται στη θεωρία του εποικοδομητισμού σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται, αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους, στην ανακάλυψη της γνώσης. Πρόκειται για μία αντίληψη της μάθησης στην οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν ενεργό ρόλο. Ο μέντορας παρέχει ευκαιρίες στους καθοδηγούμενους για συνεργατική έρευνα και στοχασμό επάνω σε παραδοχές και εμπειρίες.

Οι Jones & Brown (2011), μελετώντας ερευνητικά δεδομένα της δεκαετίας 1970-1980 για τη σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου, διακρίνουν δύο μοντέλα: το παραδοσιακό και το μοντέλο αμοιβαιότητας.

1. Στο παραδοσιακό μοντέλο mentoring ο καθοδηγούμενος είναι παθητικός δέκτης της υποστήριξης και ενίσχυσης από τον μεγαλύτερο σε ηλικία μέντορα του. Υπάρχει σαφής διάκριση των ρόλων τους, με ιεραρχικό προβάδισμα του μέντορα, που είναι και ο αρμόδιος στο να αποφασίσει για την εξέλιξη της σχέσης. Το παραδοσιακό μοντέλο αναδεικνύει το mentoring ως μία πολύ απλή διαδικασία από την οποία ωφελούνται μόνο οι καθοδηγούμενοι (Jones & Brown, 2011 · Ragins & Kram, 2007)

2. Στο μοντέλο αμοιβαιότητας ο μέντορας μοιράζεται την γνώση και την εμπειρία του και ο καθοδηγούμενος είναι πρόθυμος να πάρει αυτή την γνώση και να την εξελίξει. Μέσα από αυτό το μοντέλο επωφελούνται και οι δυο συμμετέχοντες, ο καθοδηγούμενος δέχεται γνώσεις και αναπτύσσεται επαγγελματικά και ο μέντορας εξελίσσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και να αναστοχάζεται τις δικές τους εμπειρίες. Υπάρχει αλληλοσεβασμός και αμφίδρομη συνεργασία μέσα από μια συναισθηματική σχέση της οποίας οι στόχοι, η κατεύθυνση, και η εξέλιξη αποτελούν κοινή απόφαση των δύο (Jones & Brown, 2011).

Οι Maynard & Furlong (1993) εισηγούνται τρία μοντέλα με βάση αντίστοιχα εννοιολογικά περιεχόμενα:

1. Το μοντέλο της μαθητείας (*apprenticeship model*), σύμφωνα με το οποίο κύριος πρωταγωνιστής της διαδικασίας είναι ο μέντορας, ο οποίος μεταδίδει την γνώση στον καθοδηγούμενο με παραδείγματα παιδαγωγικής και διδακτικής δράσης (συνεργατική διδασκαλία). Οι Maynard & Furlong (1993) το συσχετίζουν με τον Αριστοτέλη και τη πεποίθηση ότι κάποιες δύσκολες, πολύπλοκες και υψηλής ηθικής και κοινωνικής αξίας δεξιότητες καλό θα είναι να μεταβιβάζονται κάτω από το βλέμμα έμπειρων επαγγελματιών. Το μοντέλο προτείνει τη συστηματική επαφή και καθοδήγηση από τον μέντορα. Μόνο μέσα από αυτή την θέση ο καθοδηγούμενος θα μπορέσει να κατανοήσει τί πραγματικά συμβαίνει κατά την μαθησιακή διαδικασία, ώστε σταδιακά να μπορέσει και ο ίδιος να δημιουργήσει τα δικά του σενάρια, σχήματα και έννοιες διδασκαλίας (Maynard & Furlong, 1993).

2. Το μοντέλο δεξιοτήτων και επάρκειας*(competence model),* σύμφωνα με το οποίο ο μέντορας ελέγχει και αξιολογεί τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και πρότυπα. Δίνεται βαρύτητα στην πρακτική εξάσκηση του καθοδηγούμενου και στη συνεχή ανατροφοδότηση από τον μέντορα ώστε ο ίδιος ο καθοδηγούμενος να αποκτήσει έλεγχο των δικών του διδακτικών πράξεων.

3. Το αναστοχαστικό μοντέλο *(reflective model)*, το οποίο λαμβάνει υπόψη στάσεις, συμπεριφορές και αξίες, τις οποίες αγνοούν τα μοντέλα που είναι προσανατολισμένα στην απόκτηση δεξιοτήτων (Κουγιουμτζής,2016:511). Σύμφωνα με το στοχαστικό μοντέλο, στη μεντορική διεργασία ενσωματώνεται το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και ο μέντορας βοηθά τον καθοδηγούμενο να επανεξετάσει στις εμπειρίες του. Η σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου, εκτός από την βάση της απόκτησης διδακτικής επάρκειας, περνά σε μια άλλη διάσταση, αυτής της κριτικής στάσης, της επανεξέτασης των εμπειριών και των επιλογών. Στο μοντέλο αυτό, το mentoring αφορά όχι μόνο τη γνώση και την εφαρμογή πολλαπλών διδακτικών πρακτικών αλλά και την εις βάθος κατανόηση της διαδικασίας μάθησης, των διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας καθώς και του τρόπου νοηματοδότησης της εμπειρίας. (Maynard & Furlong, 1993) .

Με βάση την εποικοδομητική θεωρία μάθησης (constructivism) ο Hudson (2004) καταγράφει τους παράγοντες που συνυπάρχουν κατά τη διαδικασία mentoring διατυπώνοντας το μοντέλο των πέντε παραγόντων (Five-factor model). Σύμφωνα με

αυτό, ο μέντορας καθοδηγεί βασιζόμενος στα δικά του γνωστικά του σχήματα και σε στοχευόμενα πεδία μάθησης. Με βάση αυτό το μοντέλο, ο απώτερος σκοπός της διαδικασίας, είναι η απόκτηση ενός επιπέδου παιδαγωγικής επάρκειας του καθοδηγούμενου μέσα από την γνώση του εαυτού του ώστε να καταστεί αυτόνομος στη διδακτική πράξη (Hudson, 2004). Στην αποτελεσματικότητα του mentoring κατά τον Hudson (2004) συμβάλλουν πέντε παράγοντες:

1. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά ενός μέντορα
2. Οι απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού συστήματος
3. Η παιδαγωγική κατάρτιση του μέντορα
4. Η δημιουργία προτύπων
5. Η ανατροφοδότηση

Ο πρώτος παράγοντας αναδεικνύει τη σημαντικότητα του μέντορα στη διαμόρφωση ευνοικού κλίματος. Ο δεύτερος παράγοντας έχει να κάνει με τις απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού συστήματος, και θεωρείται εξίσου σημαντικός διότι αφορά το πλαίσιο υλοποίησης των στόχων της διαδικασίας. Ο τρίτος παράγοντας συμπεριλαμβάνει τη κατάρτιση του μέντορα ως προς τη διαμόρφωση χρονοδιαγραμμάτων, τις τεχνικές διαχείρισης τάξης, το σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων, τις τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, τις εκπαιδευτικές τεχνικές. Ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στην ανάπτυξη πρότυπων και στοχευμένων διδακτικών πρακτικών σε αυθεντικές συνθήκες. Ο πέμπτος παράγοντας είναι η ανατροφοδότηση και αποτελεί πολύ ουσιαστικό στοιχείο στην διαδικασία του mentoring. Με την ανατροφοδότηση ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του καθοδηγούμενου και παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στο μέντορα να κάνει στοχευμένες παρατηρήσεις (Hudson, 2004).

Σε μία προσπάθεια σύνθεσης των μοντέλων που καταγράφονται στη βιβλιογραφία ο Σαλβαράς (2013) διακρίνει τρία μοντέλα:

<u>1. Το μοντέλο της μαθητείας</u>

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο ο καθοδηγούμενος μαθητεύει δίπλα σε έναν έμπειρο εκπαιδευτή τον οποίο θεωρεί πρότυπο. Τον παρατηρεί και ο έμπειρος εκπαιδευτής του

δείχνει και του εξηγεί τον τρόπο που αποφασίζει και ενεργεί ενώ παράλληλα φροντίζει να δημιουργηθεί μια καλή σχέση ανάμεσά τους. Με τη βοήθεια παρατηρήσεων, υποδείξεων, οδηγιών και ανατροφοδοτήσεων ο καθηγούμενος- μαθητευόμενος στην αρχή ενεργεί μιμούμενος το πρότυπο και στο τέλος αυτενεργεί.

Η θεωρητική θεμελίωση του μοντέλου μαθητείας μπορεί να αναζητηθεί στις θέσεις του Bandura και του Vygotsky. Ο Bandura (1986) μέσα από τη κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης που διατύπωσε υποστηρίζει ότι η μάθηση προκύπτει από τη παρατήρηση και τη μίμηση προτύπου. Όταν, μάλιστα, το πρότυπο έχει αναπτύξει μία σχέση φροντίδας με τον μαθητευόμενο ή θεωρείται από τον ίδιο τον μαθητευόμενο ότι του μοιάζει, η μιμητική συμπεριφορά γίνεται πιο εύκολη και πιο συχνή (Bandura, 1977). Ο Bandura (1977:93) ορίζει το mentoring ως «*έκθεση σε πραγματικά ή συμβολικά πρότυπα τα οποία παρουσιάζουν χρήσιμες δεξιότητες και στρατηγικές δημιουργώντας ή ενισχύοντας τις πεποιθήσεις των παρατηρητών για τις δικές τους ικανότητες*». Για τον Bandura ο μέντορας είναι το πρότυπο και ο καθοδηγούμενος ο παρατηρητής. Η σημασία της καθοδήγησης προβάλλεται, επίσης, από τον Vygotsky (1978), μέσα από τη θεωρία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΑ). Η θεωρία αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης σε μία γνωστική περιοχή , οπότε το άτομο μπορεί να ενεργεί επιλύοντας προβλήματα από μόνο του, και του επιπέδου εκείνου στο οποίο το άτομο είναι εν δυνάμει σε θέση να αναπτυχθεί με τη καθοδήγηση άλλων έμπειρων ενηλίκων ή συνομηλίκων. Μία καλά δομημένη εκπαιδευτική διεργασία στην οποία είναι διακριτός ο χώρος μεταξύ όσων ένας μαθητευόμενος μπορεί να κάνει μόνος του και εκείνων που μπορεί να κάνει με τη βοήθεια κάποιου είναι ιδιαίτερα σημαντική (Taylor, 2006: 180). Στο χώρο αυτό ανήκουν γνωστικές δραστηριότητες που το άτομο θα μπορούσε να επιτελέσει, αφού διαμεσολαβήσει η υποστήριξη άλλων και η υποκειμενική εσωτερίκευση νοημάτων (Ματσαγγούρας, 2006). Η μάθηση προκύπτει με τη χρήση εξωτερικής καθοδήγησης η οποία πραγματοποιείται με φθίνουσα πορεία. Η εξωτερική καθοδήγηση περιλαμβάνει υποδείξεις, οδηγίες και συνεχή ανατροφοδότηση οι οποίες σταδιακά μειώνονται έως ότου ο μαθητευόμενος να ενεργεί μόνος του με αυτοέλεγχο (Σαλβαράς, 2013: 188).

Η διαδικασία που ακολουθείται, σύμφωνα με το μοντέλο της μαθητείας είναι η εξής:

α. ο μαθητευόμενος παρατηρεί το πρότυπο (μέντορα) να διδάσκει

β. με τη βοήθεια οδηγιών και ανατροφοδοτήσεων (εξωτερική καθοδήγηση) ο μαθητευόμενος προσπαθεί να μιμηθεί το πρότυπο

γ. ο μαθητευόμενος ενεργεί μόνος του δίνοντας ο ίδιος οδηγίες στον εαυτό του (αυτορρύθμιση)

δ. ο μαθητευόμενος καλείται να διερευνήσει και να επινοήσει νέους τρόπους εφαρμογής (ανακαλυπτική μάθηση)

2. Το μοντέλο της εφαρμοσμένης επιστήμης

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο ο καθοδηγούμενος κατανοεί τη διαδικασία και τη διεργασία της διδασκαλίας μαθαίνοντας τις διάφορες θεωρίες και τις παραδοχές τους σχετικά με διάφορα ζητήματα όπως η οργάνωση της ύλης, η αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικές τεχνικές, η παρώθηση, το μαθησιακό κλίμα, κ.λ.π. Οι θεωρίες για τη διδασκαλία έχουν πρακτική αξία διότι πληροφορούν για όσα συμβαίνουν στη πράξη και επομένως μόνο μέσα από τη θεωρία η διδασκαλία γίνεται κατανοητή (Woolfolk, 2007 · Newby, Stepich, Lehamn & Russell, 2006). Η επαγγελματική πρακτική συνίσταται στην εφαρμογή τεχνικών και μεθόδων που παράγει η εφαρμοσμένη επιστήμη. Οι καθοδηγούμενοι καλούνται να εφαρμόζουν μηχανιστικά τη θεωρία, αφού έχουν αποκτήσει ένα προκαθορισμένο σύνολο επαγγελματικών συμπεριφορών χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο η θεωρία θα μετατραπεί σε πράξη (Darling-Hammond, 1996 · Edwards & Collison, 1995). Το μοντέλο αυτό, του τεχνολογικού ορθολογισμού, ήταν για χρόνια το κυρίαρχο μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, χωρίς, ωστόσο, να υπάρχουν σαφή κριτήρια της αποτελεσματικότητάς του (Μπαγιάκης & Τσίγκου, 2017: 90)

Η διαδικασία που ακολουθείται, σύμφωνα με το μοντέλο του θεωρητικού υπόβαθρου είναι η εξής: (Σαλβαράς, 2013: 189)

α. αναλύονται και μελετώνται συγκριτικά οι θεωρίες για τη διδασκαλία και οι θέσεις τους για ζητήματα διαχείρισης ύλης, μεταβίβασης γνώσης κ.λ.π.

β. αναλύονται και αποτιμώνται κριτικά οι στρατηγικές διδασκαλίας

γ. διαμορφώνονται σχέδια διδασκαλίας

δ. εφαρμόζονται τα σχέδια διδασκαλίας που σχεδιάστηκαν.

3. Το μοντέλο του αναστοχασμού

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο ο καθοδηγούμενος, μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές, καλείται να αμφισβητήσει παγιωμένες αντιλήψεις, πεποιθήσεις και νοητικές συνήθειες με βάση τις οποίες ενεργεί και οι οποίες μπορεί να είναι αβάσιμες, στερεοτυπικές και προβληματικές και τον εμποδίζουν να κατανοήσει τη πραγματικότητα. Ο αναστοχασμός μπορεί να έχει στόχο τόσο τη κατανόηση ενός φαινομένου όσο και την αλλαγή του φαινομένου (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Η θεωρητική θεμελίωση του μοντέλου του αναστοχασμού βρίσκεται στο χώρο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Βασικές θέσεις των στοχαστών του πεδίου (Mezirow, 2007 · Jarvis, 2004 · Illeris, 2016 · Freire & Shor, 2011) είναι:

- Στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων αλλά και η αναθεώρηση των αντιλήψεων που μας εμποδίζουν να κατανοήσουμε τη πραγματικότητα
- Κριτικός στοχασμός συντελείται όχι μόνο όταν αμφισβητούμε την εγκυρότητα των τρεχουσών απόψεών μας αλλά και όταν διερευνούμε και επαναξιολογούμε τις πηγές του τρόπου σκέψης καθώς και τις συνέπειές τους
- Η διεργασία του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού είναι σημαντική εμπειρία μάθησης και πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο στην εκπαίδευση ενηλίκων
- Προϊόν κριτικού στοχασμού είναι η απελευθερωτική γνώση η οποία αποτελεί μετασχηματίζουσα διεργασία
- Η εκπαίδευση που προσφέρεται στο σχολείο ή σε οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσουν τη κριτική τους σκέψη.

Στην επαγγελματική πρακτική το μοντέλο του αναστοχασμού συνίσταται στην οριοθέτηση της προβληματικής κατάστασης, με τον καθοδηγούμενο να γίνεται ερευνητής της δράσης του και να μην περιορίζεται στην αναζήτηση πρόσκαιρων λύσεων (Schon, 1999:17). Βασική προυπόθεση για την αναστοχαστική διεργασία είναι η ύπαρξη ευνοϊκών κοινωνικών και συναισθηματικών συνθηκών (Concery, 1998: 202).

Η διαδικασία που ακολουθείται σύμφωνα με το μοντέλο του αναστοχασμού είναι η εξής:

α. διερευνάται το διδακτικό μοντέλο του καθοδηγούμενου

β. με τη βοήθεια του μέντορα εντοπίζονται δυσλειτουργικά πλαίσια αναφοράς και παραδοχές που δυσκολεύουν ή καθιστούν αναποτελεσματική τη διδακτική πράξη

γ. επανεξετάζονται κριτικά ο τρόπος σκέψης και οι αιτίες που τον διαμορφώνουν

δ. ο καθοδηγούμενος αναδιαμορφώνει τις νοητικές του συνήθειες και ενεργεί πάνω στις αναθεωρημένες παραδοχές ή απόψεις

Μία διαφορετική κατηγοριοποίηση με κριτήριο την εστίαση της διαδικασίας προτείνεται από τους Wang & Odell (2002) οι οποίοι διακρίνουν τρία μοντέλα:

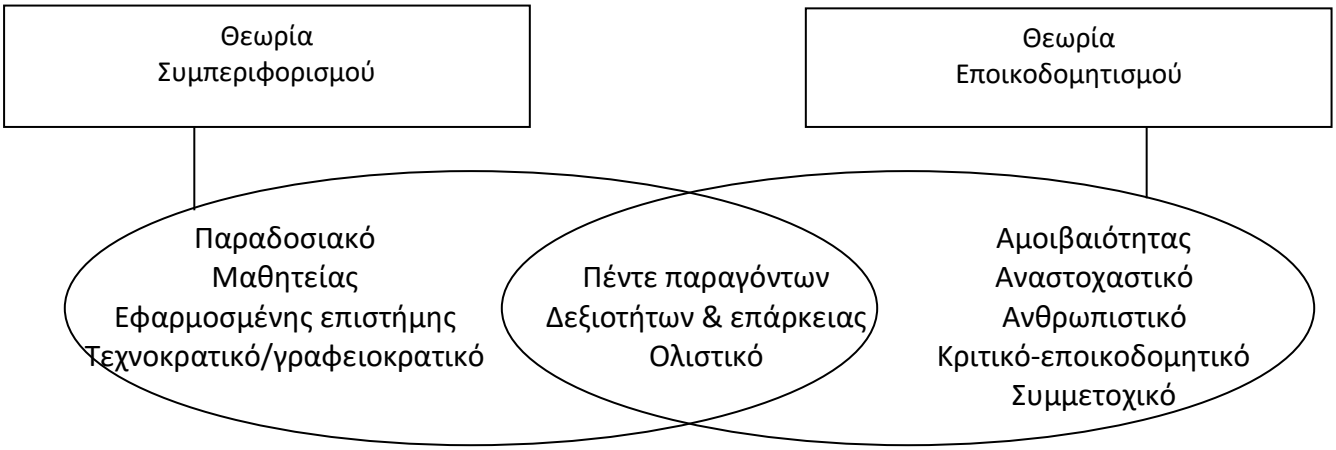
1. Το <u>ανθρωπιστικό μοντέλο</u> (humanistic) το οποίο στοχεύει στην ενδυνάμωση του καθοδηγούμενου και εστιάζει στη παροχή συναισθηματικής υποστήριξης
2. Το <u>μοντέλο της μαθητείας</u> (apprenticeship) το οποίο εστιάζει στην ανάπτυξη του διδακτικού προφίλ του καθοδηγούμενου
3. Το <u>κριτικό εποικοδομητικό μοντέλο</u> (critical constructivist) το οποίο στοχεύει στη βελτίωση της διδακτικής απόδοσης μέσα από διερευνητικές, στοχαστικές διεργασίες.

Ανάλογα διαχωρίζουν τα μοντέλα mentoring οι Harrison, Dymoke & Pell (2006) σε τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό και σε συμμετοχικό. Το τεχνοκρατικό μοντέλο αντιμετωπίζει τον μέντορα ως τεχνικό, ο οποίος δίνει οδηγίες τις οποίες καλείται να εκτελέσει ο καθοδηγούμενος, ενώ στο συμμετοχικό μοντέλο ο καθοδηγούμενος έχει ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησής του.

Στη λογική της ενιαιοποίησης των τριών βασικών συστατικών του mentoring, ο Freeman (1997) προτείνει το ολιστικό μοντέλο (holistic model) στο οποίο τα συστατικά εμπλέκονται σε μία δυναμική αλληλεπίδραση. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση (continuing education), η προσωπική υποστήριξη (personal support) και η επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) αποτελούν τον πυρήνα του mentoring και αυτό που το διακρίνει από άλλες μορφές επαγγελματικής υποστήριξης (Freeman, 1997:457).

Μία κριτική συνθετική αποτίμηση όλων των μοντέλων οδηγεί σε δύο βασικές ταξινομήσεις με ανάλογη θεωρητική θεμελίωση. Στα μοντέλα που βασίζονται στο συμπεριφορισμό και στα μοντέλα που βασίζονται στον εποικοδομητισμό. Υπάρχουν,

βέβαια, και συνδυαστικά μοντέλα τα οποία υιοθετούν στοιχεία και από τις δύο βασικές ταξινομήσεις (Σχήμα 2)



Σχήμα 1.2. Μοντέλα mentoring και η θεωρητική θεμελίωσή τους

Οι δύο βασικές κατηγορίες μοντέλων διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το ρόλο του μέντορα και ως προς τις πρακτικές που προτείνουν.

Στα μοντέλα που στηρίζονται στο συμπεριφορισμό (μαθητείας, παραδοσιακό, τεχνοκρατικό, εφαρμοσμένης επιστήμης) οι ρόλοι μέντορα και καθοδηγούμενου είναι σαφώς καθορισμένοι. Ο μέντορας είναι το πρότυπο διδασκαλίας με το οποίο ο καθηγούμενος προσπαθεί να εξομοιωθεί παρατηρώντας το και μιμούμενος τις ενέργειές του με φθίνουσα καθοδήγηση. Ο μέντορας είναι ο πάροχος γνώσης (μοντέλο εφαρμοσμένης επιστήμης) ο οποίος, αξιοποιώντας ευρήματα της έρευνας, εφοδιάζει με θεωρητικές γνώσεις τον καθοδηγούμενο ώστε να τον καταστήσει επαρκή για το έργο που θα επιτελέσει. Ως πρότυπο αποτελεί μαθησιακό στόχο για τον καθοδηγούμενο και με αυτή τη διάσταση συνδέεται με έλεγχο και αξιολόγηση (Κουγιουμτζής,2016β: 509). Η διδασκαλία προσεγγίζεται με μία τεχνοκρατική αντίληψη ως εφαρμογή ειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων και οι καθοδηγούμενοι «*αντιμετωπίζονται ως μαθητευόμενοι τεχνίτες και η γνώση είναι καθαρά διαδικαστική και αποκτιέται διαισθητικά , ακολουθώντας το πρότυπο»* (Μπαγιάκης & Τσίγκου, 2017: 91 · Γιαννακίδου, Γιόφτσαλη & Τζιώρα, 2013). Η ύπαρξη και η αποδοχή σαφώς καθορισμένων ρόλων δημιουργεί απόσταση μεταξύ των συμμετεχόντων και στηρίζει μία μονόδρομη σχέση. Η γνώση στα

μοντέλα αυτά είναι εργαλειακή και αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως μία σειρά από επιμέρους εργασίες και καθήκοντα (Jones, 2009:19-20) που απαιτούν την ανάπτυξη ορισμένων βασικών δεξιοτήτων. Είναι φανερό ότι οι προσεγγίσεις που προσιδιάζουν με αυτά τα μοντέλα προσδίδουν στον καθοδηγούμενο διεκπεραιωτικό ρόλο ο οποίος βασίζεται είτε στην εμπειρία (μοντέλο μαθητείας) είτε σε θεωρητικές παραδοχές (μοντέλο εφαρμοσμένης επιστήμης) περιορίζοντας σημαντικά τη κρίση του και την αυτενέργειά του (Μπαγιάκης & Τσίγκου, 2017). Αυτή η θεώρηση έχει τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής μορφής «αποταμιευτικής διδασκαλίας» την οποία ο Freire αποκαλεί «*τραπεζική εκπαίδευση*» (Freire, 1970:58). Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται αφορούν γραμμική εκμάθηση επαγγελματικών δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται σε θεωρητικές παραδοχές και θεσμικές επιδιώξεις (Collins, 1991 · Rogers, 2002 · Day, 2003). Αυτό το είδος μάθησης δεν είναι προσανατολισμένο στο πρόβλημα, δεν κατευθύνει σε δράση και απέχει πολύ από αυτό που ο Freire αποκαλεί «ελευθερία μέσα από τη μάθηση» (Illeris, 2016). Τα μοντέλα που θεμελιώνονται στο συμπεριφορισμό έχουν δεχτεί κριτική για τις απλουστευτικές παραδοχές τους για τη μάθηση και την αυστηρή προσκόλλησή τους στον τρόπο μετάδοσης της διδασκαλίας (Kwo, 1994 · Tomlinson, 1995 · Rice, 2007).

Τα μοντέλα που στηρίζονται στον εποικοδομητισμό απομακρύνουν το mentoring από τα παραδοσιακά όρια της εκπαίδευσης και της μάθησης. Δομούνται επάνω στην αντίληψη ότι η γνώση ανακαλύπτεται με βάση προηγούμενες γνώσεις και η μάθηση προκύπτει μέσα από αναστοχαστικές διεργασίες και συνεργατικές πρακτικές στις οποίες εμπλέκονται οι καθοδηγούμενοι. Βασίζονται περισσότερο στη συνεργασία των συμμετεχόντων στο πλαίσιο μιας δυναμικής και ευέλικτης σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης και επιδιώκουν την ανάπτυξη και αξιοποίηση των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Μέσω της διερεύνησης πρακτικών διλημμάτων ο καθοδηγούμενος αποκτά την ικανότητα να «*κατασκευάζει την επαγγελματική του γνώση*» παρά να υιοθετεί δοκιμασμένες πρακτικές (Γιαννακίδου κ.α, 2013). Βασικό εργαλείο είναι ο διάλογος (Rowley, 1999 οπ.αναφ. Λουκά & Πέτσιου, 2016). Οι ρόλοι, σε ένα τέτοιο στοχαστικό συνεργατικό πλαίσιο, είναι ισότιμοι με βασικό το ρόλο του μέντορα ως κριτικού συνεργάτη (Schon,1987 · Tang & Choi, 2007). Ο μέντορας υποστηρίζει και διευκολύνει τον καθοδηγούμενο, μέσω αναστοχαστικών πρακτικών, να επανεξετάσει τον

τρόπο διδασκαλίας του, να εντοπίσει δυσλειτουργικές νοητικές συνήθειες και να προχωρήσει σε μετασχηματισμό πλαισίων αναφοράς, απόψεων και ενεργειών.

Στα μοντέλα αναστοχασμού ανήκουν διάφορα προγράμματα-projects τα οποία είναι ενταγμένα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, συνήθως Πανεπιστήμια, και συναντώνται στη βιβλιογραφία με ποικίλες ονομασίες περιγράφοντας συνήθως το τρόπο δόμησης του mentoring. Το πιο γνωστό είναι το GROW το όνομα του οποίου προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων Goals (Στόχοι), Reality (Πραγματικότητα), Options (Εναλλακτικές) και Will (Βούληση) (Gorell, 2013 · Othamn & Chia, 2015 · Sallech & Ayoub, 2017). Το GROW παρομοιάζει το mentoring με ταξίδι για το οποίο ο μέντορας διευκολύνει τον καθοδηγούμενο να αποφασίσει για το προορισμό (Goal), να συνειδητοποιήσει τη τρέχουσα πραγματικότητα (Reality), να διερευνήσει τις εναλλακτικές διαδρομές (Options) και να αποκτήσει τη βούληση και την ετοιμότητα να αντιμετωπίσει τα εμπόδια που τυχόν συναντήσει (Will).

Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν και άλλα προγράμματα που εμφανίζονται στη σχετική με το mentoring βιβλιογραφία, όπως είναι: α) το CASE (από τα αρχικά των λέξεων Contextual, Administration, Scaffolding, Empowering) το οποίο, προτείνουν οι Owen & Whalley (2017) στηριζόμενοι σε ευρήματα δύο ερευνών που οι ίδιοι πραγματοποίησαν και στο οποίο συνδέονται το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο του οργανισμού και οι ανάγκες, δυνατότητες και προσδοκίες του καθοδηγούμενου, β) το STRIDE (Successful Transitions in Diverse Environments), το οποίο απευθύνεται σε νέους 16-26 ετών και εστιάζει στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό (Sallech & Ayoub, 2017), γ) το IMPACT, το οποίο αφορά μαθητές μικρών τάξεων οι οποίοι καθοδηγούνται από μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, δ) το JUMP στο οποίο εμπλέκονται διάφορα τμήματα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Hanover Research, 2014).

Συνοψίζοντας, τα διάφορα μοντέλα mentoring διαμορφώνονται ανάλογα με τη θεωρητική βάση στην οποία στηρίζονται αλλά και σε συνάρτηση με τα συγκείμενα του περιβάλλοντος στο οποίο εφαρμόζονται (Freeman, 1997 · Merriam, 1983). Τα συμβατικά μοντέλα στηρίζονται σε παραδοσιακές παραδοχές οι οποίες υποστηρίζουν τη γραμμική μάθηση και τη μοντελοποίηση και τονίζουν τη μεταβίβαση εμπειρικής ή τεχνικής γνώσης, με τον μέντορα να παρέχει πρότυπες συμπεριφορές μέσα από άμεσες οδηγίες ή

επίδειξη χωρίς να ενεργοποιούν τα εμπλεκόμενα μέρη σε διαδικασίες αναστοχασμού (Φρυδάκη, 2015). Αντίθετα, κυρίως από τη δεκαετία του 1990, τα διάφορα μοντέλα στηρίζονται στη κονστρουβιστική αντίληψη σύμφωνα με την οποία η μάθηση συνοικοδομείται μέσα σε συνεργατικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα. Στα μοντέλα αυτά το mentoring αντιμετωπίζεται ως χώρος ενεργητικής συνεκπαίδευσης και ανάπτυξης τόσο των καθοδηγούμενων όσο και των μεντόρων (Hargreaves & Fullan, 2000 · Φρυδάκη, 2015).

Όπως έγινε φανερό, η θεωρητική θεμελίωση αλλά και τα ίδια τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κατευθύνουν τις μεντορικές πρακτικές οι οποίες εμφανίζουν διαφορές ως προς το βαθμό αυτονομίας του καθοδηγούμενου και τις διαφορετικές εστιάσεις του μεντορικού ρόλου. Ωστόσο, σε όλα τα μοντέλα αναγνωρίζεται ως απαραίτητη συνθήκη η σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ο υποστηρικτικός ρόλος του μέντορα. Η συνθήκη αυτή εκφράζει βασικές αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης της Συμβουλευτικής. Κεντρική φιλοσοφική θέση της θεωρίας είναι ότι το άτομο διαθέτει την ικανότητα για ανάπτυξη, βελτίωση και αλλαγή (Rogers, 2004). Για την επανοργάνωση του τρόπου που το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο είναι απαραίτητο να εξασφαλιστεί μία σχέση και ένα περιβάλλον που θα λειτουργούν υποστηρικτικά στην αυτορρύθμιση των ενεργειών του (Cervone & Pervin, 2013).

1.4. Η ΜΕΝΤΟΡΙΚΗ ΣΧΕΣΗ

Παρόλο που το mentoring ουσιαστικά είναι μία μαθησιακή διαδικασία και ένα είδος διδακτικής υποστήριξης (Βαλάση, 2015:30), η ειδοποιός διαφορά μεταξύ mentoring και εκπαίδευσης/κατάρτισης είναι η φύση της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα σε μέντορα και καθοδηγούμενου. Η εδραίωση μιας καλής σχέσης συνεργασίας ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη αποτελεί προϋπόθεση για αποτελεσματικό mentoring και αφορά ζητήματα όχι μόνο λειτουργικά αλλά και προσωπικά (Lankau & Scandura, 2002 · Mcdonald, 2003). Η σχέση αυτή παρουσιάζει ποικιλία ως προς τη δομή, τη μορφή, το πλαίσιο και το περιεχόμενο.

Ως προς τη <u>δομή</u>, οι εμπλεκόμενοι σε μία μεντορική σχέση μπορεί να είναι δύο ή να πρόκειται για ένα δίκτυο μεντόρων το οποίο οι Higgins & Kram (2001) αποκαλούν

«αναπτυξιακό δίκτυο» (developmental network), οι οποίοι δρούν διαδοχικά ή ταυτόχρονα (Packard, 2003). Αρκετοί μελετητές του πεδίου υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη περισσότερων του ενός μεντόρων μειώνει τις περιττές πληροφορίες και αυξάνει τις ευκαιρίες για τεχνογνωσία και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Kram, 1985 · Baugh, 1999 · Mezias, 2005). Στη βιβλιογραφία καταγράφονται, ωστόσο, και οι αντίθετες απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η ύπαρξη πολλών μεντόρων απαιτεί περισσότερο χρόνο καθώς, επίσης, αυξάνει τη πιθανότητα σύγκρουσης ρόλων και επαγγελματικής εξουθένωσης (Riley, 1985 · De Janasz, 2013)

Ως προς τη μορφή, η σχέση μπορεί να είναι άτυπη ή τυπική. Σε μία άτυπη μεντορική σχέση οι σχέσεις αναπτύσσονται τυχαία και αυθόρμητα με βάση την εκτίμηση και το θαυμασμό. Σε μία τυπική μεντορική σχέση οι σχέσεις αναπτύσσονται με εστίαση σε συγκεκριμένο στόχο, κατά βάση επαγγελματικό (Ragins, Cotton & Miller, 2000). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η πλειονότητα των μεντορικών σχέσεων έχουν άτυπη μορφή (Phillips-Jones, 1983) και ότι αυτή ικανοποιεί περισσότερο τους καθοδηγούμενους (Fagenson, 1989).

Ως προς το πλαίσιο, αυτό καθορίζεται από το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο στηρίζεται. Ετσι μπορεί να στηρίζεται:

α) σε τεχνοκρατικά μοντέλα, στα οποία οι σχέσεις μέντορα-καθοδηγούμενου είναι ιεραρχικές και ο μέντορας λειτουργεί ως καθοδηγητής, σύμβουλος και διδακτικό μοντέλο (πρότυπο). Στα μοντέλα αυτά το mentoring συνδέεται με τον έλεγχο και την αξιολόγηση (Κουγιουμτζής, 2016β:509).

β) σε στοχαστικά μοντέλα, στο οποία οι σχέσεις μέντορα-καθοδηγούμενου είναι ισότιμες και ο μέντορας λειτουργεί ως κριτικός συνεργάτης και ισότιμος εταίρος (Ανδρούσου & Στάφος, 2013 · Ambrosetti, 2014). Στα μοντέλα αυτά ο αναστοχασμός και η κριτική σκέψη αποτελούν κεντρικές έννοιες αναφοράς στη μεντορική διεργασία.

Ως προς το περιεχόμενο, η μεντορική σχέση μπορεί να περιλαμβάνει πρακτικές που συνδέονται με την υποστήριξη για την επαγγελματική εξέλιξη του καθοδηγούμενου (career function), τη συναισθηματική στήριξή του (psychological function) ή τη διαμόρφωση προτύπων (role modeling function) και τη προσωπική του βελτίωση (Carner, 1994· Jacobi, 1991). Στη πρώτη περίπτωση το mentoring εστιάζει στην ανάπτυξη

της σταδιοδρομίας του ατόμου στο πλαίσιο ενός φορέα και στις άλλες δύο περιπτώσεις εστιάζει στη βελτίωση των δεξιοτήτων και της αποτελεσματικότητάς του σε ένα ρόλο (Kram, 1983).

Ερευνητικά δεδομένα των Rippon & Martin (2003) συνέδεσαν το περιεχόμενο με το είδος της σχέσης και ανέδειξαν τρία είδη μεντορικής σχέσης: α) τη διαδικαστική μεντορική σχέση (procedural relationship), η οποία εστιάζει στις τυπικές διαδικασίες με ελάχιστη αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, β) τη σχέση εξουσίας (power relationship), στην οποία ο μέντορας αξιολογεί τον καθοδηγούμενο, και γ) τη προσωπική σχέση *(*personal relationship), στην οποία μέντορας και καθοδηγούμενος συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν. Η αξιολόγηση του καθοδηγούμενου από τον μέντορα είναι μία διάσταση για την οποία η βιβλιογραφία καταγράφει έντονη κριτική καθώς απειλεί ή καταστρέφει την εμπιστοσύνη και την αίσθηση αμοιβαιότητας που πρέπει να στηρίζει τη μεντορική σχέση (Ambrosetti & Dekkers, 2010 · Jones, 2009 · Rippon & Martin, 2006).

Η εξέλιξη της μεντορικής σχέσης παρουσιάζει διάφορες φάσεις.
Η Kram (1983) διακρίνει τέσσερες φάσεις: Στη πρώτη φάση, της μύησης (initiation phase), πραγματοποιείται η γνωριμία του μέντορα και του καθοδηγούμενου, ανταλλάσσονται απόψεις σχετικά με επαγγελματικά ζητήματα, αναγνωρίζονται αποδεκτά στοιχεία και οικοδομείται η σχέση. Στη δεύτερη φάση, της καλλιέργειας (cultivation phase), οι ψυχολογικές διεργασίες συνεχίζονται, η οικειότητα μεγαλώνει και η συναισθηματική σχέση ενισχύεται. Είναι η φάση με τη μεγαλύτερη διάρκεια κατά την οποία προκύπτουν τα περισσότερα οφέλη τόσο για τον καθοδηγούμενο όσο και για τον μέντορα (Scandura & Hamilton, 2002 οπ. αναφ. Παρασκευοπούλου, 2014:24). Η τρίτη φάση, του αποχωρισμού (separation phase), σηματοδοτείται από την ανεξαρτοποίηση του καθοδηγούμενου ο οποίος αρχίζει να ενεργεί με αυτονομία και η συμβολή του μέντορα περιορίζεται σημαντικά. Η ανεξαρτοποίηση είναι συναισθηματική (Ragins, 1997) και κάποιες φορές και γεωγραφική (Chao, 1997). Στη τέταρτη φάση, του επαναπροσδιορισμού (redefinition phase), ο καθοδηγούμενος έχει αναπτύξει όλες τις απαραίτητες δεξιότητες και ενεργεί αυτόνομα. Η διαδικασία του mentoring τυπικά τερματίζεται και η σχέση μπορεί να πάρει μια άλλη μορφή ανάλογα με τις συνθήκες και

την επιθυμία των εμπλεκόμενων (Chao, 1997 & Scandura, 1998, οπ. αναφ. Παρασκευοπούλου, 2014:24).

Η Odell (1990) διακρίνει, επίσης, τέσσερες φάσεις ανάπτυξης της μεντορικής σχέσης. Στη πρώτη φάση (δημιουργία και ανάπτυξη της σχέσης) θεμελιώνεται η σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου, διερευνώνται τα κίνητρα και οι προσδοκίες τους, οικοδομείται κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Poulsen, 2013). Στη δεύτερη φάση (καθορισμός του περιεχομένου της σχέσης) διευκολύνεται η ένταξη του καθοδηγούμενου στον εκπαιδευτικό οργανισμό και δίνονται από τον μέντορα κατευθύνσεις σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας. Η τρίτη φάση (μάθηση και εφαρμογή) χαρακτηρίζεται από τη πρωτοβουλία που δίνει ο μέντορας στον καθοδηγούμενο να εφαρμόσει στη πράξη όσα έμαθε. Πρόκειται για τη φάση στην οποία συντελείται «πραγματική μάθηση» (Poulsen, 2013) καθώς ο καθοδηγούμενος πειραματίζεται και μέσω της ανατοφοδότησης που δέχεται από τον μέντορα επανεξετάζει τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές του. Στη τέταρτη φάση (τερματισμός και αποσύνδεση της σχέσης) ο καθοδηγούμενος έχει αρχίσει να λειτουργεί αυτόνομα, έχει αναπτύξει, με τη βοήθεια του μέντορα, ένα δίκτυο υποστήριξης μέσω της συνεργασίας του με τους συναδέλφους του και η επικονωνία με τον μέντορα θεωρείται πλέον άτυπη.

Μία άλλη διάκριση των φάσεων, που στηρίζεται στα θεωρητικά μοντέλα που περιγράφηκαν στη προηγούμενη ενότητα, προτείνεται από τους Maynard & Furlong (1993, οπ.αναφ. Γεωργοπούλου, 2017). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση τα μοντέλα δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους αλλά συνδέονται με χρονική σειρά, διαδέχονται το ένα το άλλο και συνιστούν φάσεις της μεντορικής σχέσης. Έτσι, η μαθητεία (apprenticeship) αποτελεί τη πρώτη φάση κατά την οποία ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο. Η δεύτερη φάση (competency) περιλαμβάνει εμπλοκή του καθοδηγούμενου στην εκπαιδευτική πρακτική μέσω της παρατήρησης και της συνεχούς ανατροφοδότησης από τον μέντορα. Στη τρίτη φάση (reflection) ο μέντορας βοηθά τον καθοδηγούμενο να στοχαστεί επάνω στις πρακτικές του και να τις επανεξετάσει.

Ανάλογα προσδιορίζει την εξέλιξη της μεντορικής σχέσης η Poulsen (2013), διακρίνοντας τέσσερες φάσεις: Στη πρώτη φάση (preparation) ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος αξιολογούν τις ανάγκες τους και τα οφέλη που ενδεχομένως θα έχουν και αποφασίζουν

να εμπλακούν στη διαδικασία του mentoring. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την εδραίωση της σχέσης (establishing the relationship). Ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος οικοδομούν μία σχέση που βασίζεται στην αμοιβαία αποδοχή και εμπιστοσύνη. Παράλληλα διαμορφώνεται ένα άτυπο συμβόλαιο συνεργασίας. Ακολουθεί η φάση της μάθησης και ανάπτυξης (learning and developing) κατά την οποία τόσο ο μέντορας όσο και ο καθοδηγούμενος στοχάζονται επάνω στις εμπειρίες, δοκιμάζουν νέες εμπειρίες, επαναστοχάζονται. Στη τελευταία φάση, της λήξης (ending), η μεντορική σχέση τυπικά ολοκληρώνεται. Η συνέχισή της ή η διατήρησή της σε φιλικό επίπεδο εξαρτάται από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους (Γεωργοπούλου, 2017).

Παρόμοια διάκριση των φάσεων εξέλιξης της μεντορικής σχέσης προτείνεται από την Zachary (2011) η οποία τις ορίζει ως εξής: Η πρώτη φάση είναι φάση προετοιμασίας (preparation) και περιλαμβάνει τη πρώτη προσέγγιση των εμπλεκόμενων και τις ενέργειες του μέντορα να βρεί τρόπους υποκίνησης των καθοδηγούμενων και, αποσαφήνισης των ρόλων. Η δεύτερη φάση (negotiating) περιλαμβάνει διαπραγμάτευση των κανόνων που θα καθορίσουν το είδος της σχέσης. Η τρίτη φάση (enabling growth) χαρακτηρίζεται από διαδικασίες υλοποίησης των στόχων και η τέταρτη φάση (coming to closure) ορίζεται με την ολοκλήρωση της διαδικασίας και τη μετάβαση του καθοδηγούμενου στην αυτονομία.

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται και άλλες ονομασίες ή και διαφορετικός αριθμός φάσεων εξέλιξης της μεντορικής σχέσης (Veenman, De Laat & Staring, 1998 · O' Mahony & Matthews, 2005). Σε όλες τις προτάσεις η πρώτη φάση έχει να κάνει με την ενεργοποίηση της σχέσης και η τελευταία με τη μετεξέλιξή της (Kram, 1985 · Phillip-Jones, 1982). Βασικό σημείο σύγκλισης όλων των προτάσεων αποτελεί η εδραίωση της σχέσης και η ενδυνάμωση του καθοδηγούμενου ώστε να αυτονομηθεί. Επίσης, ερευνητικά δεδομένα προσφέρουν εμπειρική υποστήριξη στον ισχυρισμό ότι η υποστήριξη που παρέχεται από τον μέντορα διαφέρει ποσοτικά και ποιοτικά σε κάθε φάση καθώς οι ανάγκες των καθοδηγούμενων αλλάζουν στα διάφορα στάδια της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Chao, 1997· Pollcok, 1995 · Ensher & Murphy, 2011).

Η σχέση μέντορα- καθοδηγούμενου σε όλη τη διαδικασία πρέπει να είναι ισότιμη ώστε ο καθοδηγούμενος να αισθάνεται συμμέτοχος στο πρόβλημα και στη λύση του και να μπορέσει να αναπτυχθεί. Παρόλο που το mentoring εξ ορισμού υποδηλώνει μία ιεραρχική σχέση (Ambrosetti & Dekkers, 2010) η θεώρηση του mentoring ως μία μαθησιακή διαδικασία καθιστά τις ιεραρχικές σχέσεις εμπόδιο στη μάθηση διότι δυσχεραίνουν την ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων και αποτρέπουν τον καθοδηγούμενο να αναλάβει ενεργό ρόλο στη κατανόηση του προβλήματος και στην αναζήτηση λύσης (Brown, Pryzwansky & Schulte, 2006).

Η διαίρεση σε στάδια δε σημαίνει ότι το mentoring ακολουθεί μία αμετάβλητη πορεία (Brown et al., 2006:218). Οι φάσεις δεν αποτελούν διακριτές ενότητες αλλά στάδια προόδου (Maynard & Furlong, 1993). Η μεντορική σχέση είναι δυναμική, εξελίσσεται και ωριμάζει με τη πάροδο του χρόνου, συμβαδίζοντας με την ανάπτυξη της εμπειρίας και της τεχνογνωσίας του καθοδηγούμενου (Riebschleger & Cross, 2011 · Παππά & Ιορδανίδης, 2017). Η εξέλιξη της σχέσης επηρεάζεται από τις προσδοκίες του ενός από τον άλλον (Norman & Feiman-Nemser, 2005 · Bullough, Young, Hall, Draper & Smith, 2008), από τη στήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Barrera, Braley & Slate, 2010) καθώς, επίσης, από το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το mentoring (Bullough et al., 2008). Άλλα συγκείμενα που ευνοούν ή δυσκολεύουν τη μεντορική σχέση είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων (προσωπικότητα, ενδιαφέροντα), οι προδιαγραφές και οι συνθήκες υλοποίησης του mentoring (οργάνωση, χρόνος και τόπος υλοποίησης), το ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς και γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Βαλάση, 2015).

Επιπρόσθετοι καθοριστικοί παράγοντες για την εξέλιξη της μεντορικής σχέσης είναι η διαθεσιμότητα του χρόνου (Haddad & Oplatka, 2009 · Καπαχτσή & Παπαβασιλείου,2018 · Luo, 2013), η αντίληψη του μέντορα για το ρόλο του (Tang & Choi, 2005 · Norman & Feiman-Nemser, 2005), η αντίληψη του καθοδηγούμενου για το ρόλο του μέντορα και η ανταπόκρισή του σε αυτόν (Μπουμπουλέντρα, 2015). Σε ανασκόπηση 54 άρθρων, οι Terrion & Leonard (2007:152) διαπίστωσαν ότι στο 26% αυτών, η δυνατότητα και η προθυμία αφιέρωσης χρόνου αναφέρθηκε ως βασικό κριτήριο καταλληλότητας υποψηφίων μεντόρων. Σε πολλές έρευνες οι καθοδηγούμενοι επικαλέσθηκαν την

έλλειψη χρόνου για να ερμηνεύσουν προβληματικές καταστάσεις (Ehrich, Hansford & Tennent, 2004 · Noe, 1988 · McLean, 2004). Ωστόσο, υπάρχουν και ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η ικανοποίηση των καθοδηγούμενων εξαρτάται περισσότερο από τις λειτουργίες του mentoring και δεν αυξάνει ανάλογα με το χρόνο που αφιερώνει ο μέντορας (Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, 2004).

Μετά από έρευνα ετών στη μεντορική σχέση οι Bradbury και Koballa (2008) διαπίστωσαν ότι μπορεί η ισορροπία στη σχέση να κλονισθεί και να παρουσιαστούν εντάσεις (borders) τις οποίες πρέπει ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος να διαχειριστούν με κατάλληλους χειρισμούς (Bradbury & Koballa, 2008: 2132-2133). Οι εντάσεις μπορεί να προκύψουν επειδή η σχέση έχει γίνει πολύ προσωπική (Reid & Jones, 1997:272) ή επειδή εξαρχής δεν υπήρχε αντιστοίχιση της προσωπικότητας του μέντορα με αυτήν του καθοδηγούμενου (Ehrich et al., 2004). Σε αυτή τη περίπτωση το «κακό» mentoring είναι χειρότερο από το «καθόλου» mentoring (Ehrich et al., 2004:536)

Η εδραίωση και η εξέλιξη της μεντορικής σχέσης συνδέονται με συνθήκες που συνιστούν αυτό που ο Carl Rogers, εκφραστής της προσωποκεντρικής θεωρίας, αποκαλεί «*ποιότητα παρουσίας*», οι οποίες είναι απαραίτητες σε κάθε αναπτυξιακή σχέση και αφορούν στάσεις, αξίες και συμπεριφορές (Rogers, 1980). Οι συνθήκες αυτές είναι:

1. *Η ενσυναίσθηση (empathy).* Αφορά την ικανότητα του μέντορα να κατανοεί τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς του καθοδηγούμενου μέσα από την οπτική του τελευταίου (Rogers, 2001). Οι μελετητές της ενσυναίσθησης αναγνωρίζουν δύο συνιστώσες της, τη γνωστική η οποία αναφέρεται στη νοητική κατανόηση της εμπειρίας του άλλου και στη συναισθηματική η οποία αναφέρεται στο βίωμα της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου (Decety & Jackson, 2004). Αποτελεί θεμελιώδη τρόπο κατανόησης του πλαισίου αναφοράς του καθοδηγούμενου και στη πραγματικότητα πρόκειται για στάση και όχι για τεχνική (Ivey , Gluckstern & Bradford-Ivey, 1996). Περιλαμβάνει την ενσυναισθητική ή ενεργητική ακρόαση (empathetic listening) και τη μετάδοση της ενσυναίσθησης (communicating empathy). Ο μέντορας δεν υιοθετεί το ρόλο του κριτή προβάλλοντας τις δικές του αξιολογήσεις με βάση τη δική του γνώση. Συντονίζεται συναισθηματικά με τον καθοδηγούμενο (Ρουσσίνου & Κουβαράκη, 2017) και τον

βοηθά, μέσω ενσυναισθητικής επικοινωνίας, να νοηματοδοτήσει τις εμπειρίες του. Είναι ένας καλός ακροατής ο οποίος ενθαρρύνει τον καθοδηγούμενο σε «γνωστική αναπλαισίωση» (Rippon & Martin, 2003: 215). Σε έρευνα των Zimmer & Smith (1992) οι καθοδηγούμενοι προσδιόρισαν την ενσυναίσθηση ως βασικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης, ενώ σε ανασκόπηση 54 ερευνών οι Terrion & Leonard (2007: 159) διαπίστωσαν ότι σε ποσοστό 24% των εξεταζόμενων ερευνών η ενσυναίσθηση αναγνωρίστηκε ως αναπόσπαστο κομμάτι της μεντορικής σχέσης. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν έρευνες των Eller, Lev & Feurer (2013) και Crisp & Cruz (2009) οι οποίες διερεύνησαν τα βασικά συστατικά επιτυχούς μεντορικής σχέσης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

2. *Ανευ όρων Αποδοχή (unconditional positive regard).* Αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της ενθάρρυνσης (Brown et al, 2006:157). Είναι η ικανότητα του μέντορα να αποδέχεται τον καθοδηγούμενο όπως είναι, χωρίς να ενεργοποιεί αξιολογικούς όρους και προσωπικές εκτιμήσεις. Η άνευ όρων αποδοχή δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και μη κατευθυντικότητας (Cervone & Pervin, 2013). Αυξάνει την εμπλοκή του καθοδηγούμενου στη διαδικασία και ενισχύει την αυτοεκτίμησή του (Brown et al. 2006:258). Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητα της αποδοχής και την απουσία κριτικής από τον μέντορα (Haggard & Turban, 2012 · Eller et al., 2013). Η εμπιστοσύνη στη μεντορική σχέση έχει διερευνηθεί αρκετά τόσο για το mentoring πρόσωπο με πρόσωπο όσο και για το εξ αποστάσεως (Eller et al., 2013 · Leck & Orser, 2013 · Rademaker, Duffy, Wetzler & Montogomery, 2016) και έχει αναγνωρισθεί ως θεμελιώδες συστατικό της μεντορικής σχέσης (Rademaker et al., 2016 · Johnson-Bailey & Cervero, 2004 · McLean, 2004 · Pitney & Ehlers, 2004). Μέντορες οι οποίοι δεν επιδεικνύουν εμπιστοσύνη στους καθοδηγούμενους επηρεάζουν σε αρνητικά τη μεντορική σχέση (Ehrich et al., 2004). Επίσης, η εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης ενδυναμώνει τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτές (Σαίτης, 2014) και ένα ενδυναμωμένος εκπαιδευτής αφιερώνει χρόνο και ενέργεια για τη βελτίωση των δικών του πρακτικών (Kimwarey, 2014).

3. *Γνησιότητα (genuiness).* Θεωρείται το βασικότερο χαρακτηριστικό της προσωποκεντρικής συμπεριφοράς (Rogers, 1980) και αναφέρεται στην ικανότητα του μέντορα να συμπεριφέρεται φυσιολογικά, να μη προσποιείται και να μη δείχνει

αυστηρό επαγγελματισμό εγκλωβισμένος στο ρόλο του ειδικού (Cervone & Pervin, 2013 · Rogers, 1980). Η γνήσια παρουσία του μέντορα διευκολύνει τη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου. Ερευνητικά δεδομένα προβάλλουν την ανάγκη των καθοδηγούμενων να τους επιτρέπεται να κάνουν λάθη και να υποστηρίζονται από έναν μέντορα που είναι πάνω από όλα «φίλος» (Lechuga, 2011 · Eller et al.,2013). Προϋπόθεση της γνησιότητας θεωρείται από τον Rogers (1980) η αυτογνωσία του μέντορα και κυρίως η αρμονία με την αυτοαντίληψή του.

Συνοψίζοντας, στην αναπτυξιακή λειτουργία της μεντορικής σχέσης πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη και τη δυναμική της. Οι περισσότεροι σχετίζονται με τη προσωπικότητα του μέντορα ο οποίος παίζει σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση και στην εδραίωση της σχέσης καθώς επίσης στην εξέλιξη και μετεξέλιξή της (Hudson, Skamp & Brooks, 2005).

1.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

Στην ιδεατή σύλληψη του mentoring, από τον Ομηρο στη Οδύσσεια, ο μέντορας περιγράφεται ως «*σοφός και υπομονετικός σύμβουλος που υπηρετεί τη καθοδήγηση των νεότερων συναδέλφων του»* (Παππά & Ιορδανίδης, 2017:113) και ως «*πατρική φιγούρα*» (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013 · Miller, 2002 · Green-Powell, 2012:100).

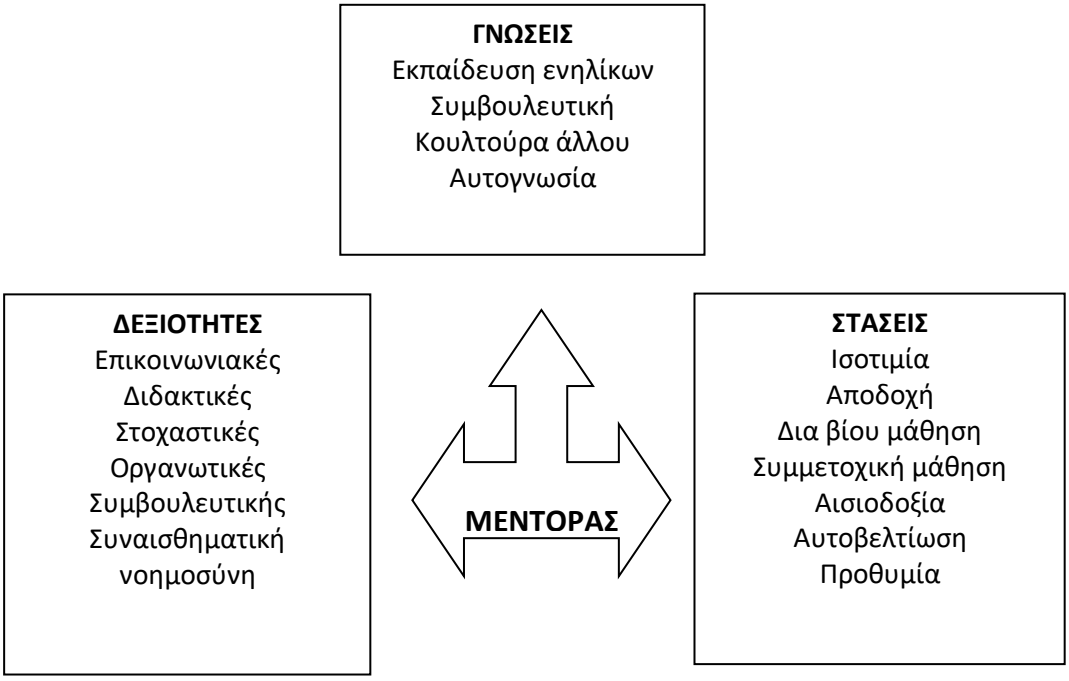
Τα αρχετυπικά χαρακτηριστικά του μέντορα αποδίδονται στη διεθνή βιβλιογραφία με διάφορους όρους που προσδιορίζουν χαρακτηριστικά και δεξιότητες του. Κάποιοι από αυτούς είναι δάσκαλος, σύμβουλος και χορηγός (Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee, 1978 · Klopf & Harrison, 1981), οδηγός σε ταξίδι (Daloz, 1986), προπονητής (Φραγκούλης κ.α., 2016), συνήγορος (Καστελλάνου, 2017), έμπιστος φίλος (Lopez-Real & Kwan, 2005), κριτικός φίλος (Gardiner, 2010 · Jones, 2001), σημαντικός άλλος (Ehrich & Hansford, 1999). Οι Kaye & Jacobson (1995) αποδίδουν, επίσης, σε έναν αποτελεσματικό μέντορα τους χαρακτηρισμούς καταλύτης, σύμμαχος, υπερασπιστής. Οι ίδιοι οι μέντορες έχουν ποικίλες απόψεις για τον ρόλο τους (Elliott & Calderhead (1994). Ορισμένοι θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι ενός οδηγού ή ηγέτη, άλλοι ενός καλού ακροατή ή φίλου ή ενός διοργανωτή εμπειριών για τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό. Είναι προφανές ότι οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τους ρόλους του μέντορα, συχνά

διαφοροποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το mentoring αλλά και τις προσωπικές αντιλήψεις των ατόμων που τους χρησιμοποιούν (Cherian, 2007 · Scalon, 2008).

Συνακόλουθα, οι Jones, Brown, Chapman, Morgan, Nettelton & Smith (2005) θεωρούν ότι ενώ είναι σύνηθες ο όρος *«μέντορας»* να εμφανίζεται τόσο στην πρακτική όσο και σε επίσημες δημοσιεύσεις και να δημιουργεί έτσι την εντύπωση μιας γενικής κατανόησης του mentoring, αυτό στην πραγματικότητα δεν ισχύει λόγω της έλλειψης συμφωνίας ως προς το ρόλο του μέντορα και τον τρόπο με τον οποίο αυτός επιτελείται. Αυτό δείχνει ότι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ο όρος «*μέντορας»* είναι ένα ολισθαίνον σημαίνον, με πολλές ερμηνευτικές αποδόσεις, που λαμβάνει διαφορετικές σημασίες σε διαφορετικά περιβάλλοντα και διαφορετικά πλαίσια.

Προκειμένου να αποτυπώσει τις διαστάσεις του ρόλου του μέντορα ο Clutterbuck (2004:53-54) χρησιμοποιεί το ακρωνύμιο της λέξης MENTOR. Συγκεκριμένα, ο μέντορας:
Manages the relatiosnip (διαχειρίζεται τη σχέση)
Encourages (ενθαρρύνει)
Nurtures (τροφοδοτεί με υπευθυνότητα και συνέπεια)
Teaches (διδάσκει)
Offers mutual respect (προσφέρει αμοιβαίο σεβασμό)
Responds to the mentees' needs (ανταποκρίνεται στις ανάγκες των καθοδηγούμενων)

Οι διαφορετικοί όροι που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία για να περιγράψουν τους επιμέρους ρόλους του μέντορα συνοψίζουν παρόμοια χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με τις λειτουργίες του στη συναισθηματική και τεχνική στήριξη των καθοδηγούμενων (Matthews, 2015). Με γενικούς όρους, η συναισθηματική στήριξη περιλαμβάνει την ενθάρρυνση των καθοδηγούμενων να καταστούν στοχαζόμενοι εκπαιδευτές και η τεχνική υποστήριξη περιλαμβάνει τον εμπλουτισμό διδακτικών στρατηγικών, μεθόδων και τεχνικών (Matthews, 2015). Υιοθετώντας τη κατηγοριοποίηση των McDonald & Flint (2011), τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να αποτυπωθούν σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο δεξιοτήτων και σε επίπεδο στάσεων. (Σχήμα 1.3)



Σχήμα 1.3. Δεξιότητες Μέντορα

Αναλυτικότερα:

<u>Σε επίπεδο γνώσεων</u>

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι το mentoring συνιστά διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων (Bullough, 2012) και επομένως ο μέντορας είναι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων. Κατά συνέπεια είναι απαραίτητο να διαθέτει το σχετικό με την εκπαίδευση ενηλίκων επιστημονικό υπόβαθρο. Οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων **,** τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων, οι τρόποι διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών, η διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται προκειμένου οι καθοδηγούμενοι-εκπαιδευόμενοι να προσεγγίσουν τη γνώση, είναι στοιχεία της γνώσης που χρειάζεται να έχει ο μέντορας. Σε έρευνά της η Rice (2007) διαπίστωσε ότι οι μέντορες λαμβάνουν πολύ λίγη εκπαίδευση σχετικά με τις θεωρίες μάθησης και αυτό δείχνει ότι μπορεί να υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε αυτό που πραγματικά κάνουν και σε αυτό που εντέλλονται να κάνουν. Την ανησυχία τους για το γνωσιακό υπόβαθρο των μεντόρων εκφράζουν και άλλοι ερευνητές (Jones et al., 2005 · Glover & Mardle, 1995), διατυπώνοντας την άποψη ότι είναι απαραίτητο οι μέντορες να διαθέτουν ένα στέρεο υπόβαθρο των θεωριών μάθησης προκειμένου να επιτελέσουν αποτελεσματικά το έργο τους. Απαραίτητες, επίσης, κρίνονται οι καλές γνώσεις της κουλτούρας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Hanover Research, 2014). Ακόμη, σε έρευνα που πραγματοποίησε η Γεωργοπούλου

(2017) οι εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν στο απαιτούμενο επιστημονικό υπόβαθρο του μέντορα τις γνώσεις κοινωνιολογίας και ψυχολογίας. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και προηγούμενες έρευνες από τους McDonald & Flint (2011) και Straus, Chatur & Taylor (2009). Επίσης, η γνώση των ορίων του ρόλου τους ως μέντορες κρίνεται σημαντική από πολλούς μελετητές (Jackson, Paleru, Szalacha, Caswell, Carr & Inui, 2003 · Ramani, Gruppen & Kachur, 2006). Αυτή η γνώση τους βοηθά να κρατήσουν τη δέουσα απόσταση όταν οι καθοδηγούμενοι επιδιώκουν μια σχέση εξάρτησης μαζί τους, η οποία απορροφά περισσότερη ενέργεια από όση οι ίδιοι μπορούν να διαθέσουν (Ramani et al., 2006:406).

Επίσης, ως αμφίδρομη διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ του καθοδηγούμενου και του μέντορα που εμπεριέχει την ανάπτυξη μιας υποστηρικτικής σχέσης το mentoring προϋποθέτει γνώση των προσεγγίσεων συμβουλευτικής.

Η αυτογνωσία του μέντορα είναι επίσης προϋπόθεση για τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη και για ένα αποτελεσματικό mentoring. Έτσι, ο μέντορας καλείται να γνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, τις παραδοχές του, τις αξίες του, τα όριά του (Larson, 2009:63). Έρευνα του Odiorne (1985) αποκάλυψε ότι αρκετοί μέντορες είχαν ισχυρές προκαταλήψεις για τη θρησκεία και το πολιτισμικό υπόβαθρο των ατόμων που καθοδηγούσαν, διαπίστωση που καθιστά πολύ σημαντική την ύπαρξη αυτογνωσίας και ελέγχου των δυσλειτουργικών παραδοχών από τη πλευρά του μέντορα.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

Σε ανασκόπηση 54 ερευνών οι Terrion & Leonard (2007:156) διαπίστωσαν ότι σε ποσοστό 35% των εξεταζόμενων ερευνών οι **επικοινωνιακές ικανότητες** αναγνωρίστηκαν ως το πιο σημαντικό συστατικό στοιχείο του αποτελεσματικού mentoring. Παρά το γεγονός ότι ορισμένα άρθρα αναφέρονται απλά στη σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Good, Halpin & Halpin, 2000 · Lawson, 1989 · Mee-Lee & Bush, 2003), σε ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας δίνονται αναλυτικές περιγραφές των δεξιοτήτων επικοινωνίας και της ενεργητικής ακρόασης του μέντορα (Allen & Poteet, 1999 · Holbeche, 1996 · McLean, 2004 · Randels, Carse & Lease, 1992 · Schmidt, Marks & Derrico, 2004). Σε άλλες μελέτες γίνεται αναφορά σε παρόμοιες δεξιότητες που απαιτούνται από τους μέντορες, δηλαδή στις δεξιότητες παροχής συμβουλών και

καθοδήγησης (McLean, 2004 · Pitney & Ehlers, 2004 · Wallace, Abel & Ropers-Huilman, 2000), στη δυνατότητα άσκησης ειλικρινούς και εποικοδομητικής κριτικής (Lawson, 1989 · Rose, 2005), στις διδακτικές και ερμηνευτικές δεξιότητες (Pitney & Ehlers, 2004), καθώς και στην ικανότητα έκφρασης με ξεκάθαρο και σαφή τρόπο (Ehrich et al., 2004 · Sands, Parson & Duane, 1991 · Schmidt et al., 2004).

Ομοίως, σε μελέτη των Mee-Lee & Bush (2003) στην οποία εξετάζονται οι αντιλήψεις μέντορα και καθοδηγούμενου ως προς τα πιο επιθυμητά χαρακτηριστικά, διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα «καλής επικοινωνίας» του μέντορα κατατασσόταν σε υψηλή θέση προτίμησης και από τις δύο ομάδες . Συγκεκριμένα, οι μέντορες κατέταξαν τις δεξιότητες καλής επικοινωνίας στην τρίτη θέση ενός πίνακα που αποτελούνταν από δέκα χαρακτηριστικά ενώ οι καθοδηγούμενοι κατέταξαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες σε υψηλότερη θέση. Σε έρευνα της Βογιατζή (2015) σε φιλολόγους στην Ελλάδα προτάχθηκαν οι επικοινωνιακές δεξιότητες έναντι άλλων ως επιθυμητό χαρακτηριστικό του μέντορα. Σε άλλη μελέτη περιγράφεται ως αποτελεσματικό στυλ επικοινωνίας ενός μέντορα αυτό που «δεν απειλεί» τον καθοδηγούμενο (Pitney & Ehlers, 2004). Το θέμα του επικοινωνιακού στυλ επισημαίνεται από άλλους μελετητές, οι οποίοι αναφέρουν ότι ενδέχεται να προκύψουν μεντορικά αποτελέσματα κάτω του βέλτιστου, αν ο μέντορας δεν είναι σε θέση να επικοινωνήσει στο ίδιο επίπεδο με τον καθοδηγούμενο (McLean, 2004). Η άποψη αυτή εκφράζεται στην πεποίθηση του Lawson (1989), ότι οι αποτελεσματικοί μέντορες είναι σε θέση να κάνουν τους άλλους να αισθανθούν άνετα, καθώς και στον ισχυρισμό των Pitney και Ehlers (2004), ότι οι αποτελεσματικοί μέντορες είναι πρόθυμοι να επικοινωνήσουν σε προσωπικό επίπεδο με τα άτομα στα οποία παρέχουν καθοδήγηση. Ένα άλλο επικοινωνιακό στοιχείο που επισημαίνεται σε αρκετές μελέτες είναι το χιούμορ. Κάποιοι ερευνητές, για παράδειγμα, περιγράφουν ως ιδανικούς μέντορες αυτούς που διαθέτουν το κατάλληλο χιούμορ (Johnson, 2002 · Pitney & Ehlers, 2004). Ομοίως, οι Apter & Carter (2002:294) περιγράφουν μία «*κατάσταση με τη μορφή παιχνιδιού*» ως ευνοϊκότερη για τον καθοδηγούμενο, διότι είναι *«ευκολότερο να αναλογιστεί και να αντιμετωπίσει τα προβλήματα με αμεροληψία και ηρεμία, από ό, τι σε μία σοβαρή κατάσταση»*. Στις επικοινωνιακές δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται και αυτές που αφορούν τη διαμόρφωση σχέσης με τον εκπαιδευτικό οργανισμό στον οποίο λειτουργεί ο μέντορας. Η σημαντικότητα του πλαισίου μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το

mentoring έχει διερευνηθεί αρκετά (Hobson et.al., 2009 · Lee & Feng, 2007 · Bullough, 2005 · Yusko & Feiman Nemser, 2008 · Simson et al., 2007) και διαπιστώθηκε ότι αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του mentoring.

Η άποψη ότι οι μέντορες είναι «δάσκαλοι των δασκάλων» (*teachers of teachers)* (Matthews, 2015:25), τοποθετεί τις **διδακτικές δεξιότητες** σε υψηλή θέση στο κατάλογο των δεξιοτήτων που καθιστούν αποτελεματικό ένα μέντορα. Ο μέντορας, ως εκπαιδευτής ενηλίκων είναι διευκολυντής και διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στον εκπαιδευόμενο-καθοδηγούμενο (Κόκκος, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, βασική επαγγελματική του δεξιότητα είναι να αναπτύσσει και να εφαρμόζει ανοικτές και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και καθοδήγησης με στόχο την αυτονομία και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των καθοδηγούμενων μετά την ολοκλήρωση του mentoring. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές ως σημαντική στρατηγική μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων (Καλογρίδη, 2011 · Cranton, 2006 · Κόκκος, 2017). Συνδέεται με την αυτονομία του ατόμου και στη βάση αυτή η ενθάρρυνση των καθοδηγούμενων να αναλάβουν τον έλεγχο της μάθησής τους αποτελεί βασικό συστατικό του ρόλου του μέντορα (Slusarski, 1994). Το μοντέλο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης του Knowles (1975) αναγνωρίζει ως χρήσιμες δεξιότητες την οργάνωση μαθησιακού κλίματος, τη διάγνωση μαθησιακών αναγκών, τη διαμόρφωση μαθησιακών στόχων, την εφαρμογή κατάλληλων μαθησιακών στρατηγικών και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Βασικές για το mentoring θεωρούνται οι **αναστοχαστικές δεξιότητες** (Bell, 2001) . Ο αναστοχασμός βοηθά τον μέντορα να επανεξετάσει τις δικές παραδοχές και πρακτικές καθώς επίσης και τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυνατότητες των καθοδηγούμενων και να ανακατασκευάσει τις αντιλήψεις του (Τσίρος & Κασιμάτη, 2011). Πρόκειται για ένα είδος απόκρισης στην εμπειρία (Boud, Keogh & Walker, 2002:18) και μπορεί να αφορά συμβάντα κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection in action), επανεξέταση εμπειριών μετά τη δράση (reflection on action), σκέψεις για σχεδιασμό της δράσης (reflection for action) (Schon, 1987 · Zhu, 2011 · Ghaye, 2011). Σε βιβλιογραφική ανασκόπηση για το θέμα, οι Bell και Mladenovic (2013) διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι μέντορες αναστοχάζονται πριν και μετά το mentoring. Το συμπέρασμα αυτό

επιβεβαίωσαν με δική τους έρευνα σχετικά με τον τρόπο και το χρόνο που οι μέντορες αναστοχάζονται επάνω στις πρακτικές τους και το ερμήνευσαν συνδέοντάς το με τη εμπειρία των μεντόρων στο mentoring. Όσο πιο έμπειροι ήταν οι μέντορες τόσο περισσότερο αναστοχάζονταν κατά τη διάρκεια του mentoring. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι ο στοχασμός κατά τη δράση (in action) αποτελεί σημαντική διαδικασία σε κάθε μαθησιακό περιβάλλον, η οποία, αν και δε στηρίζεται σε κάποια συγκεκριμένη διανοητική διεργασία, μπορεί να ενισχυθεί με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών και να οδηγήσει σε στοχαστική μάθηση (Κιουλάνης, Γιαμαλής, Δημητράκης & Βαλκάνος, 2016). Στις προτάσεις για ανάπτυξη αναστοχαστικών δεξιοτήτων συμπεριλαμβάνονται η παρατήρηση προτύπων, η συμμετοχή σε αυτοσχέδια mentoring, η πραγματοποίηση μικρο-καθοδηγητικών διαδικασιών (Bell & Mladenovic, 2013:14). Αναφορικά με τις αναστοχαστικές δεξιότητες η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι μέντορες καλούνται να συμμετέχουν σε μια διαδικασία που θα βοηθήσει τους ασκούμενους εκπαιδευτικούς να αποδομήσουν τις προηγούμενες πεποιθήσεις τους ώστε να μπορέσουν να οικοδομήσουν τις δικές τους επαγγελματικές πρακτικές και θεωρίες (Surgue, 1997 · Duit, 1996). Ωστόσο, οι προηγούμενες πεποιθήσεις ενδέχεται να είναι ανθεκτικές στην αλλαγή (Korthagen, 1993) και τότε ο ρόλος του μέντορα είναι να ενεργοποιήσει τον αναστοχασμό των καθοδηγούμενων.

Η αποτελεσματική εφαρμογή του mentoring, ως υποστηρικτική διαδικασία, προϋποθέτει **δεξιότητες Συμβουλευτικής.** Ο μέντορας πρέπει να έχει τη δεξιότητα να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τα συναισθηματικά μηνύματα του καθοδηγούμενου, να βιώνει και να κατανοεί τα συναισθήματά του (ενσυναίσθηση) και να χρησιμοποιεί ενσυναισθητικές τεχνικές, όπως ενεργητική ακρόαση, ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση, αντανάκλαση και αναγνώριση συναισθημάτων κ.α. (Rogers, 1980 · Branch, 2016). Οι τεχνικές αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία τόσο στην οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης όσο και στην κατανόηση και την επίλυση των ζητημάτων του καθοδηγούμενου (Ivey, Gluckstern & Ivey, 1996). Χρησιμοποιώντας δεξιότητες Συμβουλευτικής ο μέντορας ασχολείται με αυτό που απασχολεί τον καθοδηγούμενο κάνοντας χρήση του δικού του πλαισίου αναφοράς και όχι αυτού που ο ίδιος θεωρεί σημαντικό (Μπρούζος, 1998:205).

Ως εκπαιδευτής ενηλίκων, ο μέντορας είναι «*μάνατζερ της μάθησης*» (Rogers, 2002:221) και σε αυτό το ρόλο χρειάζεται να έχει **Οργανωτικές δεξιότητες,** καθώς σχεδιάζει, παρατηρεί και διευκολύνει συζητήσεις με τους καθοδηγούμενους. Εκθέτει τους στόχους του mentoring και τις εργασίες που πρέπει να γίνουν ώστε αυτοί να επιτευχθούν, διαχειρίζεται το χρόνο και οικοδομεί την επαγωγική σειρά των επαφών με τους καθοδηγούμενους. Διαμορφώνει τις συνθήκες που διευκολύνουν τις διεργασίες του mentoring, επινοεί προσεκτικά σχεδιασμένες εργασίες, εποπτεύει και χειρίζεται κατάλληλα μαθησιακές καταστάσεις προσαρμόζοντας τις προσεγγίσεις στις ανάγκες του καθοδηγούμενου.

Βασικός παράγοντας αποτελεσματικού mentoring αποτελεί η **συναισθηματική νοημοσύνη** του μέντορα (Cherniss, 2007 · Rowley, 1999). Το συναίσθημα και η μάθηση είναι έννοιες που συνυπάρχουν στη γνωστική εμπειρία και κατά τη διάρκεια της μάθησης συχνά συμβαίνει μια «μάχη» ανάμεσα στο συναίσθημα και στο νου (Goleman, 1995). Η προοπτική της μάθησης καθορίζεται από το συναισθηματικό φορτίο των εμπειριών το οποίο άλλες φορές λειτουργεί θετικά ως κίνητρο μάθησης και άλλες φορές αρνητικά ως εμπόδιο στη μάθηση (Merriam & Caffarella, 1999). Η συναισθηματική νοημοσύνη του μέντορα αναφέρεται στη δεξιότητά του να μπορεί να κατανοεί και να χειρίζεται τα συναισθήματα των καθοδηγούμενων με τρόπο που διευκολύνει τις γνωστικές λειτουργίες και τη προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αναγνωρίζει και αναλύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό και στην άσκηση του έργου τους και καθοδηγεί για την επίλυσή τους. Παράλληλα, ελέγχει τις δικές του παρορμήσεις και ρυθμίζει τις διαθέσεις του ώστε να οικοδομούνται εποικοδομητικές διαπροσωπικές σχέσεις (Illeris, 2016).

<u>Σε επίπεδο στάσεων</u>

Αρχικά, βασικό χαρακτηριστικό για έναν μέντορα, το οποίο ταυτόχρονα αποτελεί προϋπόθεση για την άσκηση του ρόλου του είναι η προθυμία του να είναι μέντορας (Larson, 2009:120). Αυτό σημαίνει ότι είναι ανοικτός σε νέες προοπτικές προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο ενθουσιασμός, ως επιθυμητό χαρακτηριστικό του μέντορα, εντοπίζεται συχνά στη βιβλιογραφία (Lahey, Trant, Verderber & Verderber, 2005 · Mee-Lee & Bush, 2003 · Ehrich et al., 2004) και θεωρείται ότι παραπέμπει σε

υψηλό επίπεδο ενέργειας του μέντορα, ακόμη και όταν οι καταστάσεις δεν είναι ευνοικές (Terrion & Leonard, 2007).

Η υποστηρικτική σχέση στην οποία στηρίζεται ως διαδικασία το mentoring προυποθέτει τη **θετική στάση** του μέντορα απέναντι **στο καθοδηγούμενο ως άτομο.** Κάθε καθοδηγούμενος είναι μοναδικός και ο μέντορας πρέπει να αναγνωρίζει ότι διαφορετικοί καθοδηγούμενοι αντιδρούν διαφορετικά στην ανατροφοδότηση (Branch, 2016). Είναι απαραίτητο να αποδέχεται τον καθοδηγούμενο όπως είναι και να σέβεται το δικαίωμά του να ρυθμίζει τα ζητήματα που τον απασχολούν (αποδοχή) (Rogers, 2001). Ωστόσο, η έρευνα έχει διαπιστώσει ότι συχνά οι μέντορες, από προσωπικό ενδιαφέρον να δούν τους καθοδηγούμενους να επιτυγχάνουν, έχουν υπερβολικές προσδοκίες και εκδηλώνουν μικρή ανοχή στην αποτυχία (Johnson & Cervero, 2004 · Terrion & Leonard, 2007 · Young, Alvermann, Kaste, Henderson & Many, 2004).

Επίσης, ως εκπαιδευτής ενηλίκων ο μέντορας βρίσκεται σε μία ισότιμη σχέση με τους καθοδηγούμενους τους οποίους αναγνωρίζει ως πηγή γνώσης (Brookfield, 2006). Η γνήσια και αυθεντική στάση του μέντορα, απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις, δηλώνει ενδιαφέρον για τον καθοδηγούμενο και ενθαρρύνει τη πλήρη συμμετοχή του δεύτερου στη διαδικασία.

Καίριας σημασίας, επίσης, είναι η θετική στάση του μέντορα στη **συμμετοχική μάθηση** (Randels et al., 1992). Η εκπαίδευση ενηλίκων, διάσταση της οποίας είναι το mentoring, έχει περιγραφεί ως δραστηριότητα στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες «*εναλλάσσονται στους ρόλους του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή*» (Thompson, 1980:67). Σε αυτή τη βάση, η Kram (1996) διαπίστωσε ότι πολλοί μέντορες αισθάνονται συνμανθάνοντες. Αυτή η αντίληψη στηρίζει την υιοθέτηση μιας στάσης **δια βίου μάθησης** η οποία βοηθά όχι μόνο τους καθοδηγούμενους αλλά και τους μέντορες στη προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Young et al., 2004). Αποδεχόμενοι την άποψη του Brookfield (1995, οπ.αναφ. Καλογρίδη, 2011:45) ότι το να γίνει κάποιος ικανός δάσκαλος είναι μια διαδικασία που δε τελειώνει ποτέ, η θετική στάση απέναντι στη δια βίου μάθηση είναι πολύ σημαντική τόσο για το μέντορα όσο και για τον καθοδηγούμενο.

Στα χαρακτηριστικά του μέντορα που συνηγορούν στην αποτελεσματικότητα του mentoring, πολλοί ερευνητές συμπεριλαμβάνουν τις ομοιότητες που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στο μέντορα και στον καθοδηγούμενο (Miller, 2002 · Jonson, 2008 · Lee & Feng, 2007 · Inglersoll & Smith, 2004). Αυτές αφορούν:

- το φύλο, τη εθνικότητα και τη γλώσσα που μιλούν
- τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες τους
- τη φιλοσοφία τους για την εκπαίδευση γενικά
- την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία ανήκουν
- το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν
- το επιστημονικό πεδίο που ανήκουν
- τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα
- τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες

Σε ανασκόπηση 54 άρθρων σχετικά με τα χαρακτηριστικά του μέντορα που διευκολύνουν τη διαδικασία, οι Terrion & Leonard (2007) διαπίστωσαν ότι οι καθοδηγούμενοι παρουσίαζαν τη τάση να αναζητούν μέντορες που ανήκαν στο ίδιο επιστημονικό πεδίο με αυτούς (Allen & Potet, 1999 · Ragins & Cotton, 1999 · Barrera, et al., 2010). Το κοινό γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας φαίνεται ότι συνιστά ευνοϊκό παράγοντα, καθώς ο μέντορας μπορεί να λειτουργήσει ως θεματικός δάσκαλος σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, να επιλύει απορίες και να καθοδηγεί εξειδικευμένα (Phillips & Fragoulis, 2010 · Hobson et al., 2009 · Johnson, 2004). Ωστόσο, η θετική συμβολή αυτής της ομοιότητας στην αποτελεσματικότητα του mentoring φαίνεται να μην ισχύει όταν ο μέντορας είναι διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού (Hobson et al.,2009).

Αντιφατικά εμφανίζονται τα ευρήματα που αφορούν τα χαρακτηριστικά του και της εθνικότητας. Σε ορισμένες έρευνες διαπιστώθηκε ότι η ομοιότητα ως προς το φύλο και την εθνικότητα αυξάνει το βαθμό ικανοποίησης όχι μόνο του καθοδηγούμενου αλλά και του μέντορα (Bowman & Bowman, 1995 · Johnson-Baley & Cervero, 2004 · Sands et al., 1991 · Johnson & Huwe, 2003), ενώ άλλες έρευνες έδειξαν ότι τέτοιου είδους ομοιότητα δεν αποτελεί παράγοντα καίριας σημασίας και ότι η προσέγγιση του μέντορα μπορεί να υπερκεράσει συγκεκριμένες δημογραφικές προτιμήσεις (Ehrich et al, 2004 · Sosik &

Godshalk, 2005 · Boreen & Niday, 2003). Σε έρευνες των Jackson et al. (2003) και Ramani et al. (2006) οι περισσότεροι καθοδηγούμενοι δήλωσαν ότι δε θεωρούν εμπόδια τις φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές.

Η ύπαρξη κοινών αξιών και στάσεων τονίζεται, επίσης, ως εκλεκτική συγγένεια που διευκολύνει τον καθοδηγούμενο να ταυτιστεί με τον μέντορά του (Bouquillon, Sosik & Lee, 2005 · Pitney & Ehlers, 2004 · Johnson-Bailey & Cervero, 2004 · Rose, 2005). Σε σχετικές έρευνες διαπιστώθηκε ότι όχι μόνο οι καθοδηγούμενοι προτιμούν να έχουν μέντορα με ίδιο αξιακό σύστημα αλλά και οι μέντορες υποστήριζαν περισσότερο τους καθοδηγούμενους με τους οποίους είχαν ίδιες αξίες από εκείνους που ένιωθαν πως δεν είχαν (Burke, McKeen & McKenna, 1993). Βέβαια, όπως επισημαίνεται από τους Johnson-Bailey και Cervero (2004), μπορεί να μην υπάρχει πραγματική ομοιότητα αλλά γνώση και σεβασμός της κουλτούρας του καθοδηγούμενου που δίνει την εντύπωση αξιακής ομοιότητας.

Επίσης, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι στην αρχή της μεντορικής σχέσης οι ομοιότητες σε ενδιαφέροντα, αξίες και προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία συναισθηματικής οικειότητας, ενώ αργότερα, καθώς οι εμπλεκόμενοι κινούνται προς τη φάση της αυτονομίας και του αποχωρισμού, αποδυναμώνεται η επίδρασή τους (Allen & Eby, 2003 · Kram, 1985 · Hinde, 1997). Επίσης, η επίδραση της ομοιότητας των χαρακτηριστικών ερμηνεύεται από πολλούς ερευνητές σε συνάρτηση με τις ανάγκες του μέντορα και τη διάρκεια του mentoring. Συγκεκριμένα, στην αρχή της σχέσης οι μέντορες έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να επικοινωνήσουν με άτομα που έχουν κοινά χαρακτηριστικά με αυτούς. Για αυτό το λόγο, στο mentoring μικρής διάρκειας οι ομοιότητες είναι πιο σημαντικές από ό,τι στο mentoring μεγάλης διάρκειας (Allen & Eby, 2003:481). Βέβαια στη βιβλιογραφία συναντώνται και απόψεις που υποστηρίζουν ότι η αναζήτηση μέντορα ή καθοδηγούμενου με κριτήριο την ομοιότητα αποτελεί «*ομοκοινώφιλη αναπαραγωγή*» (homosocial reproductivity) (Enhrich & Hanson, 1999:94), γεγονός που αποκλείει μέντορες και καθοδηγούμενους από τα οφέλη του mentoring. Πάντως τα αντιφατικά ευρήματα δείχνουν ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον πρέπει να στραφεί στη κουλτούρα του

εκπαιδευτικού οργανισμού και στη ποιότητα του mentoring ως καταλύτες για την υπέρβαση δημογραφικών διαφορών (Terrion & Leonard, 2007:153).

Άλλα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως σημαντικά είναι η προθυμία του μέντορα να αφιερώσει χρόνο (Terrion & Leonard, 2007), η εμπειρία του (Johnson, 2002 · Straus et al., 2009 · Feimaan-Nemser, 2012), η επιθυμία του για αυτοβελτίωση (Allen, 2003), ο ενθουσιασμός του (Mee-Lee & Bush, 2003), η ευγένειά του (Miller, 2002), η ειλικρίνεια και η αξιοπιστία του (Tickle, 2001), η αισιοδοξία του (Μοσχοβάκου, 2013 · Branch, 2016), η ανιδιοτέλεια και η γενναιοδωρία του (Larson, 2009). Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι παρόλο που τα χαρακτηριστικά αναφέρονται ως σημαντικά από τους καθοδηγούμενους σε όλες τις έρευνες, δεν έχει καταγραφεί συγκεκριμένη περιγραφή του τρόπου, με τον οποίο τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν τις μεντορικές λειτουργίες (Terrion & Leonard, 2007:158).

Αρκετά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες αναπτύσσονται και δεν είναι έμφυτα. Αξιοσημείωτο είναι ότι, ενώ το mentoring ως διαδικασία έχει απασχολήσει αρκετά τη βιβλιογραφία, η έρευνα γύρω από τις επαγγελματικές γνώσεις, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την επαγγελματική ανάπτυξη των μεντόρων είναι πολύ περιορισμένη (Hobson et., 2009 · Bullough, 2012 · Aspfors & Fransson, 2015). Ακόμη και χώρες που έχουν θεσμοθετήσει μεντορικά προγράμματα, όπως η Νέα Ζηλανδία, η Ιαπωνία, η Σκωτία, η Νορβηγία, η Ουγγαρία, οι Η.Π.Α. δε προσφέρουν οργανωμένη και συστηματική εκπαίδευση ή επιμόρφωση μεντόρων και παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τον υποχρεωτικό ή μη χαρακτήρα της επιμόρφωσης, τη διάρκειά της, τις πρακτικές της (Bullough, 2012 · Aspfors & Fransson, 2015). Την έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης επισήμανε, επίσης, διακρατική έρευνα σε Αυστρία, Φνλανδία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία και Σλοβεκία (Raschauer & Resch, 2016). Στην Ελλάδα νομοσχέδιο για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, που τέθηκε σε δημόσια διαβούλευση στο τέλος του 2010, προέβλεπε επιμόρφωση μεντόρων, ωστόσο η εξέλιξη ματαιώθηκε το 2011 (Μπαρμποπούλου & Οικονόμου,2018). Στον ελλαδικό χώρο παραδείγματα κατάρτισης μεντόρων συναντώνται στη Κύπρο (Αργυροπούλου, 2017), στο Ελληνοαμερικάνικο Κολλέγιο Αθηνών και στο Κολλέγιο Ψυχικού (Μπαγάκης, Τσίγκου & Σκορδά, 2017), στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ανδρούσου, 2017), στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου

(Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2019) καθώς και σε επίπεδο ιδιωτικών πρωτοβουλιών και ως μέρος ευρύτερου προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών ή στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης μελλοντικών εκπαιδευτικών.

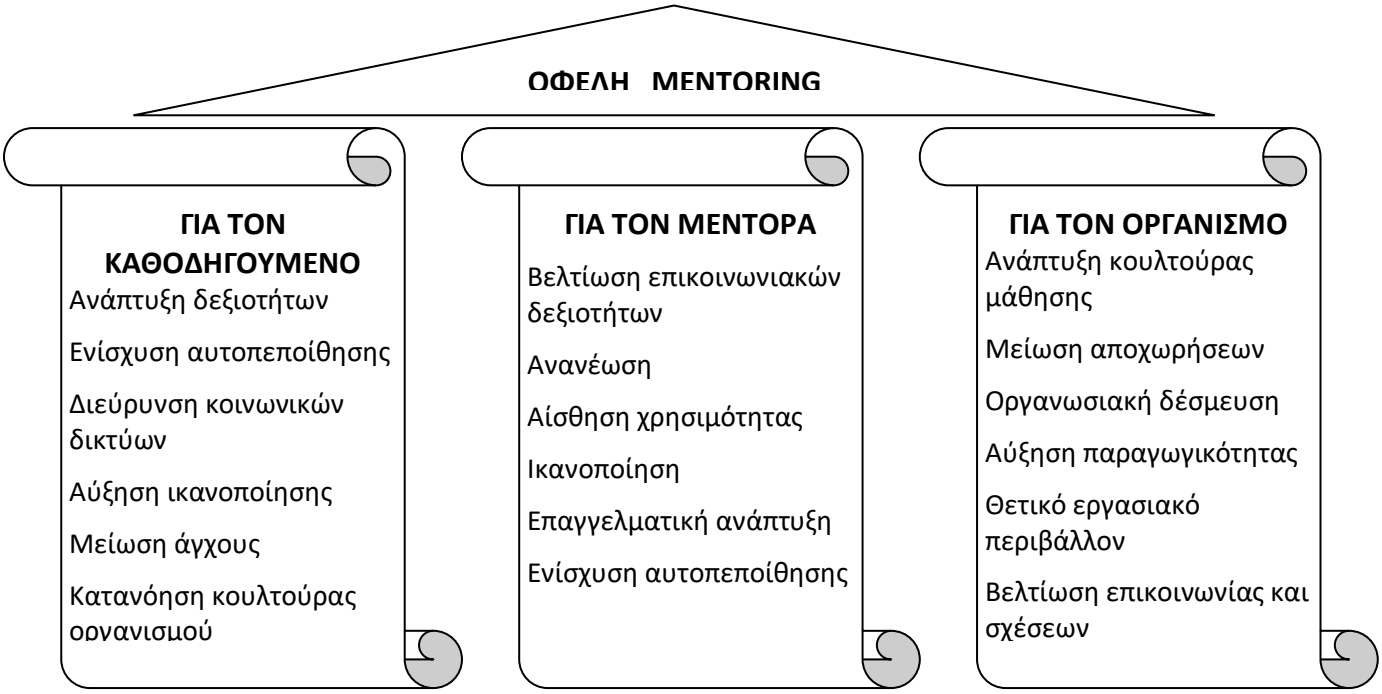
Το ζήτημα φαίνεται να απασχολεί την ακαδημαϊκή κοινότητα τα τελευταία χρόνια καθώς σχετικές συζητήσεις στη βιβλιογραφία υποστηρίζουν ολοένα και περισσότερο η άποψη του Bullough (2012:70) ότι «*οι μέντορες χρειάζονται ment*oring» . Πολλοί μέντορες έχουν εκφράσει την ανάγκη να υπάρχει ένας μηχανισμός ο οποίος θα τους ενθαρρύνει να συζητούν τις μεντορικές σχέσεις τους και να δέχονται οι ίδιοι συμβουλευτική καθοδήγηση (Ramani et al., 2006). Διερευνώντας τη συναφή με την εκπαίδευση μεντόρων διεθνή βιβλιογραφία, το διάστημα Δεκέμβριου 2013 έως Μάιου 2014, οι Aspfors & Fransson (2015) διαπίστωσαν ότι τα περισσότερα κείμενα αναφέρονταν θεωρητικά στη χρησιμότητα της κατάρτισης των μεντόρων και όχι σε αυτή καθαυτή την εκπαίδευσή τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι από τα 3466 άρθρα που εντόπισαν, μόλις 10 πληρούσαν τα κριτήρια μελέτης τους (Aspfors & Fransson, 2015:8). Η σύνθεση των ευρημάτων τους ανέδειξε τις εξής διαστάσεις: α) εκτός από το περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού, η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας παίζει ρόλο στην οργάνωση της εκπαίδευσης των μεντόρων, β) οι μέντορες βλέπουν το mentoring ως μέρος της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού και επομένως η εκπαίδευσή τους πρέπει να πραγματοποιείται μέσα στον οργανισμό, γ) ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνει ταυτόχρονα θεωρητική κατάρτιση και πρακτική, συνδέοντας θεωρία και πράξη, δ) στους στόχους της εκπαίδευσης των μεντόρων πρέπει να συμπεριλαμβάνεται η ανάπτυξη αναλυτικών και αναστοχαστικών δεξιοτήτων.

Καταληκτικά, η βιβλιογραφία καταγράφει πληθώρα χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα μέντορα αποτελεσματικό , τα οποία διαφέρουν από εκείνα που κάνουν έναν εκπαιδευτή αποτελεσματικό. Ενας «καλός δάσκαλος» δε συνεπάγεται αυτόματα «καλός μέντορας» (Matthews, 2015), όπως, επίσης, ένας «κακός μέντορας είναι χειρότερος από καθόλου μέντορας» (Ragins et.al., 2000) Η προσπάθεια από τον ίδιο να ανταποκριθεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά σε ένα σύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο σε μία κοινωνία και ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που αλλάζει, απαιτεί συνεχή εκπαίδευση. Η εκπαίδευση των μεντόρων είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τη διεθνή βιβλιοραφία (Hansman, 2013 ·

Lejonberg, Elstad & Christophersen, 2018) καθώς είναι αποδεκτό ότι «*οι καλοί μέντορες δε γεννιούνται αλλά γίνονται»* (Ramani et al. 2006:404).

1.6. ΟΦΕΛΗ MENTORING

Τα οφέλη του mentoring απασχολούν τη βιβλιογραφία αρκετές δεκαετίες (Levinson et al., 1978 · Roche, 1979). Το ερευνητικό ενδιαφέρον για το θέμα ξεκίνησε με την εργασία της Kram (1985) και έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια (Allen et al. 2004:127). Αρχικά οι έρευνες παρουσίασαν τη τάση να εστιάσουν στο καθοδηγούμενο (Chao et al., 1992 · Scandura, 1992), αλλά σταδιακά οι ερευνητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους τόσο στο μέντορα όσο και στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Enser & Murhpy, 2011:254). Ωστόσο, παρόλο που το ερευνητικό ενδιαφέρον περιλαμβάνει όλους τους εμπλεκόμενους, φαίνεται να εξακολουθεί να εστιάζει περισσότερο στους καθοδηγούμενους. Σε ανασκόπηση 159 άρθρων οι Ehrich et al. (2004:522) διαπίστωσαν ότι τα 82,4% αναφέρονταν σε οφέλη για τους καθοδηγούμενους, γεγονός που συναντάται και σε μεταγενέστερες μελέτες (Kennett & Lomas, 2015). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι οι έρευνες για τα οφέλη του mentoring κινούνται σε δύο επίπεδα. Ένα μέρος των ερευνών, προκειμένου να εντοπίσει τα οφέλη του mentoring γενικά, μελετά τις διαφορές ανάμεσα στα άτομα που δέχτηκαν mentoring και σε αυτά που δε δέχτηκαν (Chao et al., 1992 · Fagenson, 1989 · Allen et al., 2004) και ένας αριθμός ερευνών μελετά τα οφέλη του mentoring συγκρίνοντας τις διάφορες μορφές του (Ragins et al., 2000 · Darwin & Palmer, 2009 · Huizing, 2012). Ακόμη, όμως, και στην ίδια μορφή παρατηρείται διαφοροποίηση στους στόχους του mentoring, στα αποτελέσματα και στο πλαίσιο εφαρμογής του (Ehrich & Hansford, 1999:94), και κατά συνέπεια τα οφέλη που αναφέρονται σε κάθε έρευνα αφορούν το εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς. Παρόλο που η ύπαρξη πολλών μεταβλητών καθιστά δύσκολη την αξιολόγηση του mentoring (Allen et.al., 2004), τα ευρήματα πολλών ερευνών προσφέρουν εμπειρική υποστήριξη στα οφέλη του mentoring για όλους τους εμπλεκόμενους, μέντορα, καθοδηγούμενο και εκπαιδευτικό οργανισμό (Clark & Byrnes, 2012 · Hudson, 2013b · Hagger & McIntyre, 2006) (Σχήμα 4)



Σχήμα 1.4. Οφέλη mentoring

1.6.1. Οφέλη για τους καθοδηγούμενους

Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με οφέλη του mentoring για τους καθοδηγούμενους οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι καθοδηγούμενοι ωφελούνται σε διάφορους τομείς (Rajuan & Verloop, 2007 · Grisham, Ferguson & Brink 2004 · Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011 · Vanderburg & Stephens, 2010 · Peterson et al., 2010 · Langdom, 2011). Στον ακαδημαϊκό τομέα ωφελούνται μέσω της παροχής γνώσεων, στο διδακτικό τομέα μέσω της απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων, στο τομέα της προσωπικότητας μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και στο μεταγνωστικό τομέα με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναστοχαστικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα:

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με το ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν αναγνωρίζεται ως ένα από τα βασικότερα οφέλη σε πολλές έρευνες (Brown, 1995 · Read, 1998 · Μπουμπουλέντρα, 2015 · Γεωργοπούλου, 2017 · Barrera et al., 2010). Οι καθοδηγούμενοι μαθαίνουν να δέχονται και να αξιοποιηθούν την ανατροφοδότηση (Ehrich et al., 2004) και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, καθώς τους προσφέρονται ευκαιρίες να στοχαστούν επάνω στις παραδοχές τους και στις πρακτικές που εφαρμόζουν. Σε έρευνα των Phillips & Fragoulis (2010) οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι η επαφή τους με μέντορα ενίσχυσε τις δεξιότητές τους

σχετικά με επίλυση προβλημάτων επαγγελματικού χαρακτήρα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Weiss & Gary, 1999). Επίσης, ερευνητικά δεδομένα καταγράφουν απόψεις καθοδηγούμενων ότι μέσω του mentoring ανέπτυξαν δεξιότητες διαχείρισης του εργασιακού χρόνου, του φόρτου εργασίας και της δυναμικής της ομάδας (Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007 · Hobson et al., 2009). Από τη έρευνα προκύπτει οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεχτεί mentoring αξιολογούνται καλύτερα ως προς την αποδοτικότητά τους (Ehrich & Hansford, 1999 · Vanderburg & Stephens, 2010). Το εύρημα επιβεβαιώνουν οι ίδιοι οι καθοδηγούμενοι οι οποίοι, σε έρευνα των Peterson et al. (2010), ανέφεραν ότι η σχέση τους με το μέντορα βελτίωσε την αποτελεσματικότητά τους. Τα στοιχεία, ωστόσο, για την επίδραση του mentoring στην ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων στους νέους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένα (Hobson et al., 2009). Αυτό οφείλεται, κατά την άποψη των Hobson et al. (2009:209), στις δυσχέρειες διερεύνησης του συγκεκριμένου πεδίου καθώς και στη δυσκολία να διαχωριστούν οι ταυτόχρονες επιδράσεις διάφορων παραγόντων στην επαγγελματική ανάπτυξη των αρχάριων εκπαιδευτικών. Στις λίγες σχετικές έρευνες περιλαμβάνεται έρευνα στη Καλιφόρνια στην οποία διαπιστώθηκε ότι 70% των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών βελτίωσαν τις δεξιότητες και τις στρατηγικές διδασκαλίας (Fletcher & Barrett, 2004). Η βελτίωση της διδακτικής συμπεριφοράς επιβεβαιώνεται σε μεταγενέστερη έρευνα η οποία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν δεχτεί mentoring υιοθέτησαν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, κάτι που δεν έκαναν πριν την εμπλοκή τους σε διαδικασία mentoring (Achinstein & Davis, 2014). Μία άλλη διάσταση που προβάλλεται από τη βιβλιογραφία είναι η γνωστική ενδυνάμωση και η ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των καθοδηγούμενων ώστε να αναλάβουν, στο μέλλον, ρόλο μέντορα. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι τα άτομα που δέχονται mentoring είναι πιο θετικά να γίνουν οι ίδιοι μέντορες (Bozionelos, 2004).

Η αύξηση της αυτοπεποίθησης περιλαμβάνεται στα πλεονεκτήματα του mentoring που εμφανίζονται συχνότερα στα πορίσματα των ερευνών (Bullough, 2005 · Johnson, Berg & Donaldson, 2005 · Lindgren, 2005 · Marable & Raimondi, 2007 · Quintana, 2014 · Καστελλάνου, 2017). Το mentoring βοηθά τους καθοδηγούμενους να αναπλαισιώσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα ζητήματα που προκύπτουν κατά την άσκηση του έργου τους (Darwin & Palmer, 2009 · Φραγκούλης

& Βαλκάνος, 2011) καθώς, επίσης, να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στη λήψη αποφάσεων (Langdom, 2011).

Η διεύρυνση των κοινωνικών και επαγγελματικών δικτύων, καταγράφεται ως ένα ακόμη όφελος για τους καθοδηγούμενους ειδικά σε κάποιες μορφές mentoring, όπως είναι το mentoring ομηλίκων. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι μέσω της δικτύωσης οι καθοδηγούμενοι μειώνουν τα συναισθήματα απομόνωσης και βελτιώνουν τις ικανότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων (Darwin & Palmer, 2009 · Phillips & Fragoulis , 2010 · Ehrich et al., 2004 · Grisham, Ferguson & Brink, 2004 · Tennenbaum, Crosby & Gliner, 2001).

Την αρνητική σχέση mentoring και άγχους διαπίστωσαν έρευνες σχετικά με τη συμβολή του mentoring στη μείωση του άγχους (Baugh, Lankan & Scandura, 1996 · Kram & Hall, 1991 · Scandura & Williams, 2004) ενώ τη μείωση του επαγγελματικού άγχους ως προσδοκία από το mentoring, και όχι ως αποτέλεσμα, επισήμαναν οι νηπιαγωγοί σε έρευνα της Αντωνίου (2018). Αντίθετα, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση του mentoring με την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση. Ο μέντορας διευκολύνει τους καθοδηγούμενους να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν δυσκολίες αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ερευνητικά ευρήματα αποδεικνύουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση είναι μεγαλύτερες σε αυτούς που δέχτηκαν mentoring (Scandura & Williams, 2004 · Eby & Lockwood, 2005 · Bullough, 2005 · Branch, 2016).

Η απόκτηση πληρέστερης κατανόησης της τυπικής και άτυπης κουλτούρας του οργανισμού στον οποίο προσφέρουν τις υπηρεσίες τους διευκολύνει την ένταξη των καθοδηγούμενων στον οργανισμό (Achinstein & Athanases, 2005). Πολλά τυπικά προγράμματα mentoring περιλαμβάνουν στους στόχους τους την ένταξη νεοεισερχόμενων στο κλίμα και στη κουλτούρα του οργανισμού (Ehrich & Hansford, 1999 · Gunn, 1995 · Manchester Metropolitan University, 2018). Οι στόχοι φαίνεται να επιτυγχάνονται καθώς ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι καθοδηγούμενοι διευκολύνονται στη ταχύτερη κοινωνικοποίησή τους στο εργασιακό περιβάλλον (Μπουμπουλέντρα, 2015 · Τρίκας, 2017 · Bullough, 2005 · Wills, 2014 · Ramani et al., 2006 · Hobson et al., 2009).

1.6.2. Οφέλη για τον μέντορα

Παρόλο που τα ερευνητικά δεδομένα γα τα οφέλη του μέντορα παρουσιάζονται λιγότερα σε σύγκριση με εκείνα των καθοδηγούμενων (Ehrich & Hanford, 1999:92 · Rotstein, 2011:98 · Kennett & Lomas, 2015:6), οι έρευνες τείνουν να συμφωνούν ότι, από τη στιγμή που το mentoring είναι αμοιβαία σχέση και αμφίδρομη διαδικασία (Jacobi, 1991:513), οφελείται εξ ίσου και ο μέντορας. Η άποψη αυτή τεκμηριώνεται από τους απολογισμούς των ίδιων των μεντόρων στα πορίσματα σχετικών ερευνών. Τα οφέλη για το μέντορα είναι:

Βελτιώνει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες (Μιχιώτης κ.α., 2006 · Philips & Fragoulis, 2010 · Moor et al., 2005 · Καστελλάνου, 2017). Ο μέντορας μαθαίνει να ακούει ενεργά και όχι παθητικά και αυτό τον καθιστά ικανό να εντοπίζει ευκολότερα τις ανάγκες των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών (Lopez-Real & Kwan, 2005). Επίσης, μέσα από τις σχέσεις συνεργασίας που απολαμβάνει, αναπτύσσει δεξιότητες που του επιτρέπουν να αξιοποιεί ευκαιρίες δικτύωσης (Simson, Hastings, & Hill, 2007 · Ehrich et al., 2004)

Μοιράζεται ιδέες και εμπλουτίζει τις γνώσεις του μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία του με τους καθοδηγούμενους οι οποίοι αποτελούν πηγή άντλησης νέων ιδεών. Συχνά οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί είναι καινοτόμοι ή γνωρίζουν περισσότερα από τον μέντορα και αυτό είναι κάτι που ανανεώνει τον μέντορα (Hargreaves & Fullan, 2000). Η ανανέωση και το «*ξανάνιωμα»* αναγνωρίστηκε ως όφελος αρχικά από τους Levinson et al. (1978:253) και επιβεβαιώθηκε από μεταγενέστερες έρευνες (Ehrich et al., 2004 · Hagger & McIntyre, 2006). Ο μέντορας αποκτά νέες οπτικές αντίληψης των καταστάσεων μέσω αναστοχασμού πάνω στις πρακτικές του (Rotstein, 2011 · Φρυδάκη, 2025) και μέσα από την αλληλεπίδραση με το καθοδηγούμενο, επαναδιαπραγματεύεται και επανεξετάζει κριτικά τις μεθόδους του και τη διδακτική του συμπεριφορά (Rotstein, 2011 · Philips & Fragoulis, 2010 · Hudson, 2013 · Engler, 2015). Στις συναφείς έρευνες, πολλοί μέντορες κάνουν λόγο για *«αναζωογόνηση του ενθουσιασμού τους για διδασκαλία»* (Moor et al., 2005), για «*εκ νέου ενεργοποίησή τους» και «ανανεωμένο ενδιαφέρον»* (Hobson et al., 2009).

Ενισχύεται η αίσθηση της χρησιμότητας (αυταξίας). Σε έρευνα του Antal (1993), σε ένα τυπικό πρόγραμμα mentoring στη Σουηδία, οι μέντορες τόνισαν την ευχαρίστηση και ένα αίσθημα ολοκλήρωσης (fulfillment) που αποκομίζουν από τη προσφορά των γνώσεων και των εμπειριών τους. Το συναίσθημα του *«είναι απαραίτητοι»* επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Carruthers, 1993:17 · Murphy, 1996). Παρόμοια συναισθήματα αναφέρθηκαν και σε μεταγενέστερες έρευνες (Hansman, 2013 · Kennett & Lomas, 2015).

Αισθάνεται προσωπική ικανοποίηση (Ehrich et al., 2004 · Allen & Eby, 2003 · Simpson et al, 2007 · Shapira-Lishchinsky, 2012). Η έρευνα έχει δείξει ότι τα ψυχολογικά οφέλη για τον μέντορα στο μη τυπικό mentoring (informal mentoring) είναι περισσότερα από εκείνα για τον μέντορα στο τυπικό mentoring (formal mentoring) (Allen & Eby, 2003:471). Η Kram (1985) προσθέτει ένα ακόμη στοιχείο που συμβάλλει στη προσωπική ικανοποίηση των μεντόρων, υποστηρίζοντας ότι οι μέντορες συχνά βλέπουν τους καθοδηγούμενους σαν καθρέπτη του εαυτού τους και προβάλλουν σε αυτούς δικές τους γενεσιουργές ανάγκες τις οποίες προσπαθούν να εκπληρώσουν. Η άποψη της Kram φαίνεται να επαληθεύεται καθώς η έρευνα έχει δείξει ότι η ικανοποίηση που αισθάνονται πολλοί μέντορες από την ανάληψη του ρόλου του μέντορα, προέρχεται κυρίως μέσα από την επιτυχία και την ανάπτυξη των καθοδηγούμενών τους (Beck & Kosnick, 2000 · Hagger & McIntyre, 2006). Πολύ συχνά, επίσης, η ικανοποίηση του μέντορα συνδέεται με την αναγνώριση της συμβολής του από τον οργανισμό και τους συναδέλφους του (Manchester Metropolitan University, 2018 · Johnson, 2002 · Hobson et al., 2009). Εχει διαπιστωθεί ότι το mentoring μπορεί να οδηγήσει σε ισχυροποίηση της εκπαιδευτικής ταυτότητας των μεντόρων και του επαγγελματικού τους κύρους, που απορρέει από την ευθύνη που αναλαμβάνουν, και αυξάνει την αναγνώρισή τους εκ μέρους της επαγγελματικής τους κοινότητας (Bodoczky & Malderez, 1997 · Wright & Bottery, 1997 · Murray, 2001).

Υποκινείται στη δική του επαγγελματική ανάπτυξη. Το mentoring έχει θετική επίδραση στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των μεντόρων (Ehrich et al., 2004 · Allen & Eby, 2003 · Hagger & McIntyre, 2006) και αυτό αναγνωρίζεται ως το πιο σημαντικό όφελος για τον μέντορα (Hobson et al., 2009). Ερευνα του Hawk (1986) σε 178 μέντορες

διαπίστωσε ότι περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι το mentoring προώθησε την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε μεταγενέστερη έρευνα των Lopez-Real & Kwan (2005) οι μέντορες σε μεγάλο ποσοστό (71%) ανέφεραν ότι ωφελήθηκαν στη προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Έρευνα του Hudson (2013) στην Αυστραλία, σε 259 μέντορες, έδειξε ότι το mentoring βελτίωσε τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Σε συγκριτική μελέτη με μέντορες από έξη χώρες (Νέα Ζηλανδία, Ταϋλάνδη, Κίνα, Καναδά, Ισπανία και Αυστραλία) οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μέσα από το mentoring έμαθαν για τον εαυτό τους (Clarke & Mena, 2020). Παρόμοια ευρήματα καταγράφονται στη βιβλιογραφία και από άλλες έρευνες. Οι μέντορες αναφέρουν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους (Simpson et al., 2007 · Connelly & Clandinin, 2002), έμαθαν να αναστοχάζονται επάνω στη δικές τους πρακτικές και οδηγήθηκαν σε επαναπροσδιορισμό των απόψεών τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Hagger & McIntyre, 2006 · Νικολακοπούλου, 2017 · Αρβανιτίδου, 2014 · Τρικοίλης, 2016 · Clandinin & Connelly, 2000 · McConnell & Geesa, 2019).

Αρκετές μελέτες αναφέρονται στη συμβολή του mentoring στη βελτίωση της διδακτικής συμπεριφοράς των μεντόρων καθώς μέσω του mentoring προσδιορίζουν δικά τους δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους (Hobson et al., 2009). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της «αυτο-ανάκλασης», καθώς μαθαίνουν μέσα από αυτά που οι ίδιοι προτείνουν και συζητούν (Simpson et al., 2007). Η έρευνα επαληθεύει ότι το mentoring ευνοεί την αύξηση της εμπιστοσύνης του μέντορα στη δική του διδασκαλία (Davies, Brady, Rodger, & Wall, 1999). Η οικοδόμηση και επαναδόμηση της γνώσης τόσο με τη διαδικασία υποστήριξης όσο και με τη διδασκαλία, συνδέοντας τη θεωρία με τη πράξη αποτελεί τον πυρήνα της επαγγελματικής ανάπτυξης του μέντορα.

Ένα άλλο όφελος που αποδίδεται στο μέντορα από τους μελετητές του πεδίου είναι ότι το mentoring καλλιεργεί ηγετικές δεξιότητες (Hansford, Tennent & Ehrich (2003) και μάλιστα προωθεί το συμμετοχικό στύλ ηγεσίας το οποίο συνάδει με το χαρακτήρα του (Suggett, 2006). Είναι σύνηθες οι μέντορες να αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις και να αναδεικνύονται αποτελεσματικοί ηγέτες καθώς συνδυάζουν δεξιότητες υποστήριξης και ηγεσίας (Ganser , 1997).

Ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης έχει καταγραφεί ως σημαντικό ψυχολογικό όφελος (Λουκά & Πέτσιου, 2016 · Wollman-Bonilla, 1997).

1.6.3. Οφέλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό

Τα οφέλη του mentoring για τον οργανισμό συνδέονται με τα οφέλη για τους καθοδηγούμενους και ταυτόχρονα σχετίζονται με την έννοια του οργανισμού μάθησης. Οργανισμός μάθησης είναι ένας οργανισμός που μαθαίνει συνεχώς και αλλάζει. Με αυτή την οπτική η μάθηση ενσωματώνεται και λειτουργεί παράλληλα με την εργασία και αξιοποιείται προληπτικά για την υποστήριξη της ανάπτυξης των ατόμων με τα οποία συνδέεται (Senge, 1990 · Watkins & Marsick, 1996). Αν και η έννοια του μανθάνοντος οργανισμού αρχικά συνδέθηκε με τις επιχειρήσεις, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως κατεξοχήν δομημένα περιβάλλοντα μέσα στα οποία συντελείται η μάθηση, έχουν προσελκύσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών (Koutouzis & Papazoglou, 2016 · Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000 · Kalantzis & Cope, 2013). Ερευνητικά δεδομένα συσχετίζουν θετικά τη μαθησιακή ικανότητα ενός οργανισμού με τη μαθησιακή ικανότητα των μελών του. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που διαθέτουν τα χαρακτηριστικά του μανθάνοντος οργανισμού δρούν υποστηρικτικά, προωθούν τη μάθηση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Retna & TeeNg, 2016 · Moloi, 2010) και αναπτύσσουν καινοτόμες διαδικασίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Schechter, 2008). Μία τέτοια καινοτόμα διαδικασία είναι το mentoring το οποίο όχι μόνο υποστηρίζει τα άτομα να ανακαλύψουν τη γνώση αλλά προωθεί πρακτικές μετασχηματισμού του οργανισμού σε μανθάνοντα (Βορβή, Δανιηλίδου & Παπαγάλου. 2016 · Πουλημένου, 2018). Η βιβλιογραφία αναγνωρίζει τα εξής οφέλη στους οργανισμούς από την αξιοποίηση του mentoring:

Ανάπτυξη μια κουλτούρας μάθησης και προώθηση της δια βίου μάθησης. Το mentoring ως καινοτομία προωθεί, υποστηρίζει και αξιοποιεί τη μάθηση μέσα στο εκπαιδευτικό οργανισμό οικοδομώντας κουλτούρα στοχασμού και δια βίου μάθησης που εμπλέκει ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα (Maistre & Pare, 2010 · Hargreaves & Fullan, 2000 · Orland-Barak, 2005). Οι πρακτικές που χρησιμοποιεί το mentoring, όπως είναι κύκλοι

συζητήσεων, υποστήριξη από το μέντορα, συνεργασίες, δίκτυα μάθησης, στοχαστικές δραστηριότητες, συνιστούν ατομική και συλλογική ευθύνη και οικοδομούν στον εκπαιδευτικό οργανισμό μία κουλτούρα μάθησης που προωθεί τη συνεχή μάθηση (Cosner & Jones, 2016 · OECD, 2016 · Αναστασίου, Βαλκάνος, Φραγκούλης & Ανδρούτσου, 2015). Το στοιχείο αυτό χαρακτηρίζει κάθε μανθάνοντα οργανισμό και δηλώνει την αμφίδρομη πορεία της μάθησης. Οι εμπλεκόμενοι μαθαίνουν από την εμπειρία και η γνώση που προκύπτει ατομικά διαμοιράζεται και διαχέεται σε όλο τον οργανισμό (Marsick, 2006). Οι Maistre & Pare (2010) αναγνωρίζουν ένα πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα σε αυτό το όφελος καθώς δημιουργείται μία αίσθηση κοινότητας μάθησης με αναπτυξιακή διάσταση (Andrews, Gilbert & Martin, 2007).

Μείωση αποχωρήσεων εκπαιδευτών. Η βιβλιογραφία καταγράφει ερευνητικά δεδομένα, προερχόμενα κυρίως από έρευνες στις Η.Π.Α., σύμφωνα με τα οποία προγράμματα mentoring εξασφαλίζουν τη παραμονή των εκπαιδευτικών στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Scandura & Viator, 1994 · Ingersoll & Kralik, 2004 · Johnson, Berg & Donaldson, 2005 · Smith & Ingersoll, 2004). Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Payne & Huffman, 2005 · Banks et al., 2015), ενώ έρευνα των Smith & Ingerstoll (2004) διαπίστωσε ότι οι αποχωρήσεις νέων εκπαιδευτικών είχαν μειωθεί κατά 30% μετά από υποστήριξη των εκπαιδευτικών από μέντορα. Σε έρευνα της Παρασκευοπούλου (2014) για το συσχετισμό του mentoring με πρόθεση κινητικότητας υπαλλήλων συγκεκριμένης περιφερειακής ενότητας της Ελλάδας διαπιστώθηκε ότι το mentoring ενίσχυσε τη πρόθεση παραμονής τους στην εργασία.

Ενδυνάμωση της οργανωσιακής δέσμευσης, αύξηση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτών, αποτελεσματικότητα οργανισμού. Ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνουν θετική συσχέτιση του mentoring με τη δέσμευση και την αφοσίωση των καθοδηγούμενων στον οργανισμό. Σε έρευνα της Fagan (1988) διαπιστώθηκε ότι οι καθοδηγούμενοι ανέπτυξαν ισχυρότερη οργανωσιακή δέσμευση από εκείνους που δεν είχαν δεχτεί mentoring. Το εύρημα επιβεβαιώνεται και από άλλα μεταγενέστερα ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία το mentoring ευνοεί την ενδυνάμωση των καθοδηγούμενων ώστε να αναπτύξουν συμπεριφορές σύμφωνες με τις αξίες και τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού (Payne & Huffman, 2005 · Eby & McManus, 2004

· Argee, Chay & Chew (1996). Επίσης, η έρευνα έχει διαπιστώσει σχέση ανάμεσα στο mentoring και στην αποδοτικότητα των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών (Silverhart, 1994). Είναι προφανές ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων των καθοδηγούμενων ωφελεί τον οργανισμό (Ehrich & Hansford, 1999:100) και ενισχύει την αποτελεσματικότητά του (Roberts, 2000 · Βαλκάνος & Φραγκούλης, 2011). Η εμπειρία που αποκτάται από τους καθοδηγούμενους αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο το οποίο επηρεάζει θετικά τη λειτουργία του οργανισμού (Μιχιώτης κ.α., 2006)

Βελτίωση της επικοινωνίας και των εργασιακών σχέσεων. Εχει διαπιστωθεί ότι το mentoring προωθεί τη συνεργασία στον οργανισμό και αναπτύσσει ομαδικές δυναμικές και κουλτούρα συμμετοχικότητας (Βαλκάνος & Φραγκούλης, 2011). Σε έρευνα των Moor και των συνεργατών του σε εκπαιδευτικούς στην αρχή της σταδιοδρομίας τους διαπιστώθηκε ότι το πρόγραμμα mentoring συνέβαλε στη βελτίωση των σχέσεων και σε στενότερη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου (Moor, Halsey, Jones, Martin, Stott, Brown & Harland, 2005). Μάλιστα, ορισμένοι μέντορες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ανέφεραν ότι ακόμη και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί άρχισαν να απευθύνονται σε αυτούς για ατομική βοήθεια και συμβουλές σε συγκεκριμένους τομείς ή/και για τις δικές τους επαγγελματικές ανάγκες, γεγονός που υποδηλώνει ότι το πρόγραμμα ενίσχυσε γενικότερα την κουλτούρα της επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης στα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η δημιουργία περισσότερο θετικού εργασιακού περιβάλλοντος και η προώθηση της συνεργασίας μέσα στον οργανισμό ως συνέπεια του mentoring επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Kanaskie, 2006 · Colky & Young, 2007 · Καστελλάνου, 2017).

Ένα σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας υποστηρίζει ότι τα οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους δεν είναι αυτονόητα αλλά αποτέλεσμα συγκεκριμένων προυποθέσεων (Ehrich et al., 2004 · Joiner & Edwards, 2008). Ο Freeman (1997:458) παρομοιάζει το mentoring με το «κουτί της Πανδώρας» και υποστηρίζει ότι μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για δημιουργικές αναζητήσεις και στοχαστικές διαδικασίες αλλά μπορεί να λειτουργήσει και απειλητικά προκαλώντας ανασφάλεια τόσο στο μέντορα όσο και στον καθοδηγούμενο. Στη *«σκοτεινή πλευρά»* του mentoring (Ehrich & Hansford, 1999) καταγράφονται η έλλειψη χρόνου, η κακή οργάνωση της διαδικασίας από τη πλευρά του

οργανισμού, η αποτυχημένη αντιστοίχιση μέντορα-καθοδηγούμενου, οι ασαφείς στόχοι του mentoring, η ελλιπής υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, καθώς, επίσης, και θεσμικά εμπόδια (Kilburg, 2007 · Hudson, 2007 · Bullough, 2005 · Clark & Byrnes, 2012 · Luo, 2013). Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να καταστήσουν επιζήμιο το mentoring επιβεβαιώνοντας τον ισχυρισμό ότι η απουσία mentoring είναι προτιμότερη από ένα κακό mentoring («*the only thing worse than no mentoring is bad mentoring*») (Johnson, 2016:130 · Ehrich et al., 2004 · Ragins et al., 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ MENTORING

2.1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1.1. Ιστορική αναδρομή

Η επιστημονική έρευνα για την ιστορική εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα έδειξε ότι σχετικές δραστηριότητες εμφανίζονται από τα τέλη του 19ου αιώνα ως ιδιωτικές πρωτοβουλίες συλλόγων, οργανώσεων και σωματείων και στοχεύουν κυρίως στη καταπολέμηση του αναλφαβητισμού (Boucouvalas, 1988 · Βεργίδης, 1995 · Σιπητάνου, 1998). Το ενδιαφέρον της πολιτείας για την εκπαίδευση ενηλίκων εκδηλώνεται το 1929, όταν με το νόμο 4397/1929, ο οποίος αποσκοπούσε στην αφομοίωση μειονοτικών πληθυσμών και στη διδασκαλία ηθικών κανόνων (Boucouvalas,1988), θεσπίζονται νυχτερινά σχολεία τα οποία παρέχουν μαθήματα γεωργίας, χειροτεχνίας, εμπορίου και οικοκυρικών. Την ίδια εποχή, ιδρύονται με ιδιωτική πρωτοβουλία Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών, τα οποία λειτουργούν μέχρι σήμερα μετονομαζόμενα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Κατά τη διάρκεια του 2ου Παγκόσμιου Πολέμου σχεδιάζονται, από οργανώσεις της Αριστεράς, εκπαιδευτικές δράσεις οι οποίες αποσκοπούν στην εκπαίδευση και κατάρτιση κυρίως αγροτικών πληθυσμών (Βεργίδης, 2005). Παρόμοια ιδεολογική στρατηγική συναντάται στη δημιουργία της Λαϊκής Επιμόρφωσης κατά τη γερμανική κατοχή, ως μηχανισμός προπαγάνδας εναντίον των αντιστασιακών οργανώσεων (Καραλής, 2010). Μετά το πόλεμο, ως φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων λειτουργούν οργανώσεις μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, συνδεδεμένες με το κράτος, που αποσκοπούν στη διάδοση συγκεκριμένης ιδεολογίας καθώς και κάποιοι πάροχοι κερδοσκοπικού χαρακτήρα.

Τη δεκαετία του 1950, η εσωτερική μετανάστευση, από την επαρχία στα αστικά κέντρα, και η μεταβαλλόμενη οικονομία προσανατολίζουν την εκπαίδευση ενηλίκων σε επαγγελματικούς σκοπούς. Οι στόχοι συνδέονται με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας και γίνονται προσπάθειες κατάρτισης του πληθυσμού σε ειδικότητες οι οποίες έχουν

ζήτηση στην αγορά εργασίας. Στις κρατικές παρεμβάσεις με θεσμικό χαρακτήρα συμπεριλαμβάνονται η ενεργοποίηση της Λαικής Επιμόρφωσης, η ίδρυση του Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ) και η ίδρυση των Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης για την επιμόρφωση αγροτών. Ωστόσο, οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν το διάστημα αυτό χαρακτηρίζονται περιστασιακές, ασυντόνιστες και σύμφωνες σε μεγάλο βαθμό με ιδεολογικές στρατηγικές (Καραλής, 2010), ενώ ο εκπαιδευτής ενηλίκων ταυτίζεται με το στερεότυπο του χαρισματικού δασκάλου. Δεν υπάρχουν απόπειρες εκπαίδευσης των εκπαιδευτών και απουσιάζει παντελώς ο επιστημονικός διάλογος γύρω από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι αρχικές πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη επιστημονικού προβληματισμού γύρω από την Εκπαίδευση Ενηλίκων, ως διακριτού επιστημονικού πεδίου, σημειώνονται τις δεκαετίες 1960 και 1970. Κάποιες επιχειρήσεις δοκιμάζουν προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης, το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ.) πραγματοποιεί προγράμματα εκπαίδευσης για στελέχη επιχειρήσεων και αναπτύσσονται τα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών για να καλύψουν ανάγκες επαγγελματικής κατάρτισης (Καραλής & Κόκκος, 2008). Με ενεργοποίηση του Προγράμματος Τεχνικής Βοήθειας της UNESCO και με τη βοήθεια ξένων εμπειρογνωμόνων αδιοργανώνεται η Υπηρεσία της Λαϊκής Επιμόρφωσης και εκδηλώνεται ενδιαφέρον για το ρόλο και τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ωστόσο, η ενημέρωση πραγματοποιείται μέσω της αυτομόρφωσης και περιορίζεται μόνο στα άτομα που συνεργάζονται με τη Λαϊκή Επιμόρφωση (Καραλής & Κόκκος, 2008:21)

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων δείχνει σημάδια ανάπτυξης με τη προσχώρηση της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκη Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ.) το 1981. Με χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) η εκπαίδευση ενηλίκων επεκτείνεται με αναβάθμιση της Υπηρεσίας Λαϊκής Επιμόρφωσης σε Γενική Γραμματεία του Υπουργείου Παιδείας. Σε προγράμματα που πραγματοποίηθηκαν το διάστημα 1981-1988, εκπαιδεύτηκαν πάνω από ένα εκατομμύριο ενήλικοι (Karalis & Vergidis, 2004). Ωστόσο, η αποτίμηση των προγραμμάτων αυτών δεν ήταν απόλυτα θετική και η αποτυχία τους εκτιμάται ότι οφείλεται αφενός στον αποκλειστικό στόχο της ελληνικής πολιτείας να απορροφήσει τα κονδύλια του Ε.Κ.Τ. και αφετέρου στο προσανατολισμό του Ε.Κ.Τ., λόγω

παγκοσμιοποίησης, στην επαγγελματική κατάρτιση, ως μέσον για τη προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης (Karalis & Vergidis, 2004). Έτσι τα προγράμματα που γίνονται μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1980, κυρίως από το 1989 που αρχίζει το Α΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, αποβλέπουν σε συμπληρωματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και στη κοινωνική ένταξη και στην αντιμετώπιση του αποκλεισμού (Karalis & Vergidis, 2004). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα προγράμματα να εξυπηρετούν πρωτίστως επαγγελματικούς σκοπούς και η οργάνωση και η διδασκαλία τους να ακολουθούν τις μεθόδους της τυπικής εκπαίδευσης. Εκτός από τη επικράτηση της επαγγελματικής κατάρτισης, το διάστημα 1986-2002 χαρακτηρίζεται, επίσης, από έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτών, χαμηλή ποιότητα στη παρεχόμενη εκπαίδευση, δυσλειτουργία των κρατικών υπηρεσιών και απουσία επιστημονικού διαλόγου (Κόκκος, 2008). Ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων σε επαγγελματικούς σκοπούς από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 δεν αφορά μόνο την Ελλάδα. Πολλές χώρες της Ευρώπης στις οποίες, ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα η εκπαίδευση ενηλίκων αποκαλούνταν «ελεύθερη» και αποσκοπούσε στη δημιουργία ενεργών πολιτών (Jarvis, 2002), αλλάζουν στοχοθεσία και ανάγουν την επαγγελματική κατάρτιση σε μοχλό της οικονομικής ανάπτυξης (Κόκκος, 2008). Η στροφή αυτή συνδέεται με τη παγκοσμιοποίηση, την οικονομίστικη θεώρηση της ανάπτυξης, τον διεθνή ανταγωνισμό και την αύξηση της ανεργίας (Rubenson, 2004).

Τη δεκαετία 1990-2000 δίνεται έμφαση στην αρχική και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και στη στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης (Βεργίδης, 2014) ενώ, στο τέλος της δεκαετίας, διαδοχικές έρευνες στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ενωσης διαπιστώνουν έλλειμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης και επισημαίνουν εκπαιδευτικές ανισότητες (European Commission, 2013). Τα δεδομένα αυτά εντάσσουν στη στρατηγική της Ε.Ε. για τη δια βίου μάθηση στόχους τόσο ποσοτικούς (αύξηση συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων) όσο και ποιοτικούς (βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης) (European Commission, 2013:57). Παράλληλα, εκδηλώνεται διεθνώς ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από θεωρητικές αναζητήσεις, πολιτικές, εκπαιδευτικές μεθόδους, χαρακτηριστικά εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Διαδοχικές εκθέσεις και αναφορές διεθνών οργανισμών, στα μέσα της δεκαετίας του ’90, τονίζουν τη κοινωνική διάσταση της δια βίου μάθησης και τη σημασία της για τη δημοκρατία

καθώς και την προσωπική ανάπτυξη και ενεργό συμμετοχή του ατόμου ως σκεπτόμενου πολίτη (European Comission, 1995 · OECD, 1996 · UNESCO, 1996). Οι Borg & Mayo (2005: 208) συνδέουν τις πολιτικές, που κυριαρχούν τη δεκαετία του ’90 στον ευρωπαϊκό χώρο, με την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης στον δυτικό κόσμο, ενώ ο Cowen (2009: 323), αναφερόμενος στην Ελλάδα, σημειώνει πως οι ακολουθούμενες πολιτικές στη χώρα συνιστούν «μεταφορές» και «μεταφράσεις» πολιτικών πρωτοβουλιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε αυτό το πλαίσιο, στην Ελλάδα, τα αντικείμενα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, η κατάρτιση ατόμων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και οι νέες τεχνολογίες (Prokou,2008). Αναφορικά με τις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, το 1997 ιδρύονται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), ενώ από το 1992 έχει ξεκινήσει τη λειτουργία του το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.).

Μετά τις συνθήκες της Λισσαβόνας το 2000, της Κοπεγχάγης το 2002 και του Μάαστριχ το 2004, η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί βασική προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ενωσης. Η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση» το 2006 και το σχετικό ψήφισμα από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο το 2008 δρομολογούν δράσεις σε όλες τις χώρες μέλη οι οποίες συγκλίνουν στις πολιτικές που συμφωνήθηκαν στις παραπάνω συνθήκες (Σιπητάνου, 2014). Η Ελλάδα, ακολουθώντας τις Ευρωπαϊκές προτεραιότητες και με χρηματοδότηση αρχικά από το Γ’ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης και μετά το 2007 από τα Εθνικά Στρατηγικά Πλαίσια Αναφοράς (ΕΣΠΑ) ή άλλα Ευρωπαϊκά Προγράμματα (π.χ. Lifelong Learning Programme, 2007-1013), προχωρά σε αναδιαρθρώσεις φορέων και στην υλοποίηση δράσεων. Στις αναδιαρθώσεις φορέων συμπεριλαμβάνεται η μετονομασία της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων το 2001 και σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης το 2008. Στις δράσεις που υλοποιήθηκαν συγκαταλέγονται η ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Κ.Ε.ΠΙ.Σ), η θεσμοθέτηση των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.), η επέκταση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), η ίδρυση το 2003 των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), η ενίσχυση των Ινστιτούτων Διαβίου Εκπαίδευσης (Ι.Δ.Ε.), η επέκταση του Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.), κ.λ.π. (Καραλής, 2009). Εντωμεταξύ, η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων

αναγνωρίστηκε ως βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και έγιναν βήματα προς αυτή τη κατεύθυνση. Το 2003 εκπαιδεύτηκαν 265 εκπαιδευτές εκπαιδευτών και τη διετία 2005-2007 εκπαιδεύτηκαν 10.480 εκπαιδευτές ενηλίκων ενώ ακολούθως, το 2007-2008 πιστοποιήθηκαν 8.312 εκπαιδευτές ενηλίκων (Βεργίδης, 2014). Ο χώρος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων φαίνεται να ωριμάζει και αυτό τεκμηριώνεται με την ίδρυση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.) το 2004, γεγονός που σηματοδοτεί την ανάπτυξη δεσμών ανάμεσα στον ακαδημαϊκό χώρο και στους επαγγελματίες πεδίου (Καραλής, 2009). Επίσης, με τη λειτουργία Ινστιτούτων Δια Βίου Εκπαίδευσης της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (Γ.Σ.Ε.Ε.) και της Γενικής Συνομοσπονδίας Βιοτεχνών- Εμπόρων Ελλάδας (Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε.) αναγνωρίζεται ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων στην ανάπτυξη του πεδίου, επιβεβαιώνοντας τη θέση του Jarvis (2007) ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύσσεται «από κάτω» δηλαδή κυρίως από τις πρωτοβουλίες των πολιτών και των ενώσεων των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Οι παραπάνω πρωτοβουλίες είναι εναρμονισμένες με τη χάραξη κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής στο τομέα της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης σε μία περίοδο που θεωρήθηκε ως μία από τις πιο παραγωγικές για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο τομέα αυτό (Σιπητάνου, 2016). Τη δεκαετία 2000-2010 διαμορφώθηκε το πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» με το οποίο ενισχύεται η συμμετοχή όλων των πολιτών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ το 2010 ξεκινά μία στρατηγική για την απασχόληση και την ανάπτυξη με χρονικό ορίζοντα το 2020, γνωστή ως «Ευρώπη 2020». Οι στόχοι της στρατηγικής αυτής εστιάζουν στη δημιουργία συνθηκών που διασφαλίζουν μια βιώσιμη, χωρίς περιορισμούς ανάπτυξη με έμφαση στις κοινωνικές επενδύσεις (Σιπητάνου, 2016)

Στην Ελλάδα, σε νομοθετικό επίπεδο, από το 2000 και έπειτα, υπήρξαν δυο νόμοι που συνέβαλλαν, με τις σχετικές διατάξεις τους, στη συστηματοποίηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι νόμοι αυτοί είναι ο Νόμος 3369/2005 και ο Νόμος 3879/2010 οι οποίοι αποτυπώνουν τις νομοθετικές προσπάθειες της πολιτείας αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης .

Θεσμικές ρυθμίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα 2000-2012

Βασικό σημείο του Νόμου 3369/2005 *«Περί συστηματοποίησης της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις»*, είναι η θεσμοθέτηση της διασύνδεσης των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη δια βίου μάθηση μέσω των Ινστιτούτων Δια Βίου Εκπαίδευσης (Ι.Δ.Β.Ε.), τα οποία απευθύνεται σε αποφοίτους ανώτατης εκπαίδευσης, πανεπιστημιακής και τεχνολογικής (Γραβάνη και Μαρμαρινός, 2008). Στα άρθρα 9 και 10 του Νόμου, καθορίζεται ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των Ι.Δ.Β.Ε. και δίνονται στοιχεία για τη λειτουργία και τη χρηματοδότηση τους, χωρίς ωστόσο να υπάρχει πρόβλεψη για τις οργανωτικές δομές τους και τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητά τους. Ενα ακόμη βασικό σημείο του Νόμου, όπως ορίζεται από το άρθρο 2, αποτελεί η σύσταση της Εθνικής Επιτροπής Δια Βίου Μάθησης, η οποία επιφορτίζεται με την ευθύνη για τη διάγνωση των αναγκών της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, το συντονισμό των φορέων και τη διασύνδεση τους με το Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α. (Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση). Επίσης, με το άρθρο 4 του Νόμου, θεσμοθετούνται τα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ με το άρθρο 6 ορίζονται οι διαδικασίες έγκρισης για την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών (Γραβάνη και Μαρμαρινός, 2008). Συμπερασματικά, ο Νόμος 3369/2005 στόχευσε στη προσπάθεια για συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης, θεωρώντας την όμως ως μια διαδικασία περισσότερο συσχετισμένη με την αγορά εργασίας και την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων, αντιμετωπίζοντας παράλληλα την εκπαίδευση ως μια επένδυση συνδεδεμένη με τη δημιουργία μιας ανταγωνιστικής οικονομίας (Κουλαουζίδης & Κουτρούκης, 2011).

Ένα άλλο σημείο του νόμου 3369/2005 που συνδέεται με το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης είναι η θεσμοθέτηση προγραμμάτων και όχι φορέων (Ευστρατόγλου, 2005, οπ. αναφ. στο Γραβάνη & Μαρμαρινός, 2008). Έτσι, θεσμοθετούνται τα Κ.Ε.Ε. και οι Σχολές Γονέων ως προγράμματα χρηματοδοτούμενα από το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Προγράμματα δια βίου μάθησης μπορούν να υλοποιούνται από τη Γ.Γ.Ε.Ε. και από άλλους φορείς, στους οποίους, όμως, ο νόμος δεν κάνει σαφείς αναφορές. Αξιοσημείωτο είναι ότι ακόμη και για την Εθνική Επιτροπή Δια βίου Μάθησης, η σύσταση της οποίας ορίζεται από το άρθρο 2, δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια οι αρμοδιότητες και οι σκοποί λειτουργίας της. Η απουσία αναφοράς φορέων θα μπορούσε να εκτιμηθεί θετικά διότι αφήνει περιθώρια υλοποίησης προγραμμάτων σε τοπικό επίπεδο από φορείς ή κοινωνικούς

εταίρους που θα ήθελαν ή μπορούσαν να εμπλακούν σε θέματα δια βίου μάθησης. Ωστόσο αυτό δεν έγινε. Τα προγράμματα που προσφέρθηκαν αποτέλεσαν δράσεις της Γ.Γ.Ε.Ε. που ήταν ένας από τους σημαντικότερους εμπλεκόμενους φορείς της δια βίου εκπαίδευσης. Χρησιμοποιώντας τη τυπολογία στρατηγικών δράσης στην εκπαίδευση ενηλίκων που προτείνουν οι Καραλής και Βεργίδης (2004), είναι φανερό ότι με το νόμο 3369/2005 η στρατηγική της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης δε προβλέφθηκε και δεν αναπτύχθηκε. Παράγοντες που θα μπορούσαν να τη προωθήσουν είναι η ανάδειξη τοπικών εξουσιών με ενδυνάμωση της αποκέντρωσης και η ενθάρρυνση τοπικών πρωτοβουλιών, κάτι, όμως, που δεν έγινε (Καραλής & Βεργίδης,2004).

Ο Νόμος 3879/2010 «*Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις*» προχώρησε σε μια σαφέστερη αποδοχή της δια βίου μάθησης ως μιας διαδικασίας που θεμελιώνεται από νωρίς στη συνείδηση κάθε ατόμου. Επίσης, ο νέος νόμος, με τις τροποποιήσεις από τον Ν. 3966/2011, στόχευσε στον καλύτερο συντονισμό της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και στην αναβάθμιση της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, παρέχοντας τη δυνατότητα απόκτησης αναγνωρισμένων πιστοποιητικών.

Βασικά στοιχεία του νέου θεσμικού πλαισίου υπήρξαν τα εξής:

α) η σύνδεση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας

β) η δυνατότητα πρόσβασης των ατόμων και ιδιαίτερα των μελών κοινωνικά ευπαθών ομάδων σε όλες τις δράσεις κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων

γ) η συγκρότηση εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων

δ) ο προγραμματισμός και η αποκέντρωση των δράσεων δια βίου μάθησης

ε) η εκπαίδευση και αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων και

στ) η ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ως δυο ισότιμων πυλώνων της δια βίου μάθησης (Καρνεμίδου, 2010: 8).

Στο θεσμικό πλαίσιο του Ν.3879/2010, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται, επίσης, στην ανάπτυξη και λειτουργία του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, ενός μηχανισμού που προβλέπεται να λειτουργεί ως σύστημα αναγνώρισης και συσχέτισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μορφών τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης ώστε αυτά να πιστοποιούνται και να κατατάσσονται σε επίπεδα αντίστοιχα με τα επίπεδα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων. Εξάλλου, ο νέος Νόμος πρόβλεψε την καθιέρωση Ηλεκτρονικού Μητρώου Δια Βίου Μάθησης, υπό την επίβλεψη της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, στο οποίο θα εγγράφονται οι ενδιαφερόμενοι, με το Ατομικό Δελτίο Δια Βίου Μάθησης, και στο οποίο θα καταγράφονται τα προσόντα που θα αντιστοιχίζονται στα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Σε κάθε περίπτωση, ο Νόμος 3879/2010 έδωσε μια πιο ανθρωποκεντρική διάσταση στη δια βίου μάθηση, περιέχοντας αναφορές στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και αναφορές σε δυνατότητες χρηματοδότησης προγραμμάτων από κρατικούς φορείς (Κουλαουζίδης και Κουτρούκης, 2011).

Σε ό,τι αφορά τη τάση αποκέντρωσης, στο νόμο 3879/2010 η τοπική αυτοδιοίκηση αποκτά ισχυρότερο ρόλο. Η έμφαση στη στρατηγική της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης είναι φανερή καθώς ο νόμος κάνει αναφορά όχι μόνο στη τυπική αλλά και στη μη τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση. Η αποκέντρωση των δράσεων της δια βίου μάθησης σε περιφερειακό και δημοτικό επίπεδο αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του νόμου. Οι περιφερειακές και δημοτικές αρχές ιδρύουν και λειτουργούν Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) και καταρτίζουν περιφερειακά και τοπικά προγράμματα ανάλογα με τα δεδομένα και τις ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας. Επίσης, δημιουργείται για πρώτη φορά Εθνικό Δίκτυο Δια βίου Μάθησης που αποτελείται από φορείς διοίκησης και υλοποίησης υπηρεσιών δια βίου μάθησης. Σύμφωνα με το άρθρο 3 του Νόμου 3879/2010, η διαχείριση της εφαρμογής της δημόσιας πολιτικής, των κανόνων και του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης, σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, αποκεντρώνεται στις Περιφέρειες και στους Δήμους αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το νέο νομοθετικό πλαίσιο, στα άρθρα 7 και 8, προβλέπεται αναλυτικά η πραγματοποίηση δράσεων και η ενίσχυση δομών στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων από τις κατά τόπους Περιφέρειες και τους δήμους. Ο νόμος κάνει σαφή αναφορά σε φορείς μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Στους φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης

περιλαμβάνονται τα Ι.Ε.Κ. και τα Κ.Ε.Κ., ενώ φορείς άτυπης μάθησης μπορεί να είναι δημόσιοι ή ιδιωτικοί οργανισμοί και κοινωνικοί εταίροι οι οποίοι είναι εγγεγραμμένοι στο Μητρώο Δια βίου μάθησης του Δήμου. Είναι φανερό ότι οι αναπτυξιακές δράσεις και οργανωμένες πρωτοβουλίες σε τοπικό επίπεδο, καθώς και η ανάθεση σχετικών αρμοδιοτήτων στους Δήμους και στις Περιφέρειες, αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό του νέου νομικού πλαισίου. Οι εκτιμήσεις, ωστόσο, για την εφαρμογή των ρυθμίσεων δεν είναι αισιόδοξες. Οπως αποτυπώνεται στην ετήσια Εκθεση της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. για τη Δια Βίου Μάθηση το 2012, *«σημαντικότερη αδυναμία του νόμου αποδείχτηκε η πρόβλεψη πλθώρας κανονιστικών πράξεων για την πλήρη ενεργοποίησή του, σε συνδυασμό με την έλλειψη προετοιμασμένων σχεδίων τέτοιων πράξεων»* (Γ.Γ.Δ.Β.Μ., 2013:19). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης α΄και β΄ βαθμού να μην εμπλακούν στη παροχή προγραμμάτων δια βίου μάθησης στη κλίμακα που προβλέπεται στο Νόμο 3879/2010. Ενας άλλος λόγος των επιφυλάξεων συνδέεται με τις σημαντικές περικοπές στις χρηματοδοτήσεων των Ο.Τ.Α., απόρροια της αρνητικής οικονομικής συγκυρίας και της χρηματοοικονομικής κρίσης που ξέσπασε στη χώρα από το 2009 (Κ.Α.Ν.Ε.Π.-Γ.Σ.Ε.Ε., χ.χ.).

Θετική εξέλιξη είναι η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η οποία εκδόθηκε το 2016 με τίτλο *«Νέο Θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας.».* Με βάση αυτή τη πρωτοβουλία, στην Ελλάδα ψηφίστηκε ο Νόμος 4368/2016 «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις» ο οποίος στο άρθρο 85 «Μηχανισμός Διάγνωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας» προβλέπει παρεμβάσεις με την υποστήριξη του CEDEFOP (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2017). Η υλοποίηση του έργου αυτού δημιουργεί προοπτικές για πραγματοποίηση προγραμμάτων βασισμένων στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και συνεπώς την αξιοποίηση ικανού αριθμού εκπαιδευτών ενηλίκων οι οποίοι θα πρέπει να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στο έργο που θα αναλάβουν.

Σε μία προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας των πολιτικών που προωθεί ο νόμος 3879/2010, η Πρόκου (2014) διακρίνει, ενσωματωμένα στο νόμο, χαρακτηριστικά των τριών μοντέλων δια βίου μάθησης που εμφανίζονται στην Ευρώπη. Αυτά είναι: α) το

«κρατικιστικό», β) το μοντέλο «της εθελοντικής συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων» και γ) το μοντέλο «της συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων». Το «κρατικιστικό» μοντέλο συναντάται κυρίως στις μεσογειακές χώρες στις οποίες η εκπαίδευση ενηλίκων είναι λιγότερο αναπτυγμένη από τις βόρειες ευρωπαϊκές χώρες και χαρακτηρίζεται από κρατικό έλεγχο και συγκεντρωτισμό (Green, 2006, οπ.αναφ. Πρόκου, 2014:9). Το μοντέλο «της εθελοντικής συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων», το οποίο αντιπροσωπεύεται στις αγγλόφωνες χώρες, καθοδηγείται από την αγορά εργασίας με τους εργοδότες να έχουν κεντρικό ρόλο στη παροχή εκπαίδευσης (Green, 2006, οπ.αναφ. Πρόκου, 2014:9) αλλά με εξατομίκευση στην ευθύνη για μάθηση και δίνει έμφαση στις διαδικασίες πιστοποίησης. Το μοντέλο «της συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων» είναι διαδεδομένο στις βόρειες χώρες της Ευρώπης, οι οποίες έχουν παράδοση στη μάθηση στους χώρους εργασίας, και διακρίνεται από τον ισχυρό ρόλο των κοινωνικών εταίρων. Στη περίπτωση της Ελλάδας, ο νόμος 3879/2010 εκφράζει πολιτικές που παραπέμπουν και στα τρία μοντέλα. Εκφράζει ξεκάθαρα το κρατικό έλεγχο και το συγκεντρωτισμό του κράτους (κρατικιστικό μοντέλο) και ταυτόχρονα ρυθμίζει μέσα από ένα νομικό πλαίσιο τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και της τοπικής αυτοδιοίκησης (μοντέλο της συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων) δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα ζητήματα της πιστοποίησης και στην ατομική ευθύνη της μάθησης (μοντέλο της εθελοντικής συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων) (Πρόκου, 2014).

Επιγραμματικά, οι χρονικές περίοδοι και τα χαρακτηριστικά τους που αποτυπώνουν την εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα είναι: μετά το 1980 μία ποσοτική επέκταση του χώρου, μετά το 2000 αξιόλογες ενδείξεις ποιοτικής αναβάθμισης, μετά το 2010 μείωση προγραμμάτων, οικονομική ένδεια, συρρίκνωση. Θετική προοπτική δίνει το στρατηγικό σχέδιο συνεργασίας «Ευρώπη 2020» για τη δεκαετία 2010-2020 που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ενωση. Στρατηγικοί στόχοι της ευρωπαϊκής αναπτυξιακής πολιτικής είναι ο περιορισμός του ποσοστού των ατόμων με χαμηλές επιδόσεις στις βασικές δεξιότητες, η μείωση του ποσοστού των νέων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και τη κατάρτιση και η αύξηση του ποσοστού των ενηλίκων που συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση (ΓΓΔΒΜ, 2013:13 · Σιπητάνου, 2016:37). Μάλιστα, σε πρόσφατο κείμενο της Ευρωπαϊκής Ενωσης, στις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και κατάρτιση, καταγράφεται, ως στόχος για το 2025, η

συμμετοχή των ενήλικων 25-64 ετών στην εκπαίδευση και κατάρτιση να φτάσει σε ποσοστό 50%, παρουσιάζοντας αύξηση 32% από το ποσοστό συμμετοχής 38% που σημειώθηκε το 2016 (European Commission, 2020).

2.1.2. Η παρούσα κατάσταση

Οι κυριότεροι θεσμοί μέσω των οποίων προωθείται η σύγκλιση των πολιτικών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ενωσης και προάγεται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι: α) Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, το οποίο ισχύει από το 2008 και περιλαμβάνει οκτώ επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που προσδιορίζονται με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, και β) Η πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων, η οποία απαιτείται για την επικύρωση σε σύνδεση με την απασχόληση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, που αποκτώνται από τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση (επαγγελματική εμπειρία) (Λιντζέρης, 2013: 143). Αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων, σε σχετική έκδοση του Πανεπιστήμιου της Κοπεγχάγης το 2010 σημειώνεται ότι αρκετές ευρωπαϊκές χώρες παρέχουν βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Jaager, 2010). Στην ίδια έκδοση αναφέρεται ότι στη Δανία προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών υλοποιούνται από το κράτος στο πλαίσιο παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες, στην Ιταλία προσφέρονται προγράμματα εξειδίκευσης τα οποία διαφέρουν κατά περιοχή, στην Εσθονία υπάρχει σύστημα πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων, στη Σουηδία οι εκπαιδευτές ενηλίκων εκπαιδεύονται στην «ελεύθερη» (liberal) εκπαίδευση ενηλίκων. Εκτεταμένη μελέτη του Κουλαουζίδη που αφορούσε στην ανάλυση και παρουσίαση των συστημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών σε 20 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαπίστωσε διαφορετικά συστήματα πιστοποίησης εξαιτίας των διαφορετικών κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών αλλά και του διαφορετικού βαθμού ανάπτυξης του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Παρατηρείται, ωστόσο, σε όλες τις χώρες μία προσπάθεια σύνδεσης της πιστοποίησης με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (Κουλαουζίδης, 2010:64)

Στην Ελλάδα, οι βασικοί θεσμοί για την εφαρμογή δημόσιων πολιτικών στο πεδίο της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης ενηλίκων στην Ελλάδα είναι ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμου (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) και η

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος φορέας για την αντιστοίχιση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. Οι αρμοδιότητές του είναι ευθυγραμμισμένες με το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης «Ευρώπη 2020» και είναι εναρμονισμένες με τους παρακάτω στόχους της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Council of the European Union, 2009) :

1. υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας,
2. βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,
3. ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος.

Αναφορικά με τη συμμετοχή των πολιτών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτή αποδεικνύεται μικρή. Με βάση στοιχεία έρευνας που διενεργήθηκε από το Ινστιτούτο Εργασίας της Γ.Σ.Ε.Ε. και το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της Γ.Σ.Ε.Ε. , το 2011, μόνο 15,9% των ερωτηθέντων συμμετείχε σε πρόγραμμα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και μόνο 9,2% σε προγράμματα γενικής εκπαίδευσης (Καραλής, 2013)

Σχετικά με τον εκπαιδευτή ενηλίκων, δύο ζητήματα που συνδέονται με το προφίλ του είναι η εκπαίδευσή του και το εργασιακό καθεστώς. Αναφορικά με την εκπαίδευσή του, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες εκδηλώνεται ενδιαφέρον για συνεχή επιμόρφωσή του (Valkanos, Giossi & Anastasiadou, 2010), ωστόσο συγκριτικές μελέτες γύρω από αυτό το θέμα διαπιστώνουν ανομοιογένεια (Jarvis & Chadwick, 1991 · European Commission, 2019). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δέχονται εκπαίδευση είτε από πανεπιστημιακούς φορείς, αποκτώντας ακαδημαϊκό τίτλο, είτε από επιμορφωτικά προγράμματα δημόσιων ή ιδιωτικών , που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Επίσης, παρατηρείται ανομοιογένεια στις εφαρμοζόμενες πρακτικές ως προς τη διάρκεια, το περιεχόμενο, τη μορφή, και τον υποχρεωτικό ή μη χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Ακόμη, σε άλλες χώρες η εκπαίδευσή τους γίνεται πριν την είσοδό του στο επάγγελμα (pre-service) και σε άλλες μέσα στο επάγγελμα (in-service). Το γεγονός ότι η ειδικότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι οριζόντια συνεπάγεται ότι το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των

εκπαιδευτών ποικίλλει. Υπάρχουν εκπαιδευτές με διαφορετικές βασικές σπουδές και εκπαιδευτές με ή χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στην Ελλάδα, οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτών ενηλίκων πραγματοποιούνται σε κάποια σχολή διαφορετικού επιστημονικού αντικειμένου διότι τα Πανεπιστήμια της χώρας δε προσφέρουν ολοκληρωμένες βασικές σπουδές στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ενας αριθμός εκπαιδευτών ενηλίκων έχει πραγματοποιήσει συναφείς μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ή έχει παρακολουθήσει σχετικά προγράμματα κατάρτισης.

Αναφορικά με το εργασιακό καθεστώς, η εργασιακή απασχόληση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα είναι όμοια με αυτή που παρατηρείται στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Σε σχετική μελέτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρεται ότι οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης ενηλίκων συνήθως διαθέτουν 10 έως 15 έτη επαγγελματικής εμπειρίας σε άλλες θέσεις πριν γίνουν εκπαιδευτές ενηλίκων (Buiskool, Broek, VanLakerfeld, Zarifis & Osborne, 2010). Πάντως, παρόλο που δεν υπάρχουν απολύτως ακριβή στοιχεία για την απασχόληση των εκπαιδευτών ενηλίκων, εκτιμάται ότι η μόνιμη πλήρης απασχόληση στο χώρο αποτελεί *«την εξαίρεση και όχι τον κανόνα»* σε όλες τις χώρες (Sava, 2011:17). Μάλιστα ο Jarvis (2004) διατυπώνει την άποψη ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δε θα έχει ποτέ εκπαιδευτές πλήρους και αποκλειστικής απασχόλησης. Η κινητικότητα των εκπαιδευτών στους διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δεν έχει διερευνηθεί αλλά είναι φανερό ότι οι ετήσιες συμβάσεις ενθαρρύνουν τη κινητικότητα (Jarvis, 2004). Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων απασχολούνται κατά το πλείστον στα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, η προσφορά των οποίων παρουσιάζει έντονες διακυμάνσεις. Είναι συνήθως μόνιμοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ιδιώτες με άλλη μόνιμη ή μη μόνιμη επαγγελματική δραστηριότητα.

Σε ό,τι αφορά την απασχόληση, ο νόμος 4485/2017 (άρθρο 78, παράγραφος 4) ορίζει ότι *«σε χρηματοδοτούμενο από δημόσιους πόρους πρόγραμμα της μη τυπικής εκπαίδευσης» διδάσκουν* μόνο πιστοποιημένοι εκπαιδευτές (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2018). Η νομοθετική ρύθμιση δε περιλαμβάνει τη τυπική εκπαίδευση στην οποία ανήκουν τα Σ.Δ.Ε., κατά συνέπεια στις δομές αυτές διδάσκουν, μέχρι σήμερα, και μη πιστοποιημένοι

εκπαιδευτές. Επίσης, η προϋπόθεση της πιστοποίησης ισχύει, σύμφωνα με την ίδια ρύθμιση, μετά τη 1/1/2019. Η κατάσταση που επικρατεί σήμερα είναι η διαμόρφωση διαφορετικών πινάκων υποψηφίων εκπαιδευτών, ενός με πιστοποιημένους εκπαιδευτές και ενός με μη πιστοποιημένους εκπαιδευτές. Η ανάθεση διδακτικού έργου γίνεται κατά προτεραιότητα σε πιστοποιημένους εκπαιδευτές και μόνο σε περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες του προγράμματος από πιστοποιημένους, ο φορέας αναθέτει διδακτικό έργο σε μη πιστοποιημένους. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων παρουσιάζουν ανομοιογένεια ως προς το γνωστικό τους αντικείμενο και την εκπαίδευσή τους στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και αστάθεια στην εργασιακή τους απασχόληση. Η ανομοιογένεια αυτή συνεπάγεται διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκφράζει αναγκαιότητα υποστήριξης στο διδακτικό τους έργο.

2.1.3. Δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παρά τις εννοιολογικές διαφορές των όρων Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συνεχιζόμενη Κατάρτιση, Διαβίου Μάθηση και Διαβίου Εκπαίδευση (Καραλής,2013), η ανάλυση των οποίων δεν εμπίπτει στους στόχους της διατριβής, κάθε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα, σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον φορέα, που λαμβάνουν οι ενήλικες για να ικανοποιήσουν οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον ορίζεται ως εκπαίδευση ενηλίκων (Rogers, 1999). Οργανισμοί με παγκόσμιο κύρος, όπως η Unesco και ο ΟΟΣΑ υιοθετούν τη διευρυμένη έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων και εντάσσουν σε αυτήν κάθε δραστηριότητα σχεδιασμένης μάθησης (Unesco, 1976 οπ. αναφ. Rogers, 2002:56 · ΟΟΣΑ, 1977 οπ. αναφ. Rogers, 2002:55). Η παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στη κατάρτιση αμφισβητείται (Jarvis, 2001:35-38) και τυχόν διαφορές ανάμεσα στις δύο έννοιες οφείλονται στους διαφορετικούς στόχους των συμμετεχόντων (Tight, 2002:21).

Οι φορείς που παρέχουν εκπαίδευση σε ενήλικες στην Ελλάδα είναι: (Γ.Γ.Δ.Β.Μ., 2013)

- τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)
- τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης επιπέδου ΙΙ (Κ.Δ.Β.Μ. ΙΙ, πρώην Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης τα οποία μετονομάστηκαν βάσει του Ν. 4093/2012)

- Κέντρα Διά Βίου Μάθησης επιπέδου Ι (Κ.Δ.Β.Μ. Ι, πρώην Κέντρα Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης και τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών τα οποία μετονομάστηκαν (βάσει του Ν.4093/2012)
- το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.)
- οι φορείς παροχής υπηρεσιών γενικής (τυπικής και μη τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, στους οποίους περιλαμβάνονται κοινωνικοί, θρησκευτικοί και πολιτιστικοί φορείς, καθώς και δομές παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) και οι Σχολές Γονέων.
- οι φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ή και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού
- τα Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση (Κ.Π.Α.) κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες διά βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού
- οι φορείς του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα που παρέχουν Μη Τυπική Εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, όπως είναι το Ε.Κ.Δ.Δ.Α., καθώς και οι φορείς που συνιστώνται από τις επαγγελματικές ενώσεις και τα επιμελητήρια που παρέχουν Μη Τυπική Εκπαίδευση στα μέλη τους
- οι φορείς παροχής υπηρεσιών Δ.Β.Μ., τους οποίους συνιστούν οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών που συνυπογράφουν την εθνική συλλογική σύμβαση εργασία
- οι φορείς άτυπης μάθησης

Οι παραπάνω φορείς σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Κ.Δ.Β.Μ. Ι & ΙΙ, πρώην Κ.Ε.Κ.) ή στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Σ.Δ.Ε.). Επίσης κάποιες υπηρεσιακές μονάδες περιφερειών που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα Δ.Β.Μ. ή ιδιωτικοί φορείς υλοποιούν προγράμματα ή επί μέρους δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία συχνά αποτελούν έργα διεθνών συνεργασιών (Γ.Γ.Δ.Β.Μ., 2013). Γενικά, τα προγράμματα που αφορούν εκπαίδευση ενηλίκων πραγματοποιούνται είτε σε σταθερή βάση, όπως είναι τα

Ι.Ε.Κ. και τα Σ.Δ.Ε. είτε περιστασιακά, όπως είναι τα Κ.Δ.Β.Μ. Ι και Κ.Δ.Β.Μ. ΙΙ και οι επί μέρους δράσεις διαφόρων φορέων.

Υιοθετώντας τη θέση του Ο.Ο.Σ.Α. (1977, ο.π.αναφ. Rogers, 2002:55) ότι η εκπαίδευση ενηλίκων *«καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό»,* οι εκπαιδευτικοί φορείς που απευθύνονται σε ενήλικες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

Α. **Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ηλιακά ενηλίκων** οι οποίοι περιλαμβάνουν τη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)

Β. **Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων**, οι οποίοι περιλαμβάνουν το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

Γ. **Φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων**, οι οποίοι περιλαμβάνουν φορείς που παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, τα Κέντρα δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.), το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), τον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.)

Από τους παραπάνω φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων και ηλικιακά ενηλίκων, επιλέγεται, στη συνέχεια, αντιπροσωπευτικά, η αναφορά σε τρείς δομές, μία από κάθε φορέα διότι σε αυτές απασχολείται η πλειονότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων και από τις δομές αυτές αντλείται το δείγμα της έρευνας της διατριβής. Συγκεκριμένα περιγράφονται οι δομές:

Τα Σ.Δ.Ε. (τυπική εκπαίδευση) ως δομή Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο διάστημα διεξαγωγής της έρευνας της διατριβής λειτουργούν σε όλη τη χώρα 76 Σ.Δ.Ε. από τα οποία 16 (συμπεριλαμβανομένων δύο σε σωφρονιστικά καταστήματα) στη Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας .

Τα Ι.Ε.Κ. (τυπική εκπαίδευση ηλικιακά ενήλικων) ως δομή Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης. Στο διάστημα διεξαγωγής της έρευνας της διατριβής λειτουργούν σε όλη τη χώρα 128 Ι.Ε.Κ. από τα οποία 25 (συμπεριλαμβανομένων ένα σε σωφρονιστικό κατάστημα και ένα ειδικής αγωγής) στη Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας.

Τα ΚΔΒΜ Ι & ΙΙ (μη τυπική εκπαίδευση) ως δομή Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Το διάστημα διεξαγωγής της έρευνας της διατριβής, στους Δήμους της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας λειτούργησαν 34 Κ.Δ.Β.Μ. το 2018-2019 (ΙΝΕΔΙΒΙΜ, 2019β) και 32 Κ.Δ.Β.Μ. το 2020 (ΙΝΕΔΙΒΙΜ, 2020β).

Τα **Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)** θεσμοθετήθηκαν στην Ελλάδα με τον νόμο 2525/97 ως ευέλικτο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων με στόχο τη κονωνική ένταξη και την εκπαίδευση των ατόμων που δεν μπόρεσαν να εκπαιδευτούν στο τυπικό σύστημα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Βεργίδου, Βεργίδης & Υφαντή, 2018). Απευθύνονται σε πολίτες άνω των 18 ετών οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση (Υπουργική Απόφαση 5953/2014). Σήμερα, λειτουργούν 76 Σ.Δ.Ε. σε όλη τη χώρα, από τα οποία 12 μέσα σε σωφρονιστικά καταστήματα (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., 2019). Εντάσσονται στη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων, ωστόσο το πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Στόχος των Σ.Δ.Ε. είναι η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση της προσωπικότητας και, τέλος, η πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Οι εκπαιδευτές που απασχολούνται στα Σ.Δ.Ε. είναι εκπαιδευτικοί της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν αποσπαστεί σε αυτά και ωρομίσθιοι εκπαιδευτές ενηλίκων, επιλεγμένοι με βάση κριτήρια στα οποία η πιστοποίηση αποτελεί προσόν. Το γεγονός ότι τα Σ.Δ.Ε. εντάσσονται στη τυπική εκπαίδευση δε καθιστά υποχρεωτική τη πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών καθώς ο νόμος 4485/2017 (άρθρο 78, παρ. 4, ΦΕΚ 114/Α΄/4.8.2017) ρητά ορίζει ότι από 1/1/2019 η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση μόνο για προγράμματα της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Τα **Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.),** δημόσια και ιδιωτικά, είναι βασικοί φορείς παροχής αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης. Θεσμικά ανήκουν στη τυπική εκπαίδευση αλλά παρέχουν κατάρτιση σε ηλικιακά ενήλικες. Απευθύνονται σε άτομα άνω των 18 ετών και παρέχουν κάθε είδος συμπληρωματική ή αρχική κατάρτιση, σε

πάνω από 200 ειδικότητες, με στόχο την αναβάθμιση των προσόντων των εκπαιδευόμενων και την ένταξή τους στην αγορά εργασίας καθώς (Γ.Γ.Δ.Β.Μ., 2013). Σε όλη τη χώρα λειτουργούν 128 δημόσια Ι.Ε.Κ. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων που απασχολούνται στα Ι.Ε.Κ. επιλέγονται με βάση κριτήρια στα οποία συγκαταλέγεται ως προσόν η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας (Κ1/122450/18-07-2017, ΦΕΚ Β/3007/25-07-2018) .

Τα **Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ. Ι και Κ.Δ.Β.Μ. ΙΙ**) λειτουργούν σύμφωνα με το άρθρο 24Α του Ν.4547/2008 (ΦΕΚ 102^{Α}/12/6/2018), *«Αναδιοργάνωση των δομών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».* Προσφέρουν προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης σε ενηλίκους, τα οποία από 1.1.2019 πρέπει να είναι πιστοποιημένα. Μπορεί να ανήκουν στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα και διακρίνονται σε Κ.Δ.Β.Μ.1 και Κ.Δ.Β.Μ.2 με βάση την κτηριολογική τους υποδομή. Σύμφωνα με τη νομοθεσία (Ν.3879/2010) όσοι Δήμοι επιθυμούν συστήνουν και λειτουργούν Κέντρα Δια Βίου Μάθησης και υλοποιούν δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης και ειδικότερα δράσεις γενικής εκπαίδεσης ενηλίκων, εθνικής και τοπικής εμβέλειας, σε διάφορα θεματικά πεδία. Η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης είναι ο φορέας λειτουργίας των Κ.Δ.Β.Μ. ο οποίος διαμορφώνει τους γενικούς όρους του προγράμματος. Στόχος του έργου των Κ.Δ.Β.Μ. είναι η καλλιέργεια και ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων (core competences) διά βίου μάθησης (πχ. επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, μαθηματική ικανότητα, ψηφιακή ικανότητα, κοινωνικές ικανότητες, επιχειρηματικότητα κ.λπ.). Τα Κ.Δ.Β.Μ. απευθύνονται σε ενήλικες άνεργους και εργαζόμενους, ανεξάρτητα από φύλο, μορφωτικό επίπεδο, χώρα καταγωγής, θρησκεία, τόπο διαμονής, νέους, φοιτητές κ.λπ., με μόνη προϋπόθεση το ενδιαφέρον τους για γνώση και ενεργό συμμετοχή. Ο αριθμός των Κ.Δ.Β.Μ. που λειτουργούν στη χώρα δεν είναι σταθερός, ωστόσο μία ένδειξη μεγέθους προκύπτει από στοιχεία της Γ.Γ.Δ.Β.Μ., σύμφωνα με τα οποία στις αρχές του 2013 περισσότεροι από 170 Δήμοι της χώρας εξέφρασαν τη πρόθεσή τους να λειτουργήσουν Κ.Δ.Β.Μ. (Γ.Γ.Δ.Β.Μ., 2013:32) ενώ, με βάση πρόσφατα στοιχεία του Ι.Ν.Ε.Δ.Ι.Β.Μ., στη παρούσα φάση βρίσκονται σε λειτουργία 290 δημοτικά Κ.Δ.Β.Μ. με 829 τμήματα, 10.258 εκπαιδευόμενους και 557 εκπαιδευτές. (Ι.Ν.Ε.Δ.Ι.Β.Ι.Μ. 2020α). Οι εκπαιδευτές που

απασχολούνται σε αυτά επιλέγονται με βάση κριτήρια στα οποία η πιστοποίηση αποτελεί προσόν και μετά τη 1/1/2019 προϋπόθεση.

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα παρέχεται από φορείς τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων, από φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων και από φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Συχνά τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι συγχρηματοδοτούμενα και παρόλο που η κινητικότητα των εκπαιδευτών ανάμεσα σε αυτά δεν έχει διερευνηθεί φαίνεται ότι ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτές εναλλάσσονται με ετήσιες συμβάσεις. Η νομοθεσία προβλέπει ως προσόν, και από 1/1/2019 ως προϋπόθεση, την εκπαιδευτική επάρκεια του εκπαιδευτή ενηλίκων.

2.2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΉ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟ MENTORING. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ Ο ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΩΣ ΣΗΜΕΙΑ ΣΥΓΚΛΙΣΗΣ.

Ενα κοινό μοτίβο που αναδύεται από τη βιβλιογραφία της προηγούμενης δεκαετίας είναι ότι το mentoring στερείται θεωρητικής βάσης (Jacobi, 1991) και ότι είναι «*απούσα, υπόρρητη, περιορισμένη ή ανεπαρκώς ανεπτυγμένη μια ουσιαστική θεωρητική ανάλυση του»* (Gibb, 1999:1060). Μάλιστα, πολλές μελέτες σχετικά με το mentoring χαρακτηρίζονται από έλλειψη συστηματικής έρευνας των αλληλεπιδράσεων του mentoring με το χώρο εργασίας (Rice, 2007).

Παρά την αίσθηση περί έλλειψης θεωρητικής βάσης (Jacobi, 1991 · Gibb, 1999), σύγχρονες μελέτες, αναζητώντας θεωρητική υποστήλωση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων, εντοπίζουν τις εμπειρίες ως κεντρικό σημείο συνάντησης των δύο πεδίων (Hansford et al., 2003 · Schunk & Mullen, 2013). Η ώσμωση του mentoring και της εκπαίδευσης ενηλίκων συνιστά πεδίο ενδιαφέροντος το οποίο δεν έχει απασχολήσει πολύ μέχρι σήμερα τη βιβλιογραφία, παρόλο που η θεωρητική γνώση για τη μάθηση ενηλίκων μπορεί να αξιοποιηθεί στις πρακτικές εφαρμογής του mentoring (Cox, 2006). Άλλωστε, αντιλήψεις αρκετών θεωρητικών του mentoring φαίνεται να στηρίζονται στις περιοχές μάθησης ενηλίκων, όπως τις ορίζει ο Habermas (1971, οπ. αναφ. Ράικου, 2013:18). Για παράδειγμα, η «εργαλειακή υποστήριξη» (instructional support) η οποία προβάλλεται στην αρχική αντίληψη του mentoring από τη Kram (1983) και τον Noe

(1988) μπορεί να συνδεθεί με τη περιοχή της μάθησης την οποία ο Mezirow (1991) αποκαλεί εργαλειακή (instrumental knowledge) και αναφέρεται στην απόκτηση τεχνικών γνώσεων. Η αντίληψη του mentoring για μοντελοποίηση του ρόλου (Scandura & Ragins, 1993) μπορεί να συνδεθεί με τη περιοχή της μάθησης την οποία η Cranton (2006) ονομάζει πρακτική ή επικοινωνιακή (communicative knowledge) και αναφέρεται στην ικανότητα του μανθάνοντος να διαπραγματεύεται τα δικά του νοήματα και συναισθήματα. Τέλος, τα αναστοχαστικά μοντέλα mentoring μπορούν να συνδεθούν με τη χειραφετητική περιοχή της μάθησης (emancipator knowledge) η οποία περιλαμβάνει τόσο την εργαλειακή όσο και την επικοινωνιακή μάθηση αλλά εστιάζει στη μάθηση μέσω κριτικής προσέγγισης του εαυτού και του περιβάλλοντος και στην ικανότητα αυτοστοχασμού και αυτοπροσδιορισμού (Mezirow, 2007).

Βασικό χαρακτηριστικό στη μάθηση ενηλίκων, για το οποίο συμφωνούν όλοι οι θεωρητικοί του πεδίου, είναι η έμφαση στις εμπειρίες που κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος μεταφέρει στη μαθησιακή διεργασία. Κατά τους Owen & Whalley (2017) *«το ταξίδι της μάθησης»*, παρόλο που είναι μια κοινότυπη φράση, έχει όλα τα χαρακτηριστικά ενός οποιουδήποτε ταξιδιού. Πολλοί άνθρωποι μοιράζονται το ίδιο ταξίδι αλλά βιώνουν διαφορετικά τις εμπειρίες που τους προσφέρει, εξαιτίας της διαφορετικής κοσμοθεωρίας, των διαφορετικών πεποιθήσεων, αξιών και εξοπλισμού που έχουν (Owen & Whalley, 2017:253). Οι εμπειρίες, άμεσες ή έμμεσες, και η νοηματοδότησή τους αποτελούν κεντρικό σημείο αναφοράς στην όλη θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, κάθε εμπειρία δεν οδηγεί απαραίτητα σε μάθηση. Όταν το άτομο δε στοχάζεται πάνω στην εμπειρία του τότε αυτή είτε δε δημιουργεί μάθηση (non learning) είτε δημιουργεί μη αναστοχαστική μάθηση (non reflective learning). Πραγματική μάθηση συντελείται μόνον όταν το άτομο αναλύει και στοχάζεται επάνω στην εμπειρία. Τότε η μάθηση είναι στοχαστική (reflective learning) και συνιστά, σύμφωνα με τον Jarvis (2009), ανώτερη μορφή μάθησης. Με τη στοχαστική μάθηση αναπτύσσονται δεξιότητες παραγωγής μιας νέας ή αναθεωρημένης ερμηνείας μιας εμπειρίας (Mezirow and Associates, 1990).

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι εμπειρίες και ο στοχασμός είναι δύο έννοιες που συνυφαίνονται στη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η πολλαπλότητα των θεωρητικών

κατανοήσεων της μάθησης και η ποικιλία των διαφορετικών, περισσότερο ή λιγότερο αλληλοκαλυπτόμενων θεωρητικών κατασκευών και προσεγγίσεων για τη μάθηση (Illeris, 2016:19) δεν επιτρέπει την αναλυτική αναφορά σε όλες τις προσεγγίσεις. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι σημαντικότερες προσεγγίσεις για τη μάθηση ενηλίκων αναπτύσσονται γύρω από την εμπειρία και το στοχασμό, επιλέχτηκε η αναφορά σε τρείς προσεγγίσεις και εξετάζεται η συσχέτισή τους με το mentoring. Αυτές είναι η ανδραγωγική θεωρία του Knowles, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow και οι θεωρίες της εμπειρικής μάθησης με βασική αναφορά στη θεωρία του Kolb.

2.2.1. Ανδραγωγία και mentoring

Η Ανδραγωγία (αγωγή ενηλίκων), η οποία ορίζεται από τον Knowles (1980: 43) ως «*τέχνη και επιστήμη της παροχής βοήθειας στην εκπαίδευση ενηλίκων*» στηρίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού (κονστρουκτιβισμού), σύμφωνα με την οποία η μάθηση αποτελεί μία ενεργό διαδικασία, στην οποία χρησιμοποιείται η εμπειρία των εκπαιδευόμενων για τη κατασκευή νέας μάθησης, με βάση την προγενέστερη κατανόηση των εννοιών από αυτούς. Στον εποικοδομητισμό η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία εννοιολογικής κατασκευής, η οποία συνάγεται από την εμπειρία και σχετίζεται άμεσα με πεποιθήσεις σχετικά με τον κεντρικό ρόλο της εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων «*τόσο με τη μορφή της πηγής, όσο και του ερεθίσματος για μάθηση»* (Merriam & Caffarella, 1999: 263). Η ανδραγωγική θεωρία είναι μια ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και αναπτύχθηκε από τον Knowles στα τέλη της δεκαετίας 1960. Υποστηρίζει ότι οι ενήλικες πρέπει να ξέρουν γιατί χρειάζεται να μάθουν κάτι, πριν αναλάβουν να το μάθουν, ότι πρέπει να προχωρήσουν από μια εξαρτημένη αυτο-ιδέα σε μια αυτοκατευθυνόμενη ιδέα, ότι έχουν συσσωρεύσει περισσότερη εμπειρία και μάλιστα εμπειρία διαφορετικού χαρακτήρα από τα παιδιά η οποία λειτουργεί ως διογκούμενη πηγή μάθησης και ότι η ετοιμότητά τους να μάθουν έχει σχέση με καθήκοντα και ανάγκες που συνδέονται με τον κοινωνικό τους ρόλο και τη φάση της ζωής τους (Knowles, 1978). Στην ανδραγωγική θεωρία οι εκπαιδευτές οδηγούν τους εκπαιδευόμενους στην ανακάλυψη της γνώσης με βάση τη προηγούμενη γνώση αντί να τους παρέχουν

στοιχεία γνώσεων (Rice, 2007).

Παρόλο που έχουν διατυπωθεί προβληματισμοί σχετικά με την εμπειρική θεμελίωση της ανδραγωγικής θεωρίας, οι αρχές της ανδραγωγίας έχουν αφομοιωθεί από την εκπαιδευτική κουλτούρα και ο Knowles έχει «*κερδίσει περισσότερες αναφορές σε επιστημονικά περιοδικά κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, από οποιονδήποτε άλλο μελετητή της εκπαίδευσης ενηλίκων»* (Rachal, 2002: 212). Με βάση τον ορισμό της ανδραγωγίας, ο εκπαιδευόμενος λειτουργεί ως ένα ώριμο άτομο με ισότιμη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και με εθελοντική δράση, μέσα από μία σχέση με τον εκπαιδευτή, ο ρόλος του οποίου είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο στην επίτευξη των μαθησιακών του στόχων, οι οποίοι καθορίζονται κατά κύριο λόγο από τον ίδιο. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναλαμβάνουν την ευθύνη της πορείας τους προς τη μάθηση και να αποκτούν ικανότητες δια βίου μάθησης. Οι Zanting Zanting, Verloop και Vermunt (2001) υποστηρίζουν τη θέση του Knowles για την ανδραγωγική και σημειώνουν ότι «*οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής και οι εκπαιδευτές προσπαθούν όλο και περισσότερο να αυξήσουν την αυτορρύθμιση εκ μέρους του εκπαιδευόμενου και να μειώσουν την εξωτερική ρύθμιση από τον εκπαιδευτικό.*» (Zanting Zanting, Verloop & Vermunt, 2001: 61). Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτή προσεγγίζει περισσότερο τη διάσταση του «συντονιστή» στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Knowles, Holton & Swanson, 1998). Η θεωρία του Knowles περιγράφεται ως ιδανική κατάσταση από τον Brookfield (1995) ο οποίος προβάλλει τη θέση ότι η ανδραγωγική αποτελεί περισσότερο ρυθμιστικό παρά περιγραφικό μοντέλο. Σε αυτή τη βάση παρέχει θεωρητική θεμελίωση στο mentoring (Hansford et al., 2003) και μια «*εννοιολογική άγκυρα»* που μπορεί να βοηθήσει στη ρύθμιση συμπεριφορών διδασκαλίας και mentoring ενηλίκων (Rice, 2007). Με τις αρχές της ανδραγωγικής μπορούν να συσχετισθούν βασικά στοιχεία του mentoring, όπως φαίνεται στο πίνακα 1.

Πίνακας 2.1. Ανδραγωγία και Mentoring

Ανδραγωγία: **Παραδοχές σχετικά με τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους (**Knowles ,1998:64-68**)**	**Mentoring:** **Αντίστοιχες παραδοχές**
Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη και ικανότητα να αυτοκαθορίζονται	• Το Mentoring παρέχει υποστηρικτικό περιβάλλον για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Kegan, 1982) • Ο καθοδηγούμενος ορίζει την ατζέντα (Rogers, 2004:8).
Οι ενήλικοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζονται να μάθουν	• Το Mentoring συνδέει τον εσωτερικό σκοπό με το εξωτερικό έργο (Hudson ,2000: 15). • Κάθε καθοδηγούμενος έχει τις δικές του δεσμεύσεις και προβληματισμούς (Flaherty, 1999: 11).
Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν τεράστιο πλούτο βιωμάτων, τα οποία μπορούν να μεταφέρουν στη μάθησή τους.	• Ο καθοδηγούμενος είναι εφευρετικός και ρόλος του μέντορα είναι να απελευθερώσει την πηγαία εφευρετικότητα του πελάτη και το δυναμικό του (Rogers 2004: 7 · Whitworth, Kimsey-House & Sandahl, 1998: 3)
Οι ενήλικοι επιθυμούν να αποκτούν γνώσεις που σχετίζονται με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν και ενδιαφέρονται για τη μάθηση προκειμένου να επιλύσουν πραγματικά διλήμματα της ζωής.	• Mentoring σημαίνει δράση και μάθηση (Whitworth et al.,, 1998: 5). • Το Mentoring αποτελεί μία συνεργατική λύση με συγκεκριμένο σημείο εστίασης, προσανατολισμό στο αποτέλεσμα, και εφαρμογή συστηματικής διαδικασίας (Grant, 2003 · Hudson, 1999).

Τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης για τους ενηλίκους είναι τα εσωτερικά (ανάγκη για εργασιακή ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση κ.λ.π.)	• Το Mentoring απευθύνεται στο άτομο ως μία συνολική οντότητα που διατρέχει το παρελθόν, το παρόν, και το μέλλον (Rogers, 2004: 8). • Τα άτομα επιδιώκουν να συμμετάσχουν σε εκείνες τις δραστηριότητες που τους βοηθούν στη προσωπική τους ανάπτυξη (Whitmore, 1996: 104).

2.2.2. Μετασχηματίζουσα Μάθηση και mentoring

Η Μετασχηματίζουσα μάθηση, η οποία, ως έννοια, εισήχθηκε στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων από τον Mezirow το 1978, με επιρροές από τον Dewey, τον Freire, τον Kuhn και τον Habermas, αναφέρεται στη *«διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες) έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή»* (Illeris, 2009: 129). Η θεωρία μετασχηματισμού ανέπτυξε μια σημαντική δυναμική στο πεδίο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Σηματοδότησε μία αλλαγή αντίληψης, η οποία τροποποιεί ριζικά την κατανόηση από το άτομο, του εαυτού του και των άλλων και είχε αξιοσημείωτη επίδραση στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς δέχεται την εκπαίδευση ως πράξη απελευθέρωσης (Σιπητάνου, 2011). Για κάποιους μελετητές του πεδίου η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι η εξέλιξη της ανδραγωγίας (Cranton & Taylor, 2012:15). Η συλλογιστική της θεωρίας εκκινεί από το αξίωμα ότι το άτομο ερμηνεύει τη πραγματικότητα μέσα από ένα σύστημα αντιλήψεων το οποίο έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο μέσω της κοινωνικοποίησης. Το σύστημα αυτό περιέχει αξίες, παραδοχές, πεποιθήσεις, και υποθέσεις οι οποίες συναποτελούν *«μεγεθυντικούς φακούς»* μέσα από τους οποίους το άτομο νοηματοδοτεί την εμπειρία του (Merriam, 2004: 61). Συχνά, ωστόσο, οι αντιλήψεις είναι εσφαλμένες και δυσλειτουργικές και εμποδίζουν την εναρμόνιση του ατόμου με τη πραγματικότητα. Αναγκαία είναι η κριτική επανεξέταση των πεποιθήσεων του ατόμου για τον εαυτό του,

τους ρόλους που έχει, τις σχέσεις του με τους άλλους και ακολούθως ο μετασχηματισμός των δυσλειτουργικών του αντιλήψεων. Αυτό αποτελεί και το βασικό ζητούμενο στην ενήλικη μάθηση (Mezirow, 1990:12,13). Χαρακτηριστικό γνώρισμα της ενήλικης μάθησης για τον Mezirow (1991:117) είναι η στοχαστική διεργασία η οποία μπορεί να αφορά στη διερεύνηση των μεθοδολογικών πλευρών ενός προβλήματος (Kolb, 1984) ή να επεκτείνεται στην αμφισβήτηση καθιερωμένων συμπεριφορών (Kegan, 1994). Σε αυτή τη περίπτωση πρόκειται για κριτικό στοχασμό ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε επανεξέταση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και σε αναθεωρημένη δράση (Mezirow, 1991 · Tennant & Pogson, 1995). Η διεργασία του κριτικού στοχασμού συνδέεται με το στοχαστικό διάλογο τον οποίο ο Mezirow (2007: 50) ορίζει ως μια *«ειδική μορφή διαλόγου που εστιάζει στην αναζήτηση της κοινής κατανόησης , εκτίμησης και αιτιολόγησης μιας πεποίθησης».* Παρόλο που οι μελετητές του πεδίου υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μέθοδοι οι οποίες να εγγυώνται τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Cranton, 2002) στη διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται εκπαιδευτικές τεχνικές που αποβλέπουν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Brookfield, 2012 · Cranton, 2006 · Κόκκος, 2017).

Στο πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται βασικές θέσεις της θεωρίας του μετασχηματισμού σε συσχέτιση με αρχές του mentoring.

Πίνακας 2.2. Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Mentoring

Μετασχηματίζουσα Μάθηση **Παραδοχές σχετικά με τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους** (Mezirow ,1991,2007)	**Mentoring:** **Αντίστοιχες αρχές**
Ο τρόπος που ερμηνεύουμε τη πραγματικότητα καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων που διαθέτουμε	• Ο μέντορας μπορεί να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο να κατανοήσει αντιλήψεις και πεποιθήσεις, αποκαλύπτοντας τις ρίζες τους Cranton (1996: 83) • Ο ρόλος του μέντορα επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της αναστοχαστικής πράξης (Crasborn,

	Hennissen, Bruwer, Korthsgen & Bergen (2008).
Η διεργασία του κριτικού στοχασμού είναι η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης για τους ενήλικους	• Μάθηση είναι ανάπτυξη και η ανάπτυξη απαιτεί εμπιστοσύνη. Η διδασκαλία είναι η δημιουργία εμπιστοσύνης, είναι φροντίδα για ανάπτυξη (Daloz, 1986: 237) • Σημαντική είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη στοχαστικής μάθησης (West & Milan, 2001: 8)
Μέσω αυτοστοχασμού οι ενήλικοι μπορούν να αναγνωρίσουν υποβόσκουσες παραδοχές και να κάνουν το πρώτο βήμα για την αλλαγή τους	• Μια καλά δομημένη εκπαιδευτική διεργασία μπορεί να αποτελέσει τη «σκαλωσιά» για την επίγνωση των αφομοιωμένων παραδοχών (Taylor, 2006 · Apple & Langer, 1983 · Brookfield, 1991)
Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε διαδικασία «διαμόρφωσης νοήματος» όταν ενθαρρύνονται να στοχαστούν κριτικά τόσο στις δικές τους παραδοχές όσο και στων άλλων	• Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον περιλαμβάνει δραστηριότητες που μπορούν να καταστήσουν ικανούς τους ενήλικους να βιώσουν τη μάθηση ως αναζήτηση νοήματος (Taylor, 2006 · Kegan, 1994) • Η σχέση μέντορα –μαθητευόμενου μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό προβληματικών αντιλήψεων (Vanderburg & Stephens, 2010).
Ο στοχασμός είναι το πεδίο συμφιλίωσης του ατόμου με τα συναισθήματά του όπου επεξεργάζεται υπάρχουσες απόψεις και επαναξιολογεί την εμπειρία του	• Οι συζητήσεις των ενηλίκων πάνω στο αντικείμενο του στοχασμού με άτομα που έχουν μεντορικό ρόλο είναι μία εκ νέου «*αφήγηση*» η οποία αποτελεί σημαντική στοχαστική πρακτική. (Bolton, 2001:

11 · Boud, Cohen & Walker, 1994: 9)

2.2.3. Εμπειρική Μάθηση και mentoring

Η εμπειρική μάθηση, εστιάζει στη μάθηση μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών και έχει καταβολές στο έργο των Dewey, Lewin, Freire και Piaget. Ο όρος αποτελεί εξέλιξη της έννοιας της εμπειρίας από τη δεκαετία του 1970 στις αγγλόφωνες χώρες (Illeris, 2016). Εχει αναπτυχθεί διεξοδικά από τον Kolb (1984) και έχει εμπλουτισθεί με ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις από τους Jarvis (2004), Boud, Keogh και Walker (2002), Rogers (2002), Barnett (1989), Perkins (1992). Στην εμπειρική μάθηση οι εμπειρίες έχουν παιδευτική αξία καθώς η γνώση προκύπτει μέσω του στοχασμού επάνω στις εμπειρίες με στόχο να προκύψουν ιδέες που θα οδηγήσουν σε νέα δράση (Kolb, 1984: 38) καθώς και σε υποθέσεις που μπορούν να επαληθευτούν επάνω σε νέες εμπειρίες (Rogers, 2002: 153). Ο Kolb (1984), προκειμένου να ερμηνεύσει τον τρόπο, με τον οποίο τα άτομα διδάσκονται από την εμπειρία, συστηματοποίησε τις απόψεις του διατυπώνοντας το μοντέλο «κύκλος μάθησης», στο οποίο η μάθηση προσεγγίζεται ως συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία η οποία ακολουθεί τέσσερα στάδια: το βίωμα που είναι η πραγματική εμπειρία, τη στοχαστική παρατήρηση που είναι ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία, η εννοιολόγηση που είναι η κατανόηση των αρχών που επηρεάζουν την ενέργεια και ο σχεδιασμός μιας νέας ενέργειας (Kolb, Rubin & Osland, 1991). Οι εμπειρίες μπορεί να είναι πρωτογενείς, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν άμεσα μία κατάσταση, ή δευτερογενείς, στις οποίες βιώνουν, μέσω του λόγου ή οπτικοακουστικού υλικού, μία εμπειρία την οποία μεταφέρει ο εκπαιδευτής ή κάποιος συμμετέχων (Jarvis, 2004: 120-126) . Σε κάθε περίπτωση το βίωμα αποτελεί σημαντικό υποκινητικό στοιχείο που οδηγεί σε δέσμευση του ατόμου *«με κίνητρο και συναίσθημα στη μάθηση που συμβαίνει»* (Illeris, 2016:155) και ταυτόχρονα σημαντικό κοινωνικό στοιχείο με την έννοια ότι αφορά τη σχέση ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον (Illeris, 2016:155). Η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού επάνω στις εμπειρίες με στόχο να προκύψουν ιδέες για δράση και κατανόηση των νέων εμπειριών που θα ακολουθήσουν (Kolb, 1984 · Rogers, 2002). Από τους θεωρητικούς του mentoring υποστηρίζεται ότι ο κύκλος μάθησης του Kolb παρέχει το πλαίσιο ανάπτυξης μιας

διαδικασίας mentoring, η οποία ακολουθεί τις αρχές και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων (Cox, 2005). Η συστηματική επεξεργασία της εμπειρίας είναι ένα μέσον καταλυτικής σημασίας το οποίο ο εκπαιδευτής-μέντορας μπορεί να χρησιμοποιήσει ακολουθώντας τα στάδια που προτείνει ο Kolb (1984). Βασισμένος στο κύκλο του Kolb, ο Freeman (1997) προτείνει ένα «ολιστικό μοντέλο» στο οποίο μετονομάζει το κύκλο μάθησης του Kolb σε στοχαστικό κύκλο (reflective cycle) με το στοχασμό να αποτελεί σημείο αναφοράς σε όλα τα στάδια του βιώματος και της επεξεργασίας της εμπειρίας προκειμένου να επέλθει μάθηση. Επίσης, ως βελτίωση του κύκλου μάθησης του Kolb, ο Jarvis (2004) κατασκεύασε ένα δικό του κύκλο εκπαιδευτικής διεργασίας υποστηρίζοντας ότι οι εμπειρίες οδηγούν σε μάθηση αλλά κάθε εμπειρία δεν οδηγεί απαραίτητα σε στοχασμό καθώς μάθηση μπορεί να συντελεστεί μέσω απομνημόνευσης ή ως προϊόν αποδοχής μιας κατάστασης (no flective learning). Ωστόσο, αληθινή μάθηση είναι αυτή που προκύπτει μέσα από στοχαστική επεξεργασία των εμπειριών (reflective learning).

Στο πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται βασικές θέσεις της εμπειρικής μάθησης σε συσχέτιση με αρχές του mentoring.

Πίνακας 2.3. Εμπειρική Μάθηση και Mentoring

Εμπειρική Μάθηση	**Mentoring**
Η εμπειρία αποτελεί το κεντρικό σημείο κάθε είδους μάθησης (Boud, Cohen & Walker, 1994: 8)	• Στην ενσυναίσθηση, βασικό στοιχείο του mentoring, περιλαμβάνεται η κατανόηση των εμπειριών του καθοδηγούμενου (Ρουσσίνου & Κουβαράκη, 2017)
Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία και η κριτική επεξεργασία των εμπειριών τους είναι καταλυτικής σημασίας για τη χειραφέτησή τους (Jarvis, 2004)	• Ο καθοδηγούμενος γίνεται ερευνητής της δράσης του (Schon, 1999:17)

Η γνώση βρίσκεται στις καθημερινές εμπειρίες και ο καλύτερος τρόπος για τη κατάκτησή της είναι ο στοχασμός επάνω σε αυτές (Vescio, Dorene & Adams (2008)	• Ο μέντορας οδηγεί τον καθοδηγούμενο στην ανακάλυψη της γνώσης με βάση τη προηγούμενη γνώση του που προέρχεται από τις εμπειρίες του (Feiman-Nemser, 2001)

Οι παραπάνω θεωρητικές αναφορές, με κεντρικές έννοιες την εμπειρία και τον στοχασμό, σχετίζονται μεταξύ τους. Η θεώρηση της εμπειρικής μάθησης ως τρόπος για να απελευθερωθεί η μάθηση από παραδοσιακά δεσμά εμπεριέχει αυτοκατευθυνόμενες διαδικασίες μάθησης που συνδέονται με την έννοια της ανδραγωγικής του Knowles. Ταυτόχρονα σχετίζεται με την μαθητοκεντρική εκπαίδευση της ανθρωπιστικής παράδοσης του Carl Rogers και επίσης περιλαμβάνει διαδικασίες κριτικού στοχασμού και αναθεωρημένης δράσης που συνδέονται με τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow και τη κοινωνική δράση του Freire (Illeris, 2016:161). Εξαιτίας της χειραφετητικής διάστασης που προσδίδουν στην εκπαίδευση ενηλίκων οι προσεγγίσεις αυτές έχουν αναγνωρισθεί ως κυρίαρχες στην αναζήτηση ενός θεωρητικού πλαισίου υποστήριξης του mentoring (Hansford et al., 2003 · Furlong & Maynard, 1995) με κεντρικό άξονα την έννοια της ελευθερίας (Boud et al., 2002) σε διάφορες διαστάσεις: την ελευθερία ως μανθάνοντες (Knowles,1980), την ελευθερία να μαθαίνουμε (Rogers,2002), την ελευθερία μέσα από τη μάθηση (Freire, 1977 · Mezirow, 1991).

2.3. ΟΙ ΕΝΗΛΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ

Ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ορίζονται αυτοί που συμμετέχουν σε διαδικασίες μάθησης προγραμματισμένες για ενηλίκους (Socrates, 2004). Δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα καθώς έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές βιογραφίες και ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ανασκόπηση ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία έδειξε ότι η έρευνα των τελευταίων ετών συμπεριλαμβάνει στην έννοια του ενήλικου εκπαιδευόμενου (adult learner) όλους τους κοινωνικά ώριμους πολίτες, θεωρώντας αυτονόητη και σιωπηρή την απαίτηση για εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τη στάση τους απέναντι στη μάθηση (Belanger & Federighi, 2000).

2.3.1. Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευόμενων

Το ζήτημα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευόμενων τέθηκε αρχικά από τον Knowles στη διατύπωση της Ανδραγωγικής θεωρίας και έχει απασχολήσει εκτενώς τη διεθνή βιβλιογραφία (Brookfield, 1986 · Houle, 1980 · Courau, 2005 · Rogers, 1999). Ολες οι προσεγγίσεις συμφωνούν ότι κάθε εκπαιδευόμενη ομάδα παρουσιάζει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ωστόσο αναγνωρίζουν τη δυνατότητα να προσδιοριστούν κοινά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Σε μία σύνθεση των καταγραφών που υπάρχουν στη βιβλιογραφία προκύπτουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- *<u>είναι όλοι οι εκπαιδευόμενοι εξ ορισμού ενήλικοι.</u>* Παρόλο που η ενηλικιότητα είναι δύσκολο να οριστεί επακριβώς, η εκούσια επιλογή των εκπαιδευόμενων να συμμετέχουν στην εκπαίδευση είναι ένας «*ορατός τρόπος με τον οποίο ασκούν την ενηλικότητά τους»* (Rogers, 1999:92). Ωστόσο, η ενηλικιότητα δεν είναι εξ ίσου εμφανής σε όλους. Μερικοί ενήλικες αναζητούν την αυτονομία ενώ άλλοι την εξάρτηση
- *<u>βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης</u>*. Η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση δε συμβαίνει σε μία στατική περίοδο της ζωής τους. Η πορεία εξέλιξης και ανάπτυξης συνεχίζεται και η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση αποτελεί *«μέρος του μεταβαλλόμενου μοντέλου της ζωής τους»* (Rogers,1999:94), παρόλο που η κατεύθυνση και ρυθμός ανάπτυξης ποικίλλει από άτομο σε άτομο.
- *<u>έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους</u>*. Αυτοί μπορεί να είναι επαγγελματικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτισμικοί ή προσωπικής ανάπτυξης (Jarvis, 1995). Ωστόσο, οι ενήλικες μπορεί να έρχονται στην εκπαίδευση επειδή υποχρεούνται από τον εργοδότη τους, ή επειδή είναι άνεργοι και προσδοκούν να αναβαθμίσουν τα προσόντα τους ή να λάβουν το σχετικό επίδομα. Σε κάθε περίπτωση *«οι ενήλικοι δε μαθαίνουν παρά μόνο αν νιώθουν την ανάγκη να μάθουν»* (Noye & Piveteau, 1999:104).

Ο Houle στο κλασσικό του έργο The *Inquiring Mind* (1961 οπ.αναφ. Rogers, 1999:99) αναφέρει τρεις προσανατολισμούς του ενήλικου εκπαιδευόμενου, τον προσανατολισμό προς κάποιο σκοπό, τον προσανατολισμό στην εκπαιδευτική δραστηριότητα και τον προσανατολισμό στη μάθηση. Χωρίς να αποκλείονται οι περιπτώσεις που οι στόχοι είναι συγκεχυμένοι και αόριστοι, τις περισσότερες φορές η συμμετοχή των ενήλικων σε ένα πρόγραμμα αποτελεί συνειδητή επιλογή και συνδέεται με σαφείς στόχους. Σε

ανασκόπηση ερευνών για τους λόγους συμμετοχής ενήλικων σε προγράμματα εκπαίδευσης, ο Jarvis (2004) υποστηρίζει ότι οι βασικοί λόγοι συνδέονται με μία δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στους ενηλίκους και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Jarvis,2004:93). Με αυτούς συνδέονται οι προσδοκίες των ενήλικων εκπαιδευόμενων οι οποίες αφορούν γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να έχουν εφαρμογή στη πράξη.

- *έχουν ευρεία και πολλαπλή εμπειρία*. Η εμπειρία των ενήλικων προέρχεται από τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες και άλλες καταστάσεις της ενήλικης ζωής και έχει αναγνωριστεί ως ειδοποιός διαφορά στη μάθηση ενηλίκων. Οι εμπειρίες είναι ποικίλες και διαφορετικές και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους ενήλικες ως πηγές γνώσης (Kidd, 1973). Μπορεί, ωστόσο, να αποτελέσουν εμπόδιο όταν πρέπει να μετασχηματιστούν παραδοχές που οικοδομήθηκαν επάνω σε αυτές. Σε κάθε περίπτωση, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται την ανάγκη το περιεχόμενο του προγράμματος να συνδέεται με τις εμπειρίες τους.

- *έχουν διαφορετικές προσδοκίες αναφορικά με την ίδια την εκπαίδευση*. Οι εμπειρίες των ενήλικων από την εμπλοκή τους σε μαθησιακές διαδικασίες έχουν διαμορφώσει ποικίλες στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση γενικά και συνακόλουθα δημιουργούν διάφορες προσδοκίες αναφορικά με τη μαθησιακή διεργασία (Rogers, 1999:101). Οι προσδοκίες τους καθορίζουν ως ένα βαθμό τα προσωπικά τους όρια σχετικά με το βαθμό που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Διαφορετικές προσδοκίες συνεπάγονται διαφορετικό βαθμό συνείδησης των δυνατοτήτων τους.

- *έχουν διαρφωμένους τρόπους μάθησης*. Τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα μέσα από το προσωπικό τους στυλ μάθησης. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι μάθησης και κάθε εκπαιδευόμενος προτιμά αυτόν που νιώθει ότι ταιριάζει στη προσωπικότητα και στις ικανότητές του (Rogers, 1999:156). Οι εμπειρίες που έχουν οι ενήλικες από άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συμμετείχαν στο παρελθόν, διαμόρφωσαν προτιμώμενους τρόπους μάθησης οι οποίοι έχουν παγιωθεί (Kelly, 2010) και διαφοροποιούν τον κάθε εκπαιδευόμενο από τους υπόλοιπους.

- *έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή.* Η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με τη τάση των ενηλίκων για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αυτοκαθορισμό και χειραφέτηση (Meriam & Cafarella, 1999). Η τάση αυτή εκφράζεται με την επιθυμία τους να συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη πορεία της μάθησής τους, στη διερεύνηση των

εκπαιδευτικών τους αναγκών, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγησή της (Rogers, 1999:60-64). Παρόλο που η ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση καθορίζεται από προσωπικούς, κυρίως, παράγοντες και κατά συνέπεια είναι ατομική κατάσταση (Γιαννακοπούλου & Χασάπης, 2013), είναι αποδεκτό ότι όσο πιο ενεργητική είναι η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων τόσο πιο αποτελεσματική είναι η απόκτηση της γνώσης (Noye & Piveteau, 1999:110). Ανάλογη είναι η στάση τους απέναντι στον εκπαιδευτή τον οποίο αντιμετωπίζουν ως πεπειραμένο εμπειρογνώμονα ή συνάδελφο παρά ως αυθεντία.

- *έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα*. Ως ενήλικοι, εκτός από την εκπαίδευση στην οποία συμμετέχουν, έχουν μελήματα που αφορούν στο κοινωνικό, επαγγελματικό και οικογενειακό τους περιβάλλον τα οποία συχνά είναι μεγαλύτερης σημασίας από την εκπαίδευσή τους (Rogers, 1999:106). Σε αυτά τα περιβάλλοντα υπάρχουν παράγοντες που δρούν υποστηρικτικά και άλλοι που δρούν ανασταλτικά στη προσπάθεια του ενήλικα να εκπαιδευτεί.

- *αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση*. Πλήθος εμποδίων διακυβεύουν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διεργασίας. Κάποια από αυτά αφορούν την οργάνωση της διαδικασίας, κάποια άλλα απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις των ενήλικων εκπαιδευόμενων και κάποια άλλα συνδέονται με τη προσωπικότητα των ατόμων (Rogers, 1999).

Στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων πρέπει να συμπεριληφθούν και οι ανάγκες τους οι οποίες μπορεί να είναι σχετικές ή άσχετες με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και μπορεί να είναι άγνωστες ακόμη και στους ίδιους (Rogers, 1999:106). Βασιζόμενη στη πυραμίδα αναγκών του Maslow, η Courau (2000) κατασκεύασε μία πυραμίδα στην οποία τοποθέτησε τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων, ξεκινώντας από τη βάση, ως εξής:

- *έχουν ανάγκη να* καταλαβαίνουν. Η δυσκολία κατανόησης των στόχων, του περιεχομένου, και όσων διαδραματίζονται κατά την εκπαιδευτική διεργασία μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους σε παραίτηση

- *έχουν ανάγκη να αισθάνονται ασφαλείς και απαλλαγμένοι από άγχος και ανησυχία.* Οι ενήλικοι μαθαίνουν καλύτερα όταν αισθάνονται άνετα, ψυχολογικά και φυσικά. Συναισθήματα αγωνίας και ανησυχίας μπορούν να τους εγκλωβίσουν με αρνητικές

επιπτώσεις στη μάθηση (Bigdeli, 2010). Η αποσαφήνιση από τον εκπαιδευτή των στόχων, των ασκήσεων και των ενεργειών βοηθά τους εκπαιδευόμενους να απαλλαγούν από αρνητικά συναισθήματα

- *Χρειάζονται θετική ανατροφοδότηση, επιβράβευση και ενθάρρυνση* (Hiemstra & Sisco, 1990). Οι ενήλικες χρειάζονται βοήθεια προκειμένου να αξιολογήσουν τη πορεία της μάθησής τους. Αμεση, ουσιαστική και θετική ανατροφοδότηση ενισχύει τη νέα μάθηση και τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν (Lee, 2017).
- *έχουν ανάγκη να νιώθουν ότι ανήκουν κάπου.* Ομαδικές δραστηριότητες και άλλες ενέργειες του εκπαιδευτή μπορούν να δημιουργήσουν κλίμα συνοχής και να ικανοποιήσουν αυτή την ανάγκη των εκπαιδευόμενων
- *έχουν ανάγκη για αναγνώριση.* Η Courau (2000) τοποθετεί αυτή την ανάγκη στη κορυφή της πυραμίδας. Βασικός παράγοντας για την ικανοποίηση αυτής της ανάγκης είναι ο εκπαιδευτής, ο οποίος μέσα από μία σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας, αναγνωρίζει τους εκπαιδευόμενους ως μοναδικές προσωπικότητες και χρησιμοποιεί μεθόδους που «*δεν υπονομεύουν την αξιοπρέπεια και την ανθρώπινη υπόστασή τους, αλλά στοχεύουν στην ενίσχυσή της* (Jarvis, 2004:155).

2.3.2. Προϋποθέσεις μάθησης

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά διαμορφώνουν έναν αριθμό προϋποθέσεων με βάση τις οποίες οι ενήλικοι μαθαίνουν αποτελεσματικά. Οι βασικές προϋποθέσεις, όπως καταγράφονται στη βιβλιογραφία (Κόκκος, 2005), στηρίζονται στη θεωρητική γνώση για τη μάθηση των ενηλίκων και είναι οι εξής:

- *Ο εθελοντικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης.* Η πίεση για συμμετοχή των ενήλικων στην εκπαίδευση μπορεί να έχει αρνητικό αποτέλεσμα
- *Η αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών στόχων.* Οι στόχοι πρέπει να είναι σαφείς και συνδεδεμένοι με τις ανάγκες τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και του επαγγελματικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Επίσης, πρέπει να είναι ρεαλιστικοί και να ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους.

- *Η άρτια οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.* Αδυναμίες ή ανεπάρκειες αναφορικά με την υποδομή, τη γραμματειακή υποστήριξη, το εκπαιδευτικό υλικό, κ.λ.π. μπορούν να προκαλέσουν την αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων.
- *Η συσχέτιση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων.* Η αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευόμενων μέσα από παραδείγματα, μελέτες περιπτώσεων και καταστάσεων που αντιμετωπίζουν βοηθά στην ενεργητική συμμετοχή τους στη διεργασία της μάθησης και ταυτόχρονα ενθαρρύνει τη κριτική επεξεργασία των εμπειριών τους (Knowles, 1998 · Noye & Piveteau, 1999)
- *Η οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης.* Αλλοι ενήλικοι μαθαίνουν καλύτερα οπτικά άλλοι ακουστικά και άλλοι αισθητικά. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να υιοθετεί εξατομικευμένο τρόπο προσέγγισης και να οργανώνει τη διδασκαλία του ανάλογα.
- *Η ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διεργασία.* Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους ο εκπαιδευτής μπορεί να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους στην εκπαιδευτική διεργασία. Περισσότερο προνομιακός τρόπος είναι η χρήση συμμετοχικών ενεργητικών τεχνικών (Rogers, 2002:245 · Courau, 2005:28).
- *Η διερεύνηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και αναζήτηση τρόπων για την υπέρβασή τους.* Τα εμπόδια στη μάθηση είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη φύση και σχετίζονται συχνά με πρότερες εμπειρίες που δρούν ανασταλτικά. Η συνειδητοποίηση των εμποδίων είναι το πρώτο βήμα για την αντιμετώπισή τους (Rogers, 2002 · Jaques, 2004)
- *Η δημιουργία συνεργατικού μαθησιακού κλίματος*. Χαρακτηριστικά ενός τέτοιου κλίματος είναι η ουσιαστική επικοινωνία και ο αμοιβαίος σεβασμός. Βασικός παράγοντας στη δημιουργία και στη διατήρηση αυτού του κλίματος είναι ο εκπαιδευτής ο οποίος, ως καταλύτης, βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους διευκολύνοντας τη πορεία τους προς τη μάθηση (Knowles, 1998 · Rogers, 1980 · Mezirow, 2007)

2.3.3. Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων

Τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων αποτέλεσαν βασικό αντικείμενο ερευνητικού ενδιαφέροντος και θεωρητικών αναλύσεων στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης

ενηλίκων. Οι έρευνες για τα εμπόδια των ενηλίκων εκπαιδευομένων συστηματοποιήθηκαν μετά τη δεκαετία του 1980 και συνέδραμαν καθοριστικά στην κατανόηση και ερμηνεία των ανασταλτικών παραγόντων κατά τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης. Παρόλο που, θεωρητικά, τα εμπόδια μάθησης διαφοροποιούνται από τα εμπόδια συμμετοχής, στην ερευνητική βιβλιογραφία τα εμπόδια μάθησης συνδέθηκαν με το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και στις περισσότερες έρευνες η διερεύνηση των εμποδίων έγινε παράλληλα με τη διερεύνηση των κινήτρων και της συμμετοχής (Καραλής, 2013:23). Σε θεωρητικό επίπεδο, αναφορές στα εμπόδια εντοπίζονται σε όλα τα έργα των μελετητών του πεδίου (Rogers, 1999 · Jarvis,2004 · Knowles, 1998), πολλοί από τους οποίους διαμόρφωσαν τυπολογίες για καλύτερη αποτύπωσή τους. Οι πιο γνωστές είναι η τυπολογία της Cross (1981) και η τυπολογία των Rubenson και Desjardins (2009). Σχεδιάστηκαν για να αποτυπώσουν τα εμπόδια στη συμμετοχή των ενήλικων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ωστόσο, σύμφωνα με τον Rogers (1999) τα εμπόδια στη συμμετοχή ισχύουν σε μεγάλο βαθμό και στη μάθηση.

Στη τυπολογία της η Cross (1981) κατατάσσει τα εμπόδια σε τρείς κατηγορίες (Cross, 1981:98) :

α. *Καταστασιακά* (situational). Είναι τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο ενήλικος στη καθημερινότητά του και συνδέονται με φυσικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (έλλειψη χρόνου ή χρημάτων, οι οικογενειακές δεσμεύσεις, φυσικές αδυναμίες) ή με τις σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτή.

β. *Θεσμικά* (organizational). Πρόκειται για εμπόδια που σχετίζονται με την οργάνωση και τη λειτουργία των φορέων εκπαίδευσης. Τέτοια είναι το ωράριο διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος, η περιορισμένη προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σύνθετοι κανονισμοί σπουδών, κ.λ.π. (Radovan, 2012)

γ. *Προδιαθετικά* (dispositional). Συνδέονται με βιώματα και αφορούν στάσεις των ενήλικων για την εκπαίδευση, γενικά, ή υπάρχουσες αντιλήψεις για το ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι που τους προδιαθέτουν σχετικά με τις δυνατότητές τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος (Falasca, 2011). Επίσης, αφορούν αντιλήψεις σχετικά με κοινωνικούς ρόλους και κοινωνικά πρότυπα (Read, Elliott, Escobar & Slaney ,1988).

Χρησιμοποιώντας τη τυπολογία της Cross προκειμένου να αναλύσουν δεδομένα έρευνας του Ευρωβαρόμετρου (2003, οπ.αναφ. Καραλής,2013:37), οι Rubenson και Desjardins διαπίστωσαν ότι τα καταστασιακά εμπόδια συναντώνται πιο συχνά στις γυναίκες, στους εργαζόμενους και στους άνεργους ηλικίας 26-45 ετών και δε συνδέονται με το είδος εργασίας και το μορφωτικό τους επίπεδο. Θεσμικά εμπόδια αντιμετωπίζουν περισσότερο οι άνεργοι και οι χειρώνακτες και προδιαθετικά οι άνεργοι και αυτοί με μικρή εμπειρία σε εκπαίδευση (Rubenson & Desjardins, 2009:203).

Εκτιμώντας ότι τα καταστασιακά και τα θεσμικά εμπόδια συνδέονται με κοινωνικές συνθήκες και οργανωτικές ανεπάρκειες, οι Rubenson και Desjardins διαμόρφωσαν τη δική τους τυπολογία, σύμφωνα με την οποία τα εμπόδια μπορεί να είναι:

α. *Δομικά (*structural) (καταστασιακά και θεσμικά)

β. *Προδιαθετικά*

Επισκοπώντας άλλες συναφείς αναλύσεις των εμποδίων, ο MacKeracher και οι συνεργάτες του (2006) προσθέτουν τις εξής κατηγορίες εμποδίων:

- Ακαδημαϊκά εμπόδια, τα οποία αφορούν τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευόμενων και τις δυνατότητές τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης
- Παιδαγωγικά εμπόδια, τα οποία σχετίζονται με τις συμπεριφορές των εκπαιδευτών

Ο Illeris (2016) διακρίνει τρείς κύριους τύπους εμποδίων τους οποίους ονομάζει κακή μάθηση, άμυνα ενάντια στη μάθηση και αντίσταση στη μάθηση. Η κακή μάθηση προέρχεται, συνήθως, από ελλιπή προσόντα αλλά μπορεί να διορθωθεί, αν κριθεί αναγκαίο. Η άμυνα ενάντια στη μάθηση συνδέεται με την αδυναμία του ατόμου να διαχειριστεί τις απεριόριστες δυνατότητες για μάθηση. Η αντίσταση στη μάθηση ενεργοποιείται όταν το άτομο βιώνει καταστάσεις ως απαράδεκτες, μπορεί, ωστόσο, να αποτελέσει κίνητρο για μάθηση (Illeris, 2016:209).

Στην ερευνητική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται, ως επικρατέστερες, οι τυπολογίες της Cross (1981) και των Rubenson και Desjardins (2009). Σε κάποιες έρευνες χρησιμοποιούνται αυτούσιες και σε κάποιες άλλες σε παραλλαγές ή συνδυαστικά. Σε

έρευνα του Καραλή για λογαριασμό του ΙΝΕ ΓΣΕΕ και του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ για τη συμμετοχή των ενήλικων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι ερωτώμενοι ανέφεραν περισσότερα δομικά (καταστασιακά ή θεσμικά) εμπόδια, με το κόστος συμμετοχής να αναφέρεται συχνότερα και να ακολουθούν η έλλειψη χρόνου και οι συνθήκες οργάνωσης της εκπαίδευσης. Λιγότερα σε έκταση βρέθηκαν τα προδιαθετικά εμπόδια ενώ σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι προσδιόρισαν ως καθοριστικό παράγοντα άμβλυνσης των εμποδίων τον εκπαιδευτή (Καραλής, 2013:108-110).

Την έλλειψη χρόνου και το κόστος, ως ανασταλτικούς παράγοντες, αναγνωρίζουν και άλλοι ερευνητές (Carp, Peterson & Roelfs, 1974 και Charney, Osborn & Withnall, 1980, οπ. αναφ. Jarvis, 2004:93). Μεταγενέστερη έρευνα της McGivney (1990) διαπίστωσε, εκτός από την έλλειψη χρόνου και χρημάτων, και άλλα εμπόδια που αφορούν έλλειψη αυτοπεποίθησης και αδιάφορη ή δύσπιστη στάση απέναντι στην εκπαίδευση, τα οποία εντοπίζονται κυρίως σε μειονότητες (Jarvis, 2004:94).

Θεσμικά και καταστασιακά εμπόδια ανέδειξε έρευνα της Φλώρου (2014) σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν διοικητικοί δημοτικοί υπάλληλοι κατά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Τα περισσότερα εμπόδια αφορούν τη δομή και την οργάνωση των προγραμμάτων (θεσμικά) και ακολουθούν τα καταστασιακά. Παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα των συμμετεχόντων (προδιαθετικά) λειτουργούν σε πολύ μικρό βαθμό ως εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία.

Εμπόδια που σχετίζονται με επαγγελματικές δραστηριότητες και οικογενειακές καταστάσεις (καταστασιακά) ιεραρχήθηκαν σε υψηλές θέσεις στη έρευνα της Διαμαντή (2016) επιβεβαιώνοντας ευρήματα άλλων ερευνών (Βασάλα ,2010 · Τσιτλακίδου & Μανούσου , 2013 · Choi, Lee, Jung & Latchem, 2013).

Τα εμπόδια φαίνεται να ποικίλουν ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Σε έρευνα των Σιπητάνου και Πλατσίδου στα ΣΔΕ (2010) οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ως εμπόδια μάθησης τη μείωση της ταχύτητας επεξεργασίας πληροφοριών, λόγω ηλικίας, το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο και το αίσθημα αποξένωσης και απομόνωσης μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι στάσεις τους απέναντι στη μάθηση ήταν θετικές (Σιπητάνου & Πλατσίδου, 2010). Σε άλλη έρευνα των

Γιαννακοπούλου και Θάνου (2013) με αποκλειστικά γυναίκες που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα διαφορετικού τύπου, μετά από μακροχρόνια αποχή από κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, τα εμπόδια ήταν κοινωνικο-πολιτισμικά. Οι ερωτώμενες, παρόλο που είχαν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση ένιωθαν ότι με τη συμμετοχή τους στη εκπαίδευση διακύβευαν τη προσωπική και οικογενειακή τους ισορροπία (Γιαννακοπούλου & Θάνος, 2013). Το κοινωνικό στερεότυπο ως εμπόδιο που περιορίζει την ενεργοποίηση των ηλικιωμένων στην εκπαίδευση ανέδειξε και η έρευνα των Ανδρεάτου, Κουτσούκου και Πάντα σε μονάδα φροντίδας ηλικιωμένων (Ανδρεάτου, Κουτσούκος & Πάντα, 2018)

Η απουσία εμφανών προδιαθετικών εμποδίων στα ευρήματα εγείρει επιφυλάξεις σε κάποιους ερευνητές οι οποίοι διατυπώνουν την άποψη ότι οι ερωτώμενοι επικαλούνται κυρίως την έλλειψη χρόνου ή το κόστος των προγραμμάτων διότι αυτά τα εμπόδια είναι περισσότερο κοινωνικά αποδεκτά. Αντίθετα, δε θέλουν να παραδεχτούν ή δε έχουν συνείδηση των προδιαθετικών εμποδίων (Μπλέτσου, 2008).

Αξιοσημείωτο είναι ότι σε όλες τις έρευνες ως σημαντικός παράγοντας άμβλυνσης των εμποδίων αναφέρεται ο εκπαιδευτής (Καραλής, 2013 · Pastogianni & Koutsoukos, 2018).

2.4. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων διεθνώς έχει συστηματικά και διεξοδικά διερευνηθεί ως προς το ρόλο του και τα χαρακτηριστικά του σε κείμενα φορέων και μεμονωμένων ερευνητών. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύεται ποικιλία προσεγγίσεων κυρίως ως προς τον προσδιορισμό της επαγγελματικής του ταυτότητας (Seiner, 2013 · Lassningg, 2011 · Fejes & Salling Olesen, 2010 · Bron & Jarvis, 2008)

2.4.1. Επαγγελματικό Περίγραμμα

Ως επαγγελματικό περίγραμμα *«ορίζεται το σύνολο των βασικών και επιμέρους επαγγελματικών λειτουργιών που συνθέτουν το αντικείμενο εργασίας ενός επαγγέλματος ή μιας ειδικότητας καθώς και οι αντίστοιχες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για την ανταπόκριση στις λειτουργίες αυτές»* (Δημουλάς, Βαρβιτσιώτη & Σπηλιώτη, 2007:11).

Στη χώρα μας η ανάπτυξη επαγγελματικών περιγραμμάτων ξεκίνησε το 2006 και το επαγγελματικό περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων διαμορφώθηκε το 2011 από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. με το έργο *«Επικαιροποίηση του επαγγελματικού περιγράμματος του εκπαιδευτή ενηλίκων δια βίου μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης πλαισίου σπονδυλωτού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών με στόχο την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας».* Με το ίδιο έργο ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. , με βάση το επαγγελματικό περίγραμμα, προβλέπει πρόγραμμα επαγγελματικής εξειδίκευσης και διαδικασίες πιστοποίησης και απόκτησης επαγγελματικών δικαιωμάτων. Σύμφωνα με Υπουργική Απόφαση *«ως επικαιροποίηση του πιστοποιημένου Επαγγελματικού Περιγράμματος του «Εκπαιδευτή Ενηλίκων» ορίζεται η αποτύπωση και ανάλυση των νέων, διευρυμένων επαγγελματικών λειτουργιών του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στο πεδίο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και της επαγγελματικής κατάρτισης και ο καθορισμός των απαιτούμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε αντιστοιχία με τις επιμέρους επαγγελματικές λειτουργίες και δραστηριότητες που συνιστούν το συνολικό πρότυπο επαγγελματικό προσόν του Εκπαιδευτή Ενηλίκων και είναι αναγκαίες για τη διασφάλιση/την απόκτηση της εκπαιδευτικής επάρκειας»* (ΓΠ/20082/ΦΕΚ 2844/23.10.2012).

Το επαγγελματικό περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι εναρμονισμένο με τη σύσταση 2006/962/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε.2006, ο.π. Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2012). Σύμφωνα με αναφορά του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (2011) «*ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων Δια Βίου Μάθησης αναφέρεται στη δραστηριότητα που περικλείει τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων, το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής ενότητας, καθώς και την αυτοαξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης»*. Από την αναφορά αυτή προκύπτει η εμπλοκή του εκπαιδευτή ενηλίκων σε όλη τη διαδικασία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών έως την αξιολόγηση του προγράμματος. Η ολοκληρωμένη ενασχόλησή του σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής παρέμβασης συνεπάγεται ένα σύνολο λειτουργιών που συγκροτούν και περιγράφουν το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Οι λειτουργίες αυτές σχηματίζουν μια *«δενδρική δομή»* (Καραλής και Παπαγεωργίου, 2012:100) που απαρτίζεται από τρείς κύριες επαγγελματικές λειτουργίες

(Κ.Ε.Λ.), οι οποίες αναλύονται σε επιμέρους επαγγελματικές λειτουργίες (Ε.Ε.Λ.), κάθε μία από τις οποίες αναλύεται σε επιμέρους επαγγελματικές εργασίες (Ε.Ε.). (πίνακας 2.4)

Πίνακας 2.4**. Κύριες και επιμέρους επαγγελματικές λειτουργίες, επαγγελματικές εργασίες του εκπαιδευτή ενηλίκων**

	ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ (ΕΕΛ)	***ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΕΕ)***
	ΕΕΛ 1.1: *Αναγνωρίζει, παρακολουθεί και συμβουλεύεται τις βασικές θεωρίες εκπαίδευσης και μάθησης των ενηλίκων ώστε να προσαρμόζει την παρέμβασή του στις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων.*	***ΕΕ 1.1.1:*** *Αναγνωρίζει τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις τη εκπαίδευσης ενηλίκων.*
		ΕΕ 1.1.2: *Ενημερώνεται για τις εξελίξεις στις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων.*
		ΕΕ 1.1.3: *Προσαρμόζει την κατά περίπτωση εκπαιδευτική του παρέμβαση με βάση τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευόμενης ομάδας.*
	ΕΕΛ 1.2: *Οργανώνει και προετοιμάζει την παρέμβασή του με βάση τις ευρωπαϊκές και εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και δράσεις στα πεδία της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.*	***ΕΕ 1.2.1:*** *Ενημερώνεται και παρακολουθεί τους βασικούς άξονες των εθνικών πολιτικών στους τομείς της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.*
ΚΕΛ 1		***ΕΕ 1.2.2:*** *Ενημερώνεται και παρακολουθεί τους βασικούς άξονες των ευρωπαϊκών πολιτικών στους τομείς της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.*
Σχεδιάζει, οργανώνει και προετοιμάζει την παρέμβασή του με βάση τις θεωρίες μάθησης ενηλίκων, τις εκπαιδευτικές		***ΕΕ 1.2.3:*** *Σχεδιάζει την εκπαιδευτική του παρέμβαση λαμβάνοντας υπόψη τα κατά περίπτωση σχετικά στοιχεία των εθνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών.*
	ΕΕΛ 1.3: *Αναγνωρίζει το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, διερευνά, αποτυπώνει και ενσωματώνει στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τις*	***ΕΕ 1.3.1:*** *Ενημερώνεται για τις εξελίξεις στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον για τα δικά του αντικείμενα μάθησης.*

πολιτικές, το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο και τις ανάγκες του πληθυσμού στόχου.	*ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας καθώς και τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του πληθυσμού στόχου.*	***ΕΕ 1.3.2:*** *Εντοπίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες για τα αντικείμενα μάθησης με βάση τις εξελίξεις στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον.*
		ΕΕ 1.3.3: *Αναπροσαρμόζει σε διαρκή βάση το περιεχόμενο των αντικειμένων μάθησης σε συνάρτηση με τις κατά περίπτωση εκπαιδευτικές ανάγκες.*
	ΕΕΛ 1.4: *Σχεδιάζει και οργανώνει την εκπαιδευτική διεργασία για το κάθε επιμέρους αντικείμενο μάθησης.*	***ΕΕ 1.4.1:*** *Θέτει σκοπό και επιμέρους στόχους για τις διδακτικές ενότητες.*
		ΕΕ 1.4.2: *Αναπτύσσει την εκπαιδευτική του παρέμβαση σε ενότητες και υποενότητες.*
		ΕΕ 1.4.3: *Επιλέγει τις κατά περίπτωση κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές.*
		ΕΕ 1.5.3:

	ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ (ΕΕΛ)	***ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΕΕ)***
	ΕΕΛ 2.1: *Αναγνωρίζει και διαπραγματεύεται τις ανάγκες της εκπαιδευόμενης ομάδας συνυπολογίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου και το αντικείμενο της μάθησης.*	***ΕΕ 2.1.1:*** *Παρουσιάζει το περιεχόμενο της παρέμβασής στην εκπαιδευόμενη ομάδα.*
		ΕΕ 2.1.2: *Ενθαρρύνει τη διατύπωση προτάσεων και την κριτική αποτίμηση των στόχων από τα μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας.*
		ΕΕ 2.1.3: *Προωθεί την ενεργό συμμετοχή της εκπαιδευόμενης ομάδας στη διαμόρφωση του περιεχομένου της παρέμβασης.*
	ΕΕΛ 2.2: *Θέτει τους βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους και διαπραγματεύεται την υλοποίησή τους*	***ΕΕ 2.2.1:*** *Διερευνά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κατά περίπτωση εκπαιδευόμενης ομάδας.*
ΚΕΛ 2		***ΕΕ 2.2.2:*** *Προσαρμόζει τη γενική στοχοθεσία της ενότητας στα χαρακτηριστικά της εκπαιδευόμενης ομάδας.*

Υλοποιεί την εκπαιδευτική του παρέμβαση συντονίζοντας την εκπαιδευόμενη ομάδα.	*λαμβάνοντας υπόψη τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων.*	***ΕΕ 2.2.3:*** *Παρουσιάζει και διαπραγματεύεται τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους.*
	ΕΕΛ 2.3: *Γνωρίζει να αναπτύσσει τις διεργασίες και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές δυναμικής της εκπαιδευόμενης ομάδας. Συντονίζει, συμβουλεύει (mentoring), υποστηρίζει και διευκολύνει (facilitate) τους/τις εκπαιδευόμενους/ες.*	***ΕΕ 2.3.1:*** *Αξιοποιεί τα τρία επίπεδα συναλλαγής κατά την εκπαιδευτική διεργασία (άτομο, υποομάδα, ολομέλεια).*
		ΕΕ 2.3.2: *Προετοιμάζει και εντάσσει βιωματικές ασκήσεις σε συνάρτηση με το περιεχόμενο της παρέμβασης.*
		ΕΕ 2.3.3: *Υποστηρίζει την ανάπτυξη των εκπαιδευομένων διασυνδέοντας την παρέμβαση με το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο.*
	ΕΕΛ 2.4: *Αναπτύσσει τις βασικές και οριζόντιες / κοινωνικές ικανότητες των εκπαιδευομένων.*	***ΕΕ 2.4.1:*** *Επιλέγει τις βασικές και οριζόντιες/κοινωνικές ικανότητες που συνδέονται με το περιεχόμενο της παρέμβασης*
		ΕΕ 2.4.2: *Ενθέτει στην παρέμβαση δραστηριότητες κατάλληλες για την ανάπτυξη και ενδυνάμωση συγκεκριμένων βασικών και οριζόντιων/κοινωνικών ικανοτήτων.*
		ΕΕ 2.4.3: *Αποτιμά το βαθμό ανάπτυξης αυτών των ικανοτήτων.*
	ΕΕΛ 2.5: *Διαχειρίζεται την ετερογένεια σε ομάδες εκπαιδευομένων και διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή των μελών ευπαθών κοινωνικών ομάδων.*	***ΕΕ 2.5.1:*** *Αναγνωρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μελών ευπαθών κοινωνικών ομάδων*
		ΕΕ 2.5.2: *Αναπτύσσει το περιεχόμενο της παρέμβασης λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια στις ομάδες εκπαιδευομένων*
		ΕΕ 2.5.3: *Διαμορφώνει τις συνθήκες ισότιμης συμμετοχής όλων των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας*

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ (ΕΕΛ)	***ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΕΕ)***

	ΕΕΛ 3.1: *Εφαρμόζει τις βασικές μεθόδους και τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων με έμφαση σε όσες προωθούν την ενεργή συμμετοχή.*	***ΕΕ 3.1.1:*** *Επιλέγει τις εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά τους και το περιεχόμενο της παρέμβασης.*
		ΕΕ 3.1.2: *Εφαρμόζει τις εκπαιδευτικές τεχνικές λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές τους προδιαγραφές και τα βήματα εφαρμογής.*
		ΕΕ 3.1.3: *Προωθεί την αυτομόρφωση και την ανάπτυξη ικανοτήτων μάθησης στους εκπαιδευόμενους (learn how to learn).*
	ΕΕΛ 3.2: *Οργανώνει και διευκολύνει τον ισότιμο / δημοκρατικό διάλογο και ενθαρρύνει την κριτική σκέψη.*	***ΕΕ 3.2.1:*** *Συνεργάζεται με τους εκπαιδευόμενους και προωθεί την ενεργό συμμετοχή τους σε όλα τα βήματα της παρέμβασης.*
ΚΕΛ 3		***ΕΕ 3.2.2:*** *Οργανώνει την παρέμβαση κατά τρόπο που να αναδεικνύεται ο σεβασμός στις απόψεις όλων των εκπαιδευομένων.*
Υλοποιεί την εκπαιδευτική του παρέμβαση εφαρμόζοντας ενεργητικές μεθόδους μάθησης και ενθαρρύνοντας το διάλογο και την κριτική σκέψη. Αξιολογεί και ανατροφοδοτεί την επαγγελματική του πρακτική.		***ΕΕ 3.2.3:*** *Ενθέτει στην παρέμβαση δραστηριότητες που προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.*
	ΕΕΛ 3.3: *: Γνωρίζει τις προδιαγραφές και επιμελείται τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού, τη χρήση των εποπτικών μέσων και τη διαχείριση του χώρου.*	***ΕΕ 3.3.1:*** *Αναπτύσσει και προσαρμόζει εκπαιδευτικό υλικό.*
		ΕΕ 3.3.2: *Αξιοποιεί και προσαρμόζει τον χώρο της εκπαίδευσης κατά τρόπο ώστε να εξυπηρετείται η στοχοθεσία της παρέμβασης.*
		ΕΕ 3.3.3: *Χειρίζεται τα εποπτικά μέσα και τα αξιοποιεί σε συνάρτηση με το περιεχόμενο και τους στόχους της παρέμβασης.*
	ΕΕΛ 3.4: *Αξιολογεί την εκπαιδευτική του παρέμβαση (αυτο- αξιολόγηση), ανατροφοδοτεί την επαγγελματική του πρακτική και οργανώνει τη διαρκή βελτίωση και αυτο-ανάπτυξή του παρακολουθώντας τις*	***ΕΕ 3.4.1:*** *Διαμορφώνει και χρησιμοποιεί εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση της παρέμβασης.*
		ΕΕ 3.4.2: *Συντάσσει εκθέσεις και αναφορές προς το φορέα υλοποίησης του προγράμματος*
		ΕΕ 3.4.3: *Οργανώνει, καταγράφει και αξιοποιεί τα στοιχεία της αυτοαξιολόγησης για τη βελτίωση της πρακτικής του.*

	εξελίξεις στο επιστημονικό του πεδίο και στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.	***ΕΕ 3.4.4:*** *Συνεργάζεται με φορείς και δίκτυα εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς και με επαγγελματικούς φορείς.*

Πηγή: Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2011

Οι παραπάνω επαγγελματικές λειτουργίες και εργασίες περιγράφουν το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων και για την εκτέλεσή τους απαιτούνται συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (Βεργίδης, 2014). Σε αυτή τη βάση το επαγγελματικό περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων συνδέεται με τη δημιουργία του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων το οποίο είναι συμβατό με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012:102 · Σιπητάνου & Τσολακίδου, 2016:332). Μια κριτική ανάγνωση του περιγράμματος οδηγεί στη διαπίστωση ότι, πέρα από την εργαλειακή μάθηση, εμπεριέχει θεωρητικές παραδοχές σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτή.

2.4.2. Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων στη θεωρία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς σε όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων με συγκλίσεις στο κορμό του ρόλου του και διαφορετική εστίαση σε επιμέρους στοιχεία ανάλογα με τις βασικές θέσεις κάθε θεωρίας. (Σχήμα 2.1)

Σχήμα 2.1. Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων στη θεωρία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ο **Knowles,** στην ανδραγωγική θεωρία που διατύπωσε, διαχωρίζοντας τη παιδαγωγική από την ανδραγωγία, υποστηρίζει το προσωπικό μετασχηματισμό του εκπαιδευτή από μεταδότη γνώσεων σε συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διευκολυντή της μάθησης (Knowles, 1998). Η μάθηση για τον Knowles είναι μία δια-δραστική διεργασία ερμηνείας στην οποία ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως συντονιστής. Εμψυχώνοντας τους εκπαιδευόμενους και ενισχύοντας την αυτονομία τους , τους διευκολύνει να οδηγηθούν σε μετασχηματισμό των βιωμάτων τους. Η διδασκαλία είναι διαδικασία σχεδιασμού και διαχείρισης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, μέσα σε κατάλληλο μαθησιακό κλίμα. Βασικές συνιστώσες αυτού του κλίματος, οι οποίες συνθέτουν το έργο του εκπαιδευτή, είναι η επιλογή εκπαιδευτικών τεχνικών που προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, η ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων και η εμπλοκή τους σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Για τον **Freire (**1977) ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι το κλειδί για την απελευθέρωση των εκπαιδευόμενων, ώστε να στοχαστούν πάνω στην πραγματικότητά τους και να δράσουν με πρόθεση να τη μετασχηματίσουν. Η εκπαίδευση, στη θεωρία της κριτικής συνειδητοποίησης του Freire, μπορεί να είναι μια ουτοπική, επαναστατική διεργασία μόνον όταν είναι «προβληματίζουσα». Μία προβληματίζουσα εκπαίδευση αρχικά ανατρέπει το παραδοσιακό μοντέλο δάσκαλου-μαθητή. Για τον Freire *«το υποκείμενο της εκπαίδευσης και της γνώσης δεν είναι ο δάσκαλος ή ο μαθητής, αλλά η σχέση δασκάλου-μαθητή……. σχέση βαθιά δημοκρατική» (*Freire, 1977:38*).* Σε αυτή τη σχέση εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι γίνονται συνερευνητές και αναδεικνύονται ισότιμα σε υποκείμενα της εκπαιδευτικής διεργασίας (Sipitanou, 2016). Η σχέση εκπαιδευτή εκπαιδευόμενου είναι μία δυναμική, διαλεκτική, διπλής κατεύθυνσης διαδικασία στην οποία η γνώση αναλύεται και δε περατώνεται (Sipitanou, 2016:98). Εκτός από την ισοτιμία στη παιδαγωγική σχέση ο Knowles προβάλλει ως βασικά στοιχεία την εμπιστοσύνη, τη ταπεινοφροσύνη, την ελπίδα την αποδοχή του άλλου, την αποφασιστικότητα, το κριτικό στοχασμό, την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτή, τη συνέπεια. Ως μεσολαβητής στη διεργασία της μάθησης ο εκπαιδευτής αναδεικνύει προβλήματα που συνδέονται με υπάρχουσες κωδικοποιημένες καταστάσεις και βοηθά

τους εκπαιδευόμενους να τα αποκωδικοποιήσουν. Ο ρόλος του εκπαιδευτή δε περιορίζεται στο να διδάξει στους εκπαιδευόμενους πώς να σκέφτονται αλλά να τους προκαλέσει να μετασχηματίσουν τους τρόπους σκέψης τους (Sipitanou, 2016). Ένα άλλο σημείο της θεωρίας του Freire που αφορά το ρόλο του εκπαιδευτή είναι η θέση του στοχαστή ότι η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη. Μέρος της βιβλιογραφίας της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει αναζητήσει τη σύνδεση ανάμεσα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων και στις πρακτικές που χρησιμοποιούν και έχει διαπιστώσει θετική συσχέτιση (Taylor, 2002). Οι εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτών καθορίζονται από τις αντιλήψεις και τη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, η κριτική συνειδητοποίηση αφορά πρωτίστως τους εκπαιδευτές οι οποίοι πρέπει πρώτα απ' όλα να ελέγξουν τις παραδοχές τους ως άτομα.

Ο **Mezirow** (2007) στη θεωρία του για τη μετασχηματίζουσα μάθηση διατυπώνει τη θέση ότι ο τρόπος που ο καθένας ερμηνεύει την πραγματικότητα καθορίζεται από το προσωπικό του αντιληπτικό σύστημα το οποίο έχει εσωτερικεύσει μέσω της διεργασίας της κοινωνικοποίησης Το σύστημα αυτό, όμως, συχνά περιέχει διαστρεβλωμένες αντιλήψεις και παραδοχές, καθιστώντας δυσλειτουργική την ένταξή του ατόμου στην πραγματικότητα. Ο Mezirow αναγνωρίζει τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή και σε αυτή τη προσπάθεια ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει επικουρικό και ενθαρρυντικό ρόλο. Για τον Mezirow η μάθηση δεν είναι απλώς προσθήκη γνώσεων αλλά μετασχηματισμός υπάρχουσας γνώσης μέσα από κριτικό στοχασμό. Η παρέμβασή του εκπαιδευτή στη μετασχηματιστική διεργασία περιορίζεται στο συντονισμό των εκπαιδευτικών ενεργειών και στη προώθηση του διαλόγου καθώς η απόφαση για κοινωνική δράση επαφίεται αποκλειστικά και μόνο στους εκπαιδευόμενους (Mezirow, 2007:6). Ο εκπαιδευτής υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση δυσλειτουργικών παραδοχών, δημιουργώντας ευκαιρίες που τους βοηθούν να προχωρήσουν σε μία πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του τρόπου που νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους. Η χειραφετητική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων τονίζεται ιδιαίτερα από τον Mezirow ο οποίος χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτές «*πολιτισμικούς ακτιβιστές»,* οι οποίοι οφείλουν να δημιουργούν «*προστατευμένα μαθησιακά περιβάλλοντα*» και ευκαιρίες ώστε οι εκπαιδευόμενοι *«να γίνονται πιο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μανθάνοντες»* (Mezirow, 2007: 68). Η

αυτοδυναμία είναι μία «συνεχής κίνηση» (Mezirow, 2007:67) και η ενίσχυσή της αποτελεί πρώτιστο μέλημα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στη διεργασία του κριτικού στοχασμού, ο εκπαιδευτής «*καταβάλλει κάθε προσπάθεια για να μεταβιβαστεί η εξουσία του στην ίδια την εκπαιδευόμενη ομάδα*» (Mezirow, 2007:54) και γίνεται ο ίδιος «*συνεργατικός μανθάνων*» (Mezirow, 2007: 68). Ο εκπαιδευτής, κατά τον Mezirow, έχει το ρόλο του «ενσυναισθητικού προβοκάτορα» (empathic provocateur) καθώς στοχάζεται κριτικά για τις δικές του παραδοχές και ταυτόχρονα παρακινεί σε κριτική διερεύνηση τους εκπαιδευόμενους (Magro, 2002:1). Δεξιότητες συνειδητοποίησης, αυτοελέγχου, ενσυναίσθησης και κριτικού στοχασμού αποτελούν, για τον Mezirow, συστατικά στοιχεία του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Ο κριτικά σκεπτόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελεί κομβικό σημείο στις θεωρητικές θέσεις του **Brookfield** (1995). Ο στοχαστής υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη αποτελεί χαρακτηριστικό που διακρίνει έναν ενήλικο από ένα παιδί και την ορίζει ως τη διαδικασία κατά την οποία *«ο ενήλικος αναγνωρίζει και αναθεωρεί απόψεις, πεποιθήσεις και αξίες τις οποίες είχε δεχτεί άκριτα ως παιδί ή έφηβος για να τις επανατοποθετήσει στο πλαίσιο της ενήλικης ζωής του*» (Διαμάντη, 2007:12). Ο Brookfield διαχωρίζει τη κριτική σκέψη από την απλή σκέψη και υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να καλλιεργήσει στους εκπαιδευόμενους ένα κριτικό τρόπο σκέψης. Το ίδιο πρέπει να κάνει και για τον εαυτό του, καθώς πτυχές της διδασκαλίας του και πρακτικές που φαινομενικά λειτουργούν ευεργετικά ή είναι ουδέτερες στη πραγματικότητα συντηρούν κατεστημένες απόψεις. Ο εκπαιδευτής στοχάζεται κριτικά επάνω σε αυτές κατά τη δράση (reflection in action) και δοκιμάζει μοντέλα διδασκαλίας που διαφέρουν από τα τυποποιημένα (Brookfield, 1989:209). Με τη κριτική σκέψη συνδέει ο Brookfield την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση την οποία τοποθετεί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλο που για τον Brookfield η απόλυτη αυτοκατεύθυνση είναι αδύνατη στη σημερινή κοινωνία (Καλογρίδη, 2011: 51), οι εκπαιδευτές χρειάζεται να την υποστηρίζουν ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν κριτικό προβληματισμό, να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες ώστε να χρειάζονται όσο γίνεται λιγότερη βοήθεια από τον εκπαιδευτή (Brookfield, 2006). Σε αυτή τη πορεία προς την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτή αποτελεί βασική δεξιότητα καθώς του

επιτρέπει να αντιλαμβάνεται τις αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων και να τις κατανοεί παραμένοντας αντικειμενικός στις κρίσεις του (Brookfield, 1995)

Η παρέμβαση του εκπαιδευτή ενηλίκων στο αντιληπτικό χώρο των εκπαιδευόμενων αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς στη συνθετική προσέγγιση του **Jarvis** (2004). Η μάθηση για τον Jarvis είναι σύνθετο φαινόμενο το οποίο πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τόσο τον εκπαιδευόμενο όσο και το κοινωνικό πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση. Οι ισχυρές επιδράσεις που ασκεί το κοινωνικό πλαίσιο δυσκολεύουν τη κριτική συνειδητοποίηση του εκπαιδευόμενου καθώς το νόημα που έχει αποδοθεί σε μία αίσθηση έχει δεσμευτεί στη μνήμη με αποτέλεσμα η ίδια αίσθηση στο μέλλον να είναι λιγότερο σημαντική (Jarvis, 2009:46). Η μάθηση για τον Jarvis ξεκινά από μία «ασυμφωνία» ανάμεσα σε αυτό που το άτομο γνωρίζει ή νιώθει με τη πραγματική κατάσταση. Σύμφωνα με αυτή τη παραδοχή η μάθηση συντελείται μέσω αλλαγής (Illeris, 2014). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να ενισχύουν την αυτενέργεια των εκπαιδευόμενων και να διευκολύνουν τη διεργασία της αλλαγής, αποφεύγοντας να επιβάλλουν τις δικές τους απόψεις (Jarvis, 2004:236). Για να ανταποκριθούν στο ρόλο αυτό χρειάζεται, εκτός από τη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας τους, να διαθέτουν «*γνώση της εκπαιδευτικής διεργασίας, κατάλληλη νοοτροπία και στάση, καθώς και εκπαιδευτικές και προσωπικές ικανότητες*» (Jarvis, 2004: 158). Ένα άλλο σημείο που προσδιορίζει τον εκπαιδευτή στη θεωρία του Jarvis είναι η θέση του στοχαστή για την εκπαίδευση ως «*ανθρωπιστική πράξη» και για* τη διδασκαλία ως *«ηθική πράξη»* και ως *«διεργασία που βασίζεται στη σχέση»* (Jarvis, 2004:163-164). Στη ανθρωπιστική προσέγγιση του Jarvis οι εκπαιδευόμενοι τοποθετούνται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμπλέκονται ενεργά σε όλα τα στάδια ενός προγράμματος εκπαίδευσης, από τον προσδιορισμό των στόχων και το σχεδιασμό έως την αξιολόγηση. Ο εκπαιδευτής αναπτύσσει μαζί τους σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας, είναι διαθέσιμος και χρησιμοποιεί μεθόδους που «*δεν υπονομεύουν την αξιοπρέπεια και την ανθρώπινη υπόσταση των εκπαιδευομένων, αλλά να στοχεύουν στην ενίσχυσή της* (Jarvis, 2004:155). Εκτός από γνώση της εκπαιδευτικής διεργασίας, προσωπικές και διδακτικές ικανότητες και ανάλογες στάσεις, ο εκπαιδευτής ενηλίκων «*αρχικά και πρώτιστα είναι καλός άνθρωπος*» (Jarvis, 2004:190).

Ως διευκολυντή της μάθησης αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτή ενηλίκων ο **Rogers** (1980) στη προσωποκεντρική θεώρηση της μάθησης. Η διευκόλυνση της μάθησης περιγράφει συνήθως τη μαθησιακή διεργασία σε περιβάλλον ομάδας (Jaques, 2004). Βασική παραδοχή της θεώρησης είναι ότι κάθε άτομο έχει τη φυσική τάση αλλά και την ικανότητα για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση. Για το Rogers χρήσιμη είναι η μάθηση του πώς να μαθαίνουμε. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενεργητική εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από την αυτενέργεια των εκπαιδευόμενων. Αυτή πραγματοποιείται μέσα σε κατάλληλο διευκολυντικό κλίμα, το οποίο επιτρέπει στους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν οι ίδιοι την εκπαιδευτική διεργασία και να εμπλακούν συναισθηματικά και νοητικά. Βασική προϋπόθεση του διευκολυντικού κλίματος είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην ομάδα (Μπρούζος, 2004). Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει, υποστηρίζει, δημιουργεί καταστάσεις που διευκολύνουν τη μάθηση μοιραζόμενος την ευθύνη της διεργασίας με τους εκπαιδευόμενους (Imel & Tisdell, 1996). Συμμετέχει ως μέλος της εκπαιδευόμενης ομάδας εκφράζοντας τις απόψεις του ως πρόσωπο (Rogers, 1980). Η λειτουργία του εκπαιδευτή ως διευκολυντή έχει εγείρει επιφυλάξεις από κάποιους μελετητές του πεδίου. Οι διαφωνίες αναφέρονται σε διάφορες πτυχές της διευκολυντικής μάθησης και του διευκολυντή εκπαιδευτή. Μία διαφωνία στηρίζεται στη θέση ότι ο εκπαιδευτής δε μπορεί να είναι ισότιμο μέλος στην ομάδα εφόσον πρέπει να σχεδιάζει δραστηριότητες και να είναι υπεύθυνος για την υλοποίησή τους (Heimlich, 1996). Μία άλλη διαφωνία εκφράζεται στην άποψη ότι οι εκπαιδευόμενοι, σε μία ανοικτή εμπειρία, όπως είναι η διευκολυντική μάθηση μπορεί να διαφωνήσουν με τον εκπαιδευτή (Jarvis, 1995). Μία τρίτη επιφύλαξη συνδέεται με τον ισχυρισμό ότι η διευκόλυνση της μάθησης προϋποθέτει υψηλό βαθμό αυτογνωσίας και κριτικής ενσυναίσθησης από πλευράς εκπαιδευόμενων (Brookfield, 1986).

Είναι φανερό ότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων συγκλίνουν σε πολλά σημεία ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Καταρχήν όλες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην έννοια του εκπαιδευτή ως προσώπου από ό,τι στην έννοια του εκπαιδευτή ως φορέα γνώσης. Συντονιστής της μαθησιακής διεργασίας (Knowles, 1998) ή προβληματίζων παιδαγωγός (Freire, 1997), ή συνεργατικός μανθάνων (Mezirow, 2007), ή καλός άνθρωπος (Jarvis, 2004) ή κριτικά σκεπτόμενος (Brookfield, 1995) ή διευκολυντής (Rogers, 1995), ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαμεσολαβεί

ενθαρρύνοντας την πορεία προς τη γνώση. Δημιουργεί μαθησιακές καταστάσεις εστιασμένες στους εκπαιδευόμενους τους οποίους εμψυχώνει στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων χρησιμοποιώντας ενεργητικές, συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Οι εμπειρίες είναι, επίσης, ένα σημείο σύγκλισης καθώς κατέχουν κεντρική θέση σε όλες τις προσεγγίσεις. Με αυτές σχετίζονται συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι και κατά συνέπεια η αξιοποίησή τους αποτελεί κύριο μέλημα του εκπαιδευτή ενηλίκων (Boud et al. ,2002). Η ανάγκη και οι δυνατότητες των εκπαιδευόμενων για αυτοανάπτυξη υπάρχουν ως παραδοχή σε όλες τις θεωρητικές αναφορές και ο μετασχηματισμός και η κριτική σκέψη συναντώνται στους προσανατολισμούς όλων των θεωριών υποδηλώνοντας ξεκάθαρα ένα είδος μάθησης που στοχεύει στην αλλαγή (Illeris, 2014:20). Αυτή η μάθηση αφορά όχι μόνο τους εκπαιδευόμενους αλλά και τον εκπαιδευτή ο οποίος, για να είναι αποτελεσματικότερος στην υποστήριξη των εκπαιδευόμενων, στοχάζεται και ο ίδιος επάνω στη δική του προσωπική αναπτυξιακή διαδρομή (Taylor, 2006). Σε μία προσπάθεια σύνθεσης των διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων, η Ross (1995) αναφέρει ότι *«η δουλειά του εκπαιδευτή είναι να αποτελεί πηγή έμπνευσης, να ενθαρρύνει τη κριτική σκέψη, να υποστηρίζει δομές και κυρίως να βοηθά ομάδες και άτομα να επεξεργάζονται τις ιδέες τους και να αναλαμβάνουν δράση για αυτές»* (Ross , 1995:235).

2.4.3. Ο ρόλος και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολυσύνθετος και κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αναλύθηκε στη προηγούμενη ενότητα. Παράγοντες που τον καθορίζουν και οριοθετούν τις πρακτικές του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η αντίληψη του εκπαιδευτή για τη μάθηση, το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτής προσφέρει τις υπηρεσίες του και η ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική που κυριαρχεί σε σχέση με τη δια βίου μάθηση (Καρατζά,2005).

Η αντίληψη του εκπαιδευτή για τη μάθηση αναφέρεται στο τρόπο που ο εκπαιδευτής αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μία δια βίου διεργασία καθώς και στις συσχετίσεις ανάμεσα στον ίδιο, στους εκπαιδευόμενους και στο μαθησιακό αντικείμενο. Επίσης, η γενικότερη φιλοσοφική του θέση για την εκπαίδευση ενηλίκων προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό το ρόλο του (Wang & Sarbo, 2004). Ακόμη, όπως οι εκπαιδευόμενοι

προσέρχονται στην εκπαίδευση με απόθεμα γνώσεων και εμπειριών, έτσι και ο εκπαιδευτής διαθέτει το δικό του απόθεμα που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του (Rogers, 1999:219).

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφέρεται στον εκπαιδευτικό οργανισμό ο οποίος παρέχει την εκπαίδευση. Κάθε εκπαιδευτής προσαρμόζεται στον οργανισμό με αποτέλεσμα ο καθένας να εκτελεί το ρόλο του με διαφορετικό τρόπο (Merton 1968, οπ.αναφ. Ζαρίφης & Νικολοπούλου, 2010). Ανάλογα με το βαθμό ελευθερίας που πιθανόν να έχει ο εκπαιδευτής, μπορεί να προσαρμόζεται απόλυτα, να επιδιώκει καινοτομίες, να λειτουργεί τυπικά, να συμβιβάζεται ή να αντιδρά (Merton 1968 οπ.αναφ. Ζαρίφης & Νικολοπούλου, 2010:380 · Kemper & Gow, 1995).

Η ευρύτερη πολιτική για τη δια βίου μάθηση επηρεάζει το ρόλο του εκπαιδευτή καθώς με τις πρακτικές που χρησιμοποιεί υποστηρίζει και προωθεί ανάλογες πολιτικές.

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται διάφοροι όροι για να αποδώσουν τους ρόλους που υιοθετεί ένας εκπαιδευτής ενηλίκων. Μερικοί από αυτούς είναι: διδάσκων (educator), διευκολυντής (facilitator), συνεκπαιδευόμενος (co-learner), μετασχηματιστής (transformative), οδηγός (guide), σύμβουλος (counselor), μάνατζερ (manager), ειδικός (expert), σχεδιαστής (planner), κριτικός αναλυτής (critical analyst). Η πληθώρα των ρόλων οδήγησε στη δημιουργία διάφορων τυπολογιών ρόλων ανάλογα με την οπτική του κάθε μελετητή. Μία τυπολογία που προτείνεται από τον Χαλά (2009) συσχετίζει το πλαίσιο λειτουργίας της μάθησης με τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας και τις μορφές οργάνωσης της εργασίας. Ανάλογα με το αν οι μορφές εργασίας δείχνουν μαθησιακή δυνατότητα ή εστιάζουν στις διαδικασίες εκτέλεσης παραγωγικού έργου, ο ρόλος του εκπαιδευτή μπορεί να είναι:

α) *ακαδημαϊκός.* Ο εκπαιδευτής έχει το ρόλο του ομιλητή και του προσωπικού συμβούλου ανάπτυξης σε σεμινάρια ή ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα και παρέχει πληροφορίες για ιδανικές εργασιακές καταστάσεις. Συχνά στοχεύει σε μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφορών των εκπαιδευόμενων

β) *εκπαιδευτικοκεντρικός.* Ο εκπαιδευτής είναι ο ειδικός που γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο της εκπαίδευσης. Η μάθηση είναι μηχανική-εργαλειακή και ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι αναπαραγωγικός

γ) *μαθησιακός.* Ο εκπαιδευτής καθοδηγείται από τα μαθησιακά αποτελέσματα, προωθεί τη μάθηση και διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους να προσαρμόζονται στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο της εργασίας

δ) *αναπτυξιακός.* Ο εκπαιδευτής έχει το ρόλο συμβούλου οργανωσιακής αλλαγής, βοηθά στο μετασχηματισμό της ατομικής γνώσης σε οργανωσιακή και στο μετασχηματισμό του εργασιακού οργανισμού σε οργανισμό μάθησης.

Από μία οπτική που συμβαδίζει με τις αρχές και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις θεωρίες μάθησης των ενηλίκων, ο Rogers (1999, σ. 219-233) υποστηρίζει ότι οι βασικοί ρόλοι που αναλαμβάνει κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων, είναι του αρχηγού της ομάδας εκπαιδευομένων, του εκπαιδευτή, του μέλους της ομάδας και του «κοινού».

Ως *αρχηγός της ομάδας* κρατά την ομάδα ενωμένη και διατηρεί τη μαθησιακή κατάσταση σε ένα ρυθμό. Εντοπίζει και διευκρινίζει το έργο που πρέπει να επιτελεσθεί, είτε πρόκειται για βελτίωση δεξιοτήτων, είτε για επίλυση προβλήματος, είτε για εκμάθηση ενός αντικειμένου. Θέτει στόχους τους οποίους διαπραγματεύεται με τους συμμετέχοντες στην ομάδα. Παρακολουθεί τις αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα, παρατηρεί τους ρόλους που αναδεικνύονται σε αυτήν και φροντίζει για τη συνοχή της ομάδας χρησιμοποιώντας δημιουργικά τις σχέσεις που αναπτύσσονται και επιβεβαιώνοντας ότι κάθε μέλος της ομάδας έχει αξία. Επιδιώκει, με τη πάροδο του χρόνου, να περιορίσει το ρόλο του ηγέτη, αναπτύσσοντας την αυτάρκεια των εκπαιδευόμενων.

Ως *εκπαιδευτής* προωθεί τις μαθησιακές αλλαγές (σε γνώσεις, σε δεξιότητες, σε στάσεις) αξιοποιώντας την ομάδα και ταυτόχρονα διατηρώντας τη συνοχή της. Λειτουργεί ταυτόχρονα ως μάνατζερ της μάθησης και ως διδάσκων. Ως μάνατζερ της μάθησης σχεδιάζει το πρόγραμμα μάθησης, καθορίζει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, οργανώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα υλοποιηθούν οι στόχοι λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων. Επίσης επιλέγει και χρησιμοποιεί κατάλληλες τεχνικές και εκπαιδευτικά μέσα, ενθαρρύνει και δίνει κίνητρα στους συμμετέχοντες και παράλληλα είναι ευέλικτος στο να αναπροσαρμόσει το πρόγραμμα όταν οι ανάγκες των εκπαιδευομένων το επιβάλλουν. Ως διδάσκων υιοθετεί ένα τύπο διδασκαλίας σε σχέση

με τους εκπαιδευόμενους. Οι μελετητές του θέματος αποδίδουν, ανάλογα με τη προσωπική τους προσέγγιση, διάφορους χαρακτηρισμούς, όπως αυταρχικός, φιλελεύθερος, δημοκρατικός, που εκφράζουν τύπους διδασκαλίας (Rogers, 1999:222). Οι περιγραφές αποτυπώνουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται στη μαθησιακή ομάδα. Το κλίμα της τάξης μπορεί να είναι σταθερό όταν ακολουθείται με συνέπεια μία μέθοδος ή να παρουσιάζει διακυμάνσεις όταν εναλλάσσονται οι μέθοδοι. Ο εκπαιδευτής προσαρμόζει τη συμπεριφορά του και τη διδακτική προσέγγιση στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Ο αποτελεσματικός διδάσκων δεν μένει προσκολλημένος σε μια προσέγγιση. Αλλάζει στυλ ανάλογα με τις ανάγκες που παρουσιάζονται. Μερικές φορές συμβαίνει να υπάρχει διάσταση μεταξύ του ρόλου που επιθυμεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτής απέναντι στην ομάδα ενηλίκων και του ρόλου που οι εκπαιδευόμενοι προσδοκούν από αυτόν να υιοθετήσει. Αυτό οφείλεται στα ήδη διαμορφωμένα πρότυπα μάθησης που έχουν οι εκπαιδευόμενοι.

Ως *μέλος της ομάδας ο* εκπαιδευτής είναι και ο ίδιος εκπαιδευόμενος (Mezirow,2007). Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει περιγραφεί ως διαδικασία στην οποία οι ρόλοι εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου εναλλάσσονται και αυτή η εναλλαγή αποτελεί τη πιο αποτελεσματική μέθοδο μάθησης (Rogers, 1999:230). Η λειτουργία και οι υπευθυνότητες του εκπαιδευτή μεταβάλλονται ανάλογα με τους στόχους και τους σκοπούς της ομάδας (Cranton, 1996)

Ως *κοινό,* αποτελεί «το κριτήριο» με το οποίο αξιολογούνται οι προσπάθειες των εκπαιδευομένων. Είναι το άτομο που θα προσφέρει αναγνώριση και ενίσχυση. Για να γίνει αυτό, ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει κατακτήσει την αυτογνωσία του ώστε να έχει επίγνωση του υποκειμενισμού που μπορεί να έχουν οι κρίσεις του.

Σε μία άλλη προσέγγιση οι Jarvis και Chadwick (1991) αναγνωρίζουν δεκαεπτά ρόλους, από τους οποίους οι μισοί αναφέρονται στη σχέση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους και οι άλλοι μισοί συνδέονται με την οικονομία και τη γνώση του εκπαιδευτή σε θέματα αγοράς εργασίας.

Ο Newman (1979) διακρίνει διαφορές στους ρόλους εκπαιδευτών πλήρους και μερικής απασχόλησης αποδίδοντας στους πρώτους επιπρόσθετα και διοικητικό ρόλο.

Ο Jarvis (2004:153-154) αναγνωρίζει διαφορετικές διαστάσεις του ρόλου τις οποίες ονομάζει διδακτική, σωκρατική και εμψυχωτική. Στη διδακτική διάσταση ο εκπαιδευτής ασκεί το ρόλο του με διδακτικό τρόπο εκθέτοντας τη γνώση που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι. Στη σωκρατική διάσταση οδηγεί, με κατάλληλες ερωτήσεις, τους εκπαιδευόμενους προς τη γνώση και στην εμψυχωτική διάσταση δημιουργεί συνθήκες που διευκολύνουν τη μάθηση. Οι σύγχρονοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων απορρίπτουν τη διδακτική και τη σωκρατική διδασκαλία, ως δασκαλοκεντρικές, και προτείνουν τον εμψυχωτικό ρόλο του εκπαιδευτή σε μία προσέγγιση που τοποθετεί τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας (Noye & Piveteau, 1999)

Σε μία προσπάθεια σύνθεσης των ρόλων που περιγράφονται στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι αυτοί μπορούν να ενταχθούν σε τρείς ευρείς ρόλους, στο γνωστικό, στον κοινωνικό και στον συμβουλευτικό ρόλο. Επίσης, παρόλο που οι ρόλοι που υιοθετεί ο εκπαιδευτής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία εμπλέκονται και συνδέονται στενά μεταξύ τους, στη πραγματικότητα είναι δύσκολο ένας εκπαιδευτής να είναι εξ ίσου αποτελεσματικός σε όλους τους ρόλους (Eesmaa, 2010:18)

Εκτός από τις διάφορες ταξινομήσεις των ρόλων του εκπαιδευτή ενηλίκων, η διεθνής βιβλιογραφία παρουσιάζει και πολλές προσπάθειες ταξινόμησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών τους. Κλασική θεωρείται η ταξινόμηση των Mocker και Noble (1981) οι οποίοι αναφέρουν είκοσι τέσσερα χαρακτηριστικά ως απαιτούμενες ικανότητες του εκπαιδευτή.

Μια πιο συνοπτική καταγραφή προτείνει ο Campbell (οπ.αναφ. Jarvis, 2004:254) κατατάσσοντας τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ρόλου σε τρείς ομάδες. Η μία ομάδα συνδέεται με τη πεποίθηση του εκπαιδευτή για τη δυνατότητα των εκπαιδευόμενων να αναπτυχθούν. Η δεύτερη ομάδα χαρακτηριστικών αφορά την ικανότητά του να συντονίζει ομάδες, να εμψυχώνει και να διαχειρίζεται πολύπλοκες καταστάσεις καθώς και να καθιστά τους εκπαιδευόμενους συμμέτοχους στη μάθηση. Η τρίτη ομάδα αναφέρεται στην ικανότητά του να αντιλαμβάνεται και να αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων, τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν.

Στα παραπάνω χαρακτηριστικά ο Jarvis (2004) προσθέτει την ικανότητα του εκπαιδευτή να εξελίσσεται και ο ίδιος ως ενήλικο άτομο, να επανεξετάζει κριτικά τη συμπεριφορά του και να αυτοβελτιώνεται.

Συνθέτοντας τις διάφορες κατηγοριοποιήσεις που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία, ο Βεργίδης (2003) διατυπώνει τη δική του κατηγοριοποίηση, η οποία στηρίζεται στις απόψεις των θεωρητικών που συζητήθηκαν στη προηγούμενη ενότητα. Σύμφωνα με αυτή τη κατηγοριοποίηση τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων συνοψίζονται στα εξής:

- Σεβασμός των προσωπικοτήτων των εκπαιδευόμενων, κατανόηση των αναγκών και των προσδοκιών τους, αναγνώριση των γνώσεων, των εμπειριών, των ρυθμών μάθησης, των δυνατοτήτων τους
- Ουσιαστική επικοινωνία, δημιουργία συνεργατικού κλίματος, δημιουργική διαχείριση συγκρούσεων
- Συντονισμός και οργάνωση της ομάδας, προώθηση ενεργητικής συμμετοχής
- Κατάλληλος προσδιορισμός περιεχομένου και υλικού μάθησης
- Εφαρμογή συμμετοχικών ενεργητικών τεχνικών, αξιοποίηση εμπειριών, προώθηση κριτικού στοχασμού
- Σύνδεση με την αγορά εργασίας, διευκόλυνση της επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης των εκπαιδευόμενων
- Γνώση των δυνατοτήτων του και των ορίων του ρόλου του
- Αυτοαξιολόγηση, δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη

Η διεθνής βιβλιογραφία εξετάζει τη πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων αξιοποιώντας θεωρητικές προσεγγίσεις και εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενδιαφέρον, ωστόσο, έχει η διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτών για το ρόλο τους καθώς και των εκπαιδευόμενων για το ρόλο του εκπαιδευτή. Η επιστημονική έρευνα στο θέμα αυτό είναι εξαιρετικά περιορισμένη και οι έρευνες που εντοπίστηκαν διερευνούν ορισμένες διαστάσεις του ρόλου. Σε ποιοτική έρευνα της Magro (2002) σε εκπαιδευτές με σκοπό να διερευνηθεί αν οι ίδιοι θεωρούν τους εαυτούς τους μετασχηματιστικούς (transformative educators), οι περισσότεροι ανέφεραν ότι οι ρόλοι που υιοθετούν είναι του διευκολυντή, του μέντορα, του

συνεκπαιδευόμενου, του καθοδηγητή. Τους χαρακτήρισαν «ρευστούς» (fluid) και «ευέλικτους» (flexible) επιβεβαιώνοντας την άποψη του Zinn ότι οι διάφορες φιλοσοφικές παραδοχές, στις οποίες θεμελιώνει το ρόλο του ένας εκπαιδευτής, είναι συμπληρωματικές και όχι ασυμβίβαστες (Zinn, 1994 οπ.αναφ. Magro, 2002). Οι ερωτώμενοι δεν ανέφεραν το ρόλο του μετασχηματιστικού εκπαιδευτή, παρόλο που οι πρακτικές τους παραπέμπουν σε αυτόν (Magro, 2002). Σε άλλη έρευνα, στην Ελλάδα, που πραγματοποίησαν οι Παστογιάννη και Κουτσούκος, το 2017, σε εκπαιδευόμενους αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή στην άμβλυνση των εσωτερικών εμποδίων των εκπαιδευόμενων, οι ερωτώμενοι επισήμαναν το ρόλο του εκπαιδευτή στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος. Επίσης, τόνισαν το ρόλο του ως εμψυχωτή και επισήμαναν το ρόλο του ως ενεργητικού ακροατή (Pastogianni & Koutsoukos, 2018).

Συμπερασματικά, αν και οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναλαμβάνουν διάφορους επιμέρους ρόλους (Grow, 1991) όλες οι μελέτες και οι έρευνες για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων συγκλίνουν στην αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου του, ως μεταδότη γνώσεων. Μέλημα του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η *«διαμόρφωση μιας ερευνητικής εμπειρίας γνώσεων»* και όχι η απλή μετάδοση γνώσεων (Μαγγόπουλος & Σόλα, 2020: 145). Η δημιουργία συνθηκών οι οποίες επιτρέπουν τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση θέλει τον εκπαιδευτή ενηλίκων να συνδυάζει ενέργειες και συμπεριφορές που τον καθιστούν συντονιστή της εκπαιδευτικής διεργασίας, διαμεσολαβητή στη γνώση, εμψυχωτή των εκπαιδευόμενων και ταυτόχρονα στοχαζόμενο και συνεργατικό μανθάνοντα.

2.4.4. Επαγγελματική ταυτότητα

Ενα άτομο αυτοπροσδιορίζεται στον επαγγελματικό του ρόλο μέσα από τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις πεποιθήσεις , τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές, τις αξίες, τις ανάγκες, τις προτεραιότητες, τις προσδοκίες, τα κίνητρά του. Τα στοιχεία αυτά συνθέτουν την επαγγελματική του ταυτότητα. Παρόλο που η γενική αντίληψη για την επαγγελματική ταυτότητα προβάλλει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή, την ικανοποίηση και τη δέσμευσή του στο επάγγελμα (Flores & Day,2006), ως έννοια η επαγγελματική ταυτότητα διακρίνεται από συνθετότητα και δυσκολία οριοθέτησής της. Σε κάποιες

απόπειρες προσδιορισμού της ορίζεται από το πώς το άτομο προσδιορίζει τον εαυτό του στον ίδιο και στους άλλους (Lasky, 2005), ή με βάση το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδει στον επαγγελματικό του ρόλο (Moore & Hofman, 1988). Άλλες προσπάθειες αποσαφήνισης της έννοιας οδήγησαν σε κατηγοριοποιήσεις ανάλογα με τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων, το πλαίσιο εργασίας του, τις ομάδες που εκπαιδεύει, κ.λ.π. (Παπαδήμα, 2008). Με κριτήριο το εργασιακό καθεστώς, ο Houle (1980) τοποθετεί τους εκπαιδευτές ενηλίκων σε μία πυραμίδα στη βάση της οποίας βρίσκονται όσοι προσφέρουν τις υπηρεσίες τους εθελοντικά, στη μέση όσοι απασχολούνται μερικώς, συνδυάζοντας την εκπαίδευση ενηλίκων με άλλες επαγγελματικές δραστηριότητες και στη κορυφή της πυραμίδας εμφανίζονται οι εκπαιδευτές πλήρους απασχόλησης. Μία άλλη κατηγοριοποίηση από τον Duke (1989), με κριτήριο τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτών ενηλίκων, τους κατατάσσει σε αυτούς που διδάσκουν, σε αυτούς που σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα και σε αυτούς που ενεργούν έρευνα στο πεδίο. Είναι προφανές ότι κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες σχηματοποιεί διαφορετική επαγγελματική ταυτότητα παρόλο που ο ρόλος ενός εκπαιδευτή ενηλίκων μπορεί να περιλαμβάνει αρμοδιότητες και στα τρία πεδία δράσης (Noe, 1989 · Sava, 2011).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει από μόνη της μια δυναμική που δεν τη περιορίζει σε οριοθετημένη οργανωτική δομή. Με τον έναν ή τον άλλο τρόπο είναι παρούσα με πολλές μορφές (Sava, 2011:10) και αυτό καθιστά δυσκολότερο τον εννοιολογικό προσδιορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτή ενηλίκων. Δυσκολία αναδεικνύεται, επίσης, στην εξήγηση του τρόπου διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας καθώς η έννοια φαίνεται να αποκτά νόημα μέσα από ένα πλέγμα δυναμικών και συσχετίσεων (Φωτοπούλου, 2013 · Steiner, 2013). Χαρακτηριστικό είναι ότι ανασκοπώντας 192 άρθρα για την επαγγελματική ταυτότητα, η Trede (2012) εντόπισε μόνο 20 να αναφέρονται στο σχηματισμό της, ενώ τα περισσότερα ασχολούνται με το θεωρητικό της πλαίσιο και με αναφορές κυρίως στο έργο των Giddens (1991), Bauman (2005) και Habernas (2004) (Trede, 2012:160).

Ο Bierema (2011:29) ορίζει την επαγγελματική ταυτότητα ως αποτέλεσμα επαγγελματικής κοινωνικοποίησης και διακρίνει δύο τύπους. Ο πρώτος τύπος εκφράζει

το πώς το άτομο κατανοεί τη επαγγελματική του ταυτότητα ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Περιλαμβάνει το προσωπικό προσδιορισμό ταυτότητας την οποία το άτομο προσαρμόζει στο πεδίο και στη κουλτούρα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τη στιγμή που η εκπαίδευση ενηλίκων καλύπτει πολλές διαστάσεις, κάποιος, κατά τον Bierema (2011:30), μπορεί να τείνει να αυτοπροσδιορίζεται εκπαιδευτής φυσικής κατάστασης (health educator) ή δάσκαλος στοιχειώδους παιδείας (literacy teacher) ή ακτιβιστής ανθρώπινων δικαιωμάτων (human rights activist) ή αναπτυξιολόγος ανθρώπινου δυναμικού (human resource developer) ή σχεδιαστής διδασκαλίας (instructional designer). Ο δεύτερος τύπος της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτή ενηλίκων συνδέεται, σύμφωνα με τον Bierema (2011), με το πώς το ίδιο το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων διαμορφώνει, συντηρεί και μετασχηματίζει την ταυτότητά του. Η οπτική αυτή δηλώνει μία δημόσια εικόνα του πεδίου, με την οποία συμφωνούν οι μελετητές, η οποία κατευθύνει την έρευνα και τις πρακτικές (Bierema, 2011:30). Την άποψη αυτή συμμερίζονται και άλλοι ερευνητές οι οποίοι καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η επαγγελματική ταυτότητα είναι ένας συνδυασμός προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας (Cruess., Cruess. & Steiner, 2016 · Salling, 2006 · Mishler, 1999). Σχηματίζεται από δύο εικόνες, την εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του σε σχέση με το έργο στο οποίο πρέπει να ανταποκριθεί και την εικόνα του επαγγελματικού χώρου ως προς τις απαιτήσεις του χώρου από το άτομο. Η ισορροπία ανάμεσα στις δύο εικόνες συνιστά μια διαρκή διαδικασία ταυτοποίησης των δύο εικόνων (Beijaard, Meijer. & Verloop, 2004).

Από αυτή την οπτική η επαγγελματική ταυτότητα μπορεί να περιγραφεί ως προσπάθεια που ενσωματώνει από τη μια μεριά μαθησιακές διεργασίες και από την άλλη επιδιώξεις ανταπόκρισης στις απαιτήσεις την εργασίας μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες ζωής του κάθε ατόμου (Salling, 2006:5). Πρόκειται για μία υποκειμενική προσπάθεια δια βίου μάθησης στην οποία το άτομο με τη προσωπική του βιογραφία και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά καθίσταται ικανό να εκτελεί προσδιορισμένες από το επάγγελμα εργασίες, χρησιμοποιώντας προϋπάρχουσες γνώσεις προκειμένου να δημιουργήσει τη δική του πρακτική και τη προσωπική του ταυτότητα. Με αυτή την έννοια η επαγγελματική ταυτότητα μπορεί να αποτελείται από πολλές υπο-ταυτότητες οι οποίες αντιμάχονται ή ευθυγραμμίζονται μεταξύ τους σε μία συνεχή και δυναμική διαπραγματευτική διαδικασία (Mishler, 1999). Η πολυπλοκότητα της έννοιας

επιβεβαιώνεται από άλλες συναφείς έννοιες που τη πλαισιώνουν. Αυτές είναι το «επάγγελμα», η «επαγγελματοποίηση» και ο «επαγγελματισμός», ωστόσο και σε αυτές τις έννοιες εντοπίζονται πολλές εννοιολογικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις (Schutz, 2009:81-92 · Steiner, 2013 · Φωτοπούλου, 2013). Για παράδειγμα, μελέτη του Κουλαουζίδη για την εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων σε 20 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαπίστωσε ότι κάθε χώρα βλέπει διαφορετικές διαστάσεις της επαγγελματοποίησης (Κουλαουζίδης, 2010:11). Επίσης, μελετώντας την επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ευρώπη, η Egetenmeyer (2010) συνδέει τη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί σχετικά με το θέμα με τη ποιότητα στην εκπαίδευση ενηλίκων και εντοπίζει προβλήματα όπως η ύπαρξη πολλών διαφορετικών διαδρομών πιστοποίησης προσόντων καθώς και πληθώρα τίτλων σχετικής κατάρτισης. Επιπρόσθετα, η ποικιλότητα στις θέσεις εργασίας και οι συνεχείς αλλαγές στο περιεχόμενο και στο θεσμικό τους πλαίσιο καθώς και η εργασιακή αβεβαιότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων καθιστούν δύσκολη την ενοποίησή τους σε ένα επάγγελμα (CEDEFOP, 2002:11) και συνεπώς την ύπαρξη επαγγελματικής ταυτότητας. Εξάλλου, οι θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας του επαγγέλματος που διατυπώθηκαν από τον Houle, ήδη το 1960, προσδιορίζουν προϋποθέσεις που δεν ισχύουν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Jarvis, 2004:260).

Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι στον επιστημονικό διάλογο συναντώνται και απόψεις που διαφωνούν με τον όρο επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτή ενηλίκων (δε μπορεί να ονομάζεται επαγγελματική ταυτότητα) ή αντιτίθενται στην ύπαρξή της (δε πρέπει να υπάρχει επαγγελματική ταυτότητα). Η Sava (2011), επικαλούμενη την ετερογένεια και τη ποικιλομορφία στη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, υποστηρίζει ότι δε πρόκειται για επάγγελμα. Αιτιολογεί τη θέση αυτή υποστηρίζοντας ότι για να χαρτογραφηθεί το επαγγελματικό status των επαγγελματιών του πεδίου πρέπει να είναι προσδιορισμένα με σαφήνεια ζητήματα που έχουν επιλυθεί στα κλασσικά επαγγέλματα, όπως η βασική εκπαίδευση, η συνδικαλιστική οργάνωση, ο κοινός κορμός δεξιοτήτων και συσχέτιση με καθήκοντα (Sava, 2011:12). Ακόμη και σε χώρες, όπως η Σερβία, η Σλοβενία και η Γερμανία, που προσφέρουν βασικές σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι απόφοιτοι δεν τυγχάνουν ευκολότερη είσοδο στην αγορά εργασίας (Sava, 2011:13).

Με την άποψη αυτή συμφωνούν οι Jutte, Nicoll και Salling Olesen (2011) δηλώνοντας ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων δε μπορεί να θεωρηθεί επάγγελμα διότι δεν ανταποκρίνεται στα σταθερά κριτήρια που έχουν τα κλασσικά επαγγέλματα (Jutte, Nicoll και Salling Olesen, 2011:9). Οι μελετητές που αντιτίθενται στην ύπαρξη της επαγγελματικής ταυτότητας υποστηρίζουν ότι η δημιουργία επαγγελματικής ταυτότητας συνεπάγεται την ύπαρξη σταθερών και πρακτικών, συνήθως άκαμπτων, χαρακτηριστικά που δε συνάδουν με το μη τυποποιημένο χαρακτήρα του πεδίου (Cervero, 1987 οπ.αναφ. Ζαρίφης & Νικοπούλου, 2010:387). Άλλοι λόγοι που αναφέρονται για να υποστηρίξουν αυτές τις απόψεις συνδέονται με την υποψία ότι οι «επαγγελματίες» εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να επιβάλλουν, ως ειδικοί, τις απόψεις τους στους εκπαιδευόμενους, καταστρατηγώντας, με τον τρόπο αυτό, βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Ζαρίφης & Νικοπούλου, 2010:387).

2.4.5. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επαγγελματικής ταυτότητας

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων δε συνιστά κοινωνικά προσδιορισμένη έννοια. Σχηματίζεται, μεταβάλλεται, προσαρμόζεται και αναπροσαρμόζεται μέσα από την απόκτηση γνώσεων και εμπειριών και μέσα από στοχαστικές διεργασίες σε συνάρτηση με τις θέσεις του επιστημονικού πεδίου και τις συνθήκες του επαγγελματικού χώρου στον οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων. Επιπρόσθετα, η ανομοιογένεια και η ποικιλία στους τίτλους εργασίας, τα διαφορετικά εργασιακά καθεστώτα, η απουσία επαγγελματικής σταδιοδρομίας, η απασχόληση στο χώρο ως συμπληρωματική εργασία και η ποικιλότητα των ρόλων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτές δυσκολεύει τη διαμόρφωση μιας κοινής επαγγελματικής ταυτότητας (Frank, 1989). Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές δε θεωρούν τους εαυτούς τους επαγγελματίες και προβάλλουν ως σημείο αναφοράς του επαγγελματικού τους ρόλου τον εκπαιδευτικό οργανισμό στον οποίο εργάζονται ή την ειδικότητά τους (Ζαρίφης & Νικολοπούλου, 2010 · Sava, 2011:17 · Jarvis, 2004:241). Αλλοι ερευνητές αναγνωρίζουν στην επαγγελματική ταυτότητα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτές, είτε από το περιβάλλον (Sachs, 2001 · Maclure, 1993)

Η ρητορική για τον εννοιολογικό προοδιορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτή ενηλίκων συγκλίνει σε βασικά χαρακτηριστικά που στοιχειοθετούν τη πολυπλοκότητά της. Αυτά είναι:

- Σε όλες τις διαδικασίες της διαμόρφωσής της ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει ενεργητικό ρόλο (Φωτοπούλου, 2013 · Beijaard et al., 2004). Η βιογραφία του εκπαιδευτή ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της επαγγελματικής του ταυτότητας, κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται ως αποτέλεσμα γνωστικών και αναστοχαστικών διεργασιών στις οποίες το άτομο εμπλέκεται ενεργά (Τσιώλης, 2012:15). Η κατασκευαστική πορεία της βιογραφίας είναι ταυτόχρονα ιδιωτική και κοινωνική υπόθεση και αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτή ενηλίκων.
- Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι μία διαρκής διαδικασία ταυτοποίησης (Beijard et al., 2004). Ακολουθεί τη βιολογική και ψυχολογική ωρίμανση του εκπαιδευτή μέσα σε κοινωνικά πλαίσια. Η διαδικασία σχηματοποίησης της ταυτότητας δεν είναι στατική, εφόσον το άτομο βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Συνιστά μια δια βίου διαπραγματευτική εμπειρία η οποία περιλαμβάνει τις προσωπικές αξίες και τις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος (Perez-Valverde & Ruiz-Cecilia, 2014).
- Ως έργο σε εξέλιξη η επαγγελματική ταυτότητα είναι σχετική και κυμαινόμενη (Rodgers & Scott, 2008). Εμπλουτίζεται διαρκώς από αξίες που μεταβάλλονται, συναισθήματα, προτεραιότητες, προσδοκίες, ανάγκες, πεποιθήσεις και γενικά όλα τα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν έναν εκπαιδευτή και τα οποία δεν είναι σταθερά στη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας (Trede, 2012)
- Είναι πολλαπλή καθώς αναφέρεται σε μια διευρυμένη περιοχή δραστηριοτήτων του εκπαιδευτή ενηλίκων που περιλαμβάνει τη διδασκαλία, την ομαδική εργασία, τη συμβουλευτική, το σχεδιασμό προγραμμάτων και δράσεων και συχνά τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (Dominice, 2012). Ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς της εμπεριέχει υπο-ταυτότητες, όπως είναι η κοινωνική και η προσωπική ταυτότητα. Η προσωπική ταυτότητα περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις αξίες, τις παραδοχές, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα του εκπαιδευτή που συνδέονται με τη βιογραφία του. Η κοινωνική ταυτότητα περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκηση του

εκπαιδευτικού έργου. Η εναρμόνιση αυτών των υπο-ταυτοτήτων συνιστά υποκειμενική προσπάθεια του εκπαιδευτή μέσα από διεργασίες δόμησης και επαναδόμησης και το τελικό αποτέλεσμα προσδιορίζει την επαγγελματική του ταυτότητα (Rodgers & Scott, 2008).

Στις προσπάθειες καταγραφής των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτή ενηλίκων απαντούν οι Pfadenhauer και Sander οι οποίοι υποστηρίζουν τη *«μετακίνηση από τη στατική αντίληψη των επαγγελμάτων σε μία δυναμική αντίληψη του επαγγελματισμού»* (Pfadenhauer & Sander, 2010:373). Με τη θέση τους συμφωνεί ο κοινωνιολόγος Kurtz ο οποίος δέχεται ότι όλα τα επαγγέλματα, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτή ενηλίκων, έχουν δύο χαρακτηριστικά και η ανάλυσή τους πρέπει να γίνεται με βάση αυτά. Το πρώτο είναι η αυτονομία που έχουν σε σχέση με τη κρατική παρέμβαση, και το δεύτερο είναι η ακαδημαϊκή και επιστημονική εκπαίδευσή τους (Kurtz, 2003:102). Ο Meuser (2005:258) προσθέτει ακόμη δύο χαρακτηριστικά, τον επιστημονικό και τον κοινωνικό προσανατολισμό τους. Αυτές οι απόψεις δίνουν μία άλλη διάσταση στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων καθώς την εξετάζουν ως μέρος ευρύτερης επαγγελματικής κουλτούρας και όχι με βάση κανονιστικά πρότυπα, γεγονός που συνάδει περισσότερο με τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Steiner, 2013:14)

2.4.6. Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα

Η πολυπλοκότητα στη σύνθεση της επαγγελματικής ταυτότητας οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην αλληλεπίδραση ποικίλων και διαφορετικών παραγόντων. Κάποιοι από αυτούς εντοπίζονται στα βιώματα του ατόμου και στη προσωπική του βιογραφία (Rodgers & Scott,2008 · Φωτοπούλου,2013 · Γεωργάκη,2018) και κάποιοι στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και θεσμικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί το άτομο (Beijaard et al., 2004 · Brookfield, 1995).

Στοιχεία που συνδέονται με τη <u>βιογραφία του ατόμου</u> είναι η αυτοαντίληψή του, η προσωπική του ιδεολογία γύρω από ζητήματα που αφορούν την ενήλικη μάθηση και το ρόλο του εκπαιδευτή, οι αξίες και οι φιλοδοξίες του. Μέρος της ερευνητικής βιβλιογραφίας επισημαίνει συσχέτιση επαγγελματικής ταυτότητας με την επαγγελματική

ικανοποίηση. Σε έρευνα της Μακρή-Μπότσαρη (2001) διαπιστώθηκε ότι η αντίληψη του ρόλου των εκπαιδευτών σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους. Σημαντική αναδείχτηκε σε διαχρονική έρευνα του Sammons και των συνεργατών του η γνώμη των άλλων για αυτούς και οι προσδοκίες που έχουν από αυτούς (Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart & Smees, 2007). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε έρευνα των Bolivar και Domingo στην Ισπανία (Bolivar & Domingo, 2006). Ενας άλλος παράγοντας που η έρευνα έδειξε ότι επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ταυτότητα είναι τα συναισθήματα ή όπως ονομάζει ο Hargreaves (2001:1061) *«οι διατάξεις των συναισθημάτων»* (emotional geographies). Πρόκειται για συναισθήματα που δημιουργούνται από τις καταστάσεις στο χώρο εργασίας, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευόμενους, συναδέλφους, στελέχη). Τη δύναμη και την επιρροή των συναισθημάτων δέχονται, επίσης, οι Imel και Tisdell, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους, τα συναισθήματα που δημιουργούνται από αυτήν, οι προσδοκίες που συνειδητά ή υποσυνείδητα διαμορφώνονται ορίζουν τη ταυτότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων (Imel & Tisdell, 1996). Σε συνεντεύξεις με 53 εκπαιδευτές, ο Hargreaves (2001) διέκρινε πέντε διαφορετικές διατάξεις συναισθημάτων: κοινωνικοπολιτισμικές, ηθικές, επαγγελματικές, πολιτικές και φυσικές. Τα συναισθήματα γεννιούνται στη προσπάθεια του εκπαιδευτή να συμβιβάσει τις δικές του παραδοχές με εκείνες του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η εκπαιδευτική πολιτική καθώς και ευρύτεροι κοινωνικοί και ιδεολογικοί μετασχηματισμοί δημιουργούν συνθήκες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα (Day, 2003). Οι Cooper και Olson (1996) τονίζουν το πολυδιάστατο χαρακτήρα της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτή ενηλίκων υποστηρίζοντας ότι οι παράγοντες που την επηρεάζουν είναι ιστορικοί, κοινωνιολογικοί, ψυχολογικοί και πολιτισμικοί. Συγκριτική διεθνής έρευνα των Ciestak, Ricardo, Fehrenbacher, Praveen και Nierobisch (2018) στην Πορτογαλία, στην Ινδία και στη Γερμανία εντόπισε διαφορές όχι μόνο στην οριοθέτηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτή ενηλίκων αλλά και στην ορολογία που χρησιμοποιείται (teacher- educator) για να την προσδιορίσει. Διαφορές διαπιστώνονται ακόμη και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς ή σε γεωγραφικές περιοχές της ίδιας χώρας (Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis, &

Osborne, 2010). Ανάλογες διαφορές αναγνωρίζει η Sava (2011) στις χώρες της Ευρώπης τις οποίες ερμηνεύει με βάση τα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και τις ιστορικές καταβολές. Η ερευνήτρια σημειώνει ότι στις χώρες της νότιας και ανατολικής Ευρώπης η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται περισσότερο με κοινωνικές δομές, ενώ στις χώρες της βόρειας και δυτικής Ευρώπης εμφανίζεται περισσότερο ενταγμένη στις κοινότητες ή οργανισμούς που παρέχουν κοινωνική και πολιτισμική εκπαίδευση (Sava, 2011:11). Επίσης, σε άλλες χώρες η εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίζεται πιο ελεύθερη και γενική και σε άλλες είναι προσανατολισμένη στην επαγγελματική κατάρτιση (Sava, 2011:11). Ενδεικτικό της ποικιλότητας είναι ότι η ευθύνη των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων δεν ανήκει σε ένα Υπουργείο αλλά σε περισσότερα, ανάλογα με το περιεχόμενο του προγράμματος και το φορέα υλοποίησης (Sava, 2011:11).

Σε άλλη διεθνή έρευνα των Anderson, Kopsen, Larson και Milana (2012) στη Σουηδία και στη Δανία διαπιστώθηκε διαφορά στην αντίληψη της επαγγελματικής ταυτότητας ανάμεσα σε αυτούς που είχαν εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και σε αυτούς που ήταν εκπαιδευτές ενηλίκων επειδή εκπαιδεύτηκαν να γίνουν. Οι διαφορετικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύχθηκε η επαγγελματική ταυτότητα συνέβαλαν στο να αναδειχθούν διαφορές. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο ίδιος ο εργασιακός χώρος της εκπαίδευσης ενηλίκων, ως κοινότητα μάθησης (community of practice), αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας. Το εύρημα συνάδει με τη παραδοχή του Mezirow ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων ο εκπαιδευτής είναι συνεργατικός μανθάνων (Mezirow, 2007). Την ίδια άποψη εκφράζει και η Trede (2012) η οποία υποστηρίζει ότι ο οργανισμός στον οποίο εργάζεται το άτομο είναι ο ιδανικός χώρος για να αναπτύξει την επαγγελματική του ταυτότητα διότι σε αυτό το χώρο συνυπάρχουν μάθηση και εργασία. Σύμφωνα με αυτή την άποψη ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ο πλέον κατάλληλος παράγοντας διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ένα ερώτημα όμως που τίθεται, στη συνέχεια από τη Trede (2012:160) είναι κατά πόσο η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας πρέπει να διευκολυνθεί από τον οργανισμό ή πρέπει τα άτομα να αφεθούν να σχηματίσουν μόνα την ταυτότητά τους, επισημαίνοντας ότι πολλά στοιχεία που σχηματοποιούν τη ταυτότητα δε γίνονται άμεσα αντιληπτά. Το άτομο μπορεί να μάθει μη επιθυμητές συμπεριφορές χωρίς να το αντιληφθεί (Brookfield,

2012). Η επαγγελματική ταυτότητα, σύμφωνα με τον Brookfield (2012), δεν είναι ποτέ ουδέτερη και κατά συνέπεια η διαμόρφωσή της απαιτεί μία διεργασία που περιλαμβάνει κριτική σκέψη και αναστοχασμό. Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής να γνωρίζει ποιος είναι, πώς εναρμονίζεται με τους άλλους, πώς διαφοροποιείται από τους άλλους, καθώς και πώς διαπραγματεύεται την εναρμόνισή του ή τη διαφοροποίησή του (Brookfield, 2012).

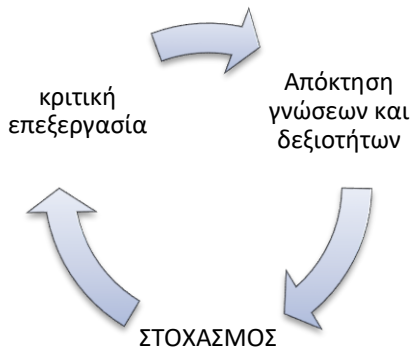
Με δεδομένο τη δυναμική που επηρεάζει τη ταυτότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων και την επιρροή του κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου, ο Αρμάος και οι συνεργάτες του προβλέπουν ότι οι αλλαγές που επιφέρει στη χώρα μας η δημοσιονομική και κοινωνική κρίση θα επηρεάσει με συστημικό τρόπο τη συμπεριφορά και τη ταυτότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Προτεραιότητα του εκπαιδευτή θα είναι να ενισχύσει τους μηχανισμούς που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να διαχειριστούν τη συστημική κρίση και την αποσταθεροποίηση που αυτή επιφέρει (Αρμάος, Δεληγιάννης, & Κουτεντάκη, 2012:17).

Συμπερασματικά, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων προσδορίζεται στη βάση διάφορων παραμέτρων που συνδέονται με τα πλαίσια οργάνωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, τους προσανατολισμούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, την εκπαίδευση και την επαγγελματική προετοιμασία, λοιπά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα (Αρμάος, κ.α., 2012). Η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι διαμορφώνεται και επαναδιαμορφώνεται μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης, στοχασμού και διαπραγμάτευσης προσωπικών και κοινωνικών στοιχείων (Calvo et al. 2016 οπ.αναφ. Γεωργάκη, 2018 · Trede, 2012 · Mezirow, 1991). Εχει ισχυρά υποκειμενικά στοιχεία και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πώς κάθε εκπαιδευτής αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ενηλίκων. Για να τονίσει τον υποκειμενικό χαρακτήρα της επαγγελματικής ταυτότητας ο Kegan (1994) δηλώνει ότι σε κάθε προσπάθεια προσδιορισμού της το άτομο πρέπει να απαντήσει σε τέσσερα «πώς» (4-How): πώς αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και ιστορικές δυνάμεις; Πώς αντιλαμβάνεται τις σχέσεις του με τους άλλους; Πώς δομεί και αναδομεί νοήματα από τις εμπειρίες του; Πώς διαχειρίζεται τα συναισθήματά του; Είναι σίγουρο ότι κάθε εκπαιδευτής θα απαντήσει στα ερωτήματα αυτά διαφορετικά. Οι Merriam και

Biochett (2007) παρομοιάζουν τις διαφορετικές απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα με τον ελέφαντα όταν ζητήθηκε από πέντε τυφλούς να τον περιγράψουν. Ο καθένας τον περιέγραψε ανάλογα με τη θέση που ο ίδιος στεκόταν (Merriam & Biochett , 2007:3)

2.4.7. Επαγγελματική επάρκεια

Η επάρκεια, ως έννοια, αναφέρεται σε μία ιδανική κατάσταση και ποιότητα ή σε ένα σύνολο φυσικών και πνευματικών προσόντων που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση συγκεκριμένων λειτουργιών (Salleh, Khalid, Sulaiman, Mahamad & Sern, 2015:329). Κατά τις Maier-Gutheil και Hoff (2011) η επάρκεια αναπτύσσεται σε συσχέτιση με τη βιογραφία του ατόμου και με τη μάθηση μέσα από τις εμπειρίες και περιλαμβάνει δύο στοιχεία: α) τη δια βίου απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με σκοπό τη προσαρμογή του ατόμου στις απαιτήσεις του επαγγέλματος, και β) τη συνειδητοποίηση των ατομικών ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων και την εξέτασή τους σε σχέση με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις διαθέσιμες δυνατότητες (Maier-Gutheil & Hoff, 2011:77). Η πορεία από τη γνώση (*what the adult teachers Know*) στη συνειδητοποίηση *(how they know this*) εμπεριέχει στοχαστικές διεργασίες (Schon,1999 · Cervero,2006 · Bradbury, Frost, Kilminster & Zukas,2 010 · Brookfield, 2012). (Σχήμα 2.2)



Σχήμα 2.2. Η πορεία από τη γνώση στη συνειδητοποίηση

Ο Salling Olesen (2006) συνδέει την επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτή με τη προσωπική του ανάπτυξη ως άτομο. Σε μία διαχρονική ποιοτική έρευνα του Maier-Gutheil και των συνεργατών του που διήρκεσε 25 έτη, ο παραπάνω ισχυρισμός επιβεβαιώθηκε, καθώς οι εκπαιδευτές ενηλίκων δήλωσαν περισσότερο επαρκείς από

ό,τι στις απαντήσεις τους πριν 25 χρόνια (Maier-Gutheil, Kade & Ficher, 2011). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και άλλη διαχρονική έρευνα ενισχύοντας την άποψη ότι η επαγγελματική επάρκεια εντάσσεται σε μία διαδικασία δια βίου μάθησης μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ή και έξω από αυτά (Hof & Ficher, 2010). Τα ευρήματα θέτουν την επαγγελματική επάρκεια σε ένα πλαίσιο το οποίο συνδιαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση προσωπικών χαρακτηριστικών και εργασιακών απαιτήσεων και προσδοκιών. Σημαντική θέση στο πλαίσιο αυτό έχουν οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες τις οποίες το άτομο νοηματοδοτεί με τρόπο που το καθιστά ικανό να ανταποκριθεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά στο σύνθετο ρόλο του.

Είναι σημαντικό ότι ο προβληματισμός για την επάρκεια του εκπαιδευτή ενηλίκων περιλαμβάνει όχι μόνο γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για τη άσκηση του ρόλου του αλλά και ικανότητες που του επιτρέπουν να αποκτά νέα προσόντα, να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, να στοχάζεται και να μετασχηματίζει απόψεις και παραδοχές (Mezirow, 2007)

Η αναγκαιότητα επαγγελματικής εξειδίκευσης του εκπαιδευτή ενηλίκων αναδεικνύεται σε πολλές έρευνες (Κόκκος, 2005 · Κιουλάνης & Μαντζανάρης, 2008 · Jarvis, 2004), στις οποίες επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων αποζητά τη περαιτέρω εξειδίκευσή του. Μικρής έκτασης έρευνα, σε εκπαιδευτές της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών στην Ελλάδα, από τη Λευθεριώτου (2005) έδειξε ότι περισσότερο επαρκείς στο έργο τους είναι οι εκπαιδευτές που συνδυάζουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο ή εξειδίκευση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και εμπειρία στη συστηματική ενασχόληση με το πεδίο, ως εκπαιδευτές ή ως σχεδιαστές προγραμμάτων. Διερευνώντας τη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και απόδοσης των εκπαιδευτών στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι Αθανασίου και Κουτρούκης (2010) διαπίστωσαν θετική συσχέτιση. Η επαγγελματική ικανοποίηση δε προδικάζει την αποτελεσματικότητα και την επάρκεια του εκπαιδευτή αλλά συμβάλλει σε αυτήν καθώς παρακινεί τον εκπαιδευτή σε βελτίωση του έργου του (Αθανασίου & Κουτρούκης, 2010:27)

Από νομοθετική πλευρά, η επαγγελματική επάρκεια έχει ως κείμενο αναφοράς το επαγγελματικό περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων στο οποίο στηρίζεται. Στην Υπουργική Απόφαση ΓΠ/20082, άρθρο 2, παράγραφος 3, ως Εκπαιδευτική Επάρκεια

ορίζεται *«η αποδεδειγμένη ανταπόκριση στις Επαγγελματικές Λειτουργίες καθώς και η επιβεβαίωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, όπως αποτυπώνονται στο εκάστοτε ισχύον πιστοποιημένο Επαγγελματικό περίγραμμα Εκπαιδευτή Ενηλίκων και στο αντίστοιχο Πλαίσιο Προγράμματος εκπαίδευσης Εκπαιδευτών»* (ΓΠ/20082).

Τυπικά, η επιβεβαίωση της εκπαιδευτικής επάρκειας πραγματοποιείται μέσα από διαδρομές που οδηγούν στη πιστοποίησή της από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

2.4.8. Πιστοποίηση της επαγγελματικής επάρκειας

Η πιστοποίηση των προσόντων του εκπαιδευτή ενηλίκων αποτελεί πολιτική προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της σύγκλισης κοινωνιών και οικονομιών και ανταποκρίνεται σε μια διαχρονική απαίτηση ποιοτικής διασφάλισης ιδίως για τα συγχρηματοδοτούμενα από την Ε.Ε. προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Μαγγόπουλος & Σόλα, 2020:146). Μετά από συνεχείς συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα άρχισε το 2002, με προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών να πραγματοποιούνται από διάφορους φορείς, όπως το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) , τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, τη Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε., το Ι.Ν.Ε.-Γ.Σ.Ε.Ε. Η πρώτη συστηματική και ολοκληρωμένη προσπάθεια εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων καταγράφεται στη χώρα μας τη περίοδο 2005-2007 με μικτό πρόγραμμα (συμβατικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης) 300 ωρών, το οποίο υλοποίησε κοινοπραξία με επικεφαλής το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στο πρόγραμμα αυτό εκπαιδεύτηκαν και πιστοποιήθηκαν πάνω από 10.480 άτομα. Ενας ακόμη αριθμός περίπου 6000 εκπαιδευτών εκπαιδεύτηκαν σε μικτό πρόγραμμα 100 ωρών της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης και πιστοποιήθηκαν ως εκπαιδευτές ενηλίκων.

Η διαδικασία πιστοποίησης έχει ανατεθεί θεσμικά από το 2012 στον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), ο οποίος προέκυψε το 2010 από τη συγχώνευση του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων, του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Δια Βίου Μάθησης και του

Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Με Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 2844/23-10-2012) θεσμοθετήθηκε «Σύστημα, πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων μη τυπικής εκπαίδευσης». Στην παραπάνω απόφαση, εκπαιδευτής ενηλίκων ορίζεται *«ο επαγγελματίας, ο οποίος διαθέτει τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα για την άσκηση του επαγγέλματός του και την απαιτούμενη πιστοποιημένη Εκπαιδευτική Επάρκεια για τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων και την επαγγελματική κατάρτιση στο πλαίσιο της Δια Βίου μάθησης, όπως προσδιορίζεται σχετικά στο εκάστοτε ισχύον πιστοποιημένο Επαγγελματικό Περίγραμμα Εκπαιδευτή ενηλίκων και στο αντίστοιχο Πλαίσιο Προγράμματος εκπαίδευσης Εκπαιδευτών»* (Υ.Α. ΠΠ20082/23-10-2012, ΦΕΚ 2844Β΄, αρθ.2). Σε εφαρμογή των διατάξεων της παραπάνω υπουργικής απόφασης, των τροποποιήσεων σύμφωνα με το άρθρο 67 του Ν.4386/2016 (Φ.Ε.Κ. Α'/ 83/11-5-2016) και των Υπουργικών αποφάσεων 10472/6.9.2013 και ΓΠ/20082/22−10−2012, ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. συγκροτεί Μητρώο Πιστοποιημένων Εκπαιδευτών Ενηλίκων και αναλαμβάνει την υλοποίηση συγκεκριμένης διαδικασίας πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.,2018). Η διαδικασία πιστοποίησης περιλαμβάνει: α) γραπτή εξεταστική δοκιμασία, β) παρουσίαση μικροδιδασκαλίας, γ) εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Η εκπαιδευτική επάρκεια είναι μια «οριζόντια δεξιότητα». Οι ενδιαφερόμενοι δεν πιστοποιούν την ειδικότητά τους αλλά μέσω της ακολουθούμενης διαδικασίας πιστοποιείται ότι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να διδάξουν σε ομάδες ενηλίκων, σε δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων**.**

Με το Νόμο 4485/2017 (άρθρο 78, παράγραφος 4) *«Από 1.9.2019 η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου εκπαιδευτής να μετάσχει σε χρηματοδοτούμενο από δημόσιους πόρους πρόγραμμα της μη τυπικής εκπαίδευσης»* (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2018). Ο νόμος εξαιρεί τους Καθηγητές και τους υπηρετούντες Λέκτορες των Α.Ε.Ι., τα μέλη Ε.Ε.Π., Ε.ΔΙ.Π. και Ε.Τ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι. Επίσης, σύμφωνα με το Ν. 4452/2017 (άρθρο 19 παράγραφος 5), η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια δεν απαιτείται για «*τους εκπαιδευτές που ανήκουν στο μητρώο του κύριου διδακτικού προσωπικού του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), καθώς και τους εκπαιδευτές που ανήκουν στο μητρώο εκπαιδευτών του Ιδρύματος*

Ποιμαντικής Επιμορφώσεως (Ι.Π.Ε.), τα οποία αποτελούν αυτοτελή μητρώα για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. και το Ι.Π.Ε. υλοποιούν αντίστοιχα» (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2018).

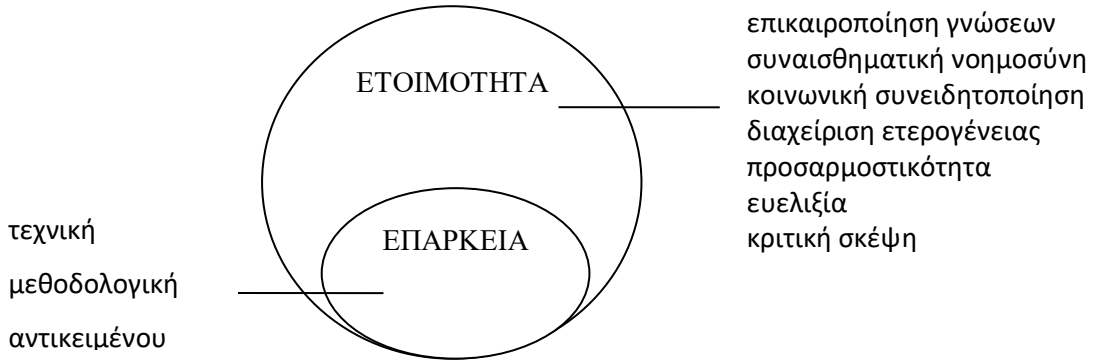
Σε ερευνητικές προσπάθειες αποτίμησης της διαδικασίας πιστοποίησης οι συμμετέχοντες υποψήφιοι εκπαιδευτές ενηλίκων την εκτιμούν ως αναγκαία και χρήσιμη και προσδιορίζουν ως κύρια οφέλη που αποκομίζουν αυτά που αφορούν την εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και τη διαχείριση της εκπαιδευόμενης ομάδας (Μαγγόπουλος & Σόλα, 2020)

Ωστόσο, ένα ζήτημα που απασχολεί την έρευνα αλλά και τους απασχολούμενους στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η διάκριση ανάμεσα στην πιστοποιημένη (formal) και στη πραγματική (actual) επάρκεια. Η διαφορά ανάμεσα στα δύο είδη αντανακλάται στα προσόντα και στις δεξιότητες που ζητά η αγορά εργασίας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Ellstrom, 1992).

2.4.9. Επαγγελματική Ετοιμότητα

Ένα ζήτημα που αναδύεται από τη ρητορική που έχει αναπτυχθεί γύρω από την επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι κατά πόσο η πιστοποιημένη επαγγελματική επάρκεια συνεπάγεται επαγγελματική ετοιμότητα.

Ως ετοιμότητα νοείται το επίπεδο της ευχέρειας που ο εκπαιδευτής διαθέτει προκειμένου να ενεργεί με τρόπο κατάλληλο σε διάφορες καταστάσεις, προσωπικές, επαγγελματικές, κοινωνικές, έχοντας συναίσθηση της προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης (Δέδε, 2010:5). Είναι έννοια ευρύτερη από την επάρκεια και περιλαμβάνει ικανότητες του εκπαιδευτή που του επιτρέπουν να στοχάζεται κριτικά επάνω στις εμπειρίες του και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και σε νέα κοινωνικά δεδομένα (Σχήμα 2.3)



Σχήμα 2.3. Η επάρκεια και η ετοιμότητα του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Προκειμένου να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά που συνιστούν την επαγγελματική ετοιμότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Ευρώπη έχουν εκπονηθεί διάφορα projects τα οποία, όμως, διαφέρουν στο σκοπό και στην εστίασή τους και ως εκ τούτου δεν είναι συγκρίσιμα (Betnhardsson & Lattke, 2015). Προσφέρουν, ωστόσο, σημαντικά στοιχεία ως προς τα σημεία σύγκλισης. Τα projects αυτά είναι:

- AGADE (A Good Adult Educator in Europe). Εκπονήθηκε τη διετία 2004-2006 και συνεργάστηκαν οι χώρες Εσθονία, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Πορτογαλία, Σουηδία, Νορβηγία.
- EMAE (European Master in Adult Education). Εκπονήθηκε το 2007 και συνεργάστηκαν οι χώρες Τσεχία, Δανία, Φινλανδία, Γερμανία, Ιταλία, Ρουμανία, Ισπανία.
- Q-ACT (Qualifying the Actors in Ault and Continuing Education). Εκπονήθηκε το 2007 και συνεργάστηκαν οι χώρες Αυστρία, Σουηδία, Γερμανία, Γαλλία, Ιταλία, Πολωνία, Ολλανδία, Πορτογαλλία, Ηνωμένο Βασίλειο.
- ALPINE (Adult Learning Professions in Europe). Εκπονήθηκε το 2008 και συνεργάστηκαν τα 27 μέλη της Ευρωπαϊκής Ενωσης και οι χώρες Νορβηγία, Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Τουρκία, Κροατία.
- VINEPAC (Validation of Informal and Noninformal psychopedagogical competencies of Adult Educator). Εκπονήθηκε τη διετία 2006-2008, στο πλαίσιο του προγράμματος Leonardo Da Vinci, και συνεργάστηκαν οι χώρες Ρουμανία, Γερμανία, Γαλλία, Μάλτα, Ισπανία.

Σε μία σύνθεση των ευρημάτων των παραπάνω projects και λαμβάνοντας υπόψη και τα πορίσματα μελέτης του Ινστιτούτου Ερευνας της Δανίας (Research voor Beleid, 2010 οπ.αναφ. Betnhardsson & Lattke, 2015), οι Betnhardsson και Lattke (2015) καταλήγουν στα παρακάτω κομβικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων σε ό,τι αφορά την ετοιμότητά του :

- Είναι πλήρως αυτόνομος στη δια βίου μάθησή του
- Είναι επικοινωνιακός, διαχειρίζεται αποτελεσματικά την ομάδα (team player)
- Έχει ευθύνη για την ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων
- Είναι καταρτισμένος στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει
- Είναι σε θέση να χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων και τεχνικών και μέσων κατάλληλων για εκπαίδευση ενηλίκων
- Υποκινεί τους εκπαιδευόμενους
- Διαχειρίζεται αποτελεσματικά την ετερογένεια σε μία ομάδα

Επιχειρώντας κωδικοποίηση των στοιχείων που καθιστούν «έτοιμο» έναν εκπαιδευτή ενηλίκων η Δέδε (2011) διακρίνει τέσσερες επάρκειες:

α) *Τεχνική Επάρκεια.* Έχει καλή γνώση του αντικειμένου του και ενημερώνεται συνεχώς για τις εξελίξεις στην ειδικότητά του προσαρμόζοντας τις γνώσεις του στις ιδιαιτερότητες της εποχής. Επίσης, έχει αφενός επίγνωση των τάσεων που διαμορφώνονται στην αγορά εργασίας και αφετέρου επαρκείς γνώσεις για τις εξελίξεις που αναδύονται στο χώρο της δια βίου μάθησης, ώστε να μπορεί να τις αξιοποιήσει για την επαγγελματική του ανάπτυξη επικαιροποιώντας τις γνώσεις του.

β) *Μεθοδολογική Επάρκεια*. Εντάσσει στη διδασκαλία του στοιχεία κοινωνικού προβληματισμού και ζητήματα που αφορούν γενικότερα τη κοινωνία, διαχειρίζεται την ετερογένεια, συνδέει τις νέες πληροφορίες με την καθημερινή πρακτική, ενεργοποιεί τους εκπαιδευόμενους και τους βοηθά να αναπτύσσουν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας

γ) *Κοινωνική Επάρκεια*. Συνειδητοποιεί ότι έχει κοινωνική ευθύνη να καλλιεργήσει την ιδιότητα του ενεργού πολίτη στους εκπαιδευόμενους και να τους ευαισθητοποιήσει σε θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος.

δ) *Προσωπική Επάρκεια*. Στοχάζεται κριτικά επάνω σε καίρια θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούν το έργο του, έχει συνείδηση του ρόλου του και αποτελεί και ο ίδιος πρότυπο συνεχούς μάθησης (Courau, 2000).

Με επιμέρους επάρκειες τις οποίες, συσχετίζει με τους ρόλους του εκπαιδευτή ενηλίκων, συνδέει την ετοιμότητα ο Eesmaa (2010) διακρίνοντας τρείς κατηγορίες:

α*) Γενική επάρκεια* (general competency). Αναφέρεται στην επάρκεια του εκπαιδευτή ως διδάσκοντα, ως οργανωτή της εκπαίδευσης, ως ερευνητή, ως δημόσιο πρόσωπο, ως φορέα κουλτούρας

β) *Επάρκεια πεδίου* (field competency). Αναφέρεται στην ετοιμότητά του να ενθαρρύνει την αειφορία, να κατανοεί τα κοινωνικά φαινόμενα και να υποστηρίζει δημοκρατικούς μετασχηματισμούς, να καταλαβαίνει τις σχέσεις των ανθρώπων, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη, να επικοινωνεί με αποτελεσματικό τρόπο γραπτά ή προφορικά, να κάνει χρήση της τεχνολογίας, να διακρίνεται από αυτο-αποφασιστικότητα και αυτό-έκφραση.

γ) *Επάρκεια αντικειμένου* (subject competency). Αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτή να ορίζει τους στόχους της διδασκαλίας του, να αποφασίζει για το περιεχόμενό της και τη διδακτική μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσει και να έχει την ετοιμότητα και την ευελιξία να τροποποιήσει το σχεδιασμό του ώστε η διδασκαλία του να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

Στις παραπάνω επάρκειες, ως παράγοντα προσδιορισμού της ετοιμότητας, ο Sprogoe (2017) προσθέτει την ικανότητα του εκπαιδευτή να συμπεριφέρεται στους ενήλικους εκπαιδευόμενους ως ενήλικους, την ικανότητά του να αξιοποιεί θετικά τυχόν αντιστάσεις των συμμετεχόντων καθώς και τη διαπολιτισμική του επάρκεια. Στην έρευνά του για τη σημαντικότητα των επαρκειών αυτών, οι μισοί περίπου εκπαιδευτές (45%) θεωρούν σημαντική την επάρκεια να συμπεριφέρονται στους ενήλικους ως ενήλικους καθώς και τη διδακτική επάρκεια ενώ λιγότερο σημαντική αναδείχτηκε η διαπολιτισμική επάρκεια.

Συνοψίζοντας, η πιστοποίηση προσόντων δε συνεπάγεται οπωσδήποτε επάρκεια και ετοιμότητα. Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων επαγγελματικά έτοιμος είναι ένας στοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practitioner) (Brookfield, 1989:209). Γνωρίζει και μπορεί να

προβλέψει τα αποτελέσματα του έργου του, τολμά να πάρει αποφάσεις που αφορούν σε προσαρμογές του επιλεγμένου πρότυπου διδασκαλίας (accepted pattern of practice), και αγωνίζεται συνεχώς για την αυτοβελτίωσή του (Eesmaa, 2010:16). Τρία στοιχεία συγκροτούν την ετοιμότητά του: α) γνώσεις και οι δεξιότητες, β) αντίληψη του ρόλου του και ανάλογη συμπεριφορά, γ) κατανόηση των αλλαγών που συμβαίνουν στο ευρύτερο περιβάλλον (Eesmaa, 2010:13). Ενας εκπαιδευτής έτοιμος για δια βίου αλλαγές είναι έτοιμος για δια βίου μάθηση (Eesmaa, 2010 · Mezirow, 2007)

2.5. Εκπαιδευτικές και Υποστηρικτικές Ανάγκες Εκπαιδευτών Ενηλίκων και αναγκαιότητα Mentoring

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων αποτυπώνονται στη προβληματική πάνω στη πολυπλοκότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην άσκηση του ρόλου τους. Ερευνητική μελέτη με το όνομα Relational Elements of the Teaching Role η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Grundtvig-RETRO, το 2010, σχετικά με τις σύγχρονες προκλήσεις και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων σε πέντε χώρες (Φινλανδία, Λιθουανία, Πολωνία, Ιρλανδία και Ελλάδα) ανέδειξε πολλές ομοιότητες στους προβληματισμούς τους (Αρμάος κ.α., 2012). Τα ζητήματα που τους προβληματίζουν αναφέρονται: α) στα όρια του ρόλου του εκπαιδευτή, β) σε θέματα λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας και γ) σε συγκρούσεις που αφορούν ιδέες και αξίες. Οι προβληματισμοί αυτοί κατευθύνουν τη διδακτική συμπεριφορά και τις εκπαιδευτικές επιλογές του εκπαιδευτή ενηλίκων. Επιπλέον, στους προβληματισμούς προστίθεται και το άγχος και άλλες εσωτερικές συγκρούσεις που βιώνει ο εκπαιδευτής ενηλίκων ενώ η διαχείρισή τους εξαρτάται σημαντικά από το βαθμό επάρκειας και ετοιμότητάς του. Παραφράζοντας δήλωση του Feiman-Nemser (2012), οι εκπαιδευτές έχουν δύο φροντίδες, μία να διδάσκουν και μία να μάθουν να διδάσκουν.

Στην Ελλάδα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτών ενηλίκων λειτουργεί εμπειρικά. Αρκετές μελέτες έχουν καταδείξει την έλλειψη σημαντικών προσόντων αναφορικά με τις διδακτικές ικανότητες των εκπαιδευτών ενηλίκων (Χαλάς, 2002). Τα ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δε χρησιμοποιούν συχνά ή δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Ερευνα των

Τζιμόπουλου και Καραλή το 2002 σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι εκπαιδευτές σε μεγάλο ποσοστό (62,5%) χρησιμοποιούν πολύ περιορισμένα συμμετοχικές τεχνικές (Τζιμόπουλος & Καραλής, 2005). Μεταγενέστερες ερευνητικές προσπάθειες διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ΣΔΕ (Μπιλιώνη, 2012 · Μαντζανάρης, 2007 · Τσιοτίνου, 2010 · Κώττη, 2008), σε ΙΕΚ (Αντωνίου, 2009), στον ΟΑΕΔ (Καραούλης & Πάντα, 2017), στη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Αρμακόλας, 2009 · Βακαρτζή, 2011), στα ΚΕΚ (Μπελιάς, 2011 · Σταμπουλής, 2011), σε προγράμματα κατάρτισης επιχειρήσεων (Τριανταφύλλου, 2012 · Γούλας, 2008) εντόπισαν τις ελλείψεις τους κυρίως στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και στην ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτές γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές αλλά δε τις χρησιμοποιούν στο βαθμό που θα έκανε περισσότερο αποτελεσματική την εκπαιδευτική διεργασία (Ντανοπούλου, 2016 · Μάρκου, 2015). Η διάσταση ανάμεσα στη γνώση και στη χρήση αναδεικνύεται και από άλλα ερευνητικά δεδομένα. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων γνωρίζουν και είναι θετικοί στη χρήση τεχνικών και μεθόδων που προτείνονται από τη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, ωστόσο συναντούν εμπόδια και δυσκολίες στην εφαρμογή τους (Αγγελόπουλος, 2012). Μία άλλη διαπίστωση αφορά τη συσχέτιση της εμπειρίας των εκπαιδευτών με τη συχνότητα εφαρμογής ενεργητικών τεχνικών. Σε άλλες έρευνες η συσχέτιση βρέθηκε θετική με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτές να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία (Σταμπουλής, 2011), ενώ ευρήματα άλλων ερευνών έδειξαν ότι οι έμπειροι εκπαιδευτές αισθάνονται περισσότερο άνετα και χρησιμοποιούν συχνότερα ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Χατζηκώστα, 2008 · Αντωνίου, 2009). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ευρήματα διεθνών ερευνών τα οποία επισημαίνουν ότι οι έμπειροι εκπαιδευτές ενηλίκων συχνά είναι πιο αποτελεσματικοί στη εφαρμογή τεχνικών που κινητοποιούν τους εκπαιδευόμενους (Gay, 2010). Ωστόσο, ακόμη και οι εκπαιδευτές που εφαρμόζουν τη κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία δήλωσαν ότι επιθυμούν υποστήριξη ώστε να είναι περισσότερο διευκολυντικοί και διαμεσολαβητές στη γνώση (Αντωνίου, 2009) .

Η ανάγκη στήριξης των εκπαιδευτών προβάλλεται ως αίτημα από τους ίδιους τους εκπαιδευτές ακόμη και στις χώρες που η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων παρουσιάζει πιο οργανωμένη μορφή, όπως στη Δανία, στην Ιταλία, στη Σουηδία, στην

Εσθονία (Jaager, 2010: 8). Οι υποστηρικτικές τους ανάγκες εντοπίζονται, κυρίως, στο διδακτικό τομέα που αναφέρεται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και στην επιλογή και χρησιμοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και στο μεταγνωστικό τομέα που αφορά την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναστοχαστικών δεξιοτήτων. Στη βάση αυτή, η υποστήριξη συναντά τις λειτουργίες του mentoring, όπως αυτές προσδιορίστηκαν από τους θεωρητικούς του πεδίου (Kram, 1985 · Noe, 1988 · Gold, 1996 · Scandura & Ragins, 1993). Η υποστήριξη σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και συμπεριφοράς συνδέεται με την εργαλειακή λειτουργία του mentoring, η ενθάρρυνση και η οικοδόμηση αυτοπεποίθησης συνδέεται με τη ψυχολογική λειτουργία του και η κριτική επανεξέταση των διδακτικών τους συμπεριφορών και η ανάπτυξη αναστοχαστικών δεξιοτήτων συνδέονται με τη μοντελοποίηση του ρόλου (Richter et al, 2013).

Ερευνητικά πορίσματα επιβεβαιώνουν τη σημασία της υποστήριξης στην διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτών. Έρευνα της Βασάλα (2008) σε εκπαιδευτές συνεχιζόμενης κατάρτισης έδειξε ότι εκπαιδευτές που χρησιμοποιούσαν κυρίως δασκαλοκεντρικές τεχνικές, μετά από πρόγραμμα εκπαίδευσης και υποστήριξης εφάρμοζαν συμμετοχικές τεχνικές και ταυτόχρονα δήλωσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο έργο τους. Το πόρισμα αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα των Ιωάννου και Αθανασούλα-Ρέππα σε εκπαιδευτές ενηλίκων, σε εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, οι οποίοι μετά από υποστήριξη και εμψύχωση υιοθέτησαν εκπαιδευτικές τεχνικές τις οποίες πρίν την υποστήριξη χαρακτήριζαν «δύσκολες και περίπλοκες» (Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος αναδείχτηκε έντονα στην ερευνητική μελέτη Grundtvig-RETRO, Relational Elements of the Teaching Role. Οι εκπαιδευτές επισήμαναν την ανάγκη και τη διάθεση να έχουν κάποια μορφή υποστήριξης, ώστε να ενισχυθεί η λειτουργία τους και η εξέλιξή τους. Πρότειναν δύο τύπους υποστήριξης, άτυπη υποστήριξη με τη μορφή συζήτησης με συναδέλφους και φίλους και οργανωμένη υποστήριξη μέσα από «*ομάδες εποπτείας, συμβουλευτική ομοτίμων και διαρκή εκπαίδευση»* (Αρμάος κ.α., 2010: 36).

Στην ανάγκη καθοδήγησης των εκπαιδευτών ενηλίκων κατέληξε ο Cooper (2017, οπ. αναφ. Cornelius, 2018) ο οποίος, στηριζόμενος σε ανάλυση δεδομένων από έρευνες που

πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία 40 έτη, προτείνει ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών ενηλίκων στο οποίο η καθοδήγηση κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους κατέχει κεντρική θέση. Η συνεχής παροχή ανατροφοδότησης σε συνδυασμό με αναστοχαστικές διαδικασίες ενισχύει τη κριτική σκέψη (Thach, 2002) και διασφαλίζει την αναπτυξιακή αξιοποίηση της ανατροφοδότησης (Cannon & Witherspoon, 2005 · Alicke & Sedikides, 2009) ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτές.

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει και η έρευνα έχει αποδείξει τα οφέλη του mentoring για τους καθοδηγούμενους γενικά (βλ. κεφ.1). Όταν οι καθοδηγούμενοι είναι εκπαιδευτές ενηλίκων τα οφέλη έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς δρούν πολλαπλασιαστικά. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος (Cornelius, 2018 · Mezirow, 2007) που χρειάζεται υποστήριξη την οποία θα μεταφέρει στους δικούς του εκπαιδευόμενους. Οι λειτουργίες του mentoring «*ενισχύουν την αίσθηση της ικανότητας, τη σαφήνεια της ταυτότητας και την αποτελεσματικότητα του διαχειριστικού τους ρόλου»* (Kram, 1983:614).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

3.1. Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η μάθηση μέσω των αισθήσεων αποτέλεσε φιλοσοφικό ερώτημα για αιώνες και η έννοια της βιωματικής μάθησης έχει απασχολήσει την επιστημονική έρευνα εδώ και πολλά χρόνια. Στην απλούστερη μορφή της η βιωματική μάθηση (experiential learning) είναι η μάθηση μέσα από την εμπειρία ενώ στη βιβλιογραφία περιγράφεται συνώνυμα με την ενεργητική μάθηση (active learning) και τη συμμετοχική μάθηση (participatory learning). Στο πυρήνα της η βιωματική μάθηση είναι η έκφραση του «μαθαίνω πράττοντας» (learning by doing) (Murray, 2018:1). Ορίζεται ως παραγωγή γνώσης μέσα από μετασχηματισμό εμπειρίας (Kolb, 1984), *«οτιδήποτε εμπλέκει τα άτομα να κάνουν πράγματα και να σκεφτούν για αυτά που κάνουν»* (Bonwell & Eison,1991:2) και *«οτιδήποτε παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να μιλήσουν, να ακούσουν, να διαβάσουν, να γράψουν και να στοχαστούν καθώς προσεγγίζουν τη γνώση»* (Meyers & Jones, 1993: xi).

Η βιωματική μάθηση είναι μία διαδικασία που υλοποιείται καθημερινά αυτόματα και ασυνείδητα από τον καθένα (Φίλλιπς, 2004:10), περιλαμβάνει εμπειρίες που δεν είναι απαραίτητα εκπαιδευτικές (Dewey, 1938 οπ.αναφ. Murray, 2018:1) και ως εκ τούτου χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και δε μπορεί να περιγραφεί με ακρίβεια (Δεδούλη, 2002). Στη βιβλιογραφία συσχετίζεται με διάφορες θεωρίες και σχολές σκέψης και προσεγγίζεται ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εξετάζεται. Για παράδειγμα, στο χώρο της ψυχολογίας η βιωματική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία της κατανόησης του εαυτού, διαμόρφωσης ψυχικού κόσμου και ανάπτυξης της προσωπικότητας συνολικά (Μπακιρτζής, 2000· Καμαρινού, 2000). Στο χώρο της εκπαίδευσης η βιωματική μάθηση αναφέρεται στη κατασκευή της γνώσης του ατόμου μέσα από τις εμπειρίες του (Filipatali, 2013). Η εξέταση της βιωματικής μάθησης παρομοιάζεται εύστοχα από τον Robetrs

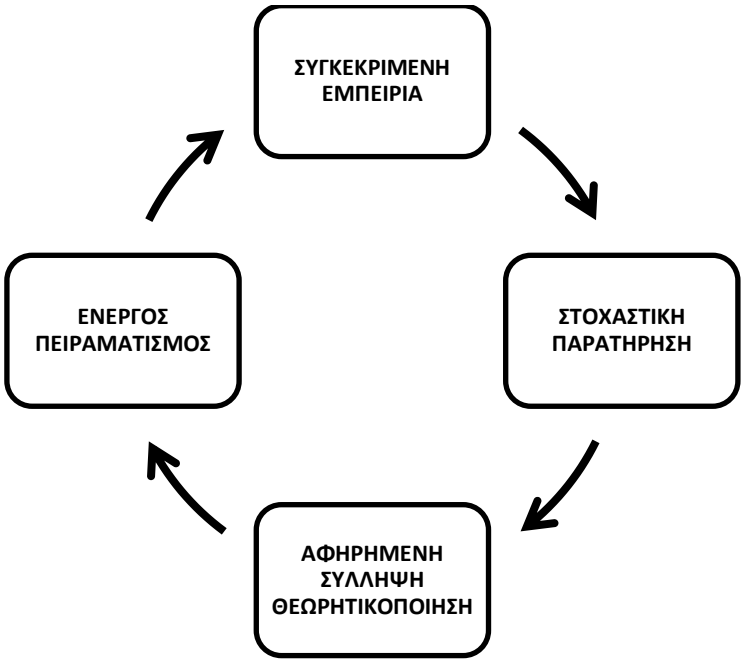
(2012:15) με ποτάμι το οποίο φαίνεται ότι έχει μεγάλη ομοιομορφία από κάποιον που το βλέπει από ψηλά και μακριά αλλά όταν το βλέπει από κοντά αποκαλύπτονται ρεύματα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και καθιστούν την εικόνα του ποταμιού πιο περίπλοκη. Επίσης, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος τοπίου επηρεάζουν τον ποταμό. Η παρομοίωση του Robetrs αποτυπώνει την ύπαρξη διάφορων φιλοσοφικών ρευμάτων και παραγόντων που επηρεάζουν τη θεωρητική και τη πρακτική διάσταση της βιωματικής μάθησης.

Σε μία προσπάθεια σύνθεσης των οπτικών προσέγγισης, η Δεδούλη (2002) ορίζει τη βιωματική μάθηση ως *«διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σε αυτήν»* (Δεδούλη, 2002:148). Ο Μπακιρτζής (2008) την ορίζει ως «*εκείνη την εμπειρία που βιώνεται ως κάτι που αφορά και συν-κινεί»* (Μπακιρτζής, 2008:60). Σε μια πιο αναλυτική διατύπωση ο Φραγκούλης (2011) ορίζει τη βιωματική μάθηση ως τη διαδικασία εκείνη σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ζήσουν και ενσυνείδητα να κατανοήσουν τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα, δράσεις και αντιδράσεις σε μία κατάσταση *(*Φραγκούλης, 2011).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων η μάθηση μέσα από την εμπειρία αποτελεί κεντρική φιλοσοφική θεώρηση και πολλές μελέτες στο χώρο αυτό εστιάζουν στη βιωματική μάθηση (Beard & Wilson, 2013). Το εννοιολογικό πλαίσιο της βιωματικής μάθησης βασίζεται στα θεωρητικά μοντέλα τριών σημαντικών μελετητών, του Dewey, του Lewin και του Piaget (Kolb, 1984). Η πεποίθηση του Dewey ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία, η εκτίμηση της αξίας της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση από τον Lewin και η περιγραφή της μάθησης ως μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος από τον Piaget έχουν συνεισφέρει ουσιαστικά στη συζήτηση για τη βιωματική μάθηση.

Ωστόσο, ο στοχαστής που ουσιαστικά θεμελίωσε θεωρητικά τη βιωματική μάθηση είναι ο Kolb (1984) ο οποίος, αξιοποιώντας τις θέσεις των Dewey, Lewin και Piaget, κατασκεύασε ένα μοντέλο, για το κύκλο της μάθησης, το οποίο περιγράφει τη διαδικασία της μάθησης σε μια κυκλική διαδικασία με τέσσερα στάδια τα οποία αντιστοιχούν σε ισάριθμες μαθησιακές λειτουργίες. Αυτές είναι η συγκεκριμένη εμπειρία (concrete

experience), η στοχαστική παρατήρηση (reflective observation), η θεωρητικοποίηση (conceptualization) και ο πειραματισμός (experimentation) (σχήμα 3.1).



Σχήμα 3.1. Ο κύκλος Μάθησης του Kolb (Kolb,1984)

Τα στάδια συνδέονται μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται καθώς το προϊόν του ενός τροφοδοτεί το επόμενο. Συγκεκριμένα, κάθε μαθησιακή διαδικασία ξεκινά με μία εμπειρία (learning by experiencing) την οποία ο εκπαιδευόμενος αφού τη βιώσει στοχάζεται επάνω σε αυτήν (learning by processing). Ο στοχασμός τον οδηγεί σε κάποιες θεωρητικοποιήσεις και γενικεύσεις σχετικά με το αποτέλεσμα της μάθησης (learning by generalizing) και στη συνέχεια, ο εκπαιδευόμενος πειραματίζεται σε ό,τι έμαθε (learning by doing) και κατά συνέπεια βιώνει μία νέα εμπειρία. Με τον τρόπο αυτό η ολοκλήρωση ενός κύκλου μάθησης οδηγεί σε ένα νέο κύκλο (Kolb, 2015). Παρόλο που το μοντέλο παρουσιάζεται με γραμμικό τρόπο, είναι δυναμικό και ευέλικτο. Δεν υπάρχει καθορισμένο σημείο εισόδου στον κύκλο της μάθησης και η εξέλιξη των σταδίων δεν θεωρείται διαδοχική ή σταθερή. Γενικά, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ξεκινήσουν με οποιοδήποτε από τα τέσσερα στάδια, δεν είναι υποχρεωτικό να διέλθουν μέσα από όλα τα στάδια για να επαναλάβουν ένα συγκεκριμένο στάδιο πολλές φορές, ενώ υπάρχει το

ενδεχόμενο να βιώσουν ταυτόχρονα πολλαπλά στάδια (Beard & Wilson, 2013 · Kolb, 2015).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται προσπάθειες επέκτασης του μοντέλου του Kolb με αύξηση των φάσεων της μαθησιακής διαδικασίας από τον Barnett (οπ.αναφ. Merriam & Caffarella, 1999:225), τον Jarvis (1999) και τον Gibbs (1988) ή τροποποίησης του μοντέλου (Rogers, 2002) ή αναδιατύπωσης του μοντέλου με αναφορά σε τρόπους απόκτησης γνώσης οι οποίοι, στη πραγματικότητα, αντιστοιχούν στις φάσεις του μοντέλου του Kolb (Heron, 2002) . Οι διάφορες προσπάθειες διαφοροποιούνται ως προς τη σημασία που δίνουν στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον (Φίλλιπς, 2004). Η κεντρική ιδέα, ωστόσο, παραμένει ίδια σε όλες τις εκδοχές και αφορά την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και τον στοχασμό τους επάνω στην εμπειρία που βίωσαν.

Το μοντέλο του Kolb, σύμφωνα με αναφορές του ίδιου του στοχαστή, έχει βασικό πεδίο εφαρμογής την εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2005) και το έργο του επηρέασε το έργο σημαντικών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως του Knowles (1980), του Mezirow (1991) και του Brookfield (1986). Αν και οι παραπάνω θεωρητικοί διαφέρουν αρκετά ως προς μια σειρά από σημαντικά ζητήματα αναφορικά με τη μάθηση ενηλίκων, όλοι αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο της εμπειρίας στη μαθησιακή διεργασία.

Από ανασκόπηση θεωρητικών μελετών για τη βιωματική μάθηση οι Dirkx και Lavin (1991) διαπιστώνουν ότι αυτές αντανακλούν ένα ετερόκλητο μείγμα οπτικών οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν σε δύο οριοθετήσεις: τις οπτικές που προσανατολίζονται στο άτομο και στηρίζονται σε μία ουμανιστική προσέγγιση της διαδικασίας της μάθησης και στις οπτικές που προσανατολίζονται στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο των εκπαιδευόμενων και βασίζονται σε μία κοινωνιολογική προσέγγιση της διαδικασίας της μάθησης (Dirkx & Lavin, 1991). Παραδείγματα της πρώτης οπτικής αποτελούν οι μελέτες που τείνουν να εστιάζουν στον εκπαιδευόμενο ως άτομο και στην υποκειμενική ερμηνεία των εμπειριών του, με το στοχασμό να έχει βασικό ρόλο στη μάθηση μέσα από την εμπειρία (Kolb, 1984 · Cell, 1987 · Boud et al., 2002 · Boyd & Fales, 1983 · Schon, 1987 · Argyris, Putnam & Smith, 1985). Σε αυτήν την οπτική εντάσσεται ο Jarvis (1987) ο οποίος, παρόλο που επιχειρεί να θεμελιώσει μία άποψη εστιασμένη σε ένα κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο

προτείνει μια περισσότερο ατομιστική και ουμανιστική προσέγγιση (Usher, 1989). Παραδείγματα της δεύτερης οπτικής αποτελούν οι μελέτες που εστιάζουν στο ρόλο του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου στη μαθησιακή διεργασία και επισημαίνουν την ανάγκη εξέτασης των πολλαπλών τρόπων με τους οποίους δομούνται οι πραγματικότητες πριν την εμφάνιση του προβλήματος. Για τους εκφραστές αυτής της οπτικής η εμπειρία και η μάθηση δεν είναι ουδέτερες και η γνώση δεν είναι αποκομμένη από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει (Freire, 1977 · Cunningham, 1983 · Usher, 1989 · Carr & Kemmis, 1986 · Mezirow, 1991)

Οι διαφορετικές απόψεις αντιπροσωπεύουν τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι ενήλικες μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους. Επιχειρώντας να φέρουν κάτω από μια εννοιολογική στέγη πολλές από τις θεωρητικές μελέτες σχετικά με την μάθηση που βασίζονται στην εμπειρία, οι Dirkx και Lavin (1991) ανέπτυξαν ένα ολιστικό θεωρητικό μοντέλο, το μοντέλο των τεσσάρων σκέψεων, (Fourthought Model), με δομικά συστατικά στοιχεία τη δοκιμή και το λάθος, το στοχασμό, τη δημιουργική έκφραση και τη διορατικότητα. Το στοιχείο της δοκιμής και λάθους (trial and error) τονίζει τη γνώση του περιβάλλοντος μέσα από μεθόδους που συνήθως είναι μη συστηματικές, τυχαίες και αυθόρμητες. Η μάθηση αυτού του τύπου είναι συχνά ακούσια και «συμπτωματική». Ο στοχασμός (reflection) δίνει έμφαση στον εκπαιδευόμενο ως σκεπτόμενη ύπαρξη και υπογραμμίζει την ικανότητα του ατόμου να στοχαστεί πάνω στην εμπειρία (Boyd & Fales, 1983 · Schon, 1999 · Mezirow, 1990, 1991 · Freire, 1971 · Cunningham, 1983 · Carr & Kemmis, 1986 · Usher,1989). Η δημιουργική έκφραση (creative expression) της μάθησης από την εμπειρία καθοδηγείται περισσότερο από το συναίσθημα παρά από τη λογική και τονίζει τη σημασία της δημιουργικότητας ως τρόπου να κατανοήσει το άτομο τον εαυτό του σε σχέση με το περιβάλλον του (Polkinghome, 1988). Η διορατικότητα (discernament) ως στοιχείο της βιωματικής μάθησης, αντιλαμβάνεται την εμπειρία ως ένα εσωτερικό φαινόμενο (Boyd, 1991 · Boyd & Myers, 1988). Επικεντρώνεται, όπως η δημιουργική έκφραση, κυρίως στις συναισθηματικές και συγκινησιακές πτυχές των εμπειριών. Οι βιωματικές δραστηριότητες βοηθούν τους ενήλικους να κατανοήσουν και να διακρίνουν το συμβολικό νόημα που έχουν τα εξωτερικά γεγονότα για την εσωτερική τους ζωή.

Στη διδακτική, η θεωρία της βιωματικής μάθησης αποτελεί θεμέλιο λίθο της βιωματικής διδασκαλίας η οποία αντιπαρατίθεται στις παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικά μοντέλα (Beard & Wilson, 2013). Ο Jarvis (2010) διακρίνει τους εξής τέσσερες τύπους διδασκαλίας: α) η διδακτική διδασκαλία (didactic) συνδέεται με τη μπηχεβιοριστική θεώρηση της μάθησης και είναι αντιληπτή ως παρουσίαση πλήθους ερεθισμάτων τα οποία προκαλούν προκαθορισμένες αποκρίσεις (Jarvis, 2010:141). β) Η σωκρατική διδασκαλία (Socratic) δίνει έμφαση στη χρήση ερωτήσεων ως τον πλέον κατάλληλο τρόπο προώθησης της μάθησης (Jarvis, 2010:144). γ) Η διευκολυντική διδασκαλία (facilitative) αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτή ως καθοδηγητή της εκπαιδευτικής διεργασίας και διαμορφωτή κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος (Jarvis, 2010:145). δ) Η βιωματική διδασκαλία (experiential) στηρίζεται στη παραδοχή ότι οι θεωρίες παραμένουν αφηρημένες έννοιες, χωρίς νόημα, αν δε συνδεθούν με πραγματικές καταστάσεις της ζωής και αντιλαμβάνεται τη μάθηση μέσα από πράξη (Jarvis, 2010:147). Οι παραπάνω τύποι, κατά τον Jarvis, δεν είναι, ωστόσο, αυστηρά οριοθετημένοι, διότι, εκτός από τη διδακτική διδασκαλία, χαρακτηριστικά της σωκρατικής και της διευκολυντικής διδασκαλίας εμπεριέχονται στη βιωματική διδασκαλία.

Στη βιωματική διδασκαλία η μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται με τρόπο που επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε διάφορες δραστηριότητες (Χρυσαφίδης, 2006). Οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται στο κέντρο της διαδικασίας και έρχονται σε άμεση επαφή με το αντικείμενο της μάθησης καθώς, μέσα από ενεργητικές τεχνικές, τους δίνονται ευκαιρίες *«να επιλύσουν, να διερευνήσουν, να πειραματιστούν, να δημιουργήσουν, να ανακαλύψουν»* (Udari-Solner & Kluth, 2018:4). Επίσης, αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών επιδιώκεται η αναζήτηση νοήματος. Κάθε βιωματική μαθησιακή δραστηριότητα παράγει γνώση που προέρχεται από στοχασμό επάνω στις εμπειρίες. Οι εκπαιδευόμενοι εκτίθενται σε μία εμπειρία και μετά ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν πάνω σε αυτήν (Φίλιππς, 2004). Η εμπειρία μπορεί να είναι δική τους σχετική με το γνωστικό αντικείμενο ή μία περίπτωση που παρουσιάζει ο εκπαιδευτής. Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν σκέψεις , συναισθήματα και συμπεριφορές που αφορούν μία κατάσταση και στοχάζονται επάνω σε υπάρχουσες ιδέες και σχήματα. Η αναστοχαστικότητα αποτελεί βασικό στοιχείο της βιωματικής μάθησης, απαιτεί ένα

σκεπτόμενο άτομο, με συλλογικό τρόπο σκέψης και κοινωνική δράση και διευκολύνει μία προσωπική πορεία προς τη νέα μάθηση (Μπακιρτζής, 2002)

Η δυσαρμονία που μπορεί να εμφανιστεί ανάμεσα σε μία εμπειρία και στην ερμηνεία που είχε δώσει σε ανάλογη εμπειρία στο παρελθόν ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αποτελέσει κινητήρια δύναμη για μάθηση (Jarvis, οπ. αναφ. Φραγκούλης & Φραντζή, 2010:68). Η αντίληψη αυτή εντάσσεται στη κριτική παιδαγωγική η οποία συνδέει τη βιωματική μάθηση με την ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων. Ο Mezirow (1991) υποστηρίζει ότι μέσα από τη βιωματική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν αυτοεκτίμηση και έλεγχο στη ζωή τους και έτσι μπορούν να αλλάξουν παραδοχές και κοινωνικές καταστάσεις. Με την άποψη αυτή συμφωνεί ο Rogers (2006) ο οποίος θεωρεί ότι η μόνη μάθηση που επηρεάζει τη συμπεριφορά είναι αυτή που ανακαλύπτει και οικειοποιείται κάποιος μόνος του. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση γίνεται αντιληπτή στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από τρείς θεωρητικές προσεγγίσεις: α) την ανθρωπιστική θεωρία (Maslow, Rogers), β) την απελευθερωτική εκπαίδευση (Freire), και γ) τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, Brookfield). Οι ενήλικοι επιθυμούν να έχουν ενεργητική συμμετοχή σε όλη τη πορεία της μάθησής τους, στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγησή της (Rogers, 1999:60-64). Η τάση αυτή ενισχύεται με την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Ο Brookfield (1986) εκτιμά ότι η ανταλλαγή απόψεων και ιδεών βοηθά στην επεξεργασία πληροφοριών καθώς οι ενήλικοι στηρίζονται περισσότερο στη γνώμη των άλλων παρά στη δική τους αναλυτική ικανότητα. Επίσης, η κατευθυνόμενη ανακάλυψη μέσα από την ενεργό συμμετοχή στην οικοδόμηση της γνώσης προφυλάσσει, κατά την άποψη των Aebli & Bruner (οπ. αναφ. Ράπτης, 2000), τον εκπαιδευόμενο από την αποτυχία και τον κλονισμό της αυτοεικόνας του.

Τα βασικά χαρακτηριστικά-κλειδιά της βιωματικής μάθησης, όπως καταγράφονται στη βιβλιογραφία, είναι τα εξής:

- Επικεντρώνεται περισσότερο στη διαδικασία μάθησης παρά σε αποτελέσματα. Η διαδικασία μάθησης θεωρείται κυκλική και συνεχής, όχι γραμμική και περιορισμένη (Kolb, 2015).
- Προϋποθέτει τη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου με την έκθεσή του στο εξωτερικό

περιβάλλον. Η μάθηση περιλαμβάνει αλλαγές στη γνώση, τη συμπεριφορά, την επίδραση και / ή την κατανόηση του κόσμου, αλλά αυτές οι αλλαγές δεν συμβαίνουν μόνο με βάση τις εσωτερικές διαδικασίες. Προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τον κόσμο (Evans 1999, Kolb , 2015).

- Απαιτεί ολοκληρωτική "ενεργό εμπλοκή" του εκπαιδευόμενου. δηλαδή σκέψεις, συναισθήματα και σωματική δραστηριότητα σε αλληλεπίδραση με το εξωτερικό και το εσωτερικό περιβάλλον. Αυτή η εμπλοκή του ατόμου με το περιβάλλον μπορεί μερικές φορές να είναι οδυνηρή ή δύσκολη. (Beard & Wilson, 2013: 5).
- Ούτε η εμπειρία ούτε η διδασκαλία οδηγούν αυτόματα στη μάθηση (Beard & Wilson, 2013, Evans, 1999, Lave & Wenger, 1991). Για να μάθει, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να εμπλακεί στην εμπειρία και να προβληματιστεί στο *«τι συνέβη, πώς συνέβη και γιατί συνέβη»* (Beard & Wilson, 2013: 28).
- Η μάθηση είναι εγγενώς προσωπική. Η προηγούμενη εμπειρία του εκπαιδευόμενου, τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και η φιλοσοφία ζωής που έχει επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα ανταποκριθεί σε μια εμπειρία και το τι τελικά θα αποκομίσει από αυτήν (Beard & Wilson, 2013). Επίσης, τα αποτελέσματα της μάθησης είναι προσωπικά και σχηματίζουν τη βάση για μελλοντική εμπειρία και νέα μάθηση (Huang & Wang, 2013)
- Θετική μάθηση μπορεί να προέλθει από αρνητικές εμπειρίες. Οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν από τα λάθη τους. Δεδομένου ότι τα λάθη είναι πιο πιθανό να συμβούν όταν ένα άτομο αγγίζει τα όρια των δυνατοτήτων του, τα λάθη μπορεί, εν τέλει, να έχουν ένα θετικό αποτέλεσμα. Ταυτόχρονα, η ανταπόκριση του εκπαιδευτή στα λάθη ή στις χαμηλές επιδόσεις του εκπαιδευόμενου είναι σημαντική καθώς αρνητικές ή αποθαρρυντικές εκφράσεις και σχολιασμοί του εκπαιδευτή μπορεί να είναι επιβλαβείς και να δημιουργήσουν εμπόδια στη μαθησιακή πορεία (Beard & Wilson, 2013).
- Ο εκπαιδευτής δεν θεωρείται αποκλειστικά υπεύθυνος στο να θέτει προβλήματα που αναζητούν λύσεις. Από κοινού με τους εκπαιδευόμενους προσδιορίζουν το πρόβλημα και μέσα από τη συνεργασία αναζητούν λύσεις. Η μάθηση, επομένως, είναι μια διαδικασία που μοιράζονται εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι (Freire, 2011 · Huang & Wang, 2013)
- Τα μαθησιακά αποτελέσματα και η αξιολόγησή τους δεν επικεντρώνονται μόνο στην

απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Η μάθηση είναι ολιστική και περιλαμβάνει οριζόντιες ικανότητες όπως διαπροσωπικές σχέσεις, επικοινωνία, ευελιξία, προσαρμοστικότητα κ.α. (Kolb, 2015).

- Η βιωματική μάθηση δεν περιλαμβάνει μόνο τη μάθηση από την παρούσα εμπειρία (ταυτόχρονη μάθηση). Μπορεί, επίσης, να είναι αναδρομική (ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει από μια εμπειρία του παρελθόντος) ή προοπτική (ο εκπαιδευόμενος αξιοποιεί την εμπειρία του προκειμένου να προβλέψει το μέλλον) (Beard & Wilson, 2013).
- Η μάθηση και η βελτίωση της απόδοσης σε μια δεξιότητα απαιτεί επένδυση χρόνου και προσπάθειας, καθώς, επίσης, και οργανωμένη άσκηση με συγκεκριμένο στόχο (Kolb, 2015 · Schafer, 2011).
- Η μάθηση μέσα από βιωματικές δραστηριότητες αυξάνει τη μεταγνωστική ενημερότητα των συμμετεχόντων (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010 · Κασιμάτη, 2015). Επίσης, αναπτύσσονται και τροφοδοτούνται σχέσεις των συμμετεχόντων με τον εαυτό τους, με τον εκπαιδευτή, με τους συνεκπαιδευόμενους, με το περιβάλλον (Huang & Wang, 2013)

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά βρίσκουν εφαρμογή στη μαθησιακή διεργασία ως εξής: (Δεδούλη, 2002:148)

1. αξιοποιούνται τα βιώματα των εκπαιδευόμενων ή προκαλούνται νέα βιώματα
2. ενθαρρύνονται οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και να οικειοποιούνται το θέμα επενδύοντας σε αυτό προσωπικό ενδιαφέρον
3. προτρέπονται σε έρευνα και ενεργοποίηση της δημιουργικότητάς τους
4. προτείνεται η αναζήτηση νοήματος αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών
5. κινητοποιούνται οι εκπαιδευόμενοι διανοητικά και συναισθηματικά
6. βοηθούνται οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν το κοινωνικό, οικονομικό πολιτισμικό πλαίσιο και τον τρόπο που αυτό τους επηρεάζει
7. αναπτύσσεται η αυτογνωσία των εκπαιδευόμενων

Ένα θέμα που θίγει η βιβλιογραφία είναι η αξιολόγηση της βιωματικής μάθησης. Η προβληματική απορρέει από τρία δεδομένα. Πρώτον, το γεγονός ότι η βιωματική μάθηση

περιλαμβάνει στοχασμό επάνω στην εμπειρία για πολύ καιρό μετά την ολοκλήρωσή της (Basset & Jackson, 1994:73) δεν επιτρέπει τα αποτελέσματά της να μετρηθούν άμεσα. Δεύτερον, η ποικιλότητα των βιωματικών δραστηριοτήτων καθώς και η ποικιλότητα των εκπαιδευόμενων συνιστούν μεταβλητές, συχνά ανεξέλεγκτες στη βιωματική μάθηση που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησής της (Moon, 2004:155). Τρίτον, η εμπειρία είναι μια μεταβλητή έννοια που είναι δύσκολο να καθοριστεί. Είναι ατομική και υποκειμενική, διαμορφώνεται κάθε φορά διαφορετικά από τους ανθρώπους που την βιώνουν και χρωματίζεται από τις προοπτικές, το υπόβαθρο και τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τους άλλους εμπλεκόμενους στην ίδια διαδικασία. Επίσης, αφενός κάθε βίωμα εξατομικεύεται με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες του εκπαιδευόμενου, αφετέρου οι εκπαιδευόμενοι έχουν διαφορετικές όψεις της ίδιας σύλληψης (Dewey, οπ.αναφ. Murray, 2018:3). Επιπρόσθετα, η γνώμη που έχει σχηματίσει το άτομο για τις εμπειρίες του μπορεί να αλλάξει καθώς τις βλέπει υπό το πρίσμα νέων εμπειριών. (Beard & Wilson, 2013).

Οι Ewert και Sibthorp ονομάζουν όλες αυτές τις μεταβλητές «μεταβλητές ανατροπής» και τις κατατάσσουν σε προάγγελους (precursors), σε ταυτόχρονες με την εμπειρία (concomitant), και σε μεταγενέστερες της εμπειρίας (post-experience) (Ewert & Sibthorp, 2009). Οι μεταβλητές-προάγγελοι ασκούν την επιρροή τους πριν από την έναρξη μιας εμπειρίας, αποτελούν «το ιστορικό» του ατόμου που μεταφέρεται στην εμπειρία. Περιλαμβάνουν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, κοινωνικοοικονομική κατάσταση ,κ,λ.π.), ανησυχία για την εμπειρία, κίνητρα, προσδοκίες. Οι ταυτόχρονες μεταβλητές (concomitant) συχνά προκύπτουν κατά τη διάρκεια μιας εμπειρίας και επηρεάζουν τα αποτελέσματα κατά τη διάρκεια ή αμέσως μετά από αυτήν (Ewert & Sibthorp, 2009: 380). Περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προγράμματος (δομή, διάρκεια δραστηριοτήτων, εκπαιδευτές), ιδιαίτερα ή απρόβλεπτα συμβάντα κατά τη μαθησιακή διεργασία, επιρροή της επικείμενης αξιολόγησης, κ.λ.π. (Ewert & Sibthorp, 2009: 381). Οι μεταγενέστερες μεταβλητές προκύπτουν μετά την εμπειρία και ασκούν την επιρροή τους μετά την ολοκλήρωση μιας βιωματικής δραστηριότητας. Περιλαμβάνουν τη κοινωνική επιθυμία (social desirability)), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται σε αυτό που νομίζουν ότι θέλουν να ακούσουν οι ερευνητές, αντί αυτού που αισθάνονται πραγματικά, καθώς,

επίσης, και την αυταπάτη θετικότητας (self-deception positivity) που προκαλεί η αίσθηση ευφορίας που αισθάνονται μετά την εμπειρία, η οποία, όμως, μπορεί να συγκαλύπτει τα αληθινά συναισθήματά τους (Ewert & Sibthorp, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης της βιωματικής μάθησης, η Qualters (2010) προτείνει το μοντέλο I-E-O (Input- Environment- Output), το οποίο περιλαμβάνει αξιολόγηση πριν την εμπειρία (εισροή), αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της εμπειρίας (περιβάλλον) και αξιολόγηση μετά την εμπειρία (εκροή). Οσον αφορά τα εργαλεία αξιολόγησης, στη βιβλιογραφία προτείνονται διάφορες δραστηριότητες αναστοχασμού, όπως ημερολόγιο, χαρτοφυλάκιο, σχεδιασμός δράσης, έκθεση, κριτική βιβλίου ή άρθρου, ασκήσεις αυτογνωσίας, συνθετικές εργασίες, κλ.π. (Moon, 2004 · Qualters, 2010 · Zubizarreta, 2008).

Παρόλα τα προβλήματα στην αναζήτηση εργαλείων αξιολόγησης της βιωματικής μάθησης, ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν με έμφαση τη σημασία της βιωματικής διδασκαλίας στη μάθηση. Σε μεταανάλυση 53 ερευνών ο Salleh και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι εκπαιδευόμενοι που βίωσαν βιωματικές δραστηριότητες παρουσίασαν πολλαπλάσια αποτελέσματα από εκπαιδευόμενους που βίωσαν παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές (Salleh et al., 2015:329). Αυτό συμβαίνει διότι το βίωμα περιλαμβάνει μία διάσταση προσωπικής σημασίας και περιέχει προσωπική δέσμευση στη μάθηση για το άτομο (Illeris, 2015)

Συνοψίζοντας, η βιωματική μάθηση αποτελεί μία θεώρηση που συνδέθηκε με μία πλούσια και μακρά παράδοση στον επιστημονικό χώρο της εκπαίδευσης. Συνιστά μια ολιστική θεωρία που ασχολείται με όλες τις πτυχές του εκπαιδευόμενου (Kolb, 2015), ανταποκρίνεται στη μαθησιακή ιδιαιτερότητα των ενήλικων εκπαιδευόμενων και προτείνεται ως κατεξοχήν μαθησιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης προωθούν την ενεργητική συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διεργασία (Jarvis, 2007), ενθαρρύνουν τη πρωτοβουλία και την ενεργό δράση των συμμετεχόντων (Race, 1999) και προσφέρουν δυνατότητες ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Courau, 2000).

3.2. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Στη βιβλιογραφία οι πλέον συνήθεις έννοιες που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτή είναι: α) η προσέγγιση , β) η μέθοδος , γ) η τεχνική. Η **προσέγγιση** αναφέρεται στην ιδεολογία, ως θεωρητική βάση στην οποία ο εκπαιδευτής οικοδομεί την εκπαιδευτική διεργασία και περιλαμβάνει αρχές και πεποιθήσεις σχετικά με τη φύση της μάθησης (Hofler, 1983). Με κριτήριο το βαθμό που εστιάζει στο περιεχόμενο ή στη διαδικασία ο Rogers διακρίνει τις προσεγγίσεις σε δασκαλοκεντρική και μαθητοκεντρική (Rogers, 2002:241) θεωρώντας κατάλληλη στην εκπαίδευση ενηλίκων τη μαθητοκεντρική προσέγγιση (Jarvis,2004:152), αν και *«μερικές φορές ο εκπαιδευτής, έχοντας την ανάγκη να υιοθετεί διαφορετικές προσεγγίσεις, χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρική προσέγγιση»* (Rogers, 2002:241). Ο Jarvis (2010) περιλαμβάνει στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση τη διδακτική και σωκρατική.

Η **Μέθοδος** αποτελεί ένα σύνολο αρχών που καθορίζουν την αντίληψη του εκπαιδευτή για τη προσβασιμότητα στη γνώση (Noye & Pivetau, 1999). Αναφέρεται στη στρατηγική που διέπει τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που ο εκπαιδευτής υιοθετεί στη πράξη. Στη βιβλιογραφία συναντώνται διάφορες διακρίσεις εκπαιδευτικών μεθόδων. Οι Noye & Piveteau (1999) τις διακρίνουν σε καταφατικές, ερωτηματικές και ενεργητικές. Ο Vikoo (2003) τις κατηγοριοποιεί σε μεθόδους γνωστικής (cognitive), συναισθηματικής (affective) και ψυχοκινητικής (psychomotor) ανάπτυξης κατά αντιστοιχία με τους τρείς τομείς μάθησης (Wilson, 2001). Ο Jarvis (2004) τις ταξινομεί σε μεθόδους επικεντρωμένες στον εκπαιδευτή, μεθόδους επικεντρωμένες στην εκπαιδευόμενη ομάδα και μεθόδους επικεντρωμένες στα άτομα. Ο Rogers (2002) τις διαχωρίζει σε μεθόδους παρουσίασης, σε συμμετοχικές και σε ευρετικές, ανάλογα με τις αλληλεπιδράσεις που επιφέρουν. Η Courau (2000) κάνει λόγο για μεθόδους ανακάλυψης, παρουσίασης, εφαρμογής και μικτές (ανακάλυψης και εφαρμογής). Ο Kurtz και οι συνεργάτες του προτείνουν μία ταξινόμηση στην οποία οι μέθοδοι βρίσκονται σε ένα συνεχές που ξεκινά από δασκαλοκεντρικές μεθόδους και καταλήγει σε μαθητοκεντρικές (Kurtz, Silverman & Draper, 2005:76). Στην αρχή χρησιμοποιούνται διδακτικές μέθοδοι οι οποίες βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τους τρόπους αποτελεσματικής επικοινωνίας χωρίς να επιδιώκουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στη συνέχεια χρησιμοποιούνται

βιωματικές μέθοδοι οι οποίες οδηγούν σε βαθύτερη προσέγγιση της γνώσης αυξάνοντας το βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία και ακολουθούν οι βιωματικές μέθοδοι που οδηγούν σε δράση, στοχασμό και αλλαγές στη συμπεριφορά (Kurtz et al, 2005:76). Η σταδιακή προσέγγιση της γνώσης μέσα από αλληλουχία μεθόδων λειτουργεί ως σκαλωσιά (scaffolding) και μπορεί να παραλληλισθεί με τη έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (1978), σύμφωνα με την οποία η μάθηση πρέπει να σχετίζεται με το αναπτυξιακό επίπεδο του εκπαιδευόμενου.

Οι διάφορες μεθοδολογικές προτάσεις που έχουν διατυπωθεί παρουσιάζουν διαφορές που σχετίζονται με την επιλογή του όρου, την έμφαση στα κύρια σημεία, τη μορφή αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους, τον τρόπο με τον οποίο υλοποιούνται οι διδακτικές και μαθησιακές ενέργειες (Huttner, 2008:123). Ωστόσο, όλες οι προτάσεις συμπεριλαμβάνουν μεθόδους που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτή. Η σύγκλιση αυτή υποστηρίζει τη βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων ότι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση.

Ως **Τεχνική** χαρακτηρίζεται το μέσον που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής το οποίο είναι συμβατό με τη μέθοδο που έχει επιλέξει προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Courau, 2000). Αποτελεί παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο σχετίζεται με τον τρόπο που πραγματώνεται έμπρακτα η μέθοδος.

Παρόλο που οι θεωρητικοί αναγνωρίζουν εννοιολογικές διαφορές στις παραπάνω έννοιες ως προς το εύρος τους και το ακριβές περιεχόμενό τους, στη βιβλιογραφία της διδακτικής χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και συνώνυμα (Hofler, 1983:71 · Jarvis, 2004) . Ακολουθώντας αυτή τη τακτική και με δεδομένα πρώτον ότι μία μέθοδος περιλαμβάνει διάφορες τεχνικές, και δεύτερον ότι οι μελετητές των εκπαιδευτικών μεθόδων δεν έχουν καταλήξει σε συγκεκριμένη ορολογία για τις τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή (Huttner, 2008:116), στη συνέχεια χρησιμοποιείται ο όρος «συμμετοχικές τεχνικές» για όλες τις πρακτικές που υιοθετεί ο εκπαιδευτής με αξιωματική θέση υπέρ της συμμετοχικής εκπαίδευσης.

Οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν ενδιαφέρον πεδίο έρευνας, ωστόσο η βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί εκτενώς με τη χρήση τους στην εκπαίδευση ανηλίκων ή στη προπτυχιακή εκπαίδευση και περιορισμένα με τη χρήση τους στην εκπαίδευση ενηλίκων (Brinia, Nikitaki & Kioulanis, 2017: 33 · McInerney & Green-Thompson, 2017:899). Παρόλα αυτά, κάθε εγχειρίδιο για τις πρακτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων τονίζει τη σημασία των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών (Brookfield, 1996:377) αναγνωρίζοντας ότι οι τεχνικές αυτές ικανοποιούν την ανάγκη αυτοκαθορισμού την οποία οι Rogers (1999) και Knowles(1998) θεωρούν βασική στους ενήλικους εκπαιδευόμενους.

Η κύρια θεωρητική βάση για την επίτευξη της συμμετοχικής διδασκαλίας είναι οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Huang & Wang, 2013). Η οικοδόμηση της γνώσης συντελείται σε πέντε φάσεις: α) στη φάση του προσανατολισμού (orientation), η οποία χαρακτηρίζεται από την εστίαση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων σε συγκεκριμένη περιοχή μάθησης, β) στη φάση της εκμαίευσης (elicitataion), κατά τη οποία οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται την πρότερη γνώση τους και ο εκπαιδευτής γνωρίζει το εύρος των ιδεών τους, γ) στη φάση της αναδόμησης ιδεών (reconstruction ideas), η οποία περιλαμβάνει εναλλακτικές απόψεις και ιδέες που συμπληρώνουν, ανατρέπουν, επεκτείνουν ή αντικαθιστούν τις υπάρχουσες, δ) στη φάση της εφαρμογής των νεοδομημένων ιδεών (application of new ideas), και ε) στη φάση της αναθεώρησης (review), χαρακτηριστικό της οποίας είναι ο στοχασμός επάνω στις ιδέες που άλλαξαν (Mathew, 1994).

Οι Huang και Wang αναγνωρίζουν πέντε βασικά στοιχεία στη διδασκαλία με συμμετοχικές τεχνικές τα οποία τη διαφοροποιούν από τη παραδοσιακή διδασκαλία. Αυτά είναι: α) η αμοιβαία υποστήριξη και συνεργασία, ιδιαίτερα αυτή που γίνεται πρόσωπο με πρόσωπο ώστε να προωθηθεί η αλληλεπίδραση, β) η κατανόηση της σημασίας που έχει η προσωπική ευθύνη και η ατομική εργασία στην ολοκλήρωση του κοινού καθήκοντος, γ) η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων καθώς και η δημιουργία αισθήματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας ώστε να επιλύσουν τυχόν διαμάχες μέσα στην ομάδα, δ) η κοινή, ομαδική επεξεργασία έργου, ε) η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της ομάδας στις κοινές δραστηριότητες που

πραγματοποιεί, καθώς και η αναζήτηση μεθοδολογιών για να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα (Huang & Wang, 2013).

Ένα μέρος της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας συνδέει τη συμμετοχική διδασκαλία με το στυλ παιδαγωγικής επικοινωνίας που υιοθετεί ο εκπαιδευτής στην άσκηση του έργου του. Εντάσσει τη διδασκαλία με συμμετοχικές τεχνικές στο δημοκρατικό στυλ παιδαγωγικής επικοινωνίας τονίζοντας τον διάλογο ως απαραίτητη συνθήκη δημιουργίας ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος (Senko, 1999 · Romanova & Lyshenko, 2012). Ο Huttner (2008), σε μία συνολική θεώρηση των μεθόδων διδασκαλίας ονομάζει τις συμμετοχικές τεχνικές «διδακτικά σενάρια» με τα οποία προβάλλονται συνθήκες ενεργητικής μάθησης (Huttner, 2008:129)

Ένα άλλο μέρος της συναφούς βιβλιογραφίας συνδέει τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές με τη δημιουργικότητα τη οποία θεωρεί σημαντική συνιστώσα στην εκπαίδευση ενηλίκων (Flood & Scharer, 2006 · Sierpina & Cole, 2004 · Lones, 2000). Η δημιουργικότητα είναι μία σύνθετη ικανότητα που οδηγεί στη παραγωγή νέων, ποικίλων και καινοτόμων ιδεών ή στην ανασύνθεση γνωστών δεδομένων σε κάτι καινούργιο (Higgins,1999). Οι ιδέες που προκύπτουν περιλαμβάνουν πολλαπλούς συνδυασμούς πάνω σε ένα θέμα και είναι ανοικτές σε νέες εμπειρίες (Brookfield, 1987 · Eisner, 2002). Στη βιβλιογραφία εμφανίζεται πολυφωνία απόψεων σχετικά με τη δημιουργικότητα, γενικά, και στο πεδίο της εκπαίδευσης η έννοια προσεγγίζεται με διαφορετικές οπτικές. Σε ανασκόπηση 46 μελετών ο Tsai (2014) διαπίστωσε ότι οι έννοιες που προβάλλονταν, με βάση τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση, ήταν δημιουργική διδασκαλία (creative teaching), διδασκαλία για δημιουργικότητα (teaching for creativity) και δημιουργική μάθηση (creative learning) με τις περισσότερες μελέτες να εστιάζουν στη διδασκαλία για δημιουργικότητα (teaching for creativity). Το στοιχείο αυτό συνδέει τις εκπαιδευτικές τεχνικές με μεταγνωστικές δεξιότητες (Γεωργιάδου, Κουτσούκος & Πάντα, 2020) και υποστηρίζει βασικές θέσεις της θεωρίας της εκπαίδευσης ενηλίκων για αυτονομία, ενδυνάμωση και αυτοκαθορισμό των εκπαιδευόμενων (Knowles, 1975 · Mezirow, 1997 · Freire, 1977).

Πολλές έρευνες επιχειρώντας να διερευνήσουν τη σχέση των τεχνικών με τα παραγόμενα αποτελέσματα διαπιστώνουν θετική συσχέτιση των συμμετοχικών τεχνικών τόσο με τα

μαθησιακά αποτελέσματα (Prince, 2004 · Felder, Woods, Stice & Rugarcia, 2000 · Baghcheghi, Koohestani & Rezaei, 2011) όσο και με την ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων (Lee,2011 · Biner, Dean, & Mellinger, 1997). Επίσης, αναγνωρίζουν τη συμβολή τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων και υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή της εκπαιδευόμενης ομάδας σε συμμετοχικές δραστηριότητες ενθαρρύνει την ανάπτυξη πολιτισμικών χαρακτηριστικών και αξιών (Huang & Wang, 2013)

Παρόλο που η μέτρηση της αποτελεσματικότητας των συμμετοχικών τεχνικών είναι δύσκολη (Everly, 2011), είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικές τεχνικές επηρεάζουν καθοριστικά πλήθος μεταβλητών που σχετίζονται με τη μαθησιακή διεργασία. Ωστόσο, η έρευνα υποστηρίζει ότι η επιλογή συμμετοχικών τεχνικών δε προκαθορίζει και δε διασφαλίζει από μόνη της τη πορεία και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διεργασίας. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, οι μαθησιακές τους προτιμήσεις και οι στάσεις τους γενικά για τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Ho,2004) καθώς και η προσωπικότητα του εκπαιδευτή (Covill, 2011) παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική εμφανίζεται ένας μεγάλος κατάλογος συμμετοχικών τεχνικών τις οποίες οι εκπαιδευτές ενηλίκων αξιοποιούν κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις συνηθέστερες από αυτές.

3.2.1. Σχέδιο Εργασίας (project)

Το project, ως μέθοδος διδασκαλίας πηγάζει από το αμερικάνικο προοδευτικό κίνημα στα μέσα του 19 αιώνα, το οποίο αποσκοπούσε σε κοινωνικές και οικονομικές μεταρρυθμίσεις μέσω της αγωγής (Θεοφανέλλης & Καραγεωργίου, 2009). Παρουσιάστηκε συστηματικά για πρώτη φορά από τον Killpatrick το 1918, σύμφωνα με τον οποίο το project είναι «*η ιδέα μιας προγραμματισμένης δράσης, η οποία γίνεται με όλη τη καρδιά και πραγματοποιείται μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον*» (Killpatrick, 1918:319). Η μέθοδος κυριάρχησε στο ενδιαφέρον των παιδαγωγών τη δεκαετία του ΄70 καθώς συνδέθηκε με την ευρύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της εποχής και το νέο εκπαιδευτικό προσανατολισμό ο οποίος πρότεινε *«τη παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευόμενους να εμβαθύνουν και να διαμορφώσουν μεταγνωστικές σκέψεις και στάσεις που θα εφαρμόσουν στη καθημερινή τους ζωή»* (Φλουρής, 1992:220).

Στα ελληνικά, η μέθοδος αποδίδεται ως σχέδιο εργασίας ή ως ομαδική ερευνητική εργασία ή ως συνθετική εργασία και επικεντρώνεται στην εκπόνηση ενός σχεδίου-έργου σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Προκρίνεται όλο και περισσότερο ως σημαντική διδακτική προσέγγιση (Αλεβιζόπουλος, 2015) και προσφέρεται ιδιαίτερα για εκπαιδευτικά προγράμματα διαθεματικού περιεχομένου στα οποία *«η γνώση αντιμετωπίζεται ως ενιαία ολότητα»* (Θεοδώρου, 2012). Στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στη συνεργατική μάθηση (Φραγκούλης, Παπασταμάτης, Βαλκάνος, & Γιαβρίμης, 2011) και προωθεί αφενός το βίωμα και αφετέρου την επικοινωνία στη διδασκαλία, ταυτιζόμενη σε μεγάλο βαθμό με τη βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία (Χρυσαφίδης, 2006). Πρόκειται για μία σύνθετη μορφή διδακτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της οποίας *συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν» (*Frey, 1986:9). Οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν την ευθύνη ολοκλήρωσης μικρής ή μεγάλης εργασίας, συνήθως ομαδικής, το θέμα της οποίας επιλέγουν οι ίδιοι με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Η γνώση προσεγγίζεται μέσα από ομαδικές δραστηριότητες έρευνας, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται ενεργά. Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι καθορίζουν τους στόχους, σχεδιάζουν τη διαδικασία, την εφαρμόζουν και στο τέλος την ελέγχουν (Θεοφανέλλης & Καραγωργίου, 2009 : 13). Η διαδικασία μάθησης-έρευνας είναι ανοικτή και τα όρια και οι δραστηριότητες δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Αντίθετα, εξελίσσονται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση, τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, τις προτάσεις, τις σκέψεις και τις επιθυμίες που εκφράζουν τα μέλη της ομάδας.

Η μέθοδος βρίσκει φιλοσοφικό έρεισμα στις αρχές της αυτενέργειας και της αυτονομίας, οι οποίες αποτελούν θεμελιώδεις επιδιώξεις της εκπαίδευσης ενηλίκων (Jaques,2004). Πέραν της αυτενέργειας και της αυτονομίας, άλλα χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι η ολιστική θεώρηση ζητημάτων, η κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο της μικρής ομάδας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και έρευνας, η ενίσχυση της πρωτοβουλίας των εκπαιδευόμενων, η ομαδική δράση, η προαγωγή παραγωγικών δραστηριοτήτων, η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων (Κόπτσης, 2009). Με τον τρόπο αυτό ανταποκρίνεται στην επιδίωξη της εκπαίδευσης ενηλίκων για ολιστική και ανακαλυπτική μάθηση.

Με τη μέθοδο project επιδιώκεται η διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευόμενων για ένα θέμα και όχι η παραγωγή σωστών απαντήσεων (Θεοδώρου, 2012:176). Η εστίαση της μεθόδου στη διαδικασία και όχι στο ίδιο το παραγόμενο προϊόν καθιστά τους εκπαιδευόμενους περισσότερο ενεργούς και υπεύθυνα υποκείμενα μάθησης (Frey, 1998 · Μπρίνια, 2005). Οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν ένα δίκτυο διαπροσωπικής επικοινωνίας, αποκτούν αίσθημα προσωπικής ευθύνης, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, καλλιεργούν δημιουργική σκέψη, διαχειρίζονται συγκρούσεις, καθορίζουν στόχους, συνεργάζονται, συνηθίζουν στον αυτοέλεγχο και στην αυτοδιοίκηση. Κατά τον Χρυσαφίδη (2006) η μέθοδος project προσπαθεί όχι μόνο να παρουσιάσει τη ζωή αλλά και να παρέμβει με πρόθεση να την αλλάξει. Έτσι στην αξιολόγηση του project ενδιαφέρει κυρίως το κατά πόσο μετασχηματίστηκαν δυσλειτουργικές παραδοχές και διαμορφώθηκαν νέες αξίες και συμπεριφορές και όχι το αποτέλεσμα της διαδικασίας. Σε αυτή τη βάση η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευόμενων και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους αποτελούν προτεραιότητα και συγκαταλέγονται στα θετικά στοιχεία της μεθόδου (Θεοφανέλλης & Καραγωργίου, 2009:15).

Παράλληλα, μέσω της μεθόδου project καλλιεργούνται στα άτομα δεξιότητες οι οποίες είναι ανεξάρτητες από ένα συγκεκριμένο γνωστικό περιεχόμενο και μπορούν να μεταβιβαστούν από έναν χώρο γνώσης σε έναν άλλο. Ο μεταγνωστικός χαρακτήρας του project επισημαίνεται από πολλούς μελετητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η μέθοδος project συνιστά ένα μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρει ερεθίσματα και εμπειρίες και βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αξιοποιήσει και να αναπτύξει περαιτέρω το δυναμικό του (Φωτίου & Σπηλιώτη, 2006, οπ. αναφ. Θεοφανέλλης & Καραγωργίου, 2009:15). Οι θέσεις αυτές είναι απόλυτα σύμφωνες με τον ορισμό που έδωσε ο Kolb για τη βιωματική μάθηση δηλώνοντας ότι *«η βιωματική μάθηση δεν είναι μία σειρά από τεχνικές που εφαρμόζονται στη πράξη, αλλά ένα πρόγραμμα για την αναδημιουργία της ζωής του ατόμου»* (Kolb, 1984:18).

Η διεθνής εμπειρική έρευνα αποτυπώνει τη θετική επίδραση της μεθόδου ως προς την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων (Cantwell & Andrews,2002), την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Brophy, 2004), την αύξηση του ενδιαφέροντος στη μάθηση (Galton & Williamson, 1992 · Domyei, 2001). Ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα επιβεβαιώνουν τα

διεθνή ευρήματα και διαπιστώνουν ότι η εφαρμογή του project οδηγεί σε ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Φραγκούλης & Τσιπλικίδης, 2009 · Κώτη, 2008 · Χαρισιάδης, 2007 · Θεοφανέλλης & Καραγεωργίου, 2009).

Η Βιβλιογραφία γύρω από την εφαρμογή της μεθόδου Project αναγνωρίζει τέσσερα στάδια υλοποίησής της (Μπρίνια, 2005):

α) προβληματισμός, διερεύνηση και επιλογή θέματος

β) σχεδιασμός δράσης και προγραμματισμός δραστηριοτήτων

γ) υλοποίηση δραστηριοτήτων

δ) αξιολόγηση- ανατροφοδότηση

Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε όλα τα στάδια ανάμεσα στα οποία παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης, ανατροφοδότησης και κριτικού στοχασμού επάνω στις ενέργειες που έχουν κάνει.

Η φυσιογνωμία της μεθόδου απαιτεί την ανάληψη εκ μέρους του εκπαιδευτή ενός πολύ διαφορετικού ρόλου σε σχέση με εκείνον στη παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο πλαίσιο του project ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως καθοδηγητής, σύμβουλος μάθησης, διευκολυντής. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους, προωθεί την αυτενέργεια και τη συνεργασία, οργανώνει και κινητοποιεί καταστάσεις μάθησης παρέχει κίνητρα μάθησης και ευκαιρίες για πρωτοβουλίες και παρεμβαίνει μόνον όταν το χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010:74). Με τη μέθοδο project προτείνεται μία διαδικασία αλληλεπίδρασης στην οποία εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτής συμμετέχουν σε μία αμφίδρομη σχέση η οποία στηρίζει τη μάθηση και των δύο μερών. Μέσω του project ο εκπαιδευτής ανακαλύπτει και ο ίδιος τη γνώση καθιστώντας τον εαυτό του μανθάνοντα (Mezirow κ.α., 2007:15). Οι Θεοφανέλλης και Καραγωργίου (2009) επεκτείνουν ακόμη περισσότερο το ρόλο του εκπαιδευτή θεωρώντας ότι σε πολλές περιπτώσεις, με την απόκτηση εμπειρίας, ο ρόλος του συντονιστή μπορεί να μετατοπιστεί από τον εκπαιδευτή στους εκπαιδευόμενους (Θεοφανέλλης & Καραγωργίου, 2009:15).

Το σχέδιο δράσης συνιστά σημαντική διδακτική μέθοδο στα προγράμματα των δομών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ως γενικό πλαίσιο εργασίας μπορεί να εντάξει οργανικά πολλές συγγενικές τεχνικές.

3.2.2. Καταιγισμός Ιδεών

Ο καταιγισμός ιδεών (brain storming) θεωρείται μία από τις πλέον σημαντικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων διότι αξιοποιεί με μεγάλο βαθμό το απόθεμα γνώσεων και εμπειριών που διαθέτουν οι ενήλικοι (Richards, 2008 · AlMutairi, 2015). Πρόκειται για μία συμμετοχική διαδικασία στην οποία παράγεται πληθώρα ιδεών σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν ελεύθερα το προβληματισμό τους για ένα θέμα, ανακαλούν συνειρμικά αντιλήψεις τους και παράγουν αυθόρμητα ιδέες και σκέψεις για ένα ζήτημα χωρίς να κάνουν εκ των προτέρων έλεγχο της εγκυρότητας ή της ποιότητάς τους. Οι απόψεις που αναδύονται αναδεικνύουν ποικίλες και πολλαπλές διαστάσεις του ζητήματος που εξετάζεται και αξιοποιούνται δημιουργικά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας, δημιουργώντας νέες ιδέες.

Ο καταιγισμός ιδεών στηρίζεται στην ανθρωπιστική αντίληψη περί εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου του Carl Rogers και χρησιμεύει για τη διαμόρφωση, και τη βελτίωση των σχέσεων στην ομάδα (Courau, 2000:61) και για ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία και ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους (Unin & Bearing, 2016). Παράλληλα, χρησιμεύει για την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και ικανοτήτων αναζήτησης λύσεων σε προβλήματα που τίθενται (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Η πολύπλευρη και πολυδιάστατη διερεύνηση του ζητήματος συμβάλλει στον έλεγχο αντιλήψεων οι οποίες διαμορφώθηκαν από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, στην ανατροπή στερεοτύπων και στο μετασχηματισμό πεποιθήσεων (Καρατζά & Φίλλιπς, 2007). Επίσης, η αξιοποίηση των εμπειριών ως μαθησιακό πλαίσιο προσδίδει στην τεχνική χαρακτηριστικά μιας σχεδιασμένης διπλής κατεύθυνσης διαδικασίας στην οποία εμπλέκονται οι εκπαιδευόμενοι ως μανθάνοντες και ο εκπαιδευτής ως διευκολυντής (Unin & Bearing, 2016). Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι ο καταιγισμός ιδεών αυξάνει την εκπαιδευσιμότητα των εκπαιδευόμενων (better learners) καθιστώντας αυτούς περισσότερο ανοικτούς σε νέες ιδέες (Cullen, 1998). Επίσης, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, προωθώντας την ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης (Unin & Bearing, 2016). Η επιστημονική έρευνα έχει διαπιστώσει σημαντική θετική συσχέτιση του καταιγισμού ιδεών και της ανάπτυξης ομαδικής δημιουργικότητας και δεξιοτήτων

κριτικής και δημιουργικής σκέψης (AlMutairi, 2015 · Quattami, 2010). Επιπρόσθετα οφέλη από τη χρήση της τεχνικής αυτής καταγράφονται η οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων, η επαφή με ιδέες άλλων προσώπων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και δεξιοτήτων λήψης απόφασης, η δημιουργία θετικού και ελεύθερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (AlMutairi, 2015 · Quattami, 2010 · Overby, 2011).

Στην εκπαιδευτική πράξη η τεχνική μπορεί να υποστηρίζεται με εποπτικά μέσα (έντυπο ή οπτικοακουστικό υλικό) και να χρησιμοποιείται στην αρχή ή κατά τη διάρκεια προσέγγισης ενός θέματος. Επίσης, χρησιμοποιείται συνδυαστικά με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, αποτελώντας την αρχική φάση για την εφαρμογή τους. Παραλλαγή της τεχνικής αποτελεί η γραπτή καταγραφή ιδεών (brain-writing technique) και η ανταλλαγή τους με τις ιδέες των άλλων εκπαιδευόμενων (Σεφερτζή, 2000).

Η αποτελεσματικότητα της τεχνικής συνδέεται με τη τήρηση προδιαγραφών που έχουν να κάνουν με τα στάδια υλοποίησής της και τη προετοιμασία της εκπαιδευόμενης ομάδας. Επίσης, βασικά στοιχεία της είναι η αποδοχή όλων των ιδεών, η ποσότητα ιδεών, η σύνθεση των ιδεών και η παραγωγή νέων ιδεών. Πρόκειται για μια τεχνική που απαιτεί πολλές ικανότητες και καλή γνώση του θέματος από τον εκπαιδευτή, ειδικά στη φάση της αξιολόγησης και της σύνθεσης (Καραλής, 2007). Επιπλέον, ο εκπαιδευτής συντονίζει τη διαδικασία, ενθαρρύνει τη παραγωγή και την έκφραση ιδεών, αξιοποιεί τις σκέψεις που κατατίθενται, ελέγχει και αποτρέπει τη κριτική στις ιδέες που διατυπώνονται.

3.2.3. Παιχνίδι Ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων, ως εκπαιδευτική τεχνική, συναντάται από τα τέλη της δεκαετίας του 1940 στην Ολλανδία για την επίτευξη στόχων κατάρτισης (Αραβαντινού-Ζαφείρη, 2010:69). Τη δεκαετία 1990 ασκήθηκαν κριτικές για το παιδαγωγικό του ρόλο (Shapiro & Leopold, 2012:121) και ορισμένοι παιδαγωγοί, υποστηρίζοντας ότι μάθηση και διδασκαλία είναι διαφορετικές έννοιες, χαρακτηρίζουν το παιχνίδι ρόλων μέθοδο μάθησης και όχι διδασκαλίας (Horvat, 2009). Σήμερα, θεωρείται μία δυναμική τεχνική και χρησιμοποιείται για τη βιωματική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε ένα ζήτημα ή μία κατάσταση (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίλυση προβλημάτων ή την ανάπτυξη στάσεων.

Προκειμένου να διερευνηθεί ένα θέμα οι εκπαιδευόμενοι, με τη καθοδήγηση του εκπαιδευτή, αναλαμβάνουν την αναπαράσταση μιας λειτουργίας ή ενός γεγονότος με στόχο τη μάθηση. Η μάθηση προκύπτει με την υπόδυση των ρόλων ή τη παρατήρηση. Ένα παιχνίδι ρόλων αφορά ρεαλιστικά ζητήματα της κοινωνίας στα οποία εμπλέκονται διάφοροι χαρακτήρες και οι ρόλοι αναφέρονται σε φανταστικά ή πραγματικά σενάρια σχετικά με το υπό μελέτη θέμα Συνήθως αναπαρίσταται μία κατάσταση σύγκρουσης διαφόρων ατόμων ή κοινωνικών ομάδων για κάποιο γεγονός. Όσο πιο αντιφατική και αμφισβητήσιμη είναι η κατάσταση που επιλέγεται τόσο πιο ενδιαφέρουσα γίνεται η δυναμική του παιχνιδιού. Οι εκπαιδευόμενοι επιχειρηματολογούν για κάθε ρόλο που υποδύονται αποδίδοντας ουσιαστικές διαστάσεις στο πρόβλημα που έχει τεθεί. Η διάρκεια της τεχνικής εξαρτάται από τη πολυπλοκότητα του σεναρίου και τη πολλαπλότητα των ρόλων. Σημασία στην εφαρμογή της τεχνικής έχει η επιλογή του σεναρίου το οποίο οδηγεί σε ευρύ προβληματισμό. Μετά τη λήξη του παιχνιδιού οι εκπαιδευόμενοι αποστασιοποιούνται από το ρόλο (deroling) και σχολιάζουν συναισθήματα και συμπεριφορές που βίωσαν (Jaques, 2004). Τα σχόλιά τους παρουσιάζουν και οι συνεκπαιδευόμενοι παρατηρητές. Η φάση του σχολιασμού αποτελεί το πιο ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας διότι εμπεριέχει στοιχεία στοχασμού, κριτικής σκέψης και επανεξέτασης εγκατεστημένων αντιλήψεων και παραδοχών (Duran, 2007).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορα είδη παιχνιδιού με κριτήριο το βαθμό που οι στόχοι και οι σχέσεις είναι προκαθορισμένοι. Επικρατέστερες κατηγοριοποιήσεις είναι του Shaw (1980) σε δομημένο και μη δομημένο παιχνίδι (structured-unstructured) και του Wohlking (1980) σε μεθοδικό και εξελισσόμενο (method centered – developmental) (Αραβαντινού-Ζαφείρη, 2010:83). Επίσης, ανάλογα με τους στόχους, τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ένα παιχνίδι ρόλων μπορεί να έχει εναλλακτικές εφαρμογές, όπως εναλλαγή ρόλων (role rotate), αντιστροφή ρόλων (role reversal), άλλος εαυτός και διπλασιασμός (alter ego and doubling), καθρέφτισμα (mirroring), συμβουλευτική ομάδα (consultant group) (Ladousse, 2009).

Το παιχνίδι ρόλων θεωρείται πολύ δυναμική εκπαιδευτική τεχνική διότι συγκεντρώνει τους τρείς βασικούς παράγοντες που οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης αναγνωρίζουν ότι ευνοούν τη μάθηση. Αυτοί είναι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων και η αναζήτηση νοήματος στην εμπειρία. Η τεχνική προσφέρει, με

ψυχαγωγικό τρόπο, στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες να διερευνήσουν τα συναισθήματά τους και τις αξίες τους (Dorgu, 2015) και να αναπτύξουν δεξιότητες ενσυναίσθησης και επίλυσης προβλήματος (Taylor, 1983 · Shaw, 2004). Μαθαίνουν να σέβονται τις απόψεις των άλλων και να εργάζονται για την εύρεση λύσης αποδεκτής από όλους (Vasileiou & Paraskeva, 2010). Επίσης, μέσα από στοχαστικές διεργασίες που περιλαμβάνονται στο τελευταίο στάδιο της τεχνικής, οι εκπαιδευόμενοι επανεξετάζουν και αξιολογούν παραδοχές και στάσεις τους (Dorgu, 2015). Σε έρευνα του Kilgour και των συνεργατών του, το παιχνίδι ρόλων αναγνωρίστηκε ως πολύ σημαντική τεχνική στην εκπαίδευση εκπαιδευτών σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Kilgour, Reynaud, Northcote & Shields, 2015). Επίσης, στη βιβλιογραφία το παίξιμο ρόλων συγκαταλέγεται στις τεχνικές που επιταχύνουν και εντατικοποιούν τη μάθηση. Περιγράφεται ως μεταβιβάσιμη τεχνική (hands-on approach) καθώς, μέσω αυτού, η μάθηση μεταβιβάζεται εξ ολοκλήρου στους εκπαιδευόμενους οι οποίοι μαθαίνουν εμπλεκόμενοι ενεργά στη διαδικασία (Dorgu, 2015). Συνακόλουθα, επανακαθορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτή τον οποίο η βιβλιογραφία παρομοιάζει ως «χορογράφο ή μαέστρο της μαθησιακής διεργασίας» (Hativa, 2000).

Παρόλο που το επιστημονικό ενδιαφέρον για το παιχνίδι ρόλων παρουσιάζει αυξητική πορεία, η έρευνα για τη χρήση του στην εκπαίδευση ενηλίκων δείχνει πολύ περιορισμένη (Shapiro & Leopold, 2012:122). Σε έρευνα των Magos και Politi (2008), στην Ελλάδα, σχετικά με τη χρήση της τεχνικής σε πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες, διαπιστώθηκε ότι το παιχνίδι ρόλων «*βοήθησε τους εκπαιδευόμενους να επικοινωνήσουν καλύτερα, να εκφράσουν συναισθήματα, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να εκτιμήσουν υπάρχουσες γνώσεις….σε ασφαλές και δημιουργικό περιβάλλον»* (Magos & Politi, 2008:101)

Η δυσκολία της τεχνικής εντοπίζεται στη διαχειριστική της πολυπλοκότητα και στην ενδεχόμενη απροθυμία των εκπαιδευόμενων να υποδυθούν ρόλους υπό την παρατήρηση άλλων (Dorgu, 2015). Η τεχνική απαιτεί προσεκτικούς χειρισμούς ώστε να διασφαλίζει ασφάλεια και ταυτόχρονα να προάγει τη κριτική σκέψη (Van Mentz, 1983). Επίσης, η έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με αυτήν και η επαγγελματική και εκπαιδευτική απειρία του εκπαιδευτή μπορεί να δυσχεραίνουν την εφαρμογή της (Ladousse, 2009). Ο Kurtz και οι συνεργάτες του επισημαίνουν την αναγκαιότητα το παιχνίδι ρόλων να μη περιορίζεται σε

στείρα εφαρμογή αλλά να εμπεριέχει διεργασίες ανατροφοδότησης, ανάλυσης και στοχασμού (Kurtz et al., 2005). Την άποψη αυτή συμμερίζονται οι Beard και Wilson (2013) ο οποίοι υποστηρίζουν ότι η αξία της τεχνικής αυτής βρίσκεται κυρίως στην επιδίωξή της να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευόμενων να στοχάζονται επάνω σε καταστάσεις και γεγονότα (Beard & Wilson, 2013:153)

Η αποτελεσματικότητά της τεχνικής κρίνεται από τη τήρηση συγκεκριμένων προδιαγραφών, όπως η σύνδεση του παιχνιδιού με τους εκπαιδευτικούς στόχους, το σαφές και αλληλοφανές σενάριο, η ύπαρξη καλού κλίματος. Καίριος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή ο οποίος πρέπει να γνωρίζει καλά τη δυναμική της ομάδας, να δημιουργεί ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον και να εμψυχώνει τους εκπαιδευόμενους (Teed, 2009 · Jarvis, 2003). Επίσης, η δημιουργία του σενάριου και ο χειρισμός της τεχνικής απαιτούν την ιδιαίτερη προσοχή του (Jarvis, 2004). Ο Blatner (2009) υποστηρίζει ότι *«η εμψύχωση της ομάδας από τον εκπαιδευτή είναι τόσο σημαντικό μέρος του παιχνιδιού ρόλων όσο και η προετοιμασία του ασθενούς για την εγχείρηση από τον χειρουργό»* (Blatner, 2009: χχ).

3.2.4. Ομάδες Εργασίας

Η Ομαδική Εργασία περιγράφεται ως εκπαιδευτική τεχνική στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι χωριζόμενοι σε ομάδες συζητούν ένα θέμα. Αφού ολοκληρωθεί το έργο της ομάδας, εκπρόσωπος από κάθε ομάδα ανακοινώνει στην ολομέλεια το προϊόν της εργασίας. Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των ομάδων με τον εκπαιδευτή να συντονίζει τη διαδικασία. Στο τέλος ο εκπαιδευτής συνθέτει, σχολιάζει και συνδέει τα αποτελέσματα της συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Η Courau την αποκαλεί «μεικτή» τεχνική διότι προκύπτει *«τόσο από τη μέθοδο της διερεύνησης όσο και από τη μέθοδο της επίδειξης η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να πραγματοποιήσουν μία δραστηριότητα σε μικρές ομάδες εξασφαλίζοντας την αναγνώριση της αξίας καθενός και τη μεγαλύτερη παραγωγικότητα της ομάδας»* (Courau, 2000:147). Πρόκειται για τεχνική που ενεργοποιείται σε όλα τα στάδια του κύκλου μάθησης και συμβάλλει στην ανάπτυξή τους (Κουτούζης, 2005:81). Επίσης, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά πεδία (Καρατζά & Φίλλιπς, 2007). Ο Jaques (2004) αναφέρει περισσότερες από πενήντα διαφορετικές περιπτώσεις έργου για

τις ομάδες. Οι λόγοι επιλογής της τεχνικής αυτής είναι η συνεργατική επεξεργασία ενός θέματος από τους εκπαιδευόμενους, η αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών τους, η ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικότητας. Η διαδικασία περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: α) την επιλογή από τον εκπαιδευτή του θέματος με το οποίο θα ασχοληθούν οι ομάδες, β) τη διδασκαλία των εκπαιδευόμενων σχετικά και την εξοικείωσή του με στη τεχνική, γ) το σχηματισμό και συντονισμό των ομάδων στο έργο τους, και δ) τη σύνθεση των προϊόντων των ομάδων και την αξιολόγηση της εργασιών (Burke, 2011:89). Σε σχέση με το μέγεθος των ομάδων, στη βιβλιογραφία προτείνονται 3-4 ή 4-5 μέλη διότι οι μικρές ομάδες είναι πιο αποτελεσματικές καθώς καθιστούν ευκολότερη την αλληλεπίδραση και επιτρέπουν μεγαλύτερη συμμετοχή των μελών τους (Csernica, Hanyka, Hyde, Shooter, Toole & Vigeant, 2002 · Davis, 1993). Ως προς τον τρόπο σχηματισμού των ομάδων, οι απόψεις των ερευνητών διίστανται. Ο τυχαίος σχηματισμός έχει το πλεονέκτημα της ετερογένειας της ομάδας (Davis, 1993), ο σχηματισμός από τον εκπαιδευτή γίνεται με κριτήρια που εκτιμά ο εκπαιδευτής ότι θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του έργου της (Felder & Brent, 2001), ενώ ο σχηματισμός των ομάδων με επιλογή των ίδιων των μελών συγκεντρώνει τα περισσότερα μειονεκτήματα καθώς οι ομάδες απαρτίζονται από φίλους και μπορεί να δαπανάται περισσότερος χρόνος σε κοινωνικής μορφής συζητήσεις από ό,τι σε αυτό καθαυτό το έργο (Csernica, et al., 2002).

Η έρευνα έχει αποδείξει ότι τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα όταν εμπλέκονται ενεργά σε ομαδική εργασία (Davies, 1993). Άλλα οφέλη που αναγνωρίζονται από την εφαρμογή της τεχνικής είναι η ανάπτυξη πνεύματος αλληλεγγύης και αμοιβαιότητας, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτονομίας των εκπαιδευόμενων (Καρατζά & Φίλλιπς, 2007). Πολλοί μελετητές αναγνωρίζουν οφέλη στη τεχνική, όχι μόνο στη διαδικασία της μάθησης (Barkley, Cross, & Major, 2005 · Davies, 1993 · Wasley, 2006) αλλά και στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων (Freeman & Greenacre, 2011). Ωστόσο αρκετοί διακρίνουν και μειονεκτήματα τα οποία εντοπίζουν στη τάση κάποιων ατόμων να κυριαρχούν ή να συμβιβάζονται (Beebe & Masterson, 2003 · Freeman & Greenacre, 2011). Επίσης, από μόνη της η εκπαιδευόμενη ομάδα δε μπορεί να παράγει στοχαστικά αποτελέσματα και μερικές φορές οι εκπαιδευόμενοι εκδηλώνουν αντιπάθεια (grouphate) για τη τεχνική (Burke, 2011:87). Η προετοιμασία και η εξοικείωσή τους με αυτήν αποτελεί

μέλημα του εκπαιδευτή. Οι προδιαγραφές για την επιτυχή εφαρμογή της τεχνικής αφορούν τη σύνθεση και το μέγεθος των ομάδων, τη κατανομή τους μέσα στο χώρο, τη σαφήνεια των στόχων, τη προετοιμασία των μελών για τη τεχνική, τη παρακολούθηση των ομάδων από τον εκπαιδευτή, τη παρουσίαση και τη σύνθεση των προϊόντων της ομαδικής εργασίας (Noye-Pivetau, 1999 · Courau, 2000 · Burke, 2011).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εφαρμογή της τεχνικής είναι βασικός σε όλα τα στάδια, στην επιλογή του θέματος και στη συγκρότηση των ομάδων, στη διδασκαλία της τεχνικής, στην ενθάρρυνση των μελών στην ανάληψη ρόλων στην ομάδα, στη σύνθεση και αξιολόγηση του παραχθέντος έργου, στη διαχείριση τυχόν συγκρούσεων. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να γνωρίζει τη δυναμική της ομάδας και να εμφυσήσει την ιδέα ότι η επιτυχία κάθε εκπαιδευόμενου εναπόκειται στην επιτυχία της ομάδας (Barkley et al., 2005).

3.2.5. Μελέτη Περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης (case-study) είναι η περιγραφή μιας πραγματικής ή ρεαλιστικής κατάστασης, στην οποία εμπεριέχεται λήψη απόφασης σε ένα πρόβλημα ή ένα ζήτημα που αντιμετωπίζει ένα άτομο ή μία ομάδα (Leenders, Mauffette- Leenders, & Erskine, 2001). Τα θέματα μπορούν να αντληθούν από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή από το ευρύτερο περιβάλλον ή να είναι υποθετικά. Σε κάθε περίπτωση σχετίζονται με τη ζωή και την καθημερινότητα των εκπαιδευόμενων, για αυτό το λόγο η μελέτη περίπτωσης θεωρείται ιδανική τεχνική για επεξεργασία ενός θέματος (Μπιρμπίλη, 2005). Η τεχνική χρησιμοποιείται προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να διερευνήσουν σε βάθος ένα ζήτημα, να εμβαθύνουν σε μία πραγματική κατάσταση και να αναζητήσουν και να συγκρίνουν εναλλακτικές λύσεις (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Μπορεί να αποσκοπεί στην εμπέδωση και εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων που έχουν αποκτηθεί ή να αποσκοπεί στην υποκίνηση προς τη μάθηση, όταν οι απαιτούμενες γνώσεις δεν έχουν ακόμη αποκτηθεί. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι τύποι μελέτης όπως είναι η μελέτη περίπτωσης τύπου Harvard, η περιορισμένη μελέτη περίπτωσης, η μελέτη «ανεπιθύμητης» περίπτωσης, η «Ποντικοπαγίδα», η μελέτη περίπτωσης πολλαπλού τύπου, η μελέτη περίπτωσης πολλαπλών μέσων (Eitington, 2002 · Καραλής, 2007). Ανεξάρτητα από το πεδίο εφαρμογής της, η τεχνική περιλαμβάνει ενδελεχή διερεύνηση

της υπό μελέτη περίπτωσης. Συχνά συνδυάζεται με άλλες τεχνικές, όπως το καταιγισμό ιδεών και την ομαδική εργασία.

Η διαδικασία που ακολουθείται στη μελέτη περίπτωσης είναι ανάλογη με εκείνη στην επίλυση προβλήματος. Κατά τη εφαρμογή της τεχνικής αυτής οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να συλλέγουν, να αξιολογούν και να ερμηνεύουν στοιχεία οδηγούμενοι σε μία ολοκληρωμένη μελέτη και σε μία αποδεκτή από όλους άποψη. Η τεχνική παρουσιάζει ομοιότητα στη διαχείρισή της με τις ομάδες εργασίας, αλλά προϋποθέτει στοιχειώδες γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων το οποίο θα επιτρέψει την σε βάθος ανάλυση (Καρατζά & Φίλλιπς, 2007).

Η βιβλιογραφία συνδέει τη μελέτη περίπτωσης με τη κριτική σκέψη (Popil, 2011 · Mayo, 2004 · Kunselman & Johnson, 2004). Οι υπό μελέτη περιπτώσεις δεν επιδέχονται απλές και προφανείς απαντήσεις. Προκαλούν τους εκπαιδευόμενους να αναλύσουν δεδομένα, να διερευνήσουν τις μεταξύ τους σχέσεις, και τις εναλλακτικές στα προβλήματα που αναδύονται, να διατυπώσουν υποθέσεις, να στοχαστούν επάνω σε εγκατεστημένες αντιλήψεις. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνεται μια «ευρεία οπτική» θεώρησης των πραγμάτων η οποία αναπτύσσει την ωριμότητα των εκπαιδευόμενων (Dolmans, Snellen-Balendong, Wolfhagen & Van der Vleuten, 1997).

Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της τεχνικής αναφέρονται η ανάπτυξη αναλυτικής ικανότητας, η ενίσχυση της δημιουργικότητας, η προοπτική μετασχηματισμού στάσεων, η ενθάρρυνση για αναζήτηση γνώσης (Kunselman & Johnson, 2004 · Καρατζά & Φίλλιπς, 2007). Επίσης, η τεχνική προωθεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων (Grupe & Jay, 2000). Στα μειονεκτήματα της τεχνικής αναφέρονται η κατανάλωση πολύ χρόνου, οι δυσκολίες που συνδέονται με την ανομοιογένεια της εκπαιδευόμενης ομάδας, παγιωμένες αντιλήψεις των συμμετεχόντων καθώς, επίσης, και η έλλειψη εμπειρίας του εκπαιδευτή (Popil, 2011)

Οι προδιαγραφές για την επιτυχή εφαρμογή της τεχνικής αφορούν τη σαφήνεια και την ελκυστικότητα του υπό μελέτη ζητήματος, την ύπαρξη πολλών εναλλακτικών προσεγγίσεων, το διαθέσιμο χρόνο.

3.2.6. Προσομοίωση

Η προσομοίωση είναι αντιληπτή ως μίμηση πραγματικών καταστάσεων ζωής η οποία απαιτεί από τους συμμετέχοντες να αναπαραστήσουν βασικά χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές, αλληλεπιδρώντας με άλλα άτομα ή με στοιχεία του περιβάλλοντος (Omieibi, 2001). Μέσα από τη συμμετοχή τους στη ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης που συνδέεται με το γνωστικό αντικείμενο και τους εκπαιδευτικούς στόχους, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εκδηλώσουν συμπεριφορές ανάλογες με αυτές που θα εκδηλώσουν όταν αντιμετωπίσουν παρόμοιες καταστάσεις. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν πρόσβαση στην εσωτερική δομή και στο τρόπο λειτουργίας φυσικών ή ανθρώπινων οικοσυστημάτων (Αραβαντινού-Ζαφείρη, 2010:104). Σημαντικό στοιχείο της τεχνικής είναι ο σχολιασμός της άσκησης μετά την ολοκλήρωσή της. Η φάση της ανασκόπησης επισημαίνεται ως το πιο σημαντικό μέρος της τεχνικής διότι εμπεριέχει αναστοχαστικές διεργασίες και μεταγνωστικά στοιχεία καθώς οι εκπαιδευόμενοι αποστασιοποιούνται από την άσκηση και αναπτύσσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους για την εμπειρία που βίωσαν (Jaques, 2004)

Η τεχνική παρουσιάζει ομοιότητες με το παιχνίδι ρόλων ως προς τα στάδια και τις προδιαγραφές για την επιτυχή εφαρμογή της. Διαφέρει, ωστόσο, από το παιχνίδι ρόλων διότι στη προσομοίωση οι συμμετέχοντες δεν υποδύονται ρόλους αλλά μετέχουν νοητά στη προσομοιωμένη κατάσταση (Καρατζά & Φίλλιπς, 2007). Η προσομοίωση παρουσιάζει πολλαπλά πεδία εφαρμογής κυρίως στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Στη συναφή βιβλιογραφία διακρίνονται τρείς μορφές της οι οποίες στηρίζονται στις θέσεις του Papert για την εγκυρότητα και την αξία του εικονικού κόσμου. Στη ζωντανή προσομοίωση πραγματικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν εικονικά αντικείμενα στον πραγματικό κόσμο, στην εικονική προσομοίωση πραγματικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν εικονικά αντικείμενα σε εικονικό περιβάλλον, και στη δομημένη προσομοίωση εικονικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν εικονικά αντικείμενα σε εικονικό περιβάλλον (Αραβαντινού-Ζαφείρη, 2010).

Η προσομοίωση θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική τεχνική στην εκπαίδευση ενηλίκων διότι αναπαριστώντας τη πραγματικότητα οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν και ασκούνται σε ρόλους ενηλίκων και αναπτύσσουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων (Dorgu, 2015).

Δοκιμάζουν συμπεριφορές σε ασφαλές κλίμα, καθώς η τεχνική επιτρέπει τη πραγματοποίηση λαθών χωρίς το κόστος των συνεπειών που ανακύπτουν σε πραγματικές συνθήκες. Επίσης, διερευνούν τις προσωπικές τους αξίες και στάσεις, τις επανεξετάζουν, τις μετασχηματίζουν (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993). Η έρευνα έχει δείξει ότι η προσομοίωση εγείρει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και δημιουργεί εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα για μάθηση (Dorgu, 2015) ενώ η δυναμική της συνδέεται με το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται πολλές αισθήσεις (Σιαμάγκας, 2010). Σε ανασκόπηση ερευνών σχετικά με τη προσομοίωση, ο Funk (2002) κατέγραψε αποτελέσματα από τη χρήση της τεχνικής που αφορούν ενθάρρυνση συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διεργασία, ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μεταφορά της γνώσης στα ανώτερα επίπεδα της κλίμακας του Bloom (εφαρμογή-ανάλυση-σύνθεση-αξιολόγηση). Στα μειονεκτήματά της η βιβλιογραφία αναφέρει το χρόνο που απαιτεί η εφαρμογή της και τη δυσκολία στη διοίκηση τάξης κατά τη πραγματοποίησή της (Dorgu,2015) καθώς, επίσης, και την απαίτηση για συγκεκριμένα μέσα και εξοπλισμό (Καρατζά & Φίλλιπς, 2007).

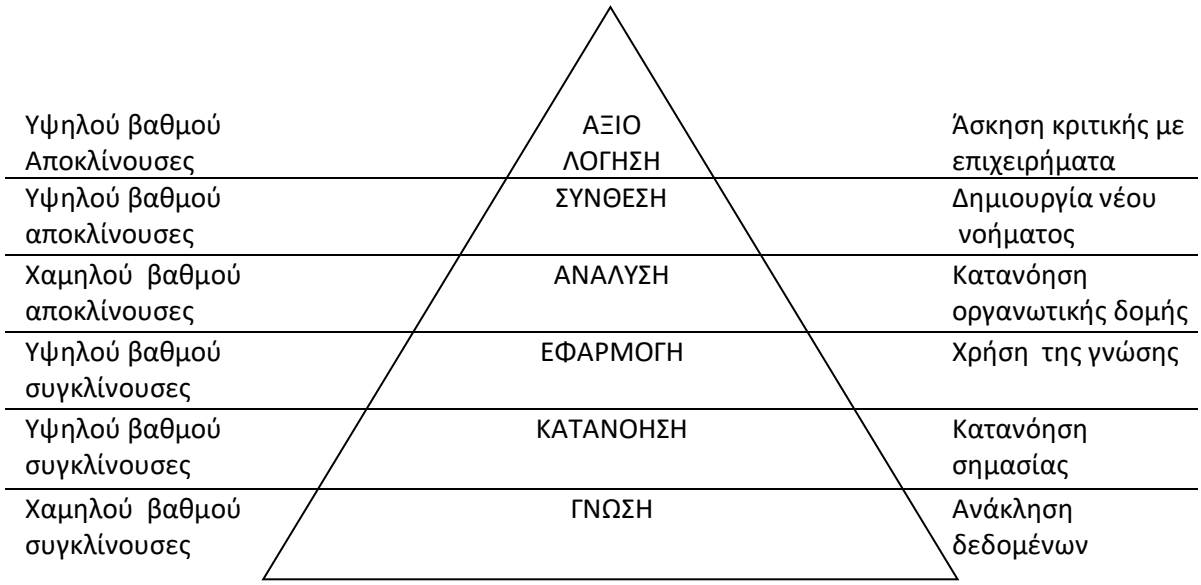
Οι προδιαγραφές για την επιτυχή εφαρμογή της τεχνικής συνδέονται με τη σαφήνεια των στόχων και των οδηγιών, τη πληρότητα του σεναρίου σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο, το διαθέσιμο χρόνο (Καρατζά & Φίλλιπς,2007). Βασικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας της τεχνικής οι Kumar και Lightner (2007) θεωρούν τον εκπαιδευτή ο οποίος πρέπει να παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να παρατηρούν, να στοχάζονται, να εξηγούν τι συμβαίνει στη προσομοίωση. Σε βιβλιογραφική ανασκόπησή της η Schuck σημειώνει ότι αρκετοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το στοιχείο που καθιστά τη προσομοίωση δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο είναι οι στοχαστικές διεργασίες που αναπτύσσονται κατά την εφαρμογή της (Schuck, 2010). Σε αυτές πρέπει να εστιάζει ο εκπαιδευτής και να προωθεί διαδικασίες που ενισχύουν τη κριτική σκέψη.

3.2.7. Ερωτήσεις- Απαντήσεις

Η χρήση ερωτήσεων ως μέσον διδασκαλίας είναι παλιά εκπαιδευτική τεχνική. Οι ερωτήσεις-απαντήσεις συνήθως χρησιμοποιούνται για να ανακαλέσουν προηγούμενες γνώσεις, να προωθήσουν τη κατανόηση και να οικοδομήσουν δεξιότητες κριτικής

σκέψης. Επίσης, η τεχνική χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων και τη διερεύνηση του βαθμού εξοικείωσης και κατανόησης του θέματος (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Αλλοι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιούνται είναι για να διεγείρουν το ενδιαφέρον και τη περιέργεια, να προκαλέσουν συζήτηση, να οδηγήσουν σε στοχασμό, να ελέγξουν μαθησιακό αποτέλεσμα, να ελκύσουν τη προσοχή ενός εκπαιδευόμενου (Dorgu, 2015).

Η βιβλιογραφία παρουσιάζει πάνω από 25 ταξινομήσεις τύπων ερωτήσεων (Wilen, 1991 · Tofade, Elsner & Haines, 2013) οι οποίες έχουν ως βάση τη κλασσική ταξινόμηση μαθησιακών στόχων του Bloom. Σε μία προσπάθεια σύνθεσης των διαφόρων προτάσεων ο Tofade και οι συνεργάτες του κατηγοριοποιούν τις ερωτήσεις σε υψηλού και χαμηλού βαθμού (high and low order) ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο και σε συγκλίνουσες και αποκλίνουσες (convergent and divergent) ανάλογα με το εύρος της αναμενόμενης απάντησης (Tofade et al., 2013). Μία ερώτηση χαμηλού βαθμού απαιτεί την απλή ανάκληση κάποιας εμπειρίας ή γεγονότος, ενώ μία ερώτηση υψηλού βαθμού απαιτεί κατανόηση της σημασίας και σύνδεσή της με το υπάρχουν πλαίσιο. Μία συγκλίνουσα ερώτηση επιδέχεται συνήθως σύντομη και συγκεκριμένη απάντηση ενώ μια αποκλίνουσα ερώτηση είναι ανοικτή, επιδέχεται πολλαπλές απαντήσεις και απαιτεί κριτική σκέψη. Σε αντιστοίχιση με τη ταξινόμηση των μαθησιακών στόχων του Bloom οι υψηλού βαθμού και οι αποκλίνουσες ερωτήσεις αφορούν λειτουργίες που προωθούν το κριτικό στοχασμό και την αυτοδυναμία των εκπαιδευόμενων (Σχήμα 3.2).



Σχήμα 3.2. Κατηγορίες ερωτήσεων σε συσχέτιση με τη ταξινόμηση των μαθησιακών στόχων του Bloom.

Ανάλογη τυπολογία προτείνει ο Dorgu (2015) ο οποίος αναγνωρίζει πέντε τύπους ερωτήσεων: α) τις πραγματολογικές (factual), οι οποίες στηρίζονται σε προφανή δεδομένα και επιδέχονται θετικές ή αρνητικές απαντήσεις, β) τις συγκλίνουσες (convergent) οι οποίες επιτρέπουν μόνο μία σωστή απάντηση και αναφέρονται σε συγκεκριμένα θέματα, γ) τις αποκλίνουσες (divergent), οι οποίες επιτρέπουν την ελεύθερη ροή ιδεών και παρέχουν ευκαιρίες διερεύνησης εναλλακτικών και υποθέσεων, δ) τις αξιολογικές (evaluative), οι οποίες είναι ανοικτές, απαιτούν κριτική αξιολόγηση δεδομένων στη βάση κριτηρίων και έχουν περιορισμένο αριθμό επιλογών, και ε) τις συνδυαστικές (combination), οι οποίες αποτελούν συγκέρασμα πολλών τύπων.

Σε μία πιο απλοϊκή ταξινόμηση η Courau (2000) τις ταξινομεί σε ανοικτές, κλειστές, σχετικές και ερωτήσεις-«καθρέπτης», ως εργαλεία ενεργητικής ακρόασης.

Μία μορφή της τεχνικής, η οποία τονίζεται ιδιαίτερα στη βιβλιογραφία της διδακτικής, είναι η χρήση ερωτήσεων από τους εκπαιδευόμενους. Η παραγωγή ερωτήσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους προωθεί καλύτερα τη κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού και την εμβάθυνση στο μαθησιακό αντικείμενο. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η διατύπωση «προκλητικών» δηλώσεων αντί ερωτήσεων από τον εκπαιδευτή προκαλεί στους εκπαιδευόμενους βαθύτερη κριτική σκέψη και δέσμευση στη μαθησιακή διεργασία (Bowker, 2010 · Wilson & Smetana, 2011). Η τεχνική του «σκέφτεσθαι δυνατά» (thinking aloud) τονίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική καθώς υποστηρίζει τη μεταγνώση (Tofade et al., 2013).

Στα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της τεχνικής η βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνει την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων, την ανακάλυψη από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους νέων οπτικών ενός ζητήματος, τη προώθηση της ενεργητικής ακρόασης, την ανάπτυξη του αισθήματος σεβασμού στις απόψεις των άλλων και στις διαφορετικές εκδοχές ενός ζητήματος, την ανάπτυξη ομαδικής ταυτότητας, την ανάπτυξη συνεργατικότητας (Brookfield,2006). Η έρευνα υποστηρίζει ότι όλες οι ερωτήσεις συμβάλλουν στην επίτευξη μαθησιακών στόχων, αρκεί να είναι «καλές». Ο Dorgu (2016)

χαρακτηρίζει μία ερώτηση «καλή» αν είναι σαφής, σύντομη, εστιασμένη, ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και προκαλεί κριτική σκέψη. Συνακόλουθα ο Brualdi (1998) δέχεται ότι δεν υπάρχουν «κακές ερωτήσεις» αλλά κακή διαχείριση της τεχνικής. Στις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της τεχνικής η βιβλιογραφία συγκαταλέγει την ισορροπία ανάμεσα σε συγκλίνουσες και αποκλίνουσες ερωτήσεις, στη δημιουργία κλίματος που παρέχει ψυχολογική ασφάλεια (Ciardiello,1998), στην αποφυγή πολλών ερωτήσεων (Brualdi, 2012), στο χρόνο αναμονής απαντήσεων (Nicholl & Tracey, 2007). Επίσης, η ερευνητική διαπίστωση ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές απευθύνουν ερωτήσεις χαμηλού βαθμού (Wilen, 1991 · Ellis, 1993) αναδεικνύει την αναγκαιότητα ενθάρρυνσης και υποστήριξης των εκπαιδευτών ώστε να σχεδιάζουν ερωτήσεις που αναπτύσσουν τη κριτική και δημιουργική σκέψη των εκπαιδευόμενων.

3.2.8. Συζήτηση

Συγγενική με τη προηγούμενη τεχνική είναι η συζήτηση. Πρόκειται για τη «*προσπάθεια μιας ομάδας ατόμων που μιλούν ανεπίσημα μεταξύ τους να βρούν λύσεις σε κοινώς αναγνωρισμένα ζητήματα ή να κατανοήσουν αξίες»* (Walter & Scott, 1968:186). Η διαφορά της από τη τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων είναι ότι σε αυτήν εξετάζεται πιο συστηματικά και σε βάθος ένα ζήτημα. Ως εκπαιδευτική τεχνική δεν είναι καινούργια. Αναγνωρίζεται για πάνω από πενήντα χρόνια (Schwab, 1954 οπ.αναφ.Larson, 2000:661) ως ουσιώδης τόσο για τη διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου όσο και του τρόπου προφορικής επικοινωνίας των εκπαιδευόμενων. Διεξάγεται σε μικρές ή μεγάλες ομάδες εκπαιδευόμενων με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή ή εκπροσώπων των ομάδων (Jaxkson & Ed, 1995). Ωστόσο, παρά τη μακρά ιστορία της τεχνικής σε θεωρητικό επίπεδο, και στην εφαρμογή της σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα, το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη συζήτηση, ως εκπαιδευτική τεχνική, εκδηλώνεται μετά το 1980 (Shen, 2010).

Η έρευνα έχει καταγράψει διαφορετικές και σύνθετες απόψεις εκπαιδευτών σχετικά με τη συζήτηση. Σε μεταανάλυση αρκετών από αυτές ο Larson (2000) διακρίνει δύο κατηγορίες απόψεων σε σχέση με το σκοπό που υπηρετεί η συζήτηση. Στη μία κατηγορία, η συζήτηση αποτελεί το μέσον για τη διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου

(discussion as a method of instruction) και περιλαμβάνει την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διεργασία, ενθαρρύνοντας τη προφορική αλληλεπίδραση των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας. Στην άλλη κατηγορία απόψεων, η ίδια η συζήτηση αποτελεί αντικείμενο μάθησης (discussion as the subject matter) και περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων συζήτησης και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Τα ερευνητικά δεδομένα για το τρόπο που οι εκπαιδευτές διδάσκουν τη συζήτηση ως μαθησιακό αντικείμενο είναι πολύ περιορισμένα και προέρχονται κυρίως από προγράμματα εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη (citizenship education). Σύμφωνα με αυτά, η συζήτηση είναι ελεύθερη και ανοικτή σε θέματα που σχετίζονται με τη πολιτειότητα και τα χαρακτηριστικά της είναι η δημιουργικότητα, η ποικιλία, η ευελιξία, η ενσυναίσθηση, η κριτική ιδεών και όχι ατόμων, η υποστήριξη απόψεων κ.λ.π. (Barber,1989 · Parker, 1996). Η διχοτόμηση των απόψεων σχετικά με τη χρήση της συζήτησης επιβεβαιώθηκε στην έρευνα του Larson (2000). Τα δεδομένα ανέδειξαν έξη αντιλήψεις για τον τρόπο και το λόγο χρήσης της τεχνικής. Αυτές είναι: α) συζήτηση κατευθυνόμενη από τον εκπαιδευτή, β) διατύπωση λόγου, γ) ανοικτή συζήτηση, δ) απαντήσεις σε ερωτήσεις, ε) κατευθυνόμενη μεταφορά γνώσης, στ) άσκηση για ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής αλληλεπίδρασης (Larson, 2000:666). Σημαντικό εύρημα της έρευνας του Larson είναι ότι οι εκπαιδευτές στη πράξη χρησιμοποιούν τη συζήτηση ταυτόχρονα ως εκπαιδευτική τεχνική για τη διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου και ως αντικείμενο διδασκαλίας. Τις δύο λειτουργίες της συζήτησης, ως εκπαιδευτικής τεχνικής, αναγνωρίζει και ο Shen (2010), ο οποίος τις χαρακτηρίζει αντισταθμιστικές. Στη μία λειτουργία η συζήτηση εμπλουτίζει τη τεχνική της εισήγησης για να προσδώσει ποικιλία και συμμετοχικότητα στην εκπαιδευτική διεργασία και στην άλλη ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να στοχαστούν και να αναδομήσουν τη μάθησή τους ως ενεργά συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία (Shen, 2010).

Παρόλο που η έρευνα δεν έχει συσχετίσει τη συχνότητα των συζητήσεων με τη μεγαλύτερη κατάκτηση γνώσεων (Springer, Stanne & Donovan, 1999), υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που τεκμηριώνουν τη συμβολή της τεχνικής στην ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου «σκέπτεσθαι» (Smith, Wood, Adams, Wieman, Knight, Guild & Su, 2009 · Lake, 2001). Οι εκπαιδευόμενοι από παθητικοί δέκτες πληροφοριών που προέρχονται από τον διδάσκοντα γίνονται ενεργοί συμμετέχοντες και

καθίστανται ικανοί να ερμηνεύσουν, να αναλύσουν, να αξιολογήσουν και να διαχειριστούν πληροφορίες. Αποκτούν, μέσω της συζήτησης, μεταγνωστικές δεξιότητες προωθώντας την ανάπτυξή τους ως άτομα (Smith et al., 2009:124).

Στις προδιαγραφές επιτυχούς χρήσης της τεχνικής, η βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνει, εκτός από την επιλογή του προς συζήτηση θέματος, τη διάταξη με την οποία οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται καθισμένοι στο χώρο. Η δυνατότητα οπτικής επαφής των μελών μεταξύ τους αποτελεί βασικό παράγοντα για την επικοινωνία και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία. Αυτό επιτυγχάνεται με συγκεντρωτική διάταξη (centralized sitting) όπως είναι ο κύκλος, η αλυσίδα και το σχήμα Υ , και με αποκεντρωτική διάταξη (decentralized sitting network) όπως είναι το σχήμα Π (Omatseye, 2007).

Η τεχνική παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά μιας «ενορχηστρωμένης διαδικασίας» (Legge, 1971) και βασικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή σε όλα τα στάδια της εφαρμογής της. Κατά τη προετοιμασία επιλέγει το προς συζήτηση θέμα, ενεργοποιεί τους εκπαιδευόμενους με κατάλληλες ερωτήσεις κατά την έναρξη προσέγγισης ενός ζητήματος και διασφαλίζει ένα ασφαλές και ενθαρρυντικό κλίμα (Jackson & Ed, 1995). Κατά την εφαρμογή της τεχνικής ο εκπαιδευτής περιγράφεται ως το άτομο που καθοδηγεί, συντονίζει, συνοψίζει αλλά και διαχειρίζεται σωστά τον ακαδημαϊκό χρόνο (Omatseye, 2007:88).

3.2.9. Αντιπαράθεση με επιχειρήματα (Debate)

Παρόλο που η αντιπαράθεση με επιχειρήματα προτάθηκε ως εκπαιδευτική τεχνική 2.500 χρόνια πριν, από τον αρχαίο Έλληνα Πρωταγόρα (Freeley & Steinberg, 2005), και χρησιμοποιήθηκε από τους σοφιστές (400 π.Χ.) και τον Αριστοτέλη (384-322 π.Χ.) (Huryn, 1986), η χρήση της, αργότερα, δεν εμφανίζεται πολύ διαδεδομένη (Bellon, 2000). Η αντιπαράθεση (debate) είναι μία τυπική οργανωμένη μορφή συζήτησης για την ανάλυση αντιφατικών θέσεων. Ο Kennedy (2007:183) την ορίζει ως *«διαδικασία κριτικής εξέτασης πολλαπλών απόψεων από την οποία θα προκύψει μία κρίση ή απόφαση. Εφαρμόζεται από ένα άτομο προκειμένου να λάβει μία προσωπική απόφαση ή από μία ομάδα η οποία επιθυμεί να πείσει άλλους να συμφωνήσουν μαζί της»*. Στην εκπαιδευτική πράξη η τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί με διάφορες μορφές (four corner, role play, fishbowl,

think-pair-share, meeting house) (Vargo, 2012:5) και να συνδυαστεί με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές (Jackson, 2009:253). Συνηθέστερη μορφή είναι αυτή στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι, σε δύο βασικές ομάδες ομιλητών, διαπραγματεύονται κάποια ζητήματα, υποστηρίζοντας διαφορετικές απόψεις με ανταλλαγή επιχειρημάτων.

Το debate είναι ένα πολύτιμο μέσο που αποδεικνύει και αποκαλύπτει τη ποικιλότητα των απόψεων που κρύβεται κάτω από σχεδόν κάθε ζήτημα. Με τον τρόπο αυτό προβάλλεται η δημοκρατική διαδικασία (Brookfield & Preskill, 2005). Η έρευνα έχει δείξει ότι η τεχνική αυτή ενθαρρύνει τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία εκπαιδευόμενων οι οποίοι συνήθως δε συμμετέχουν (Dundes, 2001). Στα πλεονεκτήματα της τεχνικής η βιβλιογραφία συγκαταλέγει, επίσης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως είναι η παρουσίαση λογικών συλλογισμών, η οργάνωση των απόψεων, η ανάπτυξη διαφορετικών στάσεων, η ανάλυση της επιχειρηματολογίας των άλλων, η αποδοχή διαφορετικών αξιακών συστημάτων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και κριτικής ικανότητας (Kennedy, 2007 · Freeley & Steinberg, 2005). Κατά την αντιπαράθεση οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν την ευθύνη της κατανόησης του θέματος για το οποίο αντιπαρατίθενται καθώς μετακινούνται από μία παθητική προσέγγιση που προσφέρει η διάλεξη σε μία ενεργητική (Snider & Schnurer, 2002). Σε πενταετή έρευνα των Combs & Bourne (1994) ποσοστό 78% των εκπαιδευόμενων σε πρόγραμμα μάρκετιγκ δήλωσαν ότι έμαθαν μέσω της αντιπαράθεσης πολλά περισσότερα από όσα έμαθαν μέσω της διάλεξης. Ενα άλλο πλεονέκτημα που επισημαίνεται στη βιβλιογραφία είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η μείωση προκαταλήψεων. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι που εμπλέκονται σε αντιπαραθέσεις αναπτύσσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης (Walker & Warhurst, 2000), ελαχιστοποιούν στερεότυπες αντιλήψεις (Schroeder & Ebert,1983), ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους (Ramlan, Kassim, Pakirisamy & Selvakumar, 2016). και βελτιώνουν την οργάνωση των σκέψεών τους (Hall, 2011).

Μελετητές της τεχνικής, υιοθετώντας τις θέσεις του Vygotsky (1978) για το είδος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην οποία αναπτύσσονται υψηλού επιπέδου ψυχολογικές λειτουργίες και αξιοποιώντας τη ταξινόμηση μαθησιακών στόχων του Bloom (1956), υποστηρίζουν ότι η αντιπαράθεση προσφέρει ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να κινηθούν από τη περιοχή της απόκτησης βασικών γνώσεων για ένα θέμα, στις περιοχές

της ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης αναπτύσσοντας ικανότητες αναπτυγμένης κριτικής σκέψης (Brown, 2015:41). Η γνώση, η κατανόηση και η εφαρμογή που ιεραρχούνται χαμηλά στη ταξινόμηση του Bloom αναφέρονται στο «τι» σκέφτονται οι εκπαιδευόμενοι, ενώ η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση αναφέρονται στο «πώς σκέφτονται» (Kennedy, 2007:184). Με την αντιπαράθεση επιτυγχάνεται η μετακίνηση από το βραχυπρόθεσμο στόχο της γνώσης («τι») στο μακροπρόθεσμο στόχο της κριτικής προσέγγισης («πώς») (Vo & Morris, 2006:16). Επίσης, η έρευνα έχει διαπιστώσει συσχέτιση της τεχνικής με την δημιουργικότητα. Οι εκπαιδευόμενοι βελτιώνουν γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιοτήτων καθώς στην αντιπαράθεση πρέπει να σκεφτούν όχι μόνο «τι» θα εκφράσουν αλλά και «πώς» θα το εκφράσουν (Roy & Macchiette, 2005).

Τα μειονεκτήματα που αποδίδονται στη τεχνική της αντιπαράθεσης συνδέονται με εκτιμήσεις ότι η αντιπαράθεση είναι άσκηση ανταγωνιστικότητας και ενισχύει το διπολισμό καθώς, επίσης, και ότι μπορεί να ενισχύσει υπάρχουσες αντιλήψεις αντί να προκαλέσει τη κριτική επανεξέτασή τους (Tumposky, 2004). Επίσης, συνήθη επιχειρήματα όσων δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τη τεχνική είναι ότι δαπανάται χρόνος σε βάρος της κάλυψης της διδακτέας ύλης, ότι απαιτεί έμπειρους εκπαιδευτές και ότι δε ταιριάζει με όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Brookfield & Preskill, 2005). Αποτελέσματα έρευνας της Brown (2015) σχετικά με τη θέση της αντιπαράθεσης στις προτιμήσεις των εκπαιδευόμενων έδειξαν ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι (87,5%) προτιμούν άλλες τεχνικές αντί της αντιπαράθεσης διότι τη θεωρούν πολύπλοκη (Brown, 2015:51). Με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις αρκετοί μελετητές προτείνουν το συνδυασμό της αντιπαράθεσης με άλλες τεχνικές (Jackson, 2009 · Brown, 2015).

3.2.10. Αισθητική Εμπειρία

Η αισθητική εμπειρία είναι μία εκπαιδευτική μέθοδος στο πλαίσιο της οποίας ένα μαθησιακό αντικείμενο μελετάται μέσα από την ανάλυση έργων τέχνης. Η ενσωμάτωση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διεργασία έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος πολλών μελετητών (Gardner, 1990 · Eisner,2002 · Efland, 2002) και έχει συνδεθεί με τη κριτική και δημιουργική σκέψη (Κόκκος & συνεργάτες, 2011:11). Με αυτή τη θεώρηση η μέθοδος ενσωματώνει τις ιδέες του Freire (1978) περί «κωδικοποιήσεων»

που προκαλούν τη κριτική ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας καθώς και των στοχαστών της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 1991 · Jarvis, 2006 · Kegan, 2007), οι οποίοι συνδέουν το κριτικό στοχασμό με τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης την οποία ενεργοποιεί η επεξεργασία έργων τέχνης. Στη διεθνή βιβλιογραφία η επιστημονική συζήτηση γύρω από τη χρήση της τέχνης στην εκπαιδευτική διεργασία έχει αναπτυχθεί σε επίπεδο θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών εφαρμογών (Φραγκούλης, 2016), ωστόσο, εφαρμογές της μεθόδου καταγράφονται κυρίως στο σχολικό σύστημα (Κόκκος, 2011:11). Στην εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίζεται αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για τους τρόπους χρησιμοποίησης κάθε μορφής τέχνης, τις μεθόδους επιλογής κατάλληλων έργων τέχνης, την εξοικείωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων με τη μέθοδο, τα αποτελέσματα από την ένταξη της τέχνης στην εκπαιδευτική διεργασία (Taylor, Cranton & Associates, 2012 · Merriam & Kim, 2012 · Cranton & Hoggan , 2012 · Kasworm & Bowles , 2012 · Ράικου, 2013).

Στο πλαίσιο της αναζήτησης μεθοδολογικών εργαλείων τα οποία θα μπορούσαν να εντάξουν τη τέχνη στην εκπαιδευτική διεργασία, ο Perkins (1994), ένας από τους βασικούς υποστηρικτές της άποψης ότι η επαφή με τις τέχνες προωθεί το στοχασμό, ανέπτυξε ένα μοντέλο διεργασίας ανάλυσης έργων τέχνης σε τέσσερες φάσεις. Σύμφωνα με αυτό η παρατήρηση ενός έργου τέχνης και η σταδιακή εμβάθυνση σε αυτό οδηγεί σε στοχαστική ενεργοποίηση και άντληση νοήματος μέσα από το έργο. Μία άλλη εκπαιδευτική πρόταση αποτελεί η μέθοδος που προτείνει ο Κόκκος (2011) «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» η οποία εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης και συνθέτει στοιχεία κριτικής συνειδητοποίησης από τη θεωρία του Freire (1977), ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού για επανεξέταση παραδοχών από τη θεωρία του Mezirow (2007) και στοιχεία από τη δομοαναπτυξιακή προσέγγιση του Kegan (2007). Η μέθοδος περιλαμβάνει έξη διακριτά στάδια στη διάρκεια των οποίων αξιοποιούνται έργα τέχνης με σκοπό την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και την ενίσχυση της αυτοδυναμίας της σκέψης (Κόκκος, 2011). Τα στάδια είναι: α) διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό, β) έκφραση απόψεων και αναζήτηση και καταγραφή παραδοχών, γ) προσδιορισμός απόψεων και διατύπωση υποθεμάτων, δ) επιλογή έργων τέχνης, ε) κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας, και στ) επαναξιολόγηση παραδοχών (Κόκκος, 2011). Η

μέθοδος υιοθετήθηκε από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Grundtvig ARTiT και εφαρμόστηκε με θετικά αποτελέσματα σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων στη Δανία, Ελλάδα, Ρουμανία, Σουηδία (Ράικου, 2016:12).

Δύο ζητήματα που εγείρονται κατά το σχεδιασμό της μεθόδου έχουν να κάνουν με την επιλογή των έργων τέχνης και συγκεκριμένα με τα ερωτήματα: α) ποιος επιλέγει τα έργα τέχνης και β) ποια έργα τέχνης επιλέγονται. Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, έμμεση απάντηση δίνεται από τον Mezirow (1997) ο οποίος θεωρεί ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ως ανάγκη τους τη κριτική διερεύνηση ενός θέματος και ως εκ τούτου να προτιμούν έργα μαζικής κουλτούρας, διότι με αυτά είναι εξοικειωμένοι. Ως εκ τούτου η επιλογή έργων από τον εκπαιδευτή μπορεί να διασφαλίσει τη ποιότητα των έργων. Ωστόσο, η επιλογή των έργων από τον εκπαιδευτή προκειμένου αυτά να είναι υψηλής αισθητικής αξίας, όπως υποστηρίζει ο Κόκκος (2011), αντιβαίνει στη βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων για ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε όλη την εκπαιδευτική διεργασία. Λύση στο πρόβλημα φαίνεται να αποτελεί ο διάλογος τον οποίο ο εκπαιδευτής πρέπει να ενθαρρύνει ώστε η τελική επιλογή του έργου να αποτελεί προϊόν του (ARTiT, 2012a). Σχετικά με τα έργα που προτείνονται, αυτά μπορούν να προέρχονται από οποιαδήποτε μορφή τέχνης (πεζογραφία, ποίηση, ζωγραφική, γλυπτική, θέατρο, κινηματογράφο, κ.α.), αρκεί να είναι υψηλής αισθητικής (Κόκκος,2011) και να μπορούν να ενθαρρύνουν τη κριτική και δημιουργική εξέταση ενός θέματος (ARTiT, 2012a)

Ευρήματα έρευνας στην Ελλάδα, στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος ARTiT, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτές έχουν θετικές στάσεις ως προς τη χρήση μεθόδων που αξιοποιούν τη τέχνη στη διδασκαλία τους (Καραλής, 2012). Ανάλογες θετικές στάσεις τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευόμενων διαπιστώθηκαν και σε διεθνείς έρευνες (Barnes, 2015 · Kleiner, 2015). Ερευνητικά δεδομένα για τις προϋποθέσεις και τα οφέλη της εφαρμογής της μεθόδου τονίζουν την ευελιξία της ανάλογα με τις συνθήκες της εκπαιδευτικής διεργασίας, το διαθέσιμο χρόνο, το προφίλ της εκπαιδευόμενης ομάδας, τους μαθησιακούς στόχους, κ.λ.π. (ARTiT, 2012a). Επίσης, η αισθητική εμπειρία μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και να συνδυαστεί με διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές (Koutsoukos & Fragoulis, 2017). Από τη έκθεση αξιολόγησης ARTiT

προκύπτει ότι η εφαρμογή της μεθόδου μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην ενδυνάμωση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των εκπαιδευόμενων, στη διαμόρφωση εναλλακτικών, στη διεύρυνση των προοπτικών προσέγγισης διαφόρων θεμάτων, στην εμβάθυνση φαινομένων και καταστάσεων, σε αλλαγή των νοητικών συνηθειών (ARTiT, 2012b). Ερευνα της Βόλνα (2014) σε πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης με αλλοεθνείς εκπαιδευόμενους διαπίστωσε ενεργοποίηση κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού παγιωμένων νοητικών συνηθειών (στερεοτύπων) που αφορούν την πολιτισμική αυτοαντίληψη, την πολιτισμική ετερότητα κατά τρόπο ωφέλιμο για τους εκπαιδευόμενους αλλά και για τη χώρα φιλοξενίας. Επίσης, διαχρονική μελέτη της Ράικου (2016) διαπίστωσε μετατροπή του κριτικού στοχασμού επάνω στις απόψεις άλλων στην αρχή της εκπαιδευτικής διεργασίας σε κριτικό αυτοστοχασμό επάνω σε νοητικές συνήθειες στο τέλος της διεργασίας (Ράικου, 2016:25). Η ενδελεχής παρατήρηση και επεξεργασία των έργων τέχνης αναπτύσσει δεξιότητες αναλυτικής σκέψης και ερμηνευτικής προσέγγισης των πραγμάτων (Efland, 2002), και ενδυναμώνει τη νοημοσύνη των εκπαιδευόμενων (Lawrence, 2008) επιβεβαιώνοντας το μεταγνωστικό ρόλο των τεχνών που αναγνωρίζει ο Perkins (1994:85). Τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της μεθόδου δείχνουν να αφορούν και τους εκπαιδευτές οι οποίοι υποκινούνται να γίνουν και οι ίδιοι πιο δημιουργικοί, να βιώσουν συναισθήματα έξω από συνηθισμένα κοινωνικά πλαίσια, να στοχαστούν επάνω σε νοητικές τους συνήθειες, να καταστούν συν-μανθάνοντες (ARTiT, 2012a · Mezirow, 2007).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αισθητική εμπειρία συνιστά μια απαιτητική εκπαιδευτική μεθοδολογία για την εφαρμογή της οποίας κεντρικό ρόλο έχει ο εκπαιδευτής. Τα ευρήματα της έρευνας ARTiT (2012a) επισημαίνουν ότι πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτή στο τρόπο χειρισμού των μορφολογικών στοιχείων του έργου που χρησιμοποιείται. Με δεδομένο ότι η ανάλυση του έργου τέχνης γίνεται από τους εκπαιδευόμενους (Perkins, 1994), ο εκπαιδευτής πρέπει να ασχολείται με τη μορφή του έργου τέχνης στο βαθμό που οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να το προσεγγίσουν. Μία άλλη δυσκολία έχει να κάνει με τη διαχείριση του χρόνου, την διαχείριση συναισθημάτων που μπορεί να προκαλέσει η παρατήρηση των έργων τέχνης, την ενθάρρυνση για συμμετοχή και τη στοχαστική ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων (Μέγα, 2011:42)

3.2.11. Συνέντευξη από Ειδικό

Στο πλαίσιο αυτής της τεχνικής οι εκπαιδευόμενοι συλλέγουν πληροφορίες μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης από ένα ειδικό ή έμπειρο άτομο το οποίο προσκαλείται από πρόγραμμα εκπαίδευσης. Οι πληροφορίες που αντλούνται συνδέονται άμεσα και καλύπτουν τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Καρατζά & Φίλλιπς, 2007)

Επιπρόσθετα, στα πλεονεκτήματα της τεχνικής συγκαταλέγονται η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε όλα τα στάδια της τεχνικής ενισχύοντας, με τον τρόπο αυτό, την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Ένα σημείο που απαιτεί προσοχή είναι η επιλογή του ειδικού. Ο ενθουσιασμός του για το υπό διερεύνηση θέμα μπορεί να εμψυχώσει τους εκπαιδευόμενους και να δημιουργήσει εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και διαμόρφωση ανάλογων στάσεων ενώ η δυσαρέσκειά του μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στη μάθηση. Επίσης, η συμβατότητα της προσωπικότητάς του ειδικού με το επικοινωνιακό κλίμα της ομάδας θεωρείται βασικότερο κριτήριο από την εμπειρογνωμοσύνη του (Καρατζά & Φίλλιπς, 2007)

Για την επιτυχή εφαρμογή της τεχνικής ο ρόλος του εκπαιδευτή ως συντονιστή απαιτεί οργανωτικές ικανότητες σε όλα τα στάδια της διαδικασίας. Κατά τη προετοιμασία της εφαρμογής, ο εκπαιδευτής μεριμνά για την ανάπτυξη προβληματισμού και τη σύνδεση των θεμάτων της συνέντευξης με το γνωστικό αντικείμενο καθώς και για την ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων. Κατά τη πραγματοποίηση της συνέντευξης ο εκπαιδευτής, με τη διακριτική παρουσία ή παρέμβασή του, φροντίζει για την ομαλή διεξαγωγή της, ενώ μετά τη συνέντευξη κάνει το σχολιασμό και τη σύνθεση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν.

3.2.12. Εκπαιδευτική Επίσκεψη

Η εκπαιδευτική επίσκεψη είναι η τεχνική στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι επισκέπτονται ένα εργασιακό ή άλλο χώρο, συνήθως μη εκπαιδευτικό, προκειμένου να αποκομίσουν εμπειρία από την παρατήρηση καταστάσεων και λειτουργιών σε πραγματικές συνθήκες. Ο στόχος της επίσκεψης προσδιορίζεται με βάση το γνωστικό αντικείμενο τη διερεύνηση του οποίου η τεχνική υποστηρίζει. Προηγείται συγκέντρωση

και επεξεργασία πληροφοριών για το χώρο επίσκεψης και προετοιμασία των εκπαιδευόμενων ως προς τα σημεία που θα εστιάσουν και θα καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους (Δημουλάς, κ.α., 2006). Μετά την επίσκεψη γίνεται σχολιασμός της επίσκεψης και σύνθεση των απόψεων που προέκυψαν από αυτήν και επιχειρείται σύνδεση της εμπειρίας που αποκόμισαν με το γνωστικό αντικείμενο. Η τεχνική μπορεί να συνδυαστεί με άλλες τεχνικές, όπως ομάδες εργασίας, ερωτήσεις-απαντήσεις, συνέντευξη από ειδικό κ.λ.π.

Το βασικό πλεονέκτημα της τεχνικής είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι εκτίθενται σε πραγματικές καταστάσεις στο χώρο που επισκέπτονται, ο οποίος λειτουργεί ως πηγή μάθησης (Behrendt & Franklin, 2014). Οι δυσκολίες στην εφαρμογή της τεχνικής αφορούν τη δυνατότητα πρόσβασης σε χώρους επίσκεψης καθώς, επίσης, και στην απαίτηση για πολύ καλή οργάνωση και συντονισμό για τη πραγματοποίηση της επίσκεψης (Medzini, Meishar & Sneh, 2014). Για την επίλυση διαδικαστικών και λειτουργιών δυσχερειών προτείνονται στη βιβλιογραφία ειδικές εφαρμογές, όπως η EduTrip, οι οποίες αποτελούν εργαλεία συστηματοποίησης των επιμέρους διεργασιών που διέπουν την οργάνωση και την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων (Κουτσούκος, 2017)

3.3. Κριτήρια Επιλογής Εκπαιδευτικών Τεχνικών

Οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν εξαντλούνται σε αυτές που περιγράφηκαν στη προηγούμενη ενότητα. Η συναφής βιβλιογραφία προτείνει, ως πρόσθετες εναλλακτικές πρακτικές, συνδυασμούς ή παραλλαγές των τεχνικών που αναφέρθηκαν (Cuardado, Garcia & Fernandez, 2011 · Larson, 2007 · Burke, 2011 · Toffade et al., 2013 · Vargo, 2012 · Brown, 2015 · Ramlan et al., 2016). Ο συνδυασμός ή η εναλλαγή τεχνικών προτείνεται από πολλούς μελετητές διότι μπορεί να ικανοποιήσει τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσοντας ποικίλες και πολλές δεξιότητες στους εκπαιδευόμενους και να ενεργοποιήσει τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των εκπαιδευόμενων (Campo, Cano, Herrera & Nova, 2009 · Cuadrado et al., 2011). Επιπρόσθετα, προσφέρει ευκαιρίες τροποποίησης της σχέσης εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενου- εκπαιδευτικού αντικειμένου και ενισχύει την ευελιξία του εκπαιδευτή (Jaques, 2001:226).

Για την Dirksen (2016) το σημείο εκκίνησης για την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών είναι ο στοχασμός του εκπαιδευτή επάνω σε τέσσερα βασικά ερωτήματα: α) ποιοι είναι οι εκπαιδευόμενοι, β) ποιοι είναι οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν, γ) ποιο είναι το κενό ανάμεσα στο σημείο που βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι και σε αυτό που είναι επιθυμητό να μεταβούν, δ) πώς μπορεί ο εκπαιδευτής να βοηθήσει στη γεφύρωση αυτού του κενού. Η προσέγγιση της Dirksen παραπέμπει στην έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, όπως τη διατύπωσε ο Vygotksy (1978) η οποία περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες ή τις δεξιότητες που μπορεί ένα άτομο να επιτελέσει με τη βοήθεια ή την υποστήριξη ενός άλλου ατόμου. Οι δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των εκπαιδευόμενων είναι πιο αποτελεσματικές διότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (Herring & Swabey, 2017).

Από την ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας προκύπτει ένας αριθμός κριτηρίων τα οποία στοχεύουν στη καθοδήγηση του εκπαιδευτή, προκειμένου αυτός να επιλέξει και να εφαρμόσει τις κατάλληλες κατά περίπτωση συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Το είδος της εκπαίδευσης. Ο θεωρητικός ή πρακτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού προγράμματος καθορίζει τις εκπαιδευτικές τεχνικές που είναι κατάλληλες να χρησιμοποιηθούν. Για παράδειγμα, η πρακτική άσκηση απαιτεί μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευόμενων από ότι σε ένα πρόγραμμα με θεωρητικό προσανατολισμό.

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Η ηλικία, το φύλο, τα ενδιαφέροντα, οι φυσικές και πνευματικές ικανότητες των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας αποτελούν παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την επιλογή των τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν (Dorgu, 2015). Επίσης, ο σεβασμός των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων απαιτεί να λαμβάνονται υπόψη οι διαμορφωμένοι διαφορετικοί τρόποι που οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν τη μάθηση (Courau, 1999 · Rogers, 2002) καθώς και η ανάγκη ενεργητικής εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διεργασία (Rogers, 2002). Η χρησιμοποίηση μεγάλου φάσματος τεχνικών μπορεί να ενεργοποιήσει όλους τους εκπαιδευόμενους ανεξάρτητα από τον τρόπο που ο καθένας προτιμά να μαθαίνει (Rogers, 2002).

Οι μαθησιακοί στόχοι και το μαθησιακό αντικείμενο. Η διασύνδεση των τεχνικών με τους παιδαγωγικούς στόχους είναι βασικό κριτήριο επιλογής τους (Rogers, 2002). Ανάλογα με το είδος και τους στόχους του μαθησιακού αντικειμένου κάποιες τεχνικές θεωρούνται καταλληλότερες άλλων. Οι τεχνικές που επιλέγονται για να υπηρετήσουν διαμόρφωση στάσεων είναι διαφορετικές από εκείνες που στοχεύουν σε παρουσίαση οδηγιών. Σε κάθε περίπτωση οι τεχνικές δεν αποτελούν το κέντρο της διδασκαλίας αλλά «*βρίσκονται στην υπηρεσία των στόχων*» (Courau, 1999:51).

Οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Είναι σημαντικό να γνωρίζει ο εκπαιδευτής τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Αυτό θα τον οδηγήσει να επιλέξει τεχνικές που θα αξιοποιούν αυτό το σημαντικό απόθεμα (Rogers, 2002) και παράλληλα θα ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους (Dorgu,2015). Επειδή οι εκπαιδευόμενοι έχουν επενδύσει συναισθηματικά στις γνώσεις και στις εμπειρίες που κατέχουν η επιλογή κατάλληλων τεχνικών μπορεί να συμβάλλει θετικά στη διεργασία της απομάθησης.

Το μαθησιακό κλίμα. Το μαθησιακό κλίμα ως παράγοντας που ευνοεί τη μάθηση επισημαίνεται από όλους τους μελετητές (Rogers, 2002 · Beard & Wilson, 2013 · Kolb, 2015 · Kurtz et al., 2005). Ρυθμιστικό ρόλο στη δημιουργία του παίζουν συχνά το μέγεθος και η σύνθεση της ομάδας των εκπαιδευόμενων. Κλασσικές μελέτες για την ανάπτυξη και τη δυναμική της ομάδας περιγράφουν φάσεις στις οποίες η ομάδα επιδεικνύει υψηλή ή χαμηλή συνοχή (Jaques, 2004 · Courau, 2000). Οι φάσεις αυτές ευνοούν ή περιορίζουν τη καταλληλότητα κάποιων τεχνικών έναντι άλλων. Για παράδειγμα, το παιχνίδι ρόλων και η εργασία σε ομάδες που απαιτούν υψηλή συνοχή δε θεωρούνται καλή επιλογή όταν η ομάδα βρίσκεται στη φάση του προσανατολισμού (Courau, 2000:111). Αντίθετα, θα προτιμηθεί η εργασία σε ομάδες στο στάδιο της σύνθεσης ή ακόμα και της αντιπαράθεσης ανάλογα με τη στιγμή που αναδύεται η αντιπαράθεση (Courau, 2000:112).

Ο εκπαιδευτής. Η γνώση **τ**ου εκπαιδευτή σχετικά με τα «εργαλεία» που έχει στη διάθεσή του είναι ένα πρώτος παράγοντας που επηρεάζει τις επιλογές του (Hartman, 2001). Ακολούθως, οι ικανότητες του **ν**α διαχειρίζεται κάποιες τεχνικές, ο βαθμός

προετοιμασίας του για σωστή εφαρμογή, η τήρηση των προδιαγραφών των τεχνικών, καθώς, επίσης, και η ευελιξία του να συνδυάζει και να εμπλουτίζει τις διάφορες τεχνικές αποτελούν επιπλέον κριτήρια για την επιλογή των τεχνικών που θα χρησιμοποιήσει (Dorgu, 2015).

Ο διαθέσιμος χρόνος και η χρονική στιγμή. Η εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικής τεχνικής έχει διαφορετική διάρκεια, ως εκ τούτου ο εκπαιδευτής επιλέγει τεχνική λαμβάνοντας υπόψη το χρόνο που έχει στη διάθεσή του. Για παράδειγμα, οι τεχνικές προσομοίωση και παιχνίδι ρόλων είναι περισσότερο απαιτητικές σε διάρκεια ενώ ο καταιγισμός ιδεών προτιμάται όταν ο διαθέσιμος χρόνος είναι λίγος (Dorgu, 2015). Επίσης, για την επιλογή του χρονικού διαστήματος που θα εφαρμοστεί μία τεχνική πρέπει να ληφθεί υπόψη η δυνατότητα απόδοσης της ομάδας σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά των μελών της. Αξιοποιώντας ευρήματα σχετικών μελετών αναφορικά με τη συσχέτιση της παραγωγικότητας και της ικανότητας συγκέντρωσης των ατόμων, η Courau (2000) προτείνει μέγιστη διάρκεια τεχνικής 45 λεπτά και επιλογή τεχνικών εφαρμογής τις πρωϊνές ώρες.

Ο χώρος. Ο χώρος διεξαγωγής της τεχνικής είναι ο χώρος πραγματοποίησης του προγράμματος και τις περισσότερες φορές καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η επίδρασή του στη διεξαγωγή ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών τονίζεται ιδιαίτερα στη βιβλιογραφία στην οποία προτείνονται διάφορες μορφές διάταξης (Jaques, 2004). Ο εκπαιδευτής ανάλογα με τη δυνατότητα που του δίνεται να διαμορφώσει τη διάταξη του χώρου επιλέγει την εκπαιδευτική τεχνική που επιτρέπει τη σωστή εφαρμογή της. Είναι προφανές ότι οι προδιαγραφές του καταιγισμού ιδεών είναι διαφορετικές από εκείνες της ομαδικής εργασίας. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η άνεση στη χρήση του χώρου, η αισθητική αρτιότητα, η διάταξη του εξοπλισμού τονίζονται ως γενικές προδιαγραφές που υποστηρίζουν την διεργασία της μάθησης και προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Βαλάκας, 2006:41-42).

Τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα. Τα εποπτικά μέσα χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν τους στόχους και τις προδιαγραφές της τεχνικής. Κατά συνέπεια ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός αποτελεί κριτήριο για την επιλογή της. Το είδος και η ποιότητα των μέσων καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της τεχνικής.

Η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με συγκεκριμένες τεχνικές είναι, επίσης, ένα κριτήριο που λαμβάνεται υπόψη. Συχνά οι αντιστάσεις των εκπαιδευόμενων συνδέονται με παραδοσιακές αντιλήψεις για τη μαθησιακή διεργασία και με το βαθμό εξοικείωσής τους με συγκεκριμένες τεχνικές, όπως η εργασία σε ομάδες ή το παίξιμο ρόλων. Η ενεργητική συμμετοχή τους στην εφαρμογή μιας τεχνικής καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την άνεση που τους παρέχει η εμπειρία τους από τη συγκεκριμένη τεχνική.

Οι διαθέσιμοι πόροι επιτρέπουν, περιορίζουν ή αποκλείουν τη χρήση κάποιων μέσων που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της τεχνικής (Courau, 1999 · Rogers, 2002). Για παράδειγμα η δυνατότητα βιντεοσκόπησης ενός παιχνιδιού ρόλων καθιστά τη τεχνική περισσότερο αποτελεσματική διότι επιτρέπει τους εμπλεκόμενους να έχουν ανατροφοδότηση και να στοχαστούν επάνω στη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της τεχνικής

Συνοψίζοντας, τα παραπάνω κριτήρια ο Dorgu (2015) προτείνει επτά στάδια στη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών τα οποία διατυπώνει με μορφή ερωτημάτων:

Στάδιο 1: είναι σαφείς οι εκπαιδευτικοί στόχοι;

Στάδιο 2: θα βοηθήσει η συγκεκριμένη τεχνική στην επίτευξη των στόχων;

Στάδιο 3: θα αισθάνονται άνετα οι εκπαιδευόμενοι με τη συγκεκριμένη τεχνική;

Στάδιο 4: θα αισθάνεται άνετα ο εκπαιδευτής;

Στάδιο 5: είναι πρακτικά υλοποιήσιμη η τεχνική;

Στάδιο 6: θα επιτραπεί η εφαρμογή της τεχνικής;

Στάδιο 7: εφαρμογή της τεχνικής, αξιολόγηση

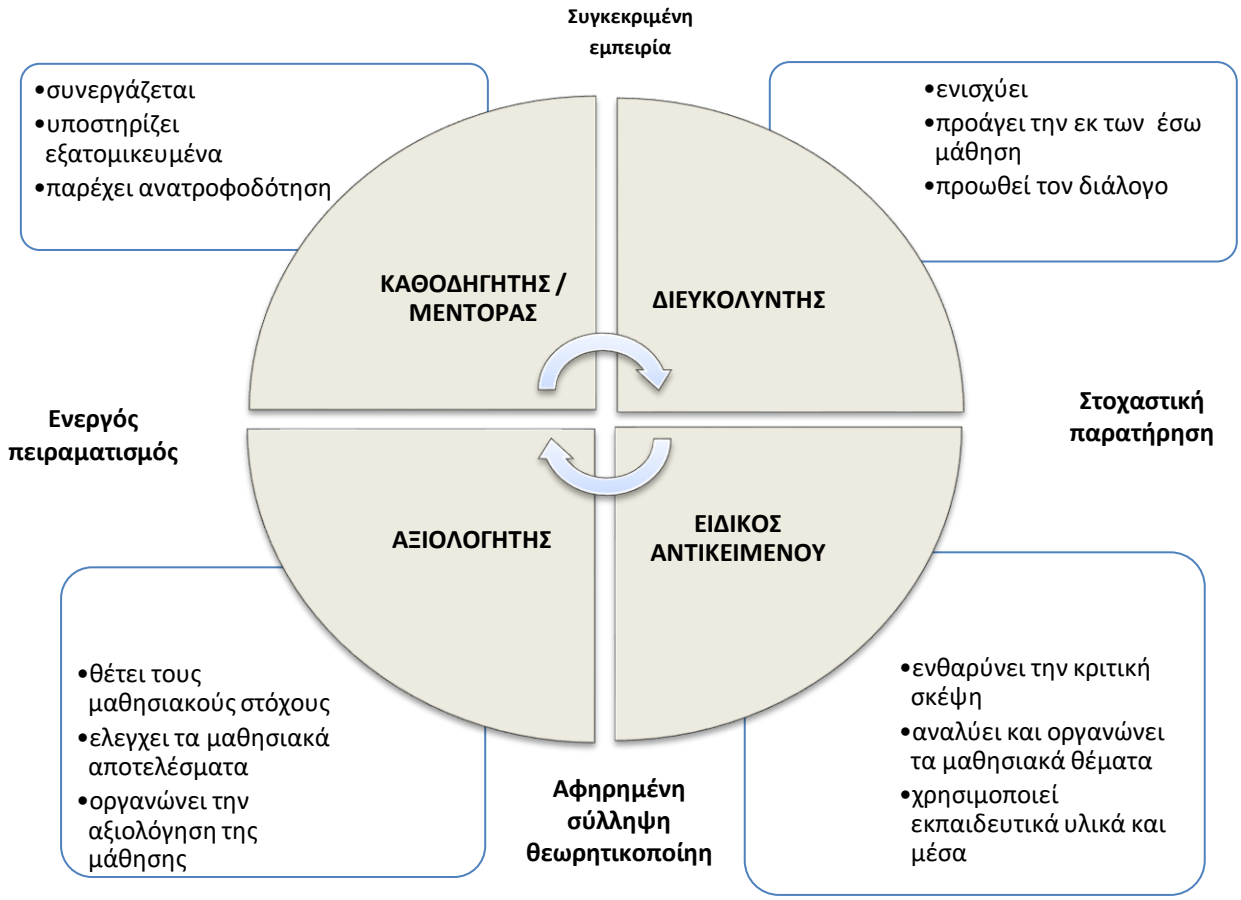
Καταληκτικά, οι ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές συγκροτούν μία «εργαλειοθήκη» (toolkit) από την οποία, ανάλογα τη περίσταση, ο εκπαιδευτής επιλέγει τη πλέον κατάλληλη (Missengham, 2013). Οι παράγοντες που συνιστούν κριτήρια επιλογής συνδέονται με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διεργασία. Η εκπαιδευόμενη ομάδα ως σύνολο ή κάθε μέλος της ξεχωριστά, οι ικανότητες και το διδακτικό προφίλ του εκπαιδευτή καθώς και το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στη διαδικασία επιλογής της κατάλληλης τεχνικής ή του συνδυασμού τεχνικών. Ωστόσο η επιλογή της τεχνικής δε

μπορεί να εγγυηθεί με αποκλειστικότητα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η άποψη του Bates ότι *«η ποιότητα κάθε τεχνικής δε συνδέεται με την επιλογή της αλλά με τον τρόπο εφαρμογής της»* (Bates, 2015:167) τοποθετεί σε κεντρική θέση τον εκπαιδευτή.

3.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές εκφράζουν μία οπτική για την εκπαίδευση σύμφωνα με την οποία «*σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι μία προκατασκευασμένη γνώση αλλά να αναπτυχθούν προς τη κατεύθυνση της κριτικής αντιμετώπισης καταστάσεων*» (Καραλής, 2007:6). Η εστίαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία (Herring & Swabey, 2017) αναγνωρίζει στον εκπαιδευτή ένα ρόλο ευέλικτο και διευρυμένο ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και στην εξέλιξή τους στο κύκλο μάθησης (Beard & Wilson, 2013 · Evans, 1999 · Kolb, 2015 · Kurtz et al., 2005). Αλλωστε ό ίδιος ο Kolb (2015) έχει δηλώσει ότι «*η εκπαίδευση δεν είναι εφαρμογή ενός συνόλου τεχνικών στους εκπαιδευόμενους. Είναι μοίρασμα σημαινουσών σχέσεων και εμπειριών»* (Kolb, 2015:300).

Οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές ανταποκρίνονται στις μαθησιακές προτιμήσεις ευρέος φάσματος εκπαιδευόμενων (Cranton, 2006). Η εφαρμογή τους συνεπάγεται το δικαίωμα της γνώμης κάθε συμμετέχοντα κατά τη πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, συμβουλευτική προσέγγιση από τον εκπαιδευτή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση στη βάση της ισότητας, της αποδοχής και της εθελοντικής συμμετοχής (Romanova & Lyshenko, 2012:86). Τα στοιχεία αυτά συνιστούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή που χρησιμοποιεί συμμετοχικές τεχνικές και προσδιορίζουν τους παρακάτω ρόλους οι οποίοι μπορούν να συσχετισθούν με τα στάδια του κύκλου μάθησης του Kolb (Σχήμα 3.3).



Σχήμα 3.3. Οι ρόλοι του εκπαιδευτή και ο κύκλος μάθησης (Προσαρμογή από Kolb et al., 2014)

Ο ρόλος του διευκολυντή (the facilitator role). Ο εκπαιδευτής βοηθά τους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή με την προσωπική τους εμπειρία και να προβληματιστούν. Υιοθετεί ένα ζεστό, ενθαρρυντικό στυλ ώστε να αναδυθούν τα ενδιαφέροντα και τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευόμενων. Συχνά αυτό επιτυγχάνεται όταν διευκολύνεται η συζήτηση σε μικρές ομάδες αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας (Herring & Swabey, 2017).

Ο ρόλος του ειδικού (the expert role). Ως ειδικός στο μαθησιακό αντικείμενο, ο εκπαιδευτής βοηθά τους εκπαιδευόμενους να οργανώσουν τις στοχαστικές τους σκέψεις και να τις συνδέσουν με τις βασικές γνώσεις του αντικειμένου. Υιοθετεί ένα αυθεντικό, στοχαστικό στυλ και χρησιμοποιώντας παραδείγματα και ενθαρρύνει τη κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων (Herring & Swabey, 2017 · Kurtz et al., 2005). Η αξιοποίηση των

προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευόμενων είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της βιωματικής μάθησης, ωστόσο, η προηγούμενη εμπειρία και η γνώση μπορεί να είναι δυσλειτουργική ή ελλιπής. Παρόλο που όλες οι εμπειρίες παράγουν μάθηση, κατά τον Dewey, δεν είναι όλες οι εμπειρίες κατ' ανάγκη, σημαίνουσες. Επίσης, κάποιες δημιουργούν δυσλειτουργικές παραδοχές (Dewey, οπ.αναφ. Murray, 2018:1). Ο Kolb (2015) υποστηρίζει ότι στο έργο του εκπαιδευτή δε συμπεριλαμβάνεται μόνο η δημιουργία νέων ιδεών αλλά και ο μετασχηματισμός εγκατεστημένων, άποψη η οποία συνάδει με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow (1997).

Ο ρόλος του αξιολογητή (the evaluator role). Ως αξιολογητής από θέση, ο εκπαιδευτής βοηθά τους εκπαιδευόμενους να κατακτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση ενός έργου. Επίσης, εφαρμόζει δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αξιολογήσουν οι ίδιοι τα μαθησιακά αποτελέσματα (Herring & Swabey, 2017:70)

Ο ρόλος του καθοδηγητή/μέντορα (the coaching role). Ο εκπαιδευτής βοηθά τους εκπαιδευόμενους να εφαρμόσουν τις γνώσεις για να επιτύχουν τους στόχους τους. Υιοθετεί ένα συνεργατικό, ενθαρρυντικό στυλ, συχνά δουλεύοντας ένας προς ένα με τους εκπαιδευόμενους. Τους βοηθά να μάθουν μέσα από εμπειρίες τους και τους παρέχει ανατροφοδότηση. (Kolb, 2015:304 · Wurdinger & Carlson, 2010).

Παρόλο που ένας εκπαιδευτής μπορεί να υιοθετήσει όλους αυτούς τους ρόλους, μετακινούμενος από τον έναν στον άλλον, όποτε κρίνει πως είναι απαραίτητο, είναι, επίσης, πιθανό δύο εκπαιδευτές να λειτουργούν διαφορετικά στον ίδιο ρόλο (Herring & Swabey, 2017:70). Ο Kolb (2015) προτείνει οι εκπαιδευτές να προσπαθούν να αυξήσουν την ευελιξία τους ώστε να είναι σε θέση να υιοθετούν τα χαρακτηριστικά όλων των ρόλων σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Συμμεριζόμενος την άποψη αυτή, ο Evans (1999) θεωρεί πως ένας καλός τρόπος είναι να ξεκινήσει ο εκπαιδευτής με τα στυλ μάθησης που γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι και αργότερα, να υιοθετήσει ένα λιγότερο οικείο στυλ. Με την άποψη αυτή διαφωνούν ο Brown και οι συνεργάτες του οι οποίοι, επικαλούμενοι σχετικές έρευνες, υποστηρίζουν ότι το ταίριασμα του διδακτικού αντικειμένου με τον τρόπο διδασκαλίας είναι πιο σημαντικό από το ταίριασμα του

τρόπου διδασκαλίας με το προτιμώμενο τρόπο μάθησης των εκπαιδευόμενων (Brown et al. , 2014)

Οι Romanova και Lyshenko (2012) θεωρούν βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή που χρησιμοποιεί συμμετοχικές τεχνικές την αυτοαντίληψη και τη δική του στοχαστική ικανότητα. Υποστηρίζουν ότι μόνον όταν στοχάζεται ένας εκπαιδευτής μπορεί να είναι εμπαθητικός, ιυποστηρικτικός, δημιουργικός και συναισθηματικός (Romanova & Lyshenko, 2012). Όπως το έθεσε ο Winston (2005), είναι απαραίτητο οι *«εκπαιδευτές να έχουν αναπτύξει την κριτική σκέψη στην δικό τους τρόπο διδασκαλίας για να μπορέσουν να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες και στους εκπαιδευόμενους»* (Winston, 2013:195).

Ένα ζήτημα που εξετάζεται στη βιβλιογραφία είναι η συχνότητα χρήσης συμμετοχικών τεχνικών. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η περιστασιακή τους χρήση οδηγεί στην αντίληψη της συμμετοχής ως παιχνίδι (Romanova & Lyshenko, 2012) και δυσκολεύει την εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τη βιωματική μάθηση. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι που έχουν συνηθίσει σε παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές και σε ένα παθητικό μοντέλο μάθησης ενδέχεται να προβάλλουν αντιστάσεις στην εμπλοκή τους σε συμμετοχικές δραστηριότητες (Billings & Halstead, 2012). Η ενθάρρυνση από τη μεριά του εκπαιδευτή, η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος, η επιλογή κατάλληλων τεχνικών και ο καλός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων μπορούν να υπερκεράσουν τις επιφυλάξεις ή τις αντιστάσεις τους.

Ένα άλλο θέμα που θίγει η βιβλιογραφία για το ρόλο του εκπαιδευτή στη χρήση συμμετοχικών τεχνικών αφορά το στυλ ηγεσίας του. Η συμμετοχή εμπεριέχει αλληλεπίδραση. Κατά συνέπεια, στη χρήση συμμετοχικών τεχνικών ο εκπαιδευτής όχι μόνο δεν υιοθετεί αυταρχικό στυλ ηγεσίας αλλά αναθέτει την ευθύνη λήψης αποφάσεων στους εκπαιδευόμενους (Romanova & Lyshenko, 2012). Ο ίδιος δρα ως διευκολυντής και ως συντονιστής των συμμετοχικών δραστηριοτήτων παρέχοντας παιδαγωγικό χρόνο και χώρο σε όλους τους συμμετέχοντες. Η εμπειρία από τη χρήση συμμετοχικών τεχνικών αναδεικνύει την αναγκαιότητα ανάπτυξης ή βελτίωσης των ικανοτήτων που σχετίζονται με οικοδόμηση καλής συνεργασίας ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στους εκπαιδευόμενους (Greenbaum, 1999). Αυτές είναι η αυτοπεποίθηση, η

εκπαιδευσιμότητα, η ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, η ικανότητα διαπραγμάτευσης (Greenbaum, 1999).

Για να είναι αποτελεσματική η χρήση συμμετοχικών τεχνικών, οι εμπειρίες που βιώνουν, μέσω αυτών, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να παρουσιάζουν συνέχεια και συνέπεια. Επίσης, οι δραστηριότητες δεν μπορούν απλώς να συμβούν, αλλά χρειάζονται καλό σχεδιασμό ώστε οι εμπειρίες να είναι σημαίνουσες (Murray, 2018) διότι μόνο οι σημαίνουσες εμπειρίες επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να εξελιχθούν πάνω στις δικές τους εμπειρίες. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων εκτός από τη θετική στάση του στη βιωματική μάθηση χρειάζεται να έχει γνώση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και των κριτηρίων επιλογής τους καθώς και δεξιότητες που σχετίζονται με την οργάνωση, τη διαχείριση, την εκτίμηση και την αναθεώρηση των διδακτικών ενεργειών του. Επιπρόσθετα, για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας με τη χρήση συμμετοχικών τεχνικών, απαραίτητες συνθήκες είναι η δημιουργία φιλικής ατμόσφαιρας και κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας, η παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών και η σύνδεση των υλικών αυτών με τις παρελθοντικές και μελλοντικές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007).

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων στη διδακτική αποτελεσματικότητα οδήγησε την έρευνα σε αναζήτηση δεδομένων τα οποία προσφέρουν εμπειρική υποστήριξη στην αναγκαιότητα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων και σε μορφές συμβουλευτικής καθοδήγησης που την ευνοούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

4.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η ερευνητική ανασκόπηση γύρω από το mentoring οδήγησε στις παρακάτω διαπιστώσεις:

1. Οι έρευνες για το mentoring αφορούν διάφορους εργασιακούς χώρους με τις περισσότερες να αναφέρονται στις επιχειρήσεις (Pompa, 2012) και στους χώρους υγείας (Nowell, Norris, Mrklas & White, 2017). Μία πιθανή εξήγηση για αυτό μπορεί να αναζητηθεί στο γεγονός ότι η ανάπτυξη της θεωρίας για το mentoring περιλάμβανε εφαρμογή μοντέλων κυρίως σε εργασιακά περιβάλλοντα.
2. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για το mentoring εκδηλώνεται σε πολλές επιστημονικές περιοχές και εστιάζει σε διάφορα θέματα. Οι σχέσεις των εμπλεκομένων (Noe, 1988), η σχέση φύλου και ρόλου (Scandura & Ragins, 1993 · Hansman, 2002), η σχέση φυλής και φύλου (James, 2000 · Parker & Kram , 1993 · Thomas, 1990 · Hansman, 2002), η σχέση mentoring και επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής δέσμευσης (Kammeyer-Mueller, 2008 · Branch, 2016) είναι μερικά από τα αντικείμενα της ερευνητικής παραγωγής. Άλλα αντικείμενα ερευνητικού ενδιαφέροντος αποτέλεσαν οι διάφορες μορφές mentoring (Darwin & Palmer, 2009 · Huizing,2012), mentoring σε ευάλωτες ομάδες (Budge, 2006), τα οφέλη από το mentoring (Enser & Murhpy, 2011 · Ehrich, 2004) και τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση των μεντόρων (Aspfors & Frasson, 2015).
3. Η βιβλιογραφία για το mentoring σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ξεκινά από το 1980 και μέχρι το 1990 περιορίζεται κυρίως σε περιγραφές μεντορικών προγραμμάτων, σε προσπάθειες οριοθέτησης της έννοιας και σε γενικές συζητήσεις για τους ρόλους και τις ευθύνες των μεντόρων (Feiman-Nemser, 1996). Από το 1990 έως το 2010 οι δημοσιευμένες μελέτες για το mentoring επικεντρώνονται σε τρείς διακριτές περιοχές: α) τον τρόπο που λειτουργεί και συμπεριφέρεται ο μέντορας, β) τις πεποιθήσεις που διαμορφώνουν τη ταυτότητά

του, και γ) το mentoring ως προϊόν κοινωνικής, ακαδημαϊκής και επαγγελματικής κουλτούρας (Orland-Barak, 2014:180).

4. Μεγάλο μέρος της ερευνητικής βιβλιογραφίας χρησιμοποιεί τις λειτουργίες της Kram ή τη μεταγενέστερη εκδοχή του Noe, ως μέτρο των αποτελεσμάτων του mentoring (Clutterbuck, 2013b)
5. Οι περισσότερες έρευνας για το mentoring στην εκπαίδευση αναφέρονται σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Andrea, 2010 · Ingersoll & Strong, 2011 · Richer et al., 2013 · Hudson, 2013 · Banks et al., 2015 · Spooner-Lane, 2017). Παρατηρείται, ωστόσο, μία μετατόπιση στα αντικείμενα ερευνητικού ενδιαφέροντος. Συγκεκριμένα, ενώ από τη δεκαετία του 1980 η δημοσιευμένη έρευνα περιορίζεται σε περιγραφές των ρόλων του μέντορα και στις ανάγκες των αρχάριων εκπαιδευτικών, από το 1990 το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται σε ποιοτικές έρευνες προγραμμάτων mentoring σε αρχάριους εκπαιδευτικούς, σε τοπικό επίπεδο (Banks et al., 2015:48). Η Spooner-Lane (2017) σε ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν μετά το 2000, σχετικά με τη φύση και τα αποτελέσματα μεντορικών προγραμμάτων σε εκπαιδευτικούς, επισήμανε ότι οι περισσότερες έρευνες αφορούσαν το ρόλο του mentoring στην ένταξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Λίγες έρευνες έχουν ως αντικείμενο διερεύνησης το mentoring έμπειρων εκπαιδευτικών (Matthews, 2015). Επίσης, η ερευνητική βιβλιογραφία περιλαμβάνει μελέτες περιπτώσεων εφαρμογής mentoring σε ειδικού τύπου σχολεία (Geddes, 2016 Wills, 2014) και έρευνες με ομάδες εστίασης φοιτητές ή μαθητές (McDaniel & Yarbrough, 2016).
6. Οι περισσότερες έρευνες, κυρίως ελληνικές, είναι περιορισμένες σε έκταση και στην ουσία αποτελούν μικρά ερευνητικά projects τα οποία εκπονήθηκαν στο πλαίσιο διπλωματικών εργασιών.
7. Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων η διεθνής ερευνητική παραγωγή εστιάζει κυρίως στη θεωρητική θεμελίωση του πεδίου (Illeris, 2014). Λίγες έρευνες εξετάζουν το mentoring σε ενήλικες εκπαιδευόμενους και διερευνούν τις απόψεις τους για αυτό (Larson, 2009).
8. Δεν υπάρχουν έρευνες που να αφορούν mentoring σε εκπαιδευτές ενηλίκων

9. Οι περισσότερες έρευνες για το mentoring χρησιμοποιούν μία μεθοδολογική προσέγγιση και ελάχιστες συνδυάζουν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους (Clutterbuck, 2013 · Spooner-Lane, 2017).

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, η ανασκόπηση που ακολουθεί περιλαμβάνει έρευνες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μετά το 2000 και διακρίνεται σε δύο κατηγορίες ερευνών. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων σχετικά με τη χρήση συμμετοχικών τεχνικών, στα ευρήματα των οποίων διαφαίνονται οι ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων για υποστήριξη στο διδακτικό τους έργο. Οι έρευνες είναι ενδεικτικές και σε αρκετές από αυτές έχει γίνει αναφορά και στην ενότητα 2.5. «Εκπαιδευτικές και Υποστηρικτικές Ανάγκες Εκπαιδευτών Ενηλίκων και Αναγκαιότητα Mentoring». Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης, γενικά, οι οποίες έχουν ως αντικείμενο έρευνας διάφορες διαστάσεις του mentoring και τα ευρήματά τους άπτονται του ερευνητικού ενδιαφέροντος της διατριβής και μπορούν να συσχετισθούν με τα ερευνητικά της ερωτήματα.

4.2. Έρευνες σχετικά με τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενηλίκων

Σε έρευνα τους οι Andersen , Hempler και Willaing (2013) σε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων ασθενών διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτές είχαν δυσκολία να χρησιμοποιήσουν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και ότι ενώ αντιλαμβάνονταν διευκολυντικό (facilitator) το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, στην εκπαιδευτική πρακτική τους είχαν τη τάση να υιοθετούν το ρόλο του παραδοσιακού διδάσκοντα διότι ένιωθαν πιο άνετα να χρησιμοποιούν τεχνικές με τις οποίες ήταν εξοικειωμένοι (Andersen , Hempler & Willaing, 2013)

Προκειμένου να διερευνήσουν αν οι εκπαιδευτές σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη Τανζανία εφαρμόζουν συμμετοχικές τεχνικές, οι Omoto, Nyakrura και Mbalamula (2017) χρησιμοποίησαν συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και παρατήρηση σε 96 εκπαιδευτές από δύο εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Τα ευρήματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι παρόλο που οι εκπαιδευτές επιδείκνυαν θετική στάση στη χρήση ενεργητικών

συμμετοχικών τεχνικών η τεχνική που κατά βάση χρησιμοποιούσαν ήταν μόνο ερωτήσεις-απαντήσεις (Omoto, Nyakrura & Mbalamula, 2017) .

Ο Aykak (2016) εξέτασε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτές σε πρόγραμμα εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών στη Τουρκία. Τα δεδομένα προέκυψαν από συνεντεύξεις εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών. Οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κυρίως ερωτήσεις-απαντήσεις, καταιγισμός ιδεών και δευτερευόντως ομάδες εργασίας. Δεν χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδι ρόλων, project, μελέτες περιπτώσεων. Στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτές ανέφεραν ως ανασταλτικούς παράγοντες στην ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων το μέγεθος της εκπαιδευόμενης ομάδας και τη χωροταξική διάταξη της αίθουσας διδασκαλίας, καθώς, επίσης, τη δική τους έλλειψη σχετικών γνώσεων και τη κατεστημένη παραδοχή ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι και τεχνικές είναι πιο αποτελεσματικές (Aykak, 2016).

Ανάλογα ευρήματα έδωσε έρευνα του Arslantas (2011) σύμφωνα με τα οποία περισσότεροι από 55% των εκπαιδευόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν ότι σπάνια οι εκπαιδευτές τους χρησιμοποίησαν συμμετοχικές τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Arslantas, 2011) .

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν στο Ισραήλ οι Leyser, Zeiger και Romi (2011) σε 992 υποψήφιους εκπαιδευτικούς οι περισσότεροι έκριναν αναποτελεσματική την εκπαίδευσή τους αποδίδοντας την αναποτελεσματικότητα στη περιορισμένη χρήση συμμετοχικών τεχνικών στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (Leyser, Zeiger & Romi, 2011) .

Οι Saeed, Khan, Ahmed, Gul, Cassum και Parpio (2012) εστίασαν την έρευνά τους, στο Πακιστάν, στη τεχνική «ερωτήσεις-απαντήσεις» και διερεύνησαν την ικανότητα των εκπαιδευτών να προάγουν τη κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων χρησιμοποιώντας κατάλληλες ερωτήσεις. Διερεύνησαν και κατηγοριοποίησαν, σύμφωνα με τη ταξινόμηση του Bloom, 3.407 ερωτήσεις που έκαναν οι 91 εκπαιδευτές του δείγματος της έρευνας και διαπίστωσαν ότι στη πλειοψηφία τους (68,9%) οι ερωτήσεις κατατάσσονται στο χαμηλό επίπεδο της ταξινόμησης ενώ ποσοστό 5,3% ήταν ασαφείς. Επίσης, δε δίνονταν επαρκής χρόνος στους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν. Το εύρημα έδειξε την

ανεπάρκεια των εκπαιδευτών στη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής (Saeed, Khan, Ahmed, Gul, Cassum & Parpio, 2012).

Το παραπάνω εύρημα επιβεβαίωσε παλαιότερη συγκριτική έρευνα των Phillips και Duke (2001) στην Αυστραλία στην οποία φάνηκε ότι οι εκπαιδευτές παρουσίαζαν έλλειμμα στην εφαρμογή της τεχνικής ως προς τη χρήση ερωτήσεων υψηλού επιπέδου στη ταξινόμηση του Bloom (Phillips & Duke, 2001) .

Σε έρευνα των Zare και Othman (2013) σε εκπαιδευόμενους, σχετικά με τη χρήση της αντιπαράθεσης με επιχειρήματα (debate), οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι δεν ωφελήθηκαν από τη τεχνική εξαιτίας του τρόπου που χρησιμοποιήθηκε (Zare & Othman, 2013) .

Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτών για τη συζήτηση, ως τεχνική, ο Larson (2000) κατέληξε ότι, ενώ η τεχνική χρησιμοποιείται συχνά, οι εκπαιδευτές, κυρίως οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα, φαίνεται να μη γνωρίζουν επαρκώς πώς να διαχειριστούν τη τεχνική ώστε να είναι αποτελεσματική ως προς το σκοπό που την εφαρμόζουν (Larson, 2000) .

Μετά από μεταανάλυση έντεκα ερευνών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν το διάστημα 1980-2012, ο Tsai (2014) κατέληξε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων παρουσιάζουν έλλειμμα στη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών που προάγουν τη δημιουργική σκέψη. Με βάση αυτό το εύρημα προτείνει τη παροχή επαρκούς και ουσιαστικής στήριξης στο έργο τους (Tsai, 2014) .

Στην Ελλάδα, παρόλο που η έρευνα σχετικά με τη χρήση ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι περιορισμένη (Brinia et al., 2017:33), έχει καταδειχτεί η έλλειψη σημαντικών προσόντων των εκπαιδευτών ενηλίκων. Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από μικρής κλίμακας έρευνες στα Σ.Δ.Ε., στα Ι.Ε.Κ., στον Ο.Α.Ε.Δ. , στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και από διάφορα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης, ωστόσο φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων στη πλειοψηφία τους λειτουργούν εμπειρικά και δε χρησιμοποιούν συχνά ή δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές .

Έρευνα των Τζιμόπουλου και Καραλή το 2002 σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι εκπαιδευτές σε μεγάλο ποσοστό (62,5%) χρησιμοποιούσαν πολύ περιορισμένα συμμετοχικές τεχνικές (Τζιμόπουλος & Καραλής, 2005).

Η Μπιλιώνη (2012) διερεύνησε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων, όπως αυτές καθορίζονται από τους ίδιους, σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Κοζάνη. Τα δεδομένα της έρευνας προήλθαν από ατομικές συνεντεύξεις του συνόλου των εκπαιδευτικών και ανέδειξαν επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα που σχετίζονται με την επιλογή και τη χρήση των εκπαιδευτικών ενεργητικών τεχνικών και την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Μπιλιώνη, 2012) .

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε έρευνα του Μαντζανάρη (2007) στο Σ.Δ.Ε, Δράμας. Οι εκπαιδευτές εξέφρασαν δυσκολία στην οργάνωση της διδασκαλίας και στην ορθή χρήση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών. Η προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδου διδασκαλίας είναι πιο εμφανής στους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτές ενώ οι νεότεροι εκδηλώνουν ενδιαφέρον για νέα πρότυπα διδασκαλίας. Ολοι εκφράζουν το προβληματισμό τους ως προς τα κριτήρια επιλογής και τις προϋποθέσεις σωστής χρήσης τους (Μαντζανάρης, 2007).

Στα Σ.Δ.Ε. Τρικάλων και Καστοριάς ποιοτική έρευνα της Τσιοτίνου (2010) διερεύνησε τη χρήση συμμετοχικών ενεργητικών τεχνικών καθώς και τους παράγοντες που τη δυσκολεύουν. Από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτές φάνηκε ότι χρησιμοποιούν ελάχιστα τεχνικές που ευνοούν την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία. Ως εμπόδια για τη χρήση τους αναφέρθηκαν η μη εξοικείωση τόσο των ίδιων των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευόμενων με συμμετοχικές τεχνικές (Τσιοτίνου, 2010) .

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκε έρευνα της Κώττη (2008), επίσης σε Σ.Δ.Ε. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν, ως επί το πλείστον, παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές και παρόλο που αντιλαμβάνονται τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων χρησιμοποιούν σε πολύ περιορισμένο βαθμό συμμετοχικές τεχνικές (Κώττη, 2008) .

Με εστίαση στις τεχνικές παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση η Αραβαντινού-Ζαφείρη (2010) διεξήγε έρευνα στο Σ.Δ.Ε. Σάμου με σκοπό τη διερεύνηση της συχνότητας χρήσης των τεχνικών αυτών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το παιχνίδι ρόλων και η προσομοίωση χρησιμοποιούνται σε μικρό βαθμό και χωρίς να τηρούνται οι προδιαγραφές σωστής εφαρμογής τους. Ως αίτια αναφέρονται οι εκπαιδευτικές συνήθειες των εκπαιδευτών οι οποίες συνδέονται με τις εμπειρίες τους από τη τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς, επίσης, και με επιφυλάξεις για την ωφελιμότητα των τεχνικών σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας τους (Αραβαντινού-Ζαφείρη, 2010).

Ερευνα του Αντωνίου (2009) σε Ι.Ε.Κ. του Ο.Α.Ε.Δ. διαπίστωσε περιορισμένη χρήση συμμετοχικών τεχνικών κυρίως από τους λιγότερους έμπειρους εκπαιδευτές (Αντωνίου, 2009).

Στο ίδιο αποτέλεσμα οδήγησε έρευνα των Καραούλη και Πάντα (2017) σε 82 εκπαιδευτές του ΟΑΕΔ. Τα ευρήματα που συλλέχθηκαν με πολυμεθοδική προσέγγιση αναδεικνύουν το βαθμό εμπειρίας των εκπαιδευτών ως παράγοντα που ευνοεί ή δυσκολεύει τη χρήση συμμετοχικών τεχνικών (Καραούλης & Πάντα, 2017) .

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που διενήργησε ο Αρμακόλας (2009) στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτές συχνά αποφεύγουν τη χρήση συμμετοχικών τεχνικών διότι φοβούνται «ολισθήσεις και ανεξέλεγκτες καταστάσεις». Το έλλειμμα γνώσεων για τις τεχνικές και η ανασφάλεια που νιώθουν περιορίζουν τις επιλογές τους σε συγκεκριμένες τεχνικές, όπως σε συζήτηση και σε ερωτήσεις-απαντήσεις (Αρμακόλας, 2009)

Ανάλογα αποτελέσματα έδωσε έρευνα της Βακαρτζή (2011) σε Πανεπιστήμιο της χώρας. Παρόλο που σε θεωρητικό επίπεδο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών είναι ευθυγραμμισμένες με τη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων για την ενεργητική μάθηση, στους σχεδιασμούς των διδασκαλιών απουσιάζουν βασικές συμμετοχικές τεχνικές. Οι εκπαιδευτές αποδίδουν αυτή την έλλειψη σε προσωπική αδυναμία στη χρήση τους (Βακαρτζή, 2011).

Ανάλογα είναι τα ευρήματα από προγράμματα κατάρτισης. Διερευνώντας το βαθμό συμμετοχής των καταρτιζόμενων στη διαδικασία της κατάρτισής τους ο Γούλας (2006) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν κυρίως την εισήγηση, αρκετοί τη συζήτηση και μόλις το 1/3 του δείγματος εφαρμόζουν συμμετοχικές τεχνικές (Γούλας, 2006).

Για τη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών που διδάσκουν την αγγλική γλώσσα σε ενήλικες η Καλαμπούκα (2008) διεξήγε ποσοτική έρευνα σε Κέντρα Ξένων Γλωσσών στο νομό Λάρισας. Οι 50 εκπαιδευτές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας χρησιμοποιούσαν, ως επί το πλείστον, παραδοσιακές τεχνικές, ωστόσο ήταν θετικοί στη χρήση συμμετοχικών τεχνικών και επιζητούσαν επιμόρφωση γύρω από σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (Καλαμπούκα, 2008) .

Σε έρευνα της Σαραφαντώνη (2009) σε πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών στο πολεμικό ναυτικό βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν μόνο ομάδες εργασίας και ασκήσεις και μάλιστα χωρίς να ακολουθούν τον ενδεδειγμένο τρόπο εφαρμογής τους (Σαραφαντώνη, 2009).

Σε έρευνα των Ιωάννου και Αθανασούλα-Ρέππα (2008), σε εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές χαρακτηρίζουν «δύσκολες και περίπλοκες» τις συμμετοχικές τεχνικές δικαιολογώντας, με τον τρόπο αυτό, την μη συχνή χρήση τους. Οι ίδιοι εκπαιδευτές υιοθέτησαν αυτές τις τεχνικές μετά από υποστήριξη και εμψύχωση κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Τη χρήση της τεχνικής που ενσωματώνει την αισθητική εμπειρία στην εκπαιδευτική διεργασία διερεύνησε η Μάρκου (2015) σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.). Η έρευνα έγινε σε 200 εκπαιδευτές των Δήμων Λάρισας, Βόλου, Καρδίτσας, Αγιάς, Κιλελέρ, Τεμπών, Φαρσάλων, Ελασσόνας και Τυρνάβου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτές κάνουν περιορισμένη χρήση της τέχνης επειδή εκτιμούν ότι δεν συνάδει με το αντικείμενο της διδασκαλίας τους. Επίσης, η έλλειψη ειδικών γνώσεων και εμπειρίας των εκπαιδευτών αποτελούν πρόσθετο εμπόδιο στη ένταξη της τέχνης στην μαθησιακή διεργασία (Μάρκου, 2015) .

Είναι προφανές ότι ο κατάλογος των ερευνών δεν εξαντλείται σε αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα όλων των ερευνών ανέδειξαν ότι παρόλη τη περιορισμένη χρήση συμμετοχικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διεργασία , οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν τη σημασία τους και έχουν θετική στάση ως προς την εφαρμογή τους. Συχνά, επίσης, επιλέγουν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές χωρίς, όμως, να τηρούν τις προδιαγραφές σωστής εφαρμογής τους, γεγονός που τις καθιστά αναποτελεματικές. Η απόσταση ανάμεσα στη θετική στάση τους και στην υιοθέτηση και σωστή εφαρμογή συμμετοχικών τεχνικών στη διδασκαλία τους μπορεί να καλυφθεί με συμβουλευτική καθοδήγηση (mentoring).

4.3. Έρευνες γενικά για το mentoring σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Σε μετα-ανάλυση 43 ερευνών για τα οφέλη του mentoring που πραγματοποίησαν οι Allen, Eby, Poteet, Lentz και Lima διαπιστώθηκε ότι οι καθοδηγούμενοι συσχετίζουν το mentoring περισσότερο με αποτελέσματα που έχουν υποκειμενική διάσταση (επαγγελματική ικανοποίηση, αυτοπροσδιορισμό) και λιγότερο με αντικειμενικά αποτελέσματα όπως είναι αυτά που αναφέρονται στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους (προαγωγή, ανταμοιβές) (Allen et al., 2004).

Ανάλογη έρευνα διεξήγαν οι Bullough και Draper (2004) οι οποίοι μελέτησαν δεκαπέντε ζεύγη μεντόρων και καθοδηγητών σε πρόγραμμα εκπαίδευσης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο Ισραήλ διερευνώντας τις απόψεις τους για το ρόλο του μέντορα. Τα ευρήματα έδειξαν ταύτιση των απόψεων, ωστόσο οι τύποι σχέσεων που καταγράφηκαν αναδεικνύουν τη πολυσυνθετότητα της μεντορικής σχέσης και εγείρουν κριτικά ερωτήματα ως προς τα οφέλη από τη διαδικασία. Η έρευνα υποστηρίζει ότι το mentoring είναι μία δυναμική, μη γραμμική διαδικασία η οποία απαιτεί τόσο από τους μέντορες όσο και από τους καθοδηγούμενους προσαρμογή στο πλαίσιο εφαρμογής του (Bullough & Draper, 2004).

Αναφορικά με το προφίλ του μέντορα, έρευνα των Jenepher και Dominique (2007) ανέδειξε ως κομβικά χαρακτηριστικά τη διδακτική του εμπειρία σε συνδυασμό με ακαδημαϊκές γνώσεις, τη διάθεσή του για αυτοβελτίωση και την ικανότητά του να επικοινωνεί σύμφωνα με τις αρχές της Συμβουλευτικής (Jenepher & Dominique, 2007).

Αποκλίσεις στις απόψεις των καθοδηγούμενων ως προς το έργο και το είδος της υποστήριξης που παρέχουν οι μέντορες διαπίστωσε η Spooner-Lane(2017) σε μεταανάλυση 10 ερευνών σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το εύρημα επιβεβαιώνει ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Hallan, Chou & Hite, 2012 · Grudnoff, 2012) σχετικά με την ασάφεια του ρόλου του μέντορα (Spooner-Lane, 2017).

Αξιολογώντας, μέσα από συνεντεύξεις εβδομήντα οργανωτών προγραμμάτων mentoring, τις διάφορες μορφές του, οι Enser και Murphy (2005**)** συμπέραναν ότι τα περισσότερα τυπικά προγράμματα mentoring άφηναν απογοητευμένους τους καθοδηγούμενους. Οι ερευνητές ερμήνευσαν την αρνητική απήχηση υποστηρίζοντας ότι στο τυπικό mentoring οι σχέσεις είναι προκαθορισμένες και δεν αναπτύσσονται αυθόρμητα (Enser & Murphy, 2005).

Εξετάζοντας τη συμβολή του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων, οι Arhinstein και Barrett (2004) διαπίστωσαν ότι η εστίαση του mentoring σε συγκεκριμένες περιοχές αναπτύσσει επαγγελματικά περισσότερο τους καθοδηγούμενους διότι συνδέεται με συγκεκριμένες ανάγκες τους (Arhinstein & Barrett, 2004). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και μεταγενέστερη έρευνα του Stanulis και των συνεργατών του επιβεβαιώνοντας ότι το στοχευμένο mentoring (targeted mentoring) βοηθά περισσότερο από το γενικευμένο mentoring (generalized mentoring) στην επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων (Stanulis, Little & Wibbens, 2012).

Τη σύγκριση δύο αντίθετων μορφών mentoring περιλαμβάνει η έρευνα του Hallan και των συνεργατών του (2012). Οι ερευνητές μελέτησαν δύο περιπτώσεις mentoring σε νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα δασκάλους. Στη μία περίπτωση οι δάσκαλοι δέχτηκαν mentoring μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό που εργάζονταν (in-school mentoring) για τρία χρόνια και στην άλλη περίπτωση οι δάσκαλοι δέχτηκαν για ένα χρόνο mentoring από εξωτερικούς μέντορες που προσλήφθηκαν για αυτό το σκοπό από τον εκπαιδευτικό οργανισμό και στη συνέχεια για δύο χρόνια από μέντορα εντός του σχολείου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι ενδοσχολικοί μέντορες είναι πιο αποτελεσματικοί διότι μπορούν να ανταποκριθούν άμεσα στις ανάγκες των καθοδηγούμενων καθώς γνωρίζουν τη δομή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού οργανισμού (Hallan et al., 2012).

Η σημασία της οργανωσιακής κουλτούρας ως στοιχείο του mentoring αναδεικνύεται στην έρευνα του Grudnoff (2012) ο οποίος μελέτησε τις εμπειρίες 12 νεοεισερχόμενων δασκάλων στη Νέα Ζηλανδία. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μέντορες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο να νιώσουν οι καθοδηγούμενοι μέρος της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού από το να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες (Grudnoff, 2012).

Σε έρευνα της η Rice, το 2007, σε πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, διερεύνησε το βαθμό που οι μέντορες χρησιμοποιούν τις θεωρίες μάθησης ενηλίκων στην άσκηση του ρόλου τους. Η έρευνα χρησιμοποίησε συνεντεύξεις και παρατήρηση, ως ερευνητικά εργαλεία, και τα ευρήματά της δείχνουν ότι οι μέντορες στη πλειοψηφία τους, ενώ στερούνται σχετικού θεωρητικού υπόβαθρου, υιοθετούν τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων εμπειρικά. Στην άσκηση του mentoring οι πρακτικές τους διαφέρουν ανάλογα με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ασκείται το mentoring, με τις ανάγκες των καθοδηγούμενων, με την ηλικία των μεντόρων, με την εμπειρία τους και με το αντικείμενο διδασκαλία τους (Rice, 2007). Η εμπειρική αντιμετώπιση του mentoring επιβεβαιώνει ευρήματα παλαιότερων ερευνών τα οποία υπογραμμίζουν την επίδραση των πεποιθήσεων του μέντορα για τη μάθηση και τη διδασκαλία καθώς και άλλων παραγόντων που συνδέονται με το πλαίσιο εφαρμογής του mentoring (Feiman-Nemser & Parker, 1993 · Cochran-Smith, 1991) Επίσης, το εύρημα επιβεβαιώνεται από μεταγενέστερες έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα του mentoring (Hobson & Malderez, 2013).

Οι Lee και Feng (2007) διεξήγαν έρευνα στο Πανεπιστήμιο του Χογκ Κόγκ, με δείγμα οκτώ ζεύγη μεντόρων και καθοδηγούμενων νέων εκπαιδευτικών προκειμένου να διερευνήσουν τους τομείς στους οποίους υπήρξε υποστήριξη στο πλαίσιο του mentoring. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί υποστηρίχτηκαν κυρίως σε θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης διδασκαλιών, ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας, αμοιβαίας ανατροφοδότησης (Lee & Feng, 2007) .

Μετά από ανασκόπηση εκατόν εβδομήντα συναφών εμπειρικών ερευνών ο Hobson και οι συνεργάτες του (2009) κατέληξαν ότι σε πολλές από αυτές το mentoring προτείνεται ως η πιο αποτελεσματική μορφή υποστήριξης των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών (Hobson et al., 2009). Τη σχέση επαγγελματικής ανάπτυξης και mentoring

αναδεικνύουν μεταγενέστερες έρευνες (Stock & Duncan, 2010 · Clark & Byrnes, 2012 · Lee Ming See, 2014)

Με βάση τη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας και χρησιμοποιώντας τη βιογραφική προσέγγιση ως ερευνητική μέθοδο, η Larson (2009) διερεύνησε τα κίνητρα εκπαιδευτών ενηλίκων να λειτουργήσουν ως μέντορες καθώς και την επίδραση της μεντορικής σχέσης στη προσωπική και επαγγελματική ζωή τους. Μελετώντας τις καθημερινές δράσεις πέντε μεντόρων ανέδειξε τα σημεία διασταύρωσης του ατομικού με το κοινωνικό και ανέλυσε τους τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα της έρευνας βίωναν το μεντορικό ρόλο. Τα ευρήματα αποκάλυψαν επιδραστικούς παράγοντες και ανέδειξαν οφέλη ή συνέπειες και καλές πρακτικές (Larson, 2009) .

Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του μέντορα στο έργο τους οι Phillips και Fragoulis (2010) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί διάκεινται πολύ θετικά στο mentoring διότι πιστεύουν ότι η εμπλοκή τους σε αυτό καλλιεργεί δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αναπτύσσει συνεργατικές ικανότητες, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και βελτιώνει τη κριτική και αναστοχαστική τους ικανότητα (Phillips & Fragouis, 2010).

Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα έρευνας των Peterson, Valk, , Baker, Brugger και Hightower (2010) σε καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Οι καθοδηγούμενοι ανέφεραν ότι μέσω του mentoring ενδυναμώθηκαν ψυχολογικά και ενισχύθηκε η επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα (Peterson, et al., 2010).

Τη θετική στάση στην εφαρμογή του mentoring ανέδειξε έρευνα των Μπεαζίδου, Μπότσογλου και Κουγιουμτζίδου (2017) σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής στη πόλη των Τρικάλων. Στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη προτίμησή τους ο μέντορας να είναι ενδοσχολικό πρόσωπο (Μπεαζίδου, Μπότσογλου & Κουγιουμτζίδου, 2017).

Παρόμοια αποτελέσματα για τη συμβολή του mentoring στη βελτίωση της διδακτικής αποτελεσματικότητας έδωσε έρευνα της Συγγενιώτη (2018) η οποία διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Χαλκίδα (Συγγενιώτη, 2018).

Αξιοσημείωτο είναι ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί σε κάποιες έρευνες διατυπώνουν επιφυλάξεις ως προς την εφαρμογή του mentoring (Βασιλειάδης, 2012 · Δάφκου, 2014 Λασκαράκης, 2012), η στάση τους απέναντι στο θεσμό είναι γενικά θετική. ΄Ερευνα του Κυριακάκη (2019) σε 124 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αθήνα διαπίστωσε ότι η ηλικία και η θέση του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα διαφοροποιεί το βαθμό αποδοχής εφαρμογής προγράμματος mentoring, ωστόσο οι απόψεις των συμμετεχόντων συγκλίνουν στη συμβολή του μέντορα στη βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων. Επίσης, αναδεικνύονται κομβικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα του mentoring η διδακτική εμπειρία του μέντορα, οι επικοινωνικές του δεξιότητες και η συμπεριφορά του σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κυριακάκης, 2019).

Αξιολογώντας πιλοτική εφαρμογή mentoring σε σχολεία Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης στη περιοχή της Φθιώτιδας, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus, οι Δήμος και Παπαγιαννοπούλου (2017) διαπίστωσαν ότι οι μεν καθοδηγούμενοι διευκολύνονται στην αναπλαισίωση γνώσεων και εμπειριών ενισχύοντας την επαγγελματική τους ταυτότητα, το δε σχολείο βελτιώνει την εξωστρέφειά του ενισχύοντας την εικόνα του στη τοπική κονωνία (Δήμος & Παπαγιαννοπούλου, 2017)

Σε συγκριτική μελέτη δεκαπέντε εμπειρικών ερευνών στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής στο χώρο της εκπαίδευσης, οι Ingersoll και Strong (2011) διαπίστωσαν ότι οι βασικοί τομείς στους οποίους το mentoring προσφέρει υποστήριξη είναι η αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της εργασιακής δέσμευσης, η βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών που αφορούν είτε τη διδασκαλία είτε τη διαχείριση τάξης και τη δημιουργία μαθησιακού κλίματος (Ingersoll & Strong, 2011).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων, έρευνα των Φραγκούλη και Βαλκάνου (2011) διερεύνησε τις απόψεις 17 πιστοποιημένων εκπαιδευτών ενηλίκων για τη συμβολή του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους σε διαδικασία mentoring βελτιώνεται σημαντικά η ποιότητα του έργου τους, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων, αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές τους ικανότητες, αποκτούν αίσθημα ικανοποίησης, στοχάζονται κριτικά και βελτιώνουν τις συμβουλευτικές πρακτικές τους Επίσης,

διαμορφώνεται κουλτούρα συνεργασίας και αναβαθμίζεται ο εκπαιδευτικός οργανισμός (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011) .

Σε έρευνά τους οι Eller, Lev & Feuser (2013) επιχείρησαν, χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους, να προσδιορίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης σε ακαδημαϊκό περιβάλλον. Διερεύνησαν 117 δυαδικές μεντορικές σχέσεις σε 12 Πανεπιστήμια. Τα ευρήματα της έρευνάς τους επιβεβαίωσαν ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Haggard & Turban, 2012 · Pinnock, 2007 · White, 2010 · Wilson, Brannan & White, 2010) και ανέδειξαν την ενσυναίσθηση, την αποδοχή, τη σαφήνεια των στόχων, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την αυτονομία, τον ενθουσιασμό και τη προσωπική σχέση φροντίδας ως βασικά στοιχεία (Eller et al., 2013).

Προκειμένου να εξετάσουν το βαθμό που η ποιότητα και η συχνότητα του mentoring καθορίζει την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, ο Richter και οι συνεργάτες του διεξήγαν έρευνα στην οποία μελέτησαν τη διδακτική συμπεριφορά 700 Γερμανών νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών πριν και μετά την εμπλοκή τους σε διαδικασία mentoring. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι περισσότερο η ποιότητα και λιγότερο η συχνότητα συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) συνέβαλε σε ένα «επιτυχές ξεκίνημα σταδιοδρομίας» (Richter et al., 2013)

Σύμφωνα με έρευνα των Clarke, Killeavy και Moloney (2013) στην Ιρλανδία, οι μέντορες θεωρούν πολύ σημαντικές τις δικές τους διδακτικές δεξιότητες στην άσκηση του μεντορικού τους ρόλου (Clarke, Killeavy & Moloney, 2013).

Οι Θεοδώρου και Πετρίδου (2014) διερεύνησαν την επίδραση του mentoring στην επαγγελματική ταυτότητα 341 Μαθηματικών από 1500 Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι Μαθηματικοί είναι πρόθυμοι να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα ή του μαθητευόμενου, ότι υπάρχει αμφίδρομη σχέση επίδρασης ανάμεσα στα στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας και τη σχέση καθοδήγησης που αναπτύσσεται και ότι το mentoring συμβάλλει στο να αποκτήσουν οι Μαθηματικοί νέες γνώσεις. Τέλος, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η ενεργοποίηση του θεσμού του mentoring θα βοηθήσει στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014)

Οι απόψεις των ίδιων των μεντόρων για το mentoring απασχόλησαν πολλούς ερευνητές. Οι Ponte και Twomey (2014) διερεύνησαν τις απόψεις εκατόν εβδομήντα οκτώ εκπαιδευτικών που είχαν αναλάβει ρόλο μέντορα. Αναλύοντας την εμπειρία τους οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το mentoring τους βοήθησε στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Τα ευρήματα ταυτίζονται με ευρήματα άλλων ερευνών, στη Νορβηγία (Ulvik & Landergen, 2012) και στη Νέα Ζηλανδία (Langdon, 2014) σύμφωνα με τα οποία οι μέντορες, μέσα από τη μεντορική διαδικασία, επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και υιοθετούν στρατηγικές που παλαιότερα μπορεί να μη χρησιμοποιούσαν. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι ένα μεγάλο μέρος του mentoring μαθαίνεται μέσα από την ενασχόληση με αυτό (Ponte & Twomey, 2014) και αυτή η άποψη συμφωνεί με την αντίληψη του μέντορα ως μανθάνοντα (Mezirow, 2007).

Στην αναζήτηση απόψεων των ίδιων των μεντόρων σχετικά με την έννοια του mentoring, οι Lejonber και Elstand (2015) διερεύνησαν τις απόψεις 146 εκπαιδευτών από 12 διαφορετικά προγράμματα, οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν για το ρόλο του μέντορα στη Νορβηγία. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι λιγότερο έμπειροι και εκπαιδευμένοι μέντορες προέβαλαν ένα αξιολογικό χαρακτήρα στο mentoring. Αντίθετα οι έμπειροι και οι εκπαιδευμένοι μέντορες περιέγραφαν το mentoring με αναπτυξιακή διάσταση (Lejonber & Elstand , 2015).

Η επάρκεια των μεντόρων αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών των Bullough (2012), Stanulis και Floden (2009) και Ponte και Twemey (2014). Τα ευρήματα έδειξαν ότι αρκετοί μέντορες δεν είναι αποτελεσματικοί ως προς το διδακτικό τους έργο και αισθάνονται ανεπαρκείς ως προς το μεντορικό τους έργο (Bullough, 2012 · Stanulis & Floden, 2009 · Ponte & Twomey, 2014). Στη βάση των παραπάνω ευρημάτων η σωστή επιλογή μεντόρων και η κατάλληλη εκπαίδευσή τους αποτέλεσαν αντικείμενα ερευνητικού ενδιαφέροντος πλήθους ερευνών (Hudson, 2015 · VanGinkel, Verloop & Denessen 2015 · Wyre, Gaudet & McNeese, 2016).

Οι Kochan, Searby, George και Edge (2015) διερεύνησαν το ρόλο του εκπαιδευτικού οργανισμού και του πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται mentoring. Χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο μία διαδικασία ανάλυσης του πολιτισμικού πλαισίου (Cultural Framework Analysis Process) εξέτασαν τους πολιτισμικούς παράγοντες

σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του mentoring και προσδιόρισαν πολιτισμικά στοιχεία που διευκολύνουν ή παρακωλύουν την εφαρμογή της διαδικασίας. Διαπίστωσαν ότι τα εμπόδια και οι διευκολυντικοί παράγοντες, κατά κάποιο τρόπο, σχετίζονται μεταξύ τους και αφορούν την ευελιξία ή μη στο ταίριασμα μέντορα και καθοδηγούμενου, την ύπαρξη ή την έλλειψη υποστήριξης του mentoring από τον οργανισμό, τη θετική ή αρνητική οργανωσιακή κουλτούρα στο πειραματισμό και στη καινοτομία (Kochan, Searby, George & Edge ,2015). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ευρήματα προηγούμενων ερευνών για τη σημασία του οργανισμού στην εφαρμογή του mentoring (Irby, 2013 · Kochan & Pascarelli, 2012).

Σε έρευνα της Φρυδάκη (2015) για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανέλαβαν οικειοθελώς το ρόλο του μέντορα στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης φοιτητών, βρέθηκε ότι το mentoring μπορεί να αποκτήσει μία αναπτυξιακή δυναμική η ένταση και η έκταση της οποίας εξαρτώνται από την ετοιμότητα των εμπλεκόμενων να βοηθηθούν. Ειδικότερα, ο ρόλος του μέντορα προϋποθέτει ή/και αναπαράγει στοχαστικούς εκπαιδευτικούς (Φρυδάκη, 2015)

Τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το mentoring ως υποστηρικτική δομή διερεύνησε έρευνα των Ιορδανίδη και Παππά (2017). Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 215 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόλο που οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν κάποια δυσπιστία, η γενική διαπίστωση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην εφαρμογή προγράμματος mentoring. Επίσης, εκτιμούν ότι το mentoring με βάση τη σχολική μονάδα εξυπηρετεί την εξατομικευμένη κάλυψη αναγκών και προωθεί την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Ιορδανίδης & Παππά, 2017).

Ανάλογα ευρήματα έδωσε η έρευνα της Χαδιάρη (2018) σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Προσαρμόζοντας το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας των Ιορδανίδη και Παππά (2017), διερεύνησε τις απόψεις και στάσεις 96 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του θεσμού του μέντορα στην υποδοχή, υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την εφαρμογή του θεσμού mentoring στην εκπαίδευση και αναγνωρίζουν ότι διευκολύνει τη μετάβαση των

νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών από το ακαδημαϊκό στο εργασιακό περιβάλλον (Χαδιάρη, 2018).

Με ποιοτική προσέγγιση, η Αμανατίδου (2018) διερεύνησε τις απόψεις δεκαπέντε (15) στελεχών σχολικών μονάδων αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το mentoring ως υποστηρικτική δομή, την αναγκαιότητα και το πλαίσιο εφαρμογής του. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατανοεί το mentoring ως αναγκαία προϋπόθεση προκειμένου να βοηθηθούν σε θέματα διδακτικής όχι μόνο οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί αλλά και οι έμπειροι (Αμανατίδου, 2018)

Τις απόψεις των Φιλολόγων Δ/θμιας Εκπ/σης Ν. Κορινθίας σχετικά με την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου διερεύνησε η Βογιατζή (2015). Η έρευνα κατέληξε στη θετική αποτίμηση της αξιοποίησης του mentoring στο εκπαιδευτικό έργο επισημαίνοντας τη δια βίου παροχή του (Βογιατζή, 2015) .

Το ίδιο ζήτημα απασχόλησε την έρευνα του Φραγκούλη (2017) ο οποίος διερεύνησε τις απόψεις 97 τεχνολόγων εκπαιδευτικών των Νομών Αχαίας και Ηρακλείου Κρήτης. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, αν και φάνηκε να μη γνωρίζουν απόλυτα τους όρους «mentoring» και «μέντορας», επιθυμούν υποστήριξη στο διδακτικό τους έργο σε μία δια βίου συμβουλευτική καθοδήγηση και οι περισσότεροι επιθυμούν αυτή να πραγματοποιείται εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αναφορικά με το προφίλ του μέντορα επιθυμούν να διαθέτει εμπειρίες και όχι μόνο γνώσεις (Φραγκούλης, 2017)

Εξετάζοντας τη σχέση σχολικής ηγεσίας και mentoring οι Burstein και Kohn (2017) διερεύνησαν, μέσω συνεντεύξεων, τις απόψεις έξη μεντόρων, δεκαεπτά καθοδηγούμενων και δύο διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων στο Ισραήλ. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το mentoring ήταν βασικό συστατικό της εκπαίδευσής τους για ανάληψη ηγετικών ευθυνών και ότι τους βοήθησε να γίνουν περισσότερο στοχαστικοί στην άσκηση των καθηκόντων τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η σχέση μέντορα καθοδηγούμενου φάνηκε να αναπτύσσεται σε συνεργατικό πλαίσιο με τη διάθεση για αναστοχασμό να ενισχύεται και για τους δύο εμπλεκόμενους. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας τονίζουν την αξία του mentoring όχι μόνο για νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα αλλά για έμπειρους εκπαιδευτικούς (Burstein & Kohn **,** 2017)

Οι Brinia και Psoni (2018) διερεύνησαν τις πολυεπίπεδες πρακτικές mentoring σε πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και εξέτασαν το βαθμό που αυτές καλλιέργησαν δεξιότητες ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας των εμπλεκόμενων. Διεξάγοντας ποιοτική έρευνα πραγματοποίησαν 32 συνεντεύξεις με μέντορες και καθοδηγούμενους και συνέκριναν τις απαντήσεις τους. Και τα δύο μέρη υποστήριξαν ότι το mentoring συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους (Brinia & Psoni, 2018) .

Ερευνα του Κυριακάκη (2019) σε 124 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρησιμότητα της εφαρμογής του θεσμού του μέντορα ανέδειξε στα προσόντα του μέντορα τη διδακτική του εμπειρία, τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και το ρόλο του ως εκπαιδευτή ενηλίκων. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μέσω του mentoring βελτίωσαν τις διδακτικές πρακτικές τους. Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε ότι οι στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στο mentoring επηρεάζονται από την ηλικία και τη θέση του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα (Κυριακάκης,2019).

Σε μικρής κλίμακας έρευνα των Τρίκα και Κασιμάτη (2020) διερευνήθηκαν με ποιοτικές μεθόδους οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία και το ρόλο του μέντορα στην ομαλή υποδοχή και ένταξη νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες υποστήριξαν τη σημαντικότητα του μέντορα για μια διαρκή στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο και στη προσαρμογή τους στη κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Εκτιμούν ότι ο ρόλος του μέντορα είναι να καθοδηγεί τους νεοδιόριστους σε θέματα προγραμματισμού, οργάνωσης και υλοποίησης του διδακτικού έργου. Εκφράζουν επιφυλάξεις αναφορικά με τη σύνδεση του mentoring με την αξιολόγηση επιβεβαιώνοντας ευρήματα άλλων ερευνών για την αποδέσμευση του μέντορα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Καστελλάνου, 2017 · Νικολακοπούλου, 2017). Επίσης, πιστεύουν το mentoring προσφέρει αναγνώριση και ικανοποίηση στον ίδιο τον μέντορα ο οποίος εμπλουτίζει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του και στοχάζεται επάνω σε αυτές (Τρίκας & Κασιμάτη, 2020) .

Τις απόψεις στελεχών και έμπειρων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μελέτησε κ Καρανδρέα (2018) προκειμένου να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά του πολλαπλού mentoring. Η έρευνα έδειξε το mentoring «πολλοί προς έναν» αποτελεί μία

μορφή υποδοχής, υποστήριξης και καθοδήγησης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών που βρίσκεται στις προτιμήσεις τόσο των στελεχών εκπαίδευσης όσο και των εκπαιδευτικών (Καρανδρέα, 2018).

Τις επιμορφωτικές ανάγκες 322 φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για mentoring διερεύνησε, με πολυμεθοδική ερευνητική προσέγγιση, πανελλήνια διαδικτυακή έρευνα του Κουγιουμτζή το 2012. Οι συμμετέχοντες, αρκετοί από τους οποίους λειτουργούσαν ως μέντορες τελειόφοιτων φοιτητών που ασκούσαν τη πρακτική τους άσκηση σε σχολεία, ήταν θετικοί στο mentoring τόσο των νεοεισερχόμενων όσο και των πεπειραμένων εκπαιδευτικών. Αναφορικά με το πλαίσιο εφαρμογής φάνηκε να προτιμούν τη μορφή «ένας μέντορας προς ομάδα καθοδηγούμενων» και ακολούθως τη μορφή «ένας μέντορας προς ένα καθοδηγούμενο», με μεικτή εποινωνία (δια ζώσης και εξ αποστάσεως). Οι ανάγκες των συμμετεχόντων εντοπίστηκαν στους τομείς της παιδαγωγικής διαχείρισης και της διδακτικής μεθοδολογίας και ως καταλληλότερος μέντορας προσδιορίστηκε καταρχήν ο καταρτισμένος εκπαιδευτικός και ακολούθως ο έμπειρος εκπαιδευτικός του ιδίου σχολείου (Κουγιουμτζής, 2016).

Διερευνώντας την αξιοποίηση του ρόλου του μέντορα στο πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόφωσης, έρευνα της Νικολάου (2020) ανέδειξε θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή ενός οργανωμένου μοντέλου mentoring, το οποίο συνδυάζει στοιχεία από διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα και στηρίζεται στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, αναφορικά με τα προσόντα του μέντορα η έρευνα ανέδειξε περισσότερο σημαντικά τα ουσιαστικά προσόντα του, δηλαδή αυτά που σχετίζονται με τη προσωπικότητα του μέντορα, και λιγότερο τα τυπικά, δηλαδή τη κατάρτισή του στο mentoring (Νικολάου, 2020)

Από την ερευνητική ανασκόπηση κατέστη φανερό ότι την Ελλάδα το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από το mentoring στην εκπαίδευση έχει αυξηθεί μετά το 2010, εξαιτίας της πρόβλεψης εισαγωγής του θεσμού στην εκπαίδευση με το νόμο 3848/2010 ο οποίος, ωστόσο, παρέμεινε ανενεργός. Το μεγαλύτερο μέρος της ερευνητικής παραγωγής συνίσταται σε έρευνες μικρής κλίμακας σε πλαίσιο διπλωματικών εργασιών. Οι ερευνητές διερευνούν απόψεις και στάσεις κυρίως εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λασκαράκη, 2012 · Γεωργοπούλου, 2017 · Καστελλάνου,

2017 · Νικολακοπούλου, 2017 · Αντωνίου, 2018 · Καρανδρέα, 2018) ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ραβανίδου, 2013 · Αρβανιτίδου, 2014 · Βογιατζή, 2015 · Ρασούλη, 2017 · Χαδιάρη, 2008) αναφορικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού, τη μορφή και το περιεχόμενό του, τα οφέλη και τα εμπόδια στην αξιοποίησή του, τα χαρακτηριστικά του μέντορα. Τα ευρήματα των ερευνών συγκλίνουν και, παρόλο που διαπιστώνουν έλλειμμα ενημέρωσης για το θεσμό, αποτυπώνουν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο mentoring κυρίως σε πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες στις έρευνες αναγνωρίζουν οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους, ωστόσο εγείρουν επιφυλάξεις ως προς τον τρόπο εφαρμογής του και τα κριτήρια επιλογής μεντόρων και τονίζουν την αποδέσμευσή του από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Καστελλάνου, 2017 · Νικολακοπούλου, 2017 · Ραβανίδου, 2013).

Συνοψίζοντας, από τη παραπάνω ανασκόπηση ερευνών εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτές είτε δεν χρησιμοποιούν σε ικανή συχνότητα συμμετοχικές τεχνικές είτε τις χρησιμοποιούν περιορισμένα και χωρίς προοπτική ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων. Διάκεινται, ωστόσο, θετικά στη χρήση συμμετοχικών τεχνικών στη διδασκαλία τους και επιθυμούν την επιμόρφωση και τη συμβουλευτική καθοδήγησή τους. Αναφορικά με το mentoring στην εκπαίδευση, η διεθνής έρευνα επιδεικνύει ως ομάδες εστίασης κυρίως τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς στη τυπική εκπαίδευση. Ειδικά στην Ελλάδα το ερευνητικό ενδιαφέρον συνδέεται με τη πρόθεση της πολιτείας να εισάγει το mentoring ως θεσμό προκειμένου να στηρίξει τους νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ερευνητικά αντικείμενα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αποτελούν η νοηματοδότηση και το προφίλ του ρόλου του μέντορα, οι παράγοντες που καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή του mentoring, οι προϋποθέσεις εφαρμογής του, τα οφέλη από την εφαρμογή του. Τα ευρήματα των ερευνών περιορίζονται σε απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τη προοπτική εφαρμογής του διότι ο σχετικός νόμος για την εισαγωγή του mentoring στην εκπαίδευση παρέμεινε ανενεργός με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα από εφαρμογή του mentoring (Μπαγιάκης & Τσίγκου, 2017).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, εντοπίστηκε εκπαιδευτικό υλικό σχετικό με το mentoring το οποίο εκπονήθηκε στο πλαίσιο και για τις ανάγκες προγράμματος

εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων των Κέντρων Δια βίου Μάθησης των Δήμων (Φραγκούλης, 2013), καθώς, επίσης, και υλικό ως Οδηγός Εφαρμογής mentoring στο πλαίσιο προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης (Βαλάση, 2015). Ωστόσο η έρευνα για το mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίζεται πολύ περιορισμένη και αφορά συνήθως τους ενήλικες εκπαιδευόμενους ενώ απουσιάζει παντελώς η έρευνα για mentoring εκπαιδευτών. Η έλλειψη ικανών εμπειρικών δεδομένων εμφανίζεται και στη διεθνή βιβλιογραφία καθώς σε ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών, από το 2000, που πραγματοποίησαν οι Crutcher και Naseem (2016) διαπίστωσαν ότι τα αντικείμενα διερεύνησης περιορίζονται στο σκοπό και στα χαρακτηριστικά του mentoring (Clutcher & Naseem, 2016). Η ιδιαιτερότητα του πεδίου και ο σύνθετος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων σε συνδυασμό με το διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο των εκπαιδευτών ενηλίκων και τις διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες τους στη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιούν οδηγούν σε αναζητήσεις τρόπων αξιοποίησης του mentoring ώστε οι εκπαιδευτές ενηλίκων να έχουν συνεχή συμβουλευτική καθοδήγηση στο διδακτικό τους έργο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο ερευνητικός προβληματισμός που αναπτύσσεται σχετίζεται με το βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να έχουν συνεχή συμβουλευτική καθοδήγηση στο διδακτικό τους έργο ώστε να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους χρησιμοποιώντας συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτών ενηλίκων για την αξιοποίηση του mentoring στη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιούν και η πρόταση ενός πλαισίου εφαρμογής mentoring συμβατό με τις δομές και τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούν τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς:

α) την επιθυμία υποστήριξής τους στην επιλογή και αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου

β) την έννοια του mentoring

γ) τις επιμέρους διαστάσεις του προφίλ του μέντορα

δ) τα οφέλη που απορρέουν από την αξιοποίηση του mentoring

ε) την ανάγκη σχεδιασμού ενός ολοκληρωμένου μοντέλου mentoring για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου, και

στ) τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτών ανάλογα με την εμπειρία και το επιστημονικό τους υπόβαθρο στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Στη κατεύθυνση των παραπάνω στόχων η έρευνα αναζητά απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην εισαγωγή της διατριβής.

5.2. Περιγραφή της Ερευνητικής Διαδικασίας

Η μεθοδολογία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διεξαγωγή μιας έρευνας καθώς ο βαθμός επιτυχίας της εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν (Σταμέλος & Δακοπούλου, 2007). Βεβαίως δεν υπάρχει η «τέλεια» μεθοδολογική προσέγγιση εφόσον κάθε μέθοδος παρουσιάζει τα δικά της πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σε συνάρτηση με το σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Για αρκετά χρόνια η εκπαιδευτική έρευνα, στηριζόμενη στο θετικιστικό πρότυπο, υιοθετούσε μεθόδους της ποσοτικής έρευνας με σκοπό τη μεγιστοποίηση της αντικειμενικότητας των ευρημάτων (Harwell, 2011). Αργότερα παρατηρήθηκε μία στροφή στη ποιοτική έρευνα με την οποία δεν γίνεται αναγωγή σε μετρήσιμα αποτελέσματα αλλά εις βάθος ανάλυση των φαινομένων (Leedy & Ormrod, 2005). Η εκπαιδευτική έρευνα σήμερα απομακρύνεται από μονομεθοδολογικές ερευνητικές επιλογές και όλο και περισσότεροι μελετητές υποστηρίζουν τη συμπληρωματικότητα των δύο προσεγγίσεων και προτείνουν πολυμεθοδικές προσεγγίσεις (mixed method research) με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών. Η αξιοποίηση δύο ή περισσότερων μεθόδων κατά τη συλλογή και την επεξεργασία ερευνητικών στοιχείων είναι γνωστή στην ερευνητική βιβλιογραφία ως τριγωνοποίηση (research triangulation) (Cohen et al., 2011). Χαρακτηριστικό της τριγωνοποίησης είναι η εξέλιξη της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας παράλληλα και η ταυτόχρονη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων τα οποία ενσωματώνονται κατά τη διαδικασία ερμηνείας των αποτελεσμάτων (Γραμματικόπουλος, 2010:518). Η χρήση πολυμεθοδικής προσέγγισης αποτελεί μεθοδολογική στρατηγική η οποία αποσκοπεί στη μεγιστοποίηση της κατανόησης και της ερμηνείας του υπό εξέταση ζητήματος (Κυριαζή, 1999 · Mason, 2003). Προσφέρει σημαντικά οφέλη στην έρευνα διότι ελαχιστοποιεί τις αδυναμίες χρήσης μιας μεθόδου καθώς τα πλεονεκτήματα ενός τρόπου συλλογής δεδομένων αντισταθμίζουν τα μειονεκτήματα του άλλου τρόπου (Creswell, 2016:597). Επίσης, ισχυροποιεί την έρευνα εξασφαλίζοντας εγκυρότητα καθώς βοηθά στην αποσαφήνιση ζητημάτων τα οποία με χρήση μιας μόνο μεθόδου θα έδιναν, ενδεχομένως, αληθοφανή αλλά μη επαρκή αποτελέσματα (Cohen et al., 2007 · Wheeldon, 2010 · Mertler, 2012).

Για τους παραπάνω λόγους στη διατριβή προκρίθηκε ως καταλληλότερη επιλογή η πολυμεθοδική προσέγγιση. Αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά δύο ερευνητικά εργαλεία, το ερωτηματολόγιο και η ημιδομημένη συνέντευξη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από Νοέμβριο 2019 έως Απρίλιο 2020 και η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε τα παρακάτω στάδια:

1. Προκειμένου να μελετηθούν θέματα που εμπλέκονται στη σύνταξη του ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας διεξήχθη εκ των προτέρων ποιοτική έρευνα με τη διενέργεια τεσσάρων συνεντεύξεων με εκπαιδευτές ενηλίκων οι οποίοι δε συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα. Οι συνεντεύξεις έγιναν σε προκαθορισμένες προσωπικές συναντήσεις και είχαν τον χαρακτήρα διερευνητικής συζήτησης. Η εκ των προτέρων ποιοτική έρευνα αποκτά ιδιαίτερη αξία στην περίπτωση που για το υπό εξέταση ζήτημα δεν υπάρχει αρκετή προηγούμενη εμπειρία και γνώση (Ritchie & Lewis, 2003). Με βάση τη διαπίστωση που προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ότι απουσιάζει αντίστοιχη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων για το mentoring, η εκ των προτέρων ποιοτική έρευνα αποκτά ιδιαίτερη αξία. Επίσης, συμβάλλει στην αναζήτηση άλλων παραμέτρων του υπό εξέταση ζητήματος και στη σωστή διατύπωση των ερωτημάτων που θα τεθούν κατά τη φάση της ποσοτικής έρευνας (Dittmar & Drury, 2000 · Milburn, 1995). Για το λόγο αυτό οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, αφού επεξεργάστηκαν με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου, χρησιμοποιήθηκαν ως υλικό για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε κατά τη φάση της ποσοτικής έρευνας.

2. Αφού διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο, δόθηκε πρώτα σε ομάδα ειδικών με συναφές επιστημονικό και ερευνητικό έργο προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα περιεχομένου (Mertens, 2012 · Παναγιωτακόπουλος & Σαρρής, 2015). Στη συνέχεια δόθηκε σε πέντε εκπαιδευτές ενηλίκων προκειμένου να ελεγχθεί αν η διατύπωση και η μορφή των ερωτήσεων θα προκαλούσαν δυσκολίες τόσο στη συμπλήρωσή του όσο και στην ανάλυση των δεδομένων (Howard & Sharp,2001 · Bell, 2007). Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η έκταση και πληρότητά του ερωτηματολογίου, η μορφή των ερωτήσεων, η σαφήνεια στη διατύπωση, η σημασία στην ύπαρξή τους, η σειρά τους, η εγκυρότητά τους, η γραμματοσειρά. Επίσης, ελέγχθηκε ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή

του καθώς και η επάρκεια των οδηγιών. Επαναλήφθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, μετά από δέκα μέρες, στα ίδια άτομα προκειμένου, με την επαναληπτική μέτρηση, να ελεγχθεί η σταθερότητα του ερευνητικού εργαλείου (Litwin, 1995).

3. Μετά την ανατροφοδότηση και αφού έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις και αναγκαίες βελτιώσεις, το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά (pilot testing) σε πενήντα εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι δε συμπεριλήφθησαν στο δείγμα, προκειμένου να αποφευχθούν και να προληφθούν προβλήματα τα οποία ενδέχεται να οδηγήσουν σε απόκλιση από τον σχεδιασμό της έρευνας. Σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής ήταν ο εντοπισμός τυχόν παρερμηνειών ή μη κατανοητών ερωτήσεων, η εκτίμηση του χρόνου συμπλήρωσης, ο έλεγχος της πληρότητας, της σαφήνειας, της συνοχής και της δομής του ερωτηματολογίου. η αποφυγή και πρόληψη προβλημάτων. Επίσης, με τη πιλοτική εφαρμογή ελέγχεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου (Cohen et al., 2008). Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν είτε σε έντυπη μορφή είτε σε ηλεκτρονική (μέσω επεξεργαστή κειμένου) και στους προσωπικούς ηλεκτρονικούς λογαριασμούς των συμμετεχόντων. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach Alpha. Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος δείκτης καθώς αποτυπώνει τον βαθμό συσχέτισης κάθε ερώτησης- μεταβλητής του ερωτηματολογίου με το συνολικό άθροισμα όλων των ερωτήσεων- μεταβλητών του ερωτηματολογίου.

4. Στη συνέχεια κατασκευάστηκε μέσω της πλατφόρμας google drive η τελική εκδοχή του ερωτηματολογίου. Το διαδικτυακό αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο (web-based self-administered questionnaire) έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Στα βασικά πλεονεκτήματά του συγκαταλέγονται η δυνατότητα απάντησης και αποστολής σε πραγματικό χρόνο, το μικρό σχετικά κόστος της έρευνας, η ευκολία εισαγωγής δεδομένων, η μείωση του χρόνου συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, η παρακολούθηση της διεξαγωγής της έρευνας σε πραγματικό χρόνο, η αυτόματη καταγραφή των απαντήσεων από το σύστημα και της ηλεκτρονικής διαχείρισής τους (Bell,1997). Επίσης, διασφαλίζεται απόλυτα από την ίδια την εφαρμογή η ανωνυμία των ερωτηθέντων (Creswell, 2011). Βασικότερο μειονέκτημα των διαδικτυακών

ερωτηματολογίων αποτελεί ο μειωμένος βαθμός ανταπόκρισης καθώς πολύ συχνά τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια μένουν αναπάντητα (Crawford, Couper & Lamias, 2001). Για αυτό το λόγο, αφού, μετά από σχετικό αίτημα προς τη Διεύθυνση Δια Βίου Μάθησης, εγκρίθηκε η διεξαγωγή της έρευνας (Παράρτημα 4), εστάλη, σταδιακά, στις δομές, επιστολή με τον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου, με την παράκληση να προωθηθεί στους εκπαιδευτές τους. Η αποστολή του συνδέσμου έγινε σταδιακά στις δομές ανάλογα με τον βαθμό ανταπόκρισης των εκπαιδευτών και μέχρι να συμπληρωθεί το μέγεθος του δείγματος που ορίστηκε σε 300 εκπαιδευτές. Τελικά ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου εστάλη σε δεκαοκτώ (18) Ι.Ε.Κ., δώδεκα (12) Σ.Δ.Ε. και σαρανταπέντε (45) εκπαιδευτές Κ.Δ.Β.Μ. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ήταν 337, αριθμός που υπερκαλύπτει το δείγμα στόχο.

5. Ακολούθως πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δεδομένων με την αξιοποίηση του στατιστικού πακέτου SPSS 21. Αφετηρία της ανάλυσης των δεδομένων ήταν η ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (reliability analysis) μέσω του υπολογισμού του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha καθώς και οι Διερευνητικές Παραγοντικές Αναλύσεις (Principal Component Analysis) τα οποία παρουσιάζονται διεξοδικά στη συνέχεια. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε ο υπολογισμός των βασικών περιγραφικών στατιστικών μέτρων έτσι ώστε να σχηματιστεί μια πρώτη εικόνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στην επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων καταγράφηκαν, μέσω της περιγραφικής στατιστικής, ποσοτικά τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος και οι απόψεις τους αναφορικά με τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Έπειτα, έπρεπε να αποφασιστούν οι στατιστικοί έλεγχοι που θα χρησιμοποιούνταν για τη μελέτη της επίδρασης που ασκεί μια σειρά δημογραφικών και άλλων μεταβλητών σε κάθε παράγοντα της έρευνας (comparison analysis). Συγκεκριμένα:

Α) Υιοθετήθηκε το Kolmogorov–Smirnov test (K-S test), ένας έλεγχος που θέτει ως βασική προϋπόθεση ότι το δείγμα των μεταβλητών που εξετάζεται έχει κανονική κατανομή. Τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου υποδεικνύουν εάν η μηδενική υπόθεση, δηλαδή η κανονικότητα των μεταβλητών, είναι σωστή ή λαθεμένη. Αυτό γίνεται μέσω της τιμής p (p-value) η οποία, αν είναι μικρότερη από το προκαθορισμένο θεωρητικό επίπεδο

σημαντικότητας (συνήθως 5%), τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση κανονικότητας. Εάν όμως, η υπόθεση δεν απορριφθεί τότε χρησιμοποιούνται παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι. Στην παρούσα έρευνα, εξαιτίας της μη κανονικής κατανομής χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι και συγκεκριμένα ο έλεγχος U των Mann-Whitney, όταν η σύγκριση αφορούσε σε ανεξάρτητη μεταβλητή με 2 επίπεδα (π.χ. φύλο) και ο έλεγχος των Kruskal-Wallis, όταν η σύγκριση αφορούσε σε ανεξάρτητη μεταβλητή με περισσότερα από 2 επίπεδα (π.χ. ηλικία). Η μηδενική υπόθεση στις προαναφερόμενες περιπτώσεις ήταν ότι οι κατανομές των υπό σύγκριση ομάδων δεν διαφέρουν. Αν p-value<0,05, τότε η υπόθεση απορρίπτεται και συνάγεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις κατανομές των αντίστοιχων πληθυσμών. Στους ελέγχους των Kruskal-Wallis που το p-value ήταν μικρότερο του 0,05, εξεταζόταν η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων τιμών των ομάδων ανά ζεύγη χρησιμοποιώντας τον έλεγχο U των Mann-Whitney.

Β) Ακολούθησε η ανάλυση συσχετίσεων (correlation analysis) για τη διερεύνηση της ύπαρξης, του είδους (θετική ή αρνητική) και του βαθμού (ισχυρή, μέτρια ή ασθενής) αλληλεξάρτησης μεταξύ των παραγόντων που αναπτύχθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Προκειμένου να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις και να αποφασιστεί ποιος συντελεστής συσχέτισης θα χρησιμοποιηθεί, χρησιμοποιήθηκε ο Pearson (r) ή ο Spearman (rho) και ελέγχθηκε αν ο πληθυσμός των δεδομένων ακολουθεί την κανονική κατανομή, δηλαδή παρουσιάζει μια κωδωνοειδή συμμετρική κατανομή. Για τον έλεγχο της υπόθεσης κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kolmogorov–Smirnov test (K-S test). Δεδομένου ότι η υπόθεση κανονικότητας απορρίφθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman (rho), ο οποίος εφαρμόζεται και σε μετρήσεις ιεραρχικής κλίμακας, δηλαδή κλίμακας στην οποία οι αριθμοί αποδίδουν θέση ή σειρά σε μια ομάδα (Ρούσσος & Τσαούσης, 2009). Αυτό που ενδιέφερε ήταν το μέγεθος του συντελεστή συσχέτισης (rho), το οποίο ερμηνεύεται με τον παρακάτω τρόπο:

- Αν rho ±1, τότε υπάρχει τέλεια συσχέτιση.
- Αν -0,3 ≤ rho < 0,3, τότε δεν υπάρχει συσχέτιση.
- Αν -0,5 < rho ≤ -0,3 ή 0,3 ≤ rho <0,5, τότε υπάρχει ασθενής συσχέτιση.
- Αν -0,7 < rho ≤ -0,5 ή 0,5 ≤ rho <0,7, τότε υπάρχει μέτρια συσχέτιση.

- Αν -0,8 < rho ≤ -0,7 ή 0,7 ≤ rho <0,8, τότε υπάρχει ισχυρή συσχέτιση.
- Αν -1 < rho ≤ -0,8 ή 0,8 ≤ rho <1, τότε υπάρχει υψηλή ισχυρή συσχέτιση.

Για τη συγκεκριμένη ανάλυση, ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο ήταν το εμπειρικό επίπεδο σημαντικότητας (p-value), δηλαδή η πιθανότητα του να έχει εμφανιστεί η συσχέτιση λόγω τυχαίων παραγόντων. Το επίπεδο σημαντικότητας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι είτε 0,05 είτε 0,01 είτε 0,001 που σημαίνει ότι η πιθανότητα του να έχει προέλθει η συσχέτιση από τυχαίους παράγοντες είναι μόνο 5%, ή 1% ή 0,1% αντίστοιχα.

6. Ακολούθησε ποιοτική έρευνα ως εργαλείο της οποίας επιλέχτηκε η ημιδομημένη συνέντευξη διότι παρουσιάζει μεγαλύτερη ευελιξία και επιτρέπει την εμβάθυνση σε θέματα τα οποία δεν είχαν αποσαφηνιστεί με τη χρήση του ερωτηματολογίου (Kvale, 1996). Σε σχέση με τη δομημένη συνέντευξη, όπου η σειρά και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι προσχεδιασμένη με λεπτομέρεια και διεξάγεται με τρόπο ομοιόμορφο για όλα τα υποκείμενα, η ημιδομημένη συνέντευξη αφήνει περισσότερα περιθώρια στον συνεντευκτή για την οργάνωση, την έκταση, τη διατύπωση και το είδος των ερωτήσεων που θα υποβάλλει κάθε φορά σε κάθε ερωτώμενο. Πέρα από αυτά, δίνει και στον ερωτώμενο τη δυνατότητα να παρουσιάσει με τη δικό του γλωσσικό κώδικα το ποιόν και τη φύση των εμπειριών του. Για θέματα που είναι ιδιαίτερα σύνθετα, όπως οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, η χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης φαίνεται να εξασφαλίζει καλύτερα αποτελέσματα από ότι η χρήση της δομημένης (Καμαρινού, 1995:170 · Φραγκούλης, 2000:97). Προκειμένου να διαμορφωθεί οδηγός συνέντευξης πραγματοποιήθηκαν δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις με δύο εκπαιδευτές ενηλίκων. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των συνεντεύξεων ο οδηγός συνέντευξης είχε την ίδια δομή και αλληλουχία ερωτήσεων για κάθε συμμετέχοντα. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις με τις οποίες ελέγχθηκε η πληρότητα και η σαφήνεια των ερωτήσεων. Συνολικά διεξήχθησαν 14 ημιδομημένες συνεντεύξεις, διάρκειας 30΄-40΄ η κάθε μία. Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν από εκπαιδευτές ενηλίκων από τις προαναφερόμενες δομές, και κωδικοποιήθηκαν με αριθμητική ένδειξη 1 έως 14, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των ερωτώμενων.

7. Η επεξεργασία των δεδομένων της συνέντευξης έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχόμενου (content analysis) η οποία έχει καθιερωθεί ως μία από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Στην ανάλυση περιεχομένου το ποιοτικό υλικό που προκύπτει από τις συνεντεύξεις ταξινομείται σε κατηγορίες ώστε να μπορεί να περιγραφεί με συστηματικό τρόπο (Φίλιας, 2000). Για διαχειριστική διευκόλυνση οι ερωτήσεις της συνέντευξης είχαν ταξινομηθεί εξ αρχής με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τους άξονες της συνέντευξης (Bell, 2007), χωρίς, ωστόσο, οι κατηγορίες να κοινοποιηθούν στους ερωτώμενους για να μην εμποδιστεί η φυσική και αυθόρμητη ροή των απαντήσεων. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μελετήθηκαν εντατικά και στη συνέχεια ερμηνεύτηκαν μέσα από τη παραγωγή νοήματος (Βάμβουκας, 2010 · Ιωσηφίδης, 2003 · Cohen et al. 2007).

Επισημαίνεται ότι σε όλη την ερευνητική διαδικασία ακολουθήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων.

5.3. Το Δείγμα

Η ποιότητα μιας έρευνας εξαρτάται όχι μόνο από την καταλληλότητα της μεθοδολογίας και των ερευνητικών εργαλείων αλλά και από την καταλληλότητα της δειγματοληψίας (Cohen et al, 2007 · Morrison, 1993). Η πληθυσμιακή ομάδα στην οποία εστιάζει μία έρευνα σχετίζεται με παραμέτρους όπως για παράδειγμα τα χρονικά όρια διενέργειας της έρευνας, το κόστος υλοποίησης της έρευνας και η ευκολία πρόσβασης του ερευνητή. Σε ότι αφορά το μέγεθος του δείγματος, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι μία μορφή στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων απαιτεί τουλάχιστον 30 περιπτώσεις (Cohen et al, 2007). Οι έμπειροι ερευνητές ξεκινούν με τον συνολικό πληθυσμό και στη συνέχεια προχωρούν στην επεξεργασία του δείγματος (Cohen et al, 2007), οι λιγότερο έμπειροι ερευνητές προσδιορίζουν τον ελάχιστο αριθμό αποκρινόμενων που χρειάζονται για να αποσπάσουν πληροφορίες και δεδομένα (Bailey, 1978) .

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο (sampling frame) μιας έρευνας περιλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις από τις οποίες επιλέγεται το δείγμα ώστε να αντιστοιχεί στο πληθυσμό. Ωστόσο αυτό είναι εφικτό μόνο όταν πρόκειται για μικρούς πληθυσμούς και ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του πλήρη κατάλογο όλων των περιπτώσεων. Στη παρούσα έρευνα,

κατάλογος όλου του πληθυσμού των εκπαιδευτών ενηλίκων δεν είναι διαθέσιμος λόγω της μη σταθερής απασχόλησης των εκπαιδευτών ενηλίκων καθώς και της ταυτόχρονης απασχόλησής τους σε δύο ή περισσότερες δομές. Ως εκ τούτου, ως δειγματοληπτικό πλαίσιο χρησιμοποιήθηκε το σύνολο των εκπαιδευτών των ΙΚΕ, των ΣΔΕ και των ΚΔΒΜ που λειτουργούν στους Δήμους της Κεντρικής Μακεδονίας. Οι υπηρετούντες εκπαιδευτές ενηλίκων στις εν λόγω εκπαιδευτικές μονάδες (συνολικά 75) συνιστούν το πληθυσμό της έρευνας και παράλληλα προσδιορίζουν το δειγματοληπτικό πλαίσιο (Βάμβουκας, 2010:156). Μετά από σχετική διερεύνηση διαπιστώθηκε ότι ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι αδύνατο να προσδιοριστεί με ακρίβεια διότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων ασκούν διδακτικό έργο ταυτόχρονα σε περισσότερες της μιας εκπαιδευτικές μονάδες ή δομές. Ως εκ τούτου ο πληθυσμός εκτιμήθηκε κατά προσέγγιση στους χίλιους τριακόσιους εκπαιδευτές ενηλίκων και στις τρείς δομές.

Αναφορικά με τη μέθοδο δειγματοληψίας, μετά από εξέταση των εναλλακτικών επιλογών σε συνδυασμό με τις ανάγκες της έρευνας επιλέχτηκε η σταδιακή δειγματοληψία η οποία *«ουσιαστικά είναι προέκταση της δειγματοληψίας κατά συστάδες»* (Cohen et al., 2008:168). Η συγκεκριμένη επιλογή κρίνεται ως βέλτιστη λύση για τη συλλογή των δεδομένων καθώς και για τη διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό και θεμελιώνεται στο γεγονός ότι ο πληθυσμός είναι πολύ μεγάλος, διασκορπισμένος και μη καταγραμμένος και είναι αδύνατον ο ερευνητής να έχει πλήρη κατάλογο των ατόμων του πληθυσμού (Ζαφειρόπουλος, 2015 · Βάμβουκας, 2010:165). Το δείγμα επιλέχτηκε από το δειγματοληπτικό πλαίσιο με τη μέθοδο της δειγματοληψίας συστάδων (cluster sampling). Ως συστάδα ορίστηκε μία εκπαιδευτική δομή (ΣΔΕ, ΙΕΚ, ΚΔΒΜ).

Το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε από τους σκοπούς της έρευνας και τα δεδομένα του υπό εξέταση πληθυσμού και προέκυψε με τη χρήση πίνακα ο οποίος, «*μέσω ενός μαθηματικού τύπου, υποδεικνύει το κατάλληλο μέγεθος ενός δείγματος πιθανοτήτων για έναν δεδομένο αριθμό του ευρύτερου πληθυσμού» (*Morrison, 1993 οπ. αναφ. Cohen et al., 2008:153). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση και την εκτίμηση του πληθυσμού της έρευνας, το μέγεθος του δείγματος προσδιορίστηκε σε 300 εκπαιδευτές. Αναλυτικότερα, η σταδιακή δειγματοληψία εφαρμόστηκε ως εξής:

Σε πρώτο στάδιο, με βάση στοιχεία του ΙΝΕΔΙΒΙΜ συγκροτήθηκαν τρείς κατάλογοι, ένας με τα ΣΔΕ, ένας με τα ΙΕΚ και ένας με τα ΚΔΒΜ της Κεντρικής Μακεδονίας. Σε κάθε κατάλογο οι μονάδες ήταν αριθμημένες και για κάθε μονάδα αναφέρονταν η ηλεκτρονική και ταχυδρομική της διεύθυνση και τηλέφωνο επικοινωνίας (Παράρτημα 1).

Σε δεύτερο στάδιο, κάθε κατάλογος αναδιατάχθηκε με τυχαίο τρόπο (random permutation) (Gustedt, 2008) και από την αναδιάταξη προέκυψαν τρείς νέοι κατάλογοι ΣΔΕ, ΙΕΚ και ΚΔΒΜ.

Σε τρίτο στάδιο, από τους νέους καταλόγους επιλέχθηκαν οι πρώτες μονάδες από κάθε κατάλογο, ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευτών και έως να συμπληρωθεί ο αριθμός του δείγματος. Σε αυτές στάλθηκε επιστολή και το σχετικό link πρόσβασης στο ερωτηματολόγιο ώστε να συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτές της μονάδας. Ειδικά για τα ΚΔΒΜ των Δήμων, επειδή το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας δεν είχαν ξεκινήσει τη λειτουργία τους για το τρέχον ακαδημαϊκό έτος, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε εκπαιδευτές που είχαν διδάξει σε αυτά το προηγούμενο έτος 2018-2019. Η αναζήτηση και προσέγγιση αυτών των εκπαιδευτών έγινε μέσω των υπευθύνων εκπαίδευσης κατά το παραπάνω διάστημα λειτουργίας των Κ.Δ.Β.Μ.

Το δείγμα που επιλέχθηκε είναι αντιπροσωπευτικό διότι τα κρίσιμα χαρακτηριστικά του είναι ίδια με αυτά του πληθυσμού. Επιπρόσθετα το μέγεθός του επιτρέπει γενικεύσεις στο σύνολο του πληθυσμού.

5.4. Τα Ερευνητικά Εργαλεία

Στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας είναι ευρύτερα αποδεκτός ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης. Στη παρούσα έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία, το ερωτηματολόγιο στο πλαίσιο της ποσοτικής προσέγγισης και η συνέντευξη στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης. Η χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων για η συλλογή των δεδομένων εντάσσεται στη στρατηγική της τριγωνοποίησης (triangulation) και κρίθηκε σκόπιμη προκειμένου να διερευνηθούν διεξοδικότερα τα ερευνητικά ζητήματα και να αντιμετωπιστεί το ερευνητικό πρόβλημα ολιστικά (Creswell, 2016 · Καραλής, 2013).

Το ερωτηματολόγιο είναι το πιο διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων σε ποσοτικές έρευνες. Θεωρείται αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο διότι συμπληρώνεται ανώνυμα και επιτρέπει στα υποκείμενα να εκφραστούν με ειλικρίνεια (Cohen et al., 2007)

Η συνέντευξη, ως μέσον συλλογής δεδομένων, μπορεί να συνδυαστεί με άλλες μεθόδους (Robson,2007:320). Επιλέχτηκε η ημιδομημένη συνέντευξη διότι ο ευέλικτος χαρακτήρας της επιτρέπει τη διερεύνηση των ζητημάτων σε βάθος και την ανάδειξη θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003:40)

5.4.1. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο επιλέχτηκε ως ερευνητικό εργαλείο διότι θεωρείται αξιόπιστο λόγω της ανωνυμίας του και είναι οικονομικό σε χρηματικό κόστος και χρόνο. Διαμορφώθηκε από τον ερευνητή με βάση: α) το σκοπό, του στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής, β) τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις κατά τη πιλοτική φάση, γ) το προβληματισμό που αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και δ) ερωτηματολόγια από σχετικές διεθνείς έρευνες (Spooner-Lane, 2017 · Branch, 2016 · Wills, 2014 · Sugimoto, 2009).

Κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου έμφαση δόθηκε :

1. στην έγκυρη μέτρηση των ερευνητικών ερωτημάτων
2. στη συλλογή και καταγραφή ακριβούς πληροφόρησης
3. στην εξασφάλιση της συνεργασίας των ατόμων (Robson, 2010)

Προκειμένου να περιοριστούν τα βασικά μειονεκτήματα του συγκεκριμένου εργαλείου που είναι το χαμηλό ποσοστό επιστροφών των ερωτηματολογίων, οι τυχόν παρανοήσεις των ερωτήσεων και η βιασύνη στη συμπλήρωση (Cohen, Manion & Morrison, 2007) έγιναν οι παρακάτω ενέργειες:

α. τονίστηκε στους συμμετέχοντες η σημασία της έρευνας.

β. το ερωτηματολόγιο ευθυγραμμίστηκε με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα και το περιεχόμενό του καθορίστηκε αυστηρά από αυτά.

γ. αποφασίστηκε να είναι αυτοσυμπληρούμενο και για το λόγο αυτό καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να διατηρηθεί όσο πιο σύντομο γίνεται (Robson, 2010)
δ. δόθηκε προσοχή στη μορφή του και στην εμφάνισή του
ε. δοκιμάστηκε πιλοτικά και μετά την ανατροφοδότηση έγιναν διορθώσεις στο περιεχόμενο και στη διατύπωση των ερωτήσεων.

Με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με βάση πέντε βασικούς άξονες οι οποίοι αποτυπώνουν τους βασικούς άξονες του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας. Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με: α) την επιθυμία τους για υποστήριξη στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, β) την έννοια του mentoring, γ) τα χαρακτηριστικά, τις γνώσεις και τις δεξιότητες του μέντορα, δ) τα οφέλη από την αξιοποίηση του mentoring για τους καθοδηγούμενους, τους μέντορες και τον εκπαιδευτικό οργανισμό, και ε) το επιθυμητό μοντέλο mentoring. Με βάση αυτούς τους άξονες το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε δύο μέρη ως εξής (Παράρτημα 2):

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει εννέα στοιχεία-δηλώσεις αναφορικά με τα δημογραφικά και ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Από τα στοιχεία αυτά η εμπειρία και το επιστημονικό υπόβαθρο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων θα αποτελέσουν μεταβλητές και θα διερευνηθεί η συσχέτισή τους με τις απόψεις των ερωτώμενων όπως αποτυπωθούν στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου. Η δομή απασχόλησης συμπεριλήφθηκε στα προσωπικά στοιχεία (Α1) παρόλο που δεν μπορεί να αποτελεί μεταβλητή διότι η εργασιακή απασχόληση των εκπαιδευτών ενηλίκων παρουσιάζει αστάθεια και κινητικότητα και ως εκ τούτου οι συμμετέχοντες από μία δομή ενδέχεται, στο μέλλον, να εργάζονται σε άλλη δομή. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτές ενηλίκων απασχολούνται ταυτόχρονα σε περισσότερες από μία δομές. Επίσης, η επιμόρφωση άνω των 100 ωρών συμπεριλήφθηκε στις σπουδές-επιμορφώσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Α2) διότι σύμφωνα με το Νόμο 4386/2016 (Φ.Ε.Κ. Α'/ 83/11-5-2016) ***«****Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις»* **,** αλλά και με προγενέστερη Υπουργική Απόφαση (Υ.Α. ΓΓ/20082,ΦΕΚ 2844/23-10-20112) *« Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης»,* στις εναλλακτικές διαδρομές πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων συμπεριλαμβάνεται η συμμετοχή

στις εξετάσεις όσων έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών δημοσίων φορέων διάρκειας τουλάχιστον 100 διδακτικών ωρών.

Το δεύτερο μέρος συνιστά πέντε διακριτές ενότητες οι οποίες αντιστοιχούν στους πέντε παραπάνω άξονες και περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν τις απόψεις των ερωτώμενων για τα θέματα που ενδιαφέρουν ερευνητικά τη διατριβή, όπως διατυπώνονται στα ερευνητικά ερωτήματα. Περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις-δηλώσεις με προκαθορισμένες απαντήσεις και επιλογές οι οποίες διαβαθμίζονται με βάση τη κωδικοποιημένη πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert με τιμές 1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα Πολύ (Δημητρόπουλος, 1999˙ Robson, 2010). Οι κλίμακες ιεράρχησης παρέχουν μία ποικιλία απαντήσεων σε μία συγκεκριμένη ερώτηση-δήλωση (Cohen et al.,2007:426) με υποτιθέμενες ίσες αποστάσεις ανάμεσα στις επιλογές (Creswell, 2016), δηλώνουν συνοχή και ομοιογένεια, αυξάνουν το βαθμό κατανόησης και είναι εύκολες στη συμπλήρωση, διευκολύνουν τη μέτρηση και την επεξεργασία των απαντήσεων (Cohen et al., 2008:418). Παρόλο που η βιβλιογραφία αναγνωρίζει τα προβλήματα ερμηνείας που μπορεί να ανακύψουν (Cohen et al.,2007:426), οι κλίμακες ιεράρχησης συνιστούν ευρέως διαδεδομένο εργαλείο στην έρευνα. Το μειονέκτημά τους είναι ότι η επιλογή της ίδιας απάντησης σε ένα ερώτημα δε σημαίνει απαραίτητα και τον ίδιο βαθμό αποδοχής διότι δύο υποκείμενα δε μετρούν εξίσου τη διαφορά μεταξύ των διαβαθμίσεων της κλίμακας (Φίλιας, 2000).

Καταβλήθηκε προσπάθεια το ερωτηματολόγιο να μην είναι μακροσκελές και περίπλοκο ώστε να μην αισθανθούν οι ερωτώμενοι κόπωση από εξαντλητική έρευνα (Cohen et al.,2007: 88). Επίσης, αποφεύχθηκαν οι ανοικτές ερωτήσεις επειδή το ερωτηματολόγιο ήταν αυτοσυμπληρούμενο (self- administered) και επομένως δεν θα υπήρχε η δυνατότητα διευκρίνισης. Σε ότι αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου, έμφαση δόθηκε έτσι ώστε οι ερωτήσεις να έχουν μία λογική σειρά ακολουθώντας τη σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων. Επίσης, οι αρχικές ερωτήσεις είναι απλές, ελκύουν το ενδιαφέρον και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή. Στο μέσον παρουσιάζονται οι δύσκολες ενώ οι τελευταίες ερωτήσεις είναι, επίσης, ενδιαφέρουσες ώστε να παρακινηθούν οι ερωτώμενοι να υποβάλλουν το ερωτηματολόγιο (Cohen & Manion, 1997 ˙ Robson, 2010).

Στην αρχή του ερωτηματολογίου δίνονται εισαγωγικά κάποιες πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας και περιλαμβάνονται ευχαριστίες για τη συμμετοχή.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αντιστοιχούν με τους στόχους της έρευνας (πίνακας 5.1.) και με τα ερευνητικά ερωτήματα (πίνακας 5.2.) και είναι δημογραφικές, ερωτήσεις εμπειρίας, γνώμης, αξιών, συναισθημάτων και γνώσεων (Patton,2014).

Πίνακας 5.1 : Αντιστοίχιση στόχων έρευνας με ερωτήσεις ερωτηματολογίου

ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ		**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**
Α	διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς την ανάγκη υποστήριξής τους στην επιλογή και αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου	10, 11, 12
Β	διερεύνηση των απόψεών τους ως προς την έννοια του mentoring	13, 14, 15, 16
Γ	διερεύνηση των απόψεών τους για τις επιμέρους διαστάσεις του προφίλ του μέντορα	17, 18, 19
Δ	διερεύνηση των απόψεών τους ως προς τα οφέλη που απορρέουν από την αξιοποίηση του mentoring	20, 21, 22
Ε	διερεύνηση των απόψεών τους ως προς την ανάγκη σχεδιασμού ενός ολοκληρωμένου μοντέλου mentoring για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου	23, 24, 25, 26, 27
Στ	διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτών ανάλογα με ατομικά τους χαρακτηριστικά	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Πίνακας 5.2: Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων με ερωτήσεις ερωτηματολογίου

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ		ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
1	Επιθυμούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων υποστήριξη στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών;	10, 11
2	Σε ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές αισθάνονται ότι χρειάζονται υποστήριξη;	12
3	Πώς αντιλαμβάνονται το mentoring;	13, 14, 15, 16
4	Ποια είναι, κατά τη γνώμη τους, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι γνώσεις και οι δεξιότητες του αποτελεσματικού μέντορα;	17, 18, 19
5	Ποια πιστεύουν ότι είναι τα οφέλη, από την αξιοποίηση του mentoring;	20, 21, 22
6	Ποιες είναι οι απόψεις τους για το σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου μοντέλου mentoring για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου;	23, 24, 25, 26, 27
7	Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

5.4.2. Συνέντευξη

Η βιβλιογραφία περιγράφει διάφορα είδη ερευνητικών συνεντεύξεων (δομημένη, μη δομημένη, ημιδομημένη). Με βάση το χαρακτήρα του ερευνητικού προβλήματος στη παρούσα έρευνα προκρίθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως καταλληλότερη μεθοδολογική επιλογή. Το βασικό χαρακτηριστικό της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ότι είναι εστιασμένη χωρίς να είναι κατευθυντική. Καθοδηγεί ως ένα βαθμό τους ερωτώμενους διευκολύνοντας σημαντικά την εστίαση στα ερευνητικά ερωτήματα και ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα επέκτασης σε θέματα που ενδιαφέρουν το ερευνητικό πρόβλημα. Αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά διεξάγεται με μορφή συζήτησης ώστε να υπάρχει ευχέρεια αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον συνεντευκτή και στον συνεντευξιαζόμενο. Αν και βασίζεται σε ένα δομημένο πλαίσιο παρουσιάζει ευελιξία ως προς τη τροποποίηση του περιεχομένου, την εμβάθυνση σε θέματα που κρίνονται σημαντικά καθώς και τη σειρά που τίθενται οι ερωτήσεις (΄Ισαρη &

Πουρκός, 2015). Επίσης, οι ερωτώμενοι έχουν απεριόριστο βαθμό ελευθερίας στη διατύπωση των απαντήσεών τους.

Οι θεματικοί άξονες στους οποίους διαρθρώθηκε η συνέντευξη της έρευνας ήταν:

α. προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων

β. διερεύνηση απόψεων σε σχέση με τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών

γ. διερεύνηση απόψεων σε σχέση με την έννοια του mentoring

δ. διερεύνηση απόψεων για τα προσδοκώμενα οφέλη

ε. διερεύνηση απόψεων σε σχέση με το προφίλ του μέντορα

στ. διερεύνηση απόψεων σε σχέση με το πλαίσιο εφαρμογής mentoring σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων.

Με βάση τους παραπάνω άξονες κατασκευάστηκε ο οδηγός συνέντευξης ο οποίος ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό τη δομή του ερωτηματολογίου. Αποτελείται από είκοσι τρεις ερωτήσεις ενώ κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έγιναν διευκρινιστικές ερωτήσεις επί του θέματος (Creswell, 2016). Από αυτές, τέσσερες ερωτήσεις επιδίωκαν την άντληση ατομικών πληροφοριών και δεκαεννέα ερωτήσεις τη διερεύνηση απόψεων σχετικά με τα ερευνητικό πρόβλημα (Παράρτημα 3). Συγκεκριμένα, κατανέμονται σε θεματικούς άξονες ως εξής:

Ο *πρώτος θεματικός άξονας* περιλαμβάνει τρείς ερωτήσεις με τις οποίες διερευνάται αν οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρησιμοποιούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία τους, τι τους δυσκολεύει και πώς αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Ο *δεύτερος θεματικός άξονας* περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις με τις οποίες διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών για το mentoring και το ρόλο του μέντορα καθώς και εμπειρίες τους από αυτό.

Ο *τρίτος θεματικός άξονας* περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις με τις οποίες ανιχνεύονται οι απόψεις των εκπαιδευτών για τα οφέλη από το mentoring

Ο *τέταρτος θεματικός άξονας* περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις με τις οποίες διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτών για το προφίλ του μέντορα

Ο *πέμπτος θεματικός άξονας* περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις με τις οποίες διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτών για το επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής mentoring

Οι ερωτήσεις εντάσσονται σε όλα τα είδη ερωτήσεων που συνήθως χρησιμοποιούνται σε μία συνέντευξη (Ιωσηφίδης, 2003:40). Είναι:

- Ανοικτές ώστε οι ερωτώμενοι να έχουν την ελευθερία να απαντήσουν όπως θέλουν
- Περιγραφικές, κυρίως για άντληση πληροφοριών που αφορούν ατομικά χαρακτηριστικά και δημογραφικά στοιχεία
- Ερωτήσεις γνώμης προκειμένου να διερευνηθούν στάσεις και αντιλήψεις
- Εισαγωγικές και συμπερασματικές στην έναρξη και στο τέλος της συνέντευξης

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης αντιστοιχούν στους στόχους της έρευνας (πίνακας 5.3.) και στα ερευνητικά ερωτήματα (πίνακας 5.4.). Επιπρόσθετα, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να εστιάζουν σε θέματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, να διατυπώνονται σε γλώσσα κατανοητή, να είναι ανοικτές και να μην είναι κατευθυντικές (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:131).

Πίνακας 5.3: Αντιστοίχιση στόχων έρευνας με ερωτήσεις συνέντευξης

ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ		**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**
Α	διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς την ανάγκη υποστήριξής τους στην επιλογή και αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου	5, 6, 7
Β	διερεύνηση των απόψεών τους ως προς την έννοια του mentoring	8, 9, 10, 11, 12, 13
Γ	διερεύνηση των απόψεών τους για τις επιμέρους διαστάσεις του προφίλ του μέντορα	17, 18, 19
Δ	διερεύνηση των απόψεών τους ως προς τα οφέλη που απορρέουν από την αξιοποίηση του mentoring	14, 15, 16
Ε	διερεύνηση των απόψεών τους ως προς την ανάγκη σχεδιασμού ενός ολοκληρωμένου μοντέλου mentoring για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου	20, 21, 22, 23, 24
Στ	διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτών ανάλογα με ατομικά τους χαρακτηριστικά	1, 2, 3, 4

Πίνακας 5.4: Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων με ερωτήσεις συνέντευξης

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ		ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
1	Επιθυμούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων υποστήριξη στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών;	5, 6, 7
2	Σε ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές αισθάνονται ότι χρειάζονται υποστήριξη;	5, 6, 7
3	Πώς αντιλαμβάνονται το mentoring;	8, 9, 10, 11, 12, 13
4	Ποια είναι, κατά τη γνώμη τους, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι γνώσεις και οι δεξιότητες του αποτελεσματικού μέντορα;	17, 18, 19
5	Ποια πιστεύουν ότι είναι τα οφέλη, από την αξιοποίηση του mentoring;	14, 15, 16
6	Ποιες είναι οι απόψεις τους για το σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου μοντέλου mentoring για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου;	20, 21, 22, 23, 24
7	Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα ανάλογα με την εμπειρία και το επιστημονικό τους υπόβαθρο στην εκπαίδευση ενηλίκων;	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Μετά τη διεξαγωγή δύο πιλοτικών συνεντεύξεων και τον έλεγχο των ερωτήσεων ως προς τη πληρότητα και τη σαφήνειά τους, πραγματοποιήθηκαν δεκατέσσερις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς από τις τρείς δομές (Παράρτημα 5). Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στον χώρο εργασίας των ερωτώμενων, με φυσικότητα, σε οικείο κλίμα και σε ατμόσφαιρα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και μαγνητοφωνήθηκαν με τη συναίνεση των ερωτώμενων.

5.5. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα αποτελούν δύο βασικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητα μιας έρευνας καθώς εξασφαλίζουν την επάρκεια και καταλληλότητα των ερμηνειών που προκύπτουν από αυτήν. Η αξιοπιστία είναι απαραίτητη αλλά δεν επαρκεί για να εξασφαλιστεί εγκυρότητα ενώ η εγκυρότητα είναι απαραίτητη για να υπάρξει αξιοπιστία (Cohen et al., 2007: 175 · Robson, 2010: 120).

Η αξιοπιστία (reliability) αναφέρεται στη σταθερότητα ή τη συνέπεια με την οποία μετράται κάτι (Robson, 2010:119). Προκειμένου μία ερευνητική μελέτη να θεωρηθεί αξιόπιστη πρέπει να μπορεί να παράγει τα ίδια ερευνητικά αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε ίδιο δείγμα, σε παρόμοιο περιβάλλον και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Cohen et al., 2008 · Van Blerkom, 2009). Τα πλέον συνήθη είδη αξιοπιστίας είναι των επαναληπτικών μετρήσεων, των εναλλακτικών τύπων, των ημίκλαστων ή ημίσεων, της εσωτερικής συνοχής και των μετρήσεων του ίδιου βαθμολογητή και μεταξύ βαθμολογητών (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ελέγχθηκαν η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest reliability) και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (internal consistency) (Litwin, 1995). Συγκεκριμένα, προκειμένου να ελεγχθεί αν το ερωτηματολόγιο διαθέτει σταθερότητα, δόθηκε σε πέντε (5) εκπαιδευτές ενηλίκων και μετά από διάστημα δέκα ημερών ζητήθηκε από τα ίδια άτομα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο για δεύτερη φορά. Το διάστημα μεσολάβησης επιλέχθηκε προκειμένου να περιοριστεί η επίδραση πράξης (practice effect) που είναι η εξοικείωση των συμμετεχόντων στην έρευνα με το περιεχόμενο των ερωτήσεων και η συγκράτηση στη μνήμη τους των απαντήσεων που έδωσαν στη πρώτη μέτρηση (Litwin, 1995). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής, η οποία αναφέρεται στο κατά πόσο διαφορετικές προτάσεις μετρούν την ίδια έννοια ελέγχθηκε με πιλοτική έρευνα σε πενήντα εκπαιδευτές και εκτιμήθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha. Το αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας είναι ο δείκτης να είναι >0.7 και όσο μεγαλύτερη τιμή εμφανίζει ο έλεγχος τόσο μεγαλύτερη αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής έχει το ερευνητικό εργαλείο (Ουζούνη & Νακάκης, 2011 · Ζαφειρόπουλος, 2012). Από τον πίνακα 5.5 φαίνεται ότι οι δείκτες αξιοπιστίας των περισσότερων ερωτήσεων έχουν τιμές >0.7 ή προσεγγίζουν το 0.7. Οι ερωτήσεις που εμφάνισαν τιμές χαμηλότερες του 0.7 θεωρήθηκαν «προβληματικές», επανεξετάστηκαν και επαναδιατυπώθηκαν (ερωτήσεις 17, 18, 20 και 25).

Πίνακας 5.5: Δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) των ερωτήσεων στη πιλοτική έρευνα

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Αριθμός μεταβλητών	Cronbach's alpha
10. Βαθμός χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών	12	0,693
12. Υποστήριξη σε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές	12	0,897
14. Προσδοκίες από τον μέντορα	12	0,748
15. Λόγοι συμμετοχής στο mentoring	10	0,730
17.Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα	10	0,601
18.Κριτήρια επιλογής μέντορα	10	0,595
20. Οφέλη από το mentoring για τον καθοδηγούμενο	12	0,603
21. Οφέλη από το mentoring για τον μέντορα	10	0,838
22. Οφέλη από το mentoring για τον εκπαιδευτικό οργανισμό	5	0,788
25. Άτομα στα οποία θα απευθύνονταν για mentoring	5	0,647
27. Επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής mentoring	14	0,703

Επιπρόσθετα, η αξιοπιστία διασφαλίστηκε από την ανωνυμία του ερωτηματολογίου, από τη προσεγμένη διατύπωση των ερωτήσεων και τη σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και από το μέγεθος του δείγματος.

Η εγκυρότητα (validity) αφορά στο βαθμό που ένα ερευνητικό εργαλείο μετρά με ακρίβεια αυτό το οποίο υποστηρίζει ότι σκοπεύει να μετρήσει (εσωτερική εγκυρότητα) καθώς και το βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν (εξωτερική εγκυρότητα) (Van Blerkom, 2009· Field, 2009).

Παρόλο που θεωρείται αδύνατον μια ερευνητική μελέτη να είναι 100% έγκυρη (Cohen et al., 2007:176), στις ποσοτικές έρευνες η εγκυρότητα μπορεί να βελτιωθεί σε σημαντικό βαθμό εφόσον δοθεί έμφαση σε συγκεκριμένους παράγοντες. Αυτοί είναι η προσεκτική δειγματοληψία, η επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και η κατάλληλη στατιστική διαχείριση των δεδομένων. Επομένως, η διασφάλιση της εγκυρότητας αποτελεί ζήτημα σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, του σχεδιασμού, της συλλογής, ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων (Cohen et al., 2007). Υπάρχουν

διαφορετικοί τύποι εγκυρότητας οι οποίοι αφορούν ως επί το πλείστον τις ποσοτικές μεθοδολογίες (Cohen et al., 2007:176). Οι τύποι εγκυρότητας που χρησιμοποιήθηκαν για να υποστηρίξουν το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι η εγκυρότητα περιεχομένου και η παραγοντική εγκυρότητα.

Η εγκυρότητα περιεχομένου (content validity) προηγείται της συλλογής των δεδομένων και αναφέρεται στο κατά πόσο ένα ερευνητικό εργαλείο καλύπτει εννοιολογικά το εύρος του ζητήματος που διερευνά (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Αυτό επιτεύχθηκε από τη εις βάθος μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και από τον ενδελεχή έλεγχο των ερωτήσεων της πιλοτικής έρευνας ώστε σε αυτές να συμπεριλαμβάνονται όλες οι διαστάσεις του υπό διερεύνηση θέματος. Στη συνέχεια, προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα περιεχομένου, το εργαλείο δόθηκε σε ομάδα ειδικών οι οποίοι εξέτασαν κατά πόσο το σύνολο και το περιεχόμενο των ερωτήσεων-δηλώσεων σχετίζεται άμεσα με τις επιμέρους παραμέτρους του υπό διερεύνηση θέματος (Mertens, 2012 · Παναγιωτακόπουλος & Σαρρής, 2015).

Η παραγοντική ή δομική εγκυρότητα (factoral validity) αναφέρεται στο κατά πόσο οι ερωτήσεις-δηλώσεις ανήκουν στατιστικά σε ένα όργανο μέτρησης (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Ο έλεγχος της παραγοντικής εγκυρότητας έγινε με παραγοντική ανάλυση η οποία αναζήτησε υποκειμενικές διαστάσεις και έδειξε εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του εργαλείου (Litwin, 1995).

Προκειμένου να αποφευχθούν σφάλματα στη διασφάλιση της εγκυρότητας στη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων έγιναν οι εξής ενέργειες:

Στο στάδιο του σχεδιασμού διαμορφώθηκε χρονοδιάγραμμα έρευνας, εντοπίστηκαν και εξασφαλίστηκαν οι πηγές για τη πραγματοποίηση της έρευνας, επιλέχθηκε η κατάλληλη μεθοδολογία, διαμορφώθηκαν τα κατάλληλα εργαλεία, έγινε πιλοτική έρευνα και επιλέχθηκε ένα δείγμα αντιπροσωπευτικό επαρκούς μεγέθους (Cohen et al., 2007). Για την επίτευξη της εσωτερικής εγκυρότητας διενεργήθηκαν συνεντεύξεις οι οποίες βοήθησαν στο καθορισμό των εννοιολογικών αξόνων του ερωτηματολογίου. Επίσης, πραγματοποιήθηκε πιλοτική δοκιμή (pilot testing) σε είκοσι εκπαιδευτές προκειμένου να

ελεγχθεί η σαφήνεια και η πληρότητα των ερωτήσεων (Dittmar & Drury, 2000 · Milburn, 1995).

Στο στάδιο της συλλογής των δεδομένων καταβλήθηκε προσπάθεια συγκέντρωσης όσο το δυνατόν περισσότερων ερωτηματολογίων ώστε να διασφαλιστεί η εξωτερική εγκυρότητα (Cohen et al., 2007). Για να περιοριστούν οι διαρροές, ο ερευνητής σε επικοινωνία με τους διευθυντές των δομών ή με τους ίδιους του εκπαιδευτές παρείχε τις απαραίτητες πληροφορίες για τους στόχους και τη διαδικασία της έρευνας (Flick,2009). Αυτό είναι πολύ σημαντικό για την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτών προκειμένου να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αλλά ταυτόχρονα απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή να μη δοθούν πληροφορίες που θα μπορούσαν να προϊδεάσουν για τα αποτελέσματα της έρευνας (Cohen et al., 2007).

Στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων αποφεύχθηκε η επιλεκτική μεταχείριση των δεδομένων και χρησιμοποιήθηκε κατάλληλη στατιστική επεξεργασία (Cohen et al., 2007).

Στο στάδιο της παρουσίασης των δεδομένων διασφαλίστηκε ότι απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώθηκαν ισχυρισμοί που υποστηρίζονται από τα ερευνητικά δεδομένα και αποφεύχθηκε η επιλεκτική και μη αντιπροσωπευτική χρήση των δεδομένων (Cohen et al., 2007).

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι έννοιες ποσοτικά προσανατολισμένες και προέρχονται από ένα θετικιστικό τρόπο σκέψης (Tobin & Begley, 2004). Οι θεωρητικοί της ποιοτικής μεθοδολογίας υποστηρίζουν ότι στη ποιοτική έρευνα οι δύο έννοιες πρέπει να αντικατασταθούν με τις έννοιες της αυθεντικότητας και της κατανόησης (Guba & Lincoln, 1989) καθώς η ισχυρή εμπλοκή του ερευνητή κατά τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων και οι απαντήσεις εις βάθος των συμμετεχόντων διασφαλίζουν ένα επαρκή βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Agar, 1993 οπ.αναφ. Cohen et al., 2008:178). Συνεπώς, η επίτευξη της εγκυρότητας στη ποιοτική έρευνα συνδέεται με την ελαχιστοποίηση της μεροληψίας (Cohen et al., 2008:205). Πηγές αμεροληψίας μπορεί να αποτελούν τα χαρακτηριστικά του ερευνητή και των ερωτώμενων καθώς και το ίδιο το περιεχόμενο και ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων (Bell, 1997).

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας στις συνεντεύξεις έγιναν οι εξής ενέργειες:

- Πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις οι οποίες διευκόλυναν την αποσαφήνιση των ερωτήσεων και τη διαμόρφωση του οδηγού συνέντευξης
- Δόθηκε διαβεβαίωση στους ερωτώμενους για την αποκλειστικά επιστημονική χρήση των αποτελεσμάτων
- Δόθηκαν πληροφορίες για τους στόχους, το πλαίσιο και τη διαδικασία της έρευνας
- Ζητήθηκε η συναίνεση των συμμετεχόντων στη μαγνητοφώνηση της συζήτησης (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999)
- Οι ερωτήσεις ήταν κοινές για όλους (Cohen et al., 2008)
- Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τρόπο ώστε να μην επιτρέπουν καμία παρανόηση ούτε να κατευθύνουν σε προσδοκώμενες απαντήσεις (Bell, 1997)
- Καταγράφηκαν οι απόψεις των ερωτώμενων με πιστότητα και χωρίς την αναζήτηση απαντήσεων που υποστήριζαν προδιαθέσεις του ερευνητή (Cohen et al., 2008)
- Οι καταγραφές από τις συνεντεύξεις επιβεβαιώθηκαν από τους συμμετέχοντες, (Συμεού, 2006).
- Τα ευρήματα έτυχαν τριγωνοποίησης με τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας

Η τριγωνοποίηση είναι μία τεχνική έρευνας που ενώνει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα (Smith, 2003). Μεταξύ των διαφόρων τύπων τριγωνοποίησης που υπάρχουν (Cohen et al., 2007:190) επιλέχθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, δηλαδή η χρήση δύο μεθόδων συλλογής δεδομένων διότι είναι η πλέον συνήθης και χρήσιμη στην εκπαιδευτική έρευνα (Cohen et al., 2007:194). Στη βάση αυτή, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων και η συνέντευξη για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

5.6. Περιορισμοί της Έρευνας

Η έρευνα, όπως κάθε έρευνα, υπόκειται σε μεθοδολογικούς περιορισμούς οι οποίοι σχετίζονται με ζητήματα που αφορούν το σχεδιασμό ή την εκτέλεσή της (Simon, 2011).

Στη ποσοτική έρευνα, η αδυναμία πλήρους κατανόησης του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες είναι ένας περιορισμός ο οποίος καταβλήθηκε προσπάθεια να

αντιμετωπισθεί μέσω της πιλοτικής έρευνας. Η επιλογή του δείγματος από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μονάδες ενδεχομένως επηρεάζει την αντιπροσωπευτικότητά του, παρόλο που τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού. Στους περιορισμούς θα πρέπει, επίσης, να προστεθεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει αναλυτικός και εξαντλητικός κατάλογος των εκπαιδευτών ενηλίκων που απασχολούνται στις δομές από τις οποίες αντλείται το δείγμα. Η αδυναμία προσδιορισμού με ακρίβεια του δειγματοληπτικού πλαισίου περιορίζει αναπόφευκτα τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, ωστόσο η υψηλή συμμετοχή στην έρευνα επιτρέπει την αναγωγή των συμπερασμάτων στο πληθυσμό με αρκετά αυξημένη ασφάλεια. Η μέθοδος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου μέσω google διευκολύνει τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων αλλά εμφανίζει το πρόβλημα του χαμηλότερου βαθμού ανταπόκρισης σε σχέση με τη συμπλήρωσή του επί τόπου, παρουσία του ερευνητή. Προκειμένου να εξασφαλιστεί ικανοποιητική και επαρκής συμμετοχή απαιτήθηκε συνεχής επικοινωνία και ενεργοποίηση των διευθυντών των μονάδων. Στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να προστεθούν και οι πιθανές αποκλίσεις από τη πραγματικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Αυτές μπορεί να οφείλονται στη συνειδητή ή μη πρόθεσή τους να εξωραΐσουν την εικόνα που προβάλλουν. Ο περιορισμός αυτός αντιμετωπίστηκε μέσω της τριγωνοποίησης.

Στη ποιοτική έρευνα, η υποκειμενικότητα είναι ένας εγγενής περιορισμός. Η ποιοτική έρευνα είναι στη βάση της μία ερμηνευτική διαδικασία στην οποία ο ερευνητής περισσότερο παράγει παρά συλλέγει δεδομένα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:43). Παρόλο που αρκετοί ερευνητές πιστεύουν ότι η εμπλοκή του ερευνητή, ως βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας, δεν αποτελεί διαστρεβλωτικό παράγοντα (Τσιώλης, 2014), η υποκειμενικότητα από μόνη της συνιστά περιορισμό. Ενδέχεται ο ερευνητής να αναζητά απαντήσεις οι οποίες επιβεβαιώνουν προκαθορισμένες απόψεις του ή να δυσκολεύεται να κατανοήσει τα λεγόμενα του ερωτώμενου. Ένας επιπλέον περιορισμός είναι η πιθανή προσπάθεια του ερωτώμενου να ευχαριστήσει τον ερευνητή (Borg & Gall, 1989). Για την αντιμετώπιση αυτών των περιορισμών επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη διότι με την ευελιξία και τη δυνατότητα τροποποίησης των ερωτήσεων μπορεί ο ερευνητής να εμβαθύνει στις απαντήσεις. Στους περιορισμούς της

ποιοτικής έρευνας πρέπει να προστεθεί και η διστακτικότητα των εκπαιδευτών να μιλήσουν για θέματα που αφορούν το διδακτικό τους έργο, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ως έλλειψη εξοικείωσης με ερευνητικές διαδικασίες ή ως ένδειξη ανησυχίας ότι θα αξιολογηθούν. Επίσης, ο μικρός αριθμός των συνεντεύξεων περιορίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, γεγονός που αντιμετωπίστηκε με τη τριγωνοποίηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Ευρήματα Ποσοτικής Ανάλυσης

Τα ευρήματα της ποσοτικής ανάλυσης προέρχονται από: α) τη περιγραφική στατιστική ανάλυση, β) τους ελέγχους συγκρίσεων, γ) τις παραγοντικές αναλύσεις, δ) τις συσχετίσεις παραγόντων και ε) τις βηματικές πολλαπλές παλινδρομήσεις.

6.1.1 Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

Στις περισσότερες εμπειρικές έρευνες, η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής αποτελεί το πρωταρχικό στάδιο ανάλυσης (Robson, 2010). Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση συχνοτήτων, η οποία είθισται να συνιστά το πρώτο στάδιο περιγραφικής στατιστικής, παρουσιάζει με συνοπτικό τρόπο τα βασικά αποτελέσματα, συμβάλλοντας στην εξαγωγή των πρώτων χρήσιμων συμπερασμάτων για τις επιμέρους μεταβλητές. Έτσι, με βάση την επεξεργασία των πρωτογενών δεδομένων προέκυψε μια σειρά από ενδιαφέροντα ευρήματα, τα οποία παρουσιάζονται εκτενώς και παράλληλα σχολιάζονται στις ενότητες που ακολουθούν.

6.1.1.1. Ατομικά Χαρακτηριστικά – Προφίλ Συμμετεχόντων Εκπαιδευτών

Όπως αποτυπώνεται στο πίνακα 6.1., από τους 337 συνολικά συμμετέχοντες, οι 209 είναι γυναίκες (62%) και οι 128 άνδρες (38%). Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή των ερωτηθέντων τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, οι 38 από αυτούς ήταν μεταξύ 25-35 ετών (11,3%), οι 147 μεταξύ 36-45 ετών (43,6%) και οι 152 άνω των 46 ετών (45,1%). Ως εκ τούτου, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτών στην έρευνα ήταν άνω των 36 ετών κατά τη χρονική στιγμή διενέργειας της έρευνας.

Σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών, 192 εκπαιδευτές δηλώνουν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (57%) και 18 εκπαιδευτές δήλωσαν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (5,3%), ενώ 145 δεν είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (43%). Σχετικά με τα έτη διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, 181 από τους ερωτηθέντες είχαν 1-10 έτη (53,7%), 125

είχαν 11-20 έτη (37,1%), 28 είχαν 21-30 έτη (8,3%) και μόλις 3 ερωτηθέντες δηλώνουν διδακτική εμπειρία άνω των 30 ετών (0,9%). Τέλος, κατά τη χρονική περίοδο διενέργειας της έρευνας, από τους 337 συμμετέχοντες εκπαιδευτές ενηλίκων, οι 248 είναι πιστοποιημένοι από τον ΕΟΠΠΕΠ (73,6%) ενώ οι 89 δεν ήταν (26,4%) (πίνακας 6.1).

Από την αποτύπωση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων είναι εμφανές ότι αυτοί προέρχονται από διαφορετικές επιστημονικές αφετηρίες, διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις και εμπειρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων και προφανώς διαφορετικές διδακτικές ανάγκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό αποτελείται από πιστοποιημένους εκπαιδευτές ενηλίκων, δεδομένο που ήταν αναμενόμενο καθώς η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί πλέον προϋπόθεση για απασχόληση ως εκπαιδευτής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης (Ν. 4485/2017). Έχουν υψηλό ηλικιακό μέσο όρο, ωστόσο ενώ οι περισσότεροι από τους μισούς είναι πάνω από 36 ετών, έχουν σχετικά μικρή εμπειρία ως εκπαιδευτές ενηλίκων, δεδομένο που δείχνει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν εισέρχονται στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων αμέσως μετά τις σπουδές τους αλλά έχοντας αποκτήσει εμπειρίες από άλλους χώρους απασχόλησης. Το δεδομένο αυτό συμφωνεί με εύρημα σχετικής μελέτης σε χώρες της Ε.Ε. σύμφωνα με το οποίο οι επαγγελματίες της εκπαίδετυσης ενηλίκων διαθέτουν 10-15 έτη επαγγελματικής εμπειρίας σε άλλες εργασιακές θέσεις πριν γίνουν εκπαιδευτές ενηλίκων (Buiskool et al. 2010). Το στοιχείο αυτό δημιουργεί υπόνοιες ότι ενδεχομένως οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν παγιωμένες παραδοχές για τη μάθηση ενηλίκων και τη διδασκαλία σε ενήλικες οι οποίες έχουν διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό από τη βιογραφία τους ή την ενασχόλησή τους στη βασική εκπαίδευση.

Πίνακας 6.1. Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτών ενηλίκων

Φύλο	Άνδρες: 128 (38%)	Γυναίκες: 209 (62%)			Σύνολο: 337 (100%)
Ηλικίες	25-35	36-45	46-55		Σύνολο
	38 (11,3%)	147 (43,6%)	152 (45,1%)		337 (100%)
Μεταπτυχιακές σπουδές	Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό		Σύνολο
	Ναι: 192 (57%)	Όχι: 145 (43%)	Ναι: 18 (5,3%)	Όχι: 319 (94,7%)	337 (100%)
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενηλίκων	1-10	11-20	21-30	>30	Σύνολο
	181 (53,7%)	125 (37,1%)	28 (8,3%)	3 (0,9%)	337 (100%)
Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ	Ναι: 248 (73.6 %)	Όχι: 89 (26.4%)			Σύνολο: 337 (100%)

6.1.1.2 Απόψεις ως προς την επιθυμία υποστήριξης του διδακτικού έργου

Προκειμένου να διερευνηθεί η επιθυμία τους για υποστήριξη στην άσκηση του διδακτικού τους έργου σε ενήλικες, αρχικά οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτές ερωτήθηκαν κατά πόσο χρησιμοποιούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και δραστηριότητες, πρακτική που προτείνεται ως ενδεδειγμένη στην εκπαίδευση ενηλίκων. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία (Brookfield, 1996 · Courau, 2000 · Rogers, 2002 · Jarvis, 2004 · Noye & Pivetau, 1999 · Huang & Wang, 2013) και τα συμπεράσματα της εκ των προτέρων ποιοτικής έρευνας, η ερώτηση εστίασε σε 12 συγκεκριμένες συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και δραστηριότητες: σχέδιο εργασίας, καταιγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, ομάδες εργασίας, μελέτη περίπτωσης, προσομοίωση, ερωτήσεις-απαντήσεις, συζήτηση, αντιπαράθεση με επιχειρήματα, αισθητική εμπειρία, συνέντευξη από ειδικό και εκπαιδευτική επίσκεψη.

Όπως αποτυπώνεται στο πίνακα 6.2. οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρησιμοποιούν περισσότερο τη συζήτηση (66,8% πάρα πολύ, 24% πολύ) και τις ερωτήσεις-απαντήσεις (60,5% πάρα πολύ, 27% πολύ), και ακολούθως τις ομάδες εργασίας (49,9% πάρα πολύ, 30,6% πολύ) και τον καταιγισμό ιδεών (44,2% πάρα πολύ, 33,2% πολύ). Περιορισμένη είναι η χρήση της αισθητικής εμπειρίας καθόλου (25,8%) ή λίγο (25,8%) και η συνέντευξη από ειδικό (καθόλου: 27,6% ή λίγο: 29,4%). Όπως καταδεικνύεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτών, υπάρχουν και κάποιες τεχνικές των οποίων η εφαρμογή παρουσιάζει

μεγαλύτερη διακύμανση σε συχνότητα χρήσης όπως για παράδειγμα το παιχνίδι ρόλων (12,5% καθόλου, 18,1% λίγο, 27% αρκετά, 24,3% πολύ και 18,1% πάρα πολύ) , η προσομοίωση (8,6% καθόλου, 16% λίγο, 31,2% αρκετά, 26,7% πολύ και 17,5% πάρα πολύ) και η αντιπαράθεση με επιχειρήματα (7,7% καθόλου, 13,1% λίγο, 26,2% αρκετά, 31,5% πολύ και 20,2% πάρα πολύ). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές δείχνουν μία προτίμηση στις εκπαιδευτικές τεχνικές που είναι «παλιές» και οι ίδιοι θεωρούν περισσότερο απλές και κατά την αντίληψή τους εύκολα διαχειρίσιμες, εύρημα που συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών (Brown, 2015 · Shapiro & Leopold, 2012).

Πίνακας 6.2. Ο βαθμός χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων της έρευνας

	Συχνότητες/ποσοστά									
Εκπαιδευτικές Τεχνικές	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
Σχέδιο Εργασίας	16	4.7%	56	16.6%	85	25.2%	104	30.9%	76	22.6%
Καταιγισμός ιδεών	2	0.6%	19	5.6%	55	16.3%	112	33.2%	149	44.2%
Παιχνίδι ρόλων	42	12.5%	61	18.1%	91	27%	82	24.3%	61	18.1%
Ομάδες εργασίας	10	2,9%	19	5,6%	37	11,0%	103	30,6%	168	49,9%
Μελέτη περίπτωσης	14	4,2%	38	11,3%	70	20,8%	113	33,5%	102	30,3%
Προσομοίωση	29	8,6%	54	16%	105	31,2%	90	26,7%	59	17,5%
Ερωτήσεις-απαντήσεις	1	0,3%	11	3,3%	30	8,9%	91	27,0%	204	60,5%
Συζήτηση	-	-	8	2,4%	23	6,8%	81	24,0%	225	66,8%
Αντιπαράθεση με επιχειρήματα	26	7,7%	44	13,1%	93	27,6%	106	31,5%	68	20,2%
Αισθητική Εμπειρία	87	25,8%	87	25,8%	67	19,9%	52	15,4%	44	13,1%
Συνέντευξη από ειδικό	93	27,6%	99	29,4%	83	24,6%	38	11,3%	24	7,1%
Εκπαιδευτική Επίσκεψη	53	15,7%	54	16,0%	82	24,3%	82	24,3%	66	19,6%

Η συζήτηση και οι ερωτήσεις-απαντήσεις, ως τεχνικές που χρησιμοποιούνται περισσότερο έχουν επισημανθεί και από άλλες έρευνες (Omoto et al., 2017 · Aykak, 2016 · Larson, 2000 · Αρμακόλας, 2009 · Γούλας, 2006). Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ερωτήσεις-απαντήσεις και η συζήτηση ως προέκταση των ερωτήσεων αποτελούν τα βασικότερα στοιχεία εμπλουτισμού της εισήγησης (Καραλής, 2007), εγείρονται ερωτήματα για τη συνειδητή επιλογή των συγκεκριμένων τεχνικών με σκοπό τη

συμμετοχικότητα καθώς και για τη τήρηση των προδιαγραφών σωστής εφαρμογής τους. Εξάλλου, κάποιοι τύποι ερωτήσεων παραπέμπουν σε δασκαλοκεντρικές πρακτικές που δεν ευνοούν τη συμμετοχικότητα και δεν αναπτύσσουν τη κριτική και δημιουργική σκέψη των εκπαιδευόμενων (Noye-Piveteau, 1999 · Wilen, 1991 · Ellis, 1993), ή κατατάσσονται στο χαμηλό επίπεδο ταξινόμησης του Bloom (Saeed et al., 2012 · Phillips & Duke, 2001). Επίσης, η συζήτηση μπορεί να είναι κατευθυνόμενη από τον εκπαιδευτή σε βαθμό που περιορίζει την αυτενέργεια των εκπαιδευόμενων (Larson, 2000). Ο προβληματισμός αυτός αναφορικά όχι με τη χρήση αλλά με τη σωστή χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών φαίνεται να ενισχύεται από τις απαντήσεις, των συμμετεχόντων στο επόμενο ερώτημα του ερωτηματολογίου που αφορούσε την επιθυμία τους να έχουν υποστήριξη στο σχεδιασμό, στην επιλογή και στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Όπως καταδεικνύεται στον πίνακα 6.3, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιθυμεί υποστήριξη είτε πάρα πολύ (34,4%), είτε πολύ (29,1%), είτε αρκετά (20,5%). Το 10,7% των εκπαιδευτών δήλωσε ότι επιθυμεί υποστήριξη λίγο, ενώ μόλις το 5,3% καθόλου. Ως εκ τούτου, η επιθυμία για υποστήριξη είναι έκδηλη σε μεγάλο βαθμό, εύρημα που συμφωνεί με ευρήματα συναφών εγχώριων ερευνών τα οποία αναγνωρίζουν τη σημασία του mentoring στη διδακτική καθοδήγηση των εκπαιδευτών (Phillips & Fragoulis, 2010 · Μπεαζίδου κ.α., 2017 · Συγγενιώτη, 2018 · Ιορδανίδης & Παππά, 2017 · Φραγκούλης, 2017 · Τρίκας & Κασιμάτη, 2020 · Νικολάου, 2020).

Πίνακας 6.3. Ο βαθμός επιθυμίας υποστήριξης των εκπαιδευτών στο σχεδιασμό, στην επιλογή και στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου

Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
18	5,3%	36	10,7%	69	20,5%	98	29,1%	116	34,4%

6.1.1.3. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα υποστήριξης στη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών

Ακολούθως, η έρευνα εστίασε σε ποιες επιμέρους εκπαιδευτικές τεχνικές από τις προαναφερθείσες, αισθάνονται ότι χρειάζονται υποστήριξη. Με άλλα λόγια, με ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές και δραστηριότητες δεν αισθάνονται τόσο εξοικειωμένοι με τη χρήση τους και θα επιθυμούσαν mentoring. Όπως αποτυπώνεται στο πίνακα 6.4., οι συμμετέχοντες στην έρευνα αισθάνονται ότι χρειάζονται υποστήριξη σχεδόν σε όλες τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, προκρίνοντας το σχέδιο εργασίας (πάρα πολύ: 34,4%, πολύ: 29,1%, αρκετά: 20,5%), την αισθητική εμπειρία (πάρα πολύ: 26,7%, πολύ: 24,6%, αρκετά: 20,5%), τη συνέντευξη από ειδικό (πάρα πολύ: 22,3%, πολύ: 20,8%, αρκετά: 22,8%), τη προσομοίωση (πάρα πολύ: 20,2%, πολύ: 25,2%, αρκετά: 23,1%). Σε υψηλές θέσεις ιεραρχήθηκαν, επίσης, το παιχνίδι ρόλων, η μελέτη περίπτωσης και η αντιπαράθεση με επιχειρήματα. Μία περισσότερο κριτική ανάγνωση αυτού του ευρήματος φανερώνει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη υποστήριξής τους σε αυτές τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές που η βιβλιογραφία τις συνδέει περισσότερο με τον αναστοχασμό επάνω στις εμπειρίες και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Jaques,2004 · Brophy, 2004 · Duran, 2007 · Dorgu, 2015 · Popil, 2011 · Mayo, 2004 · Schuck, 2010 · Kennedy, 2007 · Vo & Morris, 2006 · Efland, 2002 · Κόκκος, 2011 · Ράικου, 2016).

Πίνακας 6.4. Ο βαθμός αναγκαιότητας υποστήριξης των εκπαιδευτών στην εφαρμογή των επιμέρους εκπαιδευτικών τεχνικών

	Συχνότητες/ποσοστά									
Εκπαιδευτικές Τεχνικές	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
Σχέδιο Εργασίας	48	14,2%	36	10,7%	69	20,5%	98	29,1%	116	34,4%
Καταιγισμός ιδεών	120	35,6%	87	25,8%	64	19%	43	12,8%	23	6,8%
Παιχνίδι ρόλων	65	19,3%	65	19,3%	75	22,3%	83	24,6%	49	14,5%
Ομάδες εργασίας	98	29,1%	77	22,8%	70	20,8%	57	16,9%	35	10,4%
Μελέτη περίπτωσης	71	21,1%	68	20,2%	77	22,8%	79	23,4%	43	12,5%
Προσομοίωση	55	16,3%	51	15,1%	78	23,1%	85	25,2%	68	20,2%
Ερωτήσεις-απαντήσεις	138	40,9%	74	22%	59	17,5%	44	13,1%	22	6,5%
Συζήτηση	126	37,4%	85	25,2%	55	16,3%	46	13,6%	25	7,4%
Αντιπαράθεση με επιχειρήματα	75	22,3%	70	20,8%	75	22,3%	73	21,7%	44	13,1%
Αισθητική Εμπειρία	43	12,8%	52	12,4%	69	20,5%	83	24,6%	90	26,7%
Συνέντευξη από	47	13,9%	68	20,2%	77	22,8%	70	20,8%	75	22,3%

ειδικό										
Εκπαιδευτική Επίσκεψη	76	22,6%	67	19,9%	66	19,6%	62	18,4%	66	19,6%

6.1.1.4. Απόψεις ως προς την έννοια του mentoring

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο εστίασε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών ως προς την έννοια του mentoring (πίνακας 6.5.). Οι συμμετέχοντες είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε προσδιορισμούς που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Aspfors & Fransson, 2015 · Branch, 2016 · Enrich, 2013 · Ambrosetti, 2014 · Johnson, 2002 · Merriam, 1983 · Roberts, 2000). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μοιράστηκαν σχεδόν εξίσου στις τρείς επιλογές που δίνονταν, γεγονός που συνάδει με τη βιβλιογραφία για τη πολυπλοκότητα και τη πολλαπλή ερμηνευτική απόδοση της έννοιας. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους, το mentoring αποτελεί υποστηρικτική σχέση (πάρα πολύ: 37,7%, πολύ: 32,3%, αρκετά: 21,1%, λίγο: 8%, καθόλου: 3%), διαδικασία μάθησης (πάρα πολύ: 21,7%, πολύ: 34,1%, αρκετά: 32,9%, λίγο: 9,2%, καθόλου: 2,1%), και ολοκληρωμένο πρόγραμμα (πάρα πολύ: 28,8%, πολύ: 34,1%, αρκετά: 26,4%, λίγο: 7,7%, καθόλου: 3%). Παρόλο που οι συμμετέχοντες προκρίνουν την υποστηρικτική σχέση προβάλλοντας ξεκάθαρα την ψυχοκοινωνική λειτουργία του mentoring (Kram, 1983), εξίσου σημαντικά ποσοστά έλαβαν οι απαντήσεις που θεωρούν το mentoring μαθησιακή διαδικασία (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017), υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα την εργαλειακή λειτουργία του (Gold, 1996). Σημαντικές κρίνονται, επίσης, και εκείνες οι απαντήσεις που ορίζουν το mentoring ως ολοκληρωμένο πρόγραμμα προσδίδοντας σε αυτό οργανωσιακά χαρακτηριστικά (Banks et al., 2015).

Πίνακας 6.5. Αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς την έννοια του mentoring

	Συχνότητες/ποσοστά									
	Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
Διαδικασία μάθησης	7	2,1%	31	9,2%	111	32,9%	115	34,1%	73	21,7%
Υποστηρικτική Σχέση	3	0,9%	27	8,0%	71	21,1%	109	32,3%	127	37,7%
Ολοκληρωμένο πρόγραμμα	10	3,0%	26	7,7%	89	26,4%	115	34,1%	97	28,8%

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο επόμενο ερώτημα στη συγκεκριμένη ενότητα του ερωτηματολογίου, που αφορούσαν τις προσδοκίες των εκπαιδευτών από έναν μέντορα. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο τι ακριβώς περιμένουν από έναν μέντορα, με άλλα λόγια ποιες είναι οι προσδοκίες τους στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης (Kemmis et al., 2014 · Sundli, 2007 · Mullen, 2012). Όπως αποτυπώνεται στο πίνακα 6.6, οι εκπαιδευτές περιμένουν από έναν μέντορα κυρίως ανταλλαγή απόψεων για εκπαιδευτικά θέματα (πάρα πολύ: 56,4%, πολύ: 31,8%, αρκετά: 8,9%), ανατροφοδότηση (πάρα πολύ: 56,1%, πολύ: 31,5%, αρκετά: 9,2%), ενθάρρυνση για επανεξέταση διδακτικών πρακτικών (πάρα πολύ: 54,9%, πολύ: 31,8%, αρκετά: 10,4%) και καθοδήγηση στην εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών (πάρα πολύ: 40,4%, πολύ: 41,5%, αρκετά: 13,4%). Μέσα από τις προσδοκίες τους από το μέντορα οι εκπαιδευτές ενηλίκων ορίζουν το mentoring αναγνωρίζοντας ως βασικό χαρακτηριστικό του την ύπαρξη ενός στοχαστικού συνεργατικού πλαισίου στο οποίο ο μέντορας έχει το ρόλο του κριτικού συνεργάτη (Schon, 1987 · Tang & Choi, 2007).

Πίνακας 6.6. Προσδοκίες εκπαιδευτών ενηλίκων από το μέντορα

	Συχνότητες/ποσοστά									
	Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
Καθοδήγηση στην εφαρμογή εκπ.τεχνικών	5	1,5%	11	3,3%	45	13,4%	140	41,5%	136	40,4%
Ανατροφοδότηση	1	0,3%	10	3%	31	9,2%	106	31,5%	189	56,1%
Αξιολόγηση δεξιοτήτων	11	3,3%	24	7,1%	50	14,8%	116	34,4%	136	40,4%
Ενθάρρυνση για επανεξέταση διδακτικών πρακτικών	2	0,6%	8	2,4%	35	10,4%	107	31,8%	185	54,9%
Ψυχολογική στήριξη	12	3,6%	25	7,4%	67	19,9%	92	27,3%	141	41,8%
Λειτουργία ιδίου ως πρότυπο	9	2,7%	21	6,2%	64	19,0%	110	32,6%	133	39,5%
Φιλική σχέση	19	5,6%	47	13,9%	99	29,4%	92	27,3%	80	23,7%
Ανταλλαγή απόψεων για εκπαιδευτικά θέματα	1	0,3%	9	2,7%	30	8,9%	107	31,8%	190	56,4%
Καθοδήγηση στη μάθηση	3	0,9%	21	6,2%	51	15,1%	138	40,9%	124	36,8%
Μετάδοση γνώσης	5	1,5%	30	8,9%	52	15,4%	117	34,7%	133	39,5%
Ενδυνάμωση προς αυτονομία	10	3%	21	6,2%	48	14,2%	97	28,8%	161	47,8%

Διάθεση χρόνου	7	2,1	27	8,0%	80	23,7%	112	33,2%	111	32,9%

Στο πλαίσιο διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς την έννοια του mentoring αναζητήθηκαν, επίσης, τα κίνητρα συμμετοχής τους σε διαδικασίες mentoring. Έτσι, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν τους λόγους για τους οποίους θα συμμετείχαν σε ανάλογες διαδικασίες. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Φραγκούλης, 2011 · Goff et al.,2014 · Richter et al., 2013 · Gold,1996) καθώς και τα συμπεράσματα της εκ των προτέρων ποιοτικής έρευνας, η συγκεκριμένη ερώτηση εστίασε σε δέκα πιθανά κίνητρα (πίνακας 6.7). Στις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτών, προτάχθηκαν, με μικρές διαφορές μεταξύ τους, ως λόγοι συμμετοχής σε διαδικασίες mentoring η βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων (πάρα πολύ: 51%, πολύ: 29,1%, αρκετά: 13,9%), η ανατροφοδότηση (πάρα πολύ: 47,8%, πολύ: 34,7 %, αρκετά: 14,2%), η ανταλλαγή απόψεων για θέματα διδακτικής (πάρα πολύ: 42,7%, πολύ: 38,6%, αρκετά: 14,5%) και η ενίσχυση της κριτικής/αναστοχαστικής σκέψης τους (πάρα πολύ: 39,8%, πολύ: 40,7%, αρκετά: 14,5%). Μία συνθετική κριτική ανάγνωση των παραπάνω στοιχείων δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές ενηλίκων προσβλέπουν στο mentoring τη βελτίωση της διδακτικής τους συμπεριφοράς μέσα από ανατροφοδοτικές και αναστοχαστικές πρακτικές που συντελούνται σε συνεργατικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα (Hargreaves & Fullan, 2000 · Bell, 2001)

Πίνακας 6.7. Κίνητρα συμμετοχής σε διαδικασίες mentoring

	Συχνότητες/ποσοστά									
	Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
Ανταλλαγή απόψεων για θέματα διδακτικής	3	0,9%	11	3,3%	49	14,5%	130	38,6%	144	42,7%
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης σε θέματα διδακτικής	19	5,6%	32	9,5%	64	19%	120	35,6%	102	30,3%
Διεύρυνση κοινωνικών επαφών	12	3,6%	56	16,6 %	91	27%	90	26,7%	88	26,1%
Προσαρμογή στη κουλτούρα του εκπ. οργανισμού	6	1,8%	27	8%	95	28,2%	115	34,1%	94	27,9%
Διαχείριση άγχους και ανασφάλειας	38	11,3%	50	14,8 %	81	24%	89	26,4%	79	23,4%
Απόκτηση γνώσεων διδακτικής	12	3,6%	28	8,3%	68	20,2%	97	28,8%	132	39,2%

μεθοδολογίας										
Ανατροφοδότηση	5	1,5%	6	1,8%	48	14,2%	117	34,7%	161	47,8%
Ενίσχυση κριτικής/αναστοχαστικής σκέψης	2	0,6%	15	4,5%	49	14,5%	137	40,7%	134	39,8%
Αναβάθμιση προσόντων	4	1,2%	25	7,4%	66	19,6%	100	29,7%	142	42,1%
Βελτίωση διδακτικών δεξιοτήτων	6	1,8%	14	4,2%	47	13,9%	98	29,1%	172	51%

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτές ενηλίκων κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις έννοιες που κατά την άποψή τους περιγράφουν την επιθυμητή σχέση με έναν μέντορα (Lankau & Scandura, 2002 · Mcdonald, 2003 · Rippon & Martin, 2003 · Rogers, 1980). Όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 6.8., η σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου (mentor-mentee relationship) είναι επιθυμητό να διέπεται κυρίως από αλληλοσεβασμό (πάρα πολύ: 69,7%, πολύ: 24,9%, αρκετά: 4,5%), αμφίδρομη συνεργασία και αλληλεπίδραση (πάρα πολύ: 66,8%, πολύ: 28,5%, αρκετά: 4,2%) και ενσυναίσθηση (πάρα πολύ: 62,6%, πολύ: 30%, αρκετά: 6,2%). Τα ευρήματα συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν βασικά συστατικά μιας μεντορικής σχέσης (Zimmer & Smith, 1992 · Terrion & Leonard, 2007 · Crisp & Cruz, 2009 · Eller, Lev & Feurer, 2013).

Πίνακας 6.8. Έννοιες που περιγράφουν μια επιθυμητή σχέση με έναν μέντορα

	Συχνότητες/ποσοστά									
	Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
αλληλοσεβασμός	0	0	3	0,9%	15	4,5%	84	24,9%	235	69,7%
ενσυναίσθηση	0	0	4	1,2%	21	6,2%	101	30%	211	62,6%
αμφίδρομη συνεργασία και αλληλεπίδραση	0	0	2	0,6%	14	4,2%	96	28,5%	225	66,8%
μετάδοση γνώσης	4	1,2%	17	5,0%	64	19%	92	27,3%	160	47,5%
ιεραρχία	45	13,4%	71	21,1%	111	32,9%	58	17,2%	52	15,4%
ισοτιμία	7	2,1%	24	7,1%	79	23,4%	105	31,2%	122	36,2%

Οι συμμετέχοντες επισημαίνουν τη σημασία μιας σχέσης που διέπεται από στοιχεία που η βιβλιογραφία της Συμβουλευτικής χαρακτηρίζει ποιοτική (Rogers, 1980). Η μετάδοση γνώσης βρίσκεται χαμηλά στις δηλώσεις τους, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτές, στη πλειοψηφία τους, δεν επιθυμούν γραμμική εκμάθηση επαγγελματικών δεξιοτήτων

(Collins, 1991 · Day, 2003 · Rogers, 2002). Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι εκφράζουν αρνητική στάση στην ύπαρξη σχέσεων ιεραρχίας, άποψη η οποία συνάδει με τη θέση που υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι ιεραρχικές σχέσεις αποτρέπουν τον καθοδηγούμενο να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία, δυσχεραίνουν την ανταλλαγή απόψεων, εμποδίζουν τη μάθηση (Brown et al. 2006) και συχνά καταστρέφουν την αίσθηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης που πρέπει να στηρίζει τη μεντορική σχέση (Ambrosetti & Dekkers, 2010 · Jones, 2009 · Rippon & Martin, 2006). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται όχι μόνο το μέντορα αλλά και τους εαυτούς τους ως πηγή γνώσης η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί μόνο σε μία ισότιμη σχέση (Brookfield, 2006). Παρατηρείται, ωστόσο, σχετικά υψηλό ποσοστό (32,9%) στη διαβάθμιση «Αρκετά» ως προς την ιεραρχία, το οποίο δείχνει ότι μία μερίδα εκπαιδευτών ενηλίκων βλέπει το mentoring από μία παραδοσιακή οπτική με ρόλους ιεραρχίας (McConnell & Geesa, 2019). Μία πιθανή εξήγηση αυτού του ευρήματος θα μπορούσε να αναζητηθεί στις εμπειρίες των εκπαιδευτών ενηλίκων οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι με μορφές επιμόρφωσης στις οποίες οι ρόλοι ιεραρχίας είναι απόλυτα εμφανείς.

6.1.1.5. Απόψεις ως προς το προφίλ του μέντορα

Κατόπιν, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με το προφίλ του μέντορα. Αρχικά ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να αξιολογήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα, όπως αυτά επισημαίνονται στη βιβλιογραφία (Clutterbuck, 2004 · Matthews, 2015 · Larson, 2009 · Terrion & Leonard, 2007 · Bell, 2001 · Branch, 2016 · Cherniss, 2007 · Ehrich et al., 2004). Όπως αποτυπώνεται στο πίνακα 6.9., από τα συγκεντρωτικά ποσοστά στις κλίμακες «Πάρα πολύ», «Πολύ» και «Αρκετά», διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτές προκρίνουν στα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα τις επικοινωνιακές δεξιότητες (πάρα πολύ: 76,6%, πολύ: 18,7% αρκετά: 3,9%), τη διάθεσή του για καινοτομίες (πάρα πολύ: 68%, πολύ: 24,6%, αρκετά: 6,5%), τις δεξιότητες Συμβουλευτικής (πάρα πολύ: 73,3%, πολύ: 22%, αρκετά: 3,3%) και τη θετική στάση του μέντορα στη δια βίου μάθηση (πάρα πολύ: 74,8%, πολύ: 21,7% αρκετά: 2,4%). Ακολουθούν οι διδακτικές του δεξιότητες

(πάρα πολύ: 67,1%, πολύ: 25,8%, αρκετά: 5%), και η κατάρτισή του σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων (πάρα πολύ: 60,8%, πολύ: 31,8%, αρκετά: 5,3%).

Με άλλα λόγια, σκιαγραφώντας το προφίλ του αποτελεσματικού μέντορα, έτσι όπως προσδιορίζεται από τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων, αυτός πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο προσόντων σε επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (McDonald & Flint, 2011). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές ενηλίκων αξιολογούν σχετικά χαμηλότερα τις σπουδές στο mentoring, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με απόψεις που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία περί απαραίτητου γνωσιακού υπόβαθρου (Jones et al., 2005 · Glover & Mardle, 1995 · Straus et. Al., 2009 · McDonald & Flint, 2011 · Hansman, 2013 · Lejonberg et al., 2018 · Κουγιουμτζής, 2016 · Τρίκας & Κασιμάτη, 2018). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι σε επόμενη ερώτηση που αφορά τα κριτήρια επιλογής μέντορα η κατάρτισή του βρίσκεται υψηλά συγκριτικά με τις άλλες επιλογές κριτηρίων (πίνακας, 6.10).

Πίνακας 6.9. Τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα

	Συχνότητες/ποσοστά									
	Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
Σχετικές σπουδές	7	2,1%	23	6,8%	61	18,1%	117	34,7%	129	38,3%
Κατάρτιση σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων	1	0,3%	6	1,8%	18	5,3%	107	31,8%	205	60,8%
Διδακτικές δεξιότητες	2	0,6%	5	1,5%	17	5,0%	87	25,8%	226	67,1%
Επικοινωνιακές δεξιότητες	0	0	3	0,9%	13	3,9%	63	18,7%	258	76,6%
Οργανωτικές δεξιότητες	1	0,3%	6	1,8%	26	7,7%	82	24,3%	222	65,9%
Δεξιότητες αναστοχασμού	2	0,6%	6	1,8%	23	6,8%	108	32,0%	198	58,8%
Δεξιότητες συμβουλευτικής	3	0,9%	2	0,6	11	3,3%	74	22,0%	247	73,3%
Έλλειψη στερεοτυπικών αντιλήψεων	2	0,6%	5	1,5%	16	4,7%	80	23,7%	234	69,4%
Θετική στάση στη δια βίου μάθηση	1	0,3%	3	0,9%	8	2,4%	73	21,7%	252	74,8%
Διάθεση για καινοτομίες	0	0	3	0,9%	22	6,5%	83	24,6%	229	68,0%

Στη συνέχεια, στο πλαίσιο διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς το προφίλ του «καλού» μέντορα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στο ερώτημα «*με ποια κριτήρια θα επιλέγατε τον μέντορά σας;*» (πίνακας 6.10). Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία (Johnson, 2002 · Straus et al., 2009 · Feimaan-Nemser, 2012 · Mee-Lee & Bush, 2003 · Branch, 2016 · Rose, 2005 · Hobson et

al., 2009 · Johnson & Huwe, 2003 · Barrera, et al., 2010) η ερώτηση συμπεριέλαβε δέκα συγκεκριμένα κριτήρια. Όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 6.10, οι ερωτηθέντες προκρίνουν για την επιλογή μέντορα την εμπειρία του στην εκπαίδευση ενηλίκων (πάρα πολύ: 63,2%, πολύ: 28,2%) και την εμπειρία του στο mentoring (πάρα πολύ: 55,2%, πολύ: 31,8%) και ακολουθούν η ειδική επιμόρφωση στο mentoring (πάρα πολύ: 48,1%, πολύ: 29,4%) και το επιστημονικό υπόβαθρο στη διδακτική (πάρα πολύ: 45,1%, πολύ: 38,9%). Είναι εμφανές ότι οι απαντήσεις τους εστιάζουν στα δύο επιστημονικά πεδία, της εκπαίδευσης ενηλίκων και του mentoring, τόσο όσον αφορά στην εμπειρία όσο και στην επιστημονική κατάρτιση των μεντόρων στα δύο πεδία. Η ώσμωση των δύο πεδίων ως κριτήριο επιλογής μέντορα, στις απαντήσεις των ερωτηθέντων, επιβεβαιώνει την άποψη ότι η θεωρητική γνώση για τη μάθηση ενηλίκων και η εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων μπορούν να αξιοποιηθούν στις πρακτικές του mentoring (Cox, 2006). Χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία και το γνωστικό αντικείμενο φαίνεται πως δεν αποτελούν σημαντικά κριτήρια επιλογής μέντορα για τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Το εύρημα αυτό φαίνεται να μη συμφωνεί με μέρος της βιβλιογραφίας που υποστηρίζει ότι η ύπαρξη κοινού γνωστικού αντικειμένου μπορεί να αποτελέσει ευνοϊκό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του mentoring (Phillips & Fragoulis, 2010 · Hobson et al., 2009), ή ότι η ομοιότητα με το φύλο αυξάνει την ικανοποίηση του καθοδηγούμενου (Johnson & Huwe, 2003). Αντίθετα, συγκλίνει στην άποψη που υποστηρίζει ότι η αναζήτηση μέντορα με κριτήριο την ομοιότητα περιορίζει τα οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους (Enhrich & Hanson, 1999). Ένα άλλο κριτήριο που αξιολογείται χαμηλά στις απαντήσεις των ερωτηθέντων είναι η απασχόληση του μέντορα στον ίδιο εκπαιδευτικό οργανισμό. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών, στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στις οποίες οι ερωτώμενοι εξέφρασαν τη προτίμησή τους ο μέντορας να είναι ενδοσχολικό πρόσωπο (Μπεαζίδου κ.α., 2017 · Ιορδανίδης & Παππά, 2017 · Hallan et al., 2012). Αξίζει, επίσης, να σχολιασθεί η στάση των συμμετεχόντων απέναντι στο κριτήριο «*Ιεραρχική ισοτιμία*» το οποίο, αθροίζοντας τα ποσοστά στις κλίμακες, αξιολογείται σχετικά χαμηλά. Το εύρημα αυτό επιδέχεται τον ίδιο σχολιασμό με το εύρημα περί ιεραρχίας του πίνακα 6.8., δηλαδή η ερμηνεία του μπορεί να αναζητηθεί στη συνήθη πρακτική των επιμορφωτικών δράσεων με τις οποίες οι εκπαιδευτές είναι εξοικειωμένοι και στις οποίες εμφανίζονται απόλυτα διακριτοί ιεραρχικοί ρόλοι. Ωστόσο, το ποσοστό που δίνεται στην ιεραρχική ισοτιμία στη

διαβάθμιση «Αρκετά» (35,9%) μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων απομακρύνονται από τη παραδοσιακή αντίληψη της μάθησης που υιοθετεί ρόλους ιεραρχίας.

Πίνακας 6.10. Κριτήρια επιλογής μέντορα

	Συχνότητες/ποσοστά									
	Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
Επιστημονικό υπόβαθρο στη διδακτική	3	0,9%	8	2,4%	43	12,8%	131	38,9%	152	45,1%
Ειδική επιμόρφωση στο mentoring	5	1,5%	14	4,2%	57	16,9%	99	29,4%	162	48,1%
Ιεραρχική ισοτιμία	29	8,6%	46	13,6%	121	35,9%	81	24%	60	17,8%
Εργασία στον ίδιο εκπ. οργανισμό	42	12,5%	61	18,1%	82	24,3%	94	27,9%	58	17,2%
Εμπειρία στο mentoring	2	0,6%	7	2,1%	35	10,4%	107	31,8%	186	55,2%
Εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων	0	0	4	1,2%	25	7,4%	95	28,2%	213	63,2%
Μεγαλύτερη ηλικία	118	35%	64	19%	89	26,4%	40	11,9%	26	7,7%
Ίδιο φύλο	210	62,3%	56	16,6%	54	16%	9	2,7%	8	2,4%
Ίδιο γνωστικό αντικείμενο	82	24,3%	37	11%	95	28,2%	74	22%	49	14,5%
Κοινά ενδιαφέροντα	57	16,9%	64	19%	114	33,8%	58	17,2%	44	13,1%

Στην ίδια ενότητα, ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων που αφορούν το ρόλο του μέντορα. Όπως αποτυπώνεται στο πίνακα 6.11, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό ο μέντορας λειτουργεί ως: φίλος, πρότυπο διδασκαλίας, σύμβουλος, αξιολογητής, καθοδηγητής, εκπαιδευτής και ισότιμος συνεργάτης. Όπως καταδεικνύεται από τις απαντήσεις, οι συμμετέχοντες πρόκριναν το ρόλο του ισότιμου συνεργάτη (πάρα πολύ: 62,9%, πολύ: 30,6%, αρκετά: 5,9%), και ακολούθως στη κατάταξη, με μικρές διαβαθμίσεις, τους ρόλους του καθοδηγητή (πάρα πολύ: 59,9%, πολύ: 26,1%, αρκετά: 11,3%), του εκπαιδευτή (πάρα πολύ: 43,9%, πολύ: 35,9%, αρκετά: 4,7%), και του πρότυπου διδασκαλίας (πάρα πολύ: 41,8%, πολύ: 39,5%, αρκετά: 13,4%). Το μικρό εύρος αποκλίσεων στους παραπάνω ρόλους μπορεί να σχολιασθεί μέσα από τη θεωρία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης,

σύμφωνα με την οποία ανάλογα με το επίπεδο αυτοκατεύθυνσης που έχουν κατακτήσει οι ενήλικες από τη βιογραφία τους προτιμούν ένα μέντορα εκπαιδευτή (αν έχουν χαμηλό επίπεδο αυτοκατεύθυνσης), ή καθοδηγητή (αν έχουν μέτριο επίπεδο αυτοκατεύθυνσης) ή ισότιμο συνεργάτη (αν έχουν μέσο επίπεδο αυτοκατεύθυνσης). Το εύρημα αφενός επιβεβαιώνει το βασικό χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευόμενων που αφορά διαφορετικούς, διαμορφωμένους τρόπους μάθησης (υποστήριξης) (Rogers, 1999 · Kelly, 2010), αφετέρου, η πρόκριση του μέντορα ως ισότιμου συνεργάτη συμμερίζεται την άποψη που υποστηρίζεται από τα αναστοχαστικά μοντέλα mentoring και υιοθετεί την κονστρουβιστική αντίληψη για τη μάθηση ως προϊόν ενεργητικής συνεκπαίδευσης σε συνεργατικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα (Hargreaves & Fullan, 2000). Μέσα σε στοχαστικά συνεργατικά πλαίσια οι ρόλοι είναι ισότιμοι και οι εμπλεκόμενοι κατασκευάζουν τη δική τους επαγγελματική γνώση και δεν υιοθετούν δοκιμασμένες πρακτικές (Schon, 1987 · Tang & Choi, 2007 · Γιαννακίδου κ.α., 2013). Δεν είναι αμελητέες, ωστόσο, και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων που συνδέονται με παραδοχές από συμπεριφοριστικά μοντέλα mentoring στα οποία ο μέντορας είναι πρότυπο με το οποίο ο καθοδηγούμενος προσπαθεί να εξομοιωθεί και στα οποία η γνώση είναι εργαλειακή (Jones, 2009)

Πίνακας 6.11 Ρόλος μέντορα

	Συχνότητες/ποσοστά									
	Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
φίλος	54	16%	84	24,9%	97	28,8%	69	20,5%	33	9,8%
πρότυπο διδασκαλίας	4	1,2%	14	4,2%	45	13,4%	133	39,5%	141	41,8%
Ισότιμος συνεργάτης	1	0,3%	1	0,3%	20	5,9%	103	30,6%	212	62,9%
αξιολογητής	18	5,3%	23	6,8%	68	20,2%	115	34,1%	113	33,5%
καθοδηγητής	2	0,6%	7	2,1%	38	11,3%	88	26,1%	202	59,9%
εκπαιδευτής	4	1,2%	16	4,7%	48	14,2%	121	35,9%	148	43,9%
σύμβουλος	8	2,4%	14	4,2%	87	25,8%	92	27,3%	136	40,4%

6.1.1.6. Απόψεις ως προς τα οφέλη από τη διαδικασία mentoring

Στο πλαίσιο διερεύνησης των απόψεων για τα οφέλη από την αξιοποίηση του mentoring, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τα οφέλη που επισημαίνονται στη βιβλιογραφία, τα οποία ταξινομήθηκαν σε τρείς ερωτήσεις και αφορούσαν τον καθοδηγούμενο, τον μέντορα και τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Clark & Byrnes, 2012· Hudson, 2013 · Hagger & McIntyre, 2006).

Αναφορικά με τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ως καθοδηγούμενοι από την αξιοποίηση του mentoring (πίνακας 6.12), στις απαντήσεις των ερωτηθέντων κυριαρχούν η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών (πάρα πολύ: 61,1%, πολύ: 32,1%, αρκετά: 5,6%) και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης (πάρα πολύ: 57,3%, πολύ: 31,4%, αρκετά: 9,8%) . Η βελτίωση της διδακτικής συμπεριφοράς μέσα από το mentoring επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτές που δέχτηκαν mentoring διευκολύνθηκαν να απομακρυνθούν από παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας υιοθετώντας ενεργητικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Fletcher & Barrett, 2004· Achinstein & Davis, 2014).

Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, ως όφελος, επιβεβαιώνεται και από ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι καθοδηγούμενοι μαθαίνουν να δέχονται και να αξιοποιούν την ανατροφοδότηση (Ehrich et al., 2004) και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, καθώς τους προσφέρονται ευκαιρίες να στοχαστούν επάνω στις παραδοχές τους και στις πρακτικές που εφαρμόζουν. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτές ενηλίκων, το mentoring ωφελεί, επίσης, στην ενθάρρυνση για συνεργασία πάρα πολύ (54%), πολύ (32%) και αρκετά (11,9%) και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων πάρα πολύ σε ποσοστό 44,8%, πολύ σε ποσοστό 37,1% και αρκετά σε ποσοστό 14,2%. Το εύρημα συμφωνεί με άλλα ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτές που εμπλέκονται σε διαδικασίες mentoring βελτιώνουν τις ικανότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων (Darwin & Palmer, 2009 · Phillips & Fragoulis , 2010 · Ehrich et al., 2004 · Grisham, Ferguson & Brink, 2004 · Tennenbaum, Crosby & Gliner, 2001). Ακολουθεί η ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων η οποία καταγράφεται ως όφελος για τους καθοδηγούμενους σε βαθμό πάρα πολύ (46%), πολύ (40.4%) και αρκετά (11%). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν mentoring δήλωσαν ότι ενίσχυσαν τις δεξιότητές τους σχετικά με επίλυση προβλημάτων

επαγγελματικού χαρακτήρα (Phillips & Fragoulis, 2010 · Weiss & Gary, 1999 · Darwin & Palmer, 2009).

Πίνακας 6.12. Οφέλη του mentoring για τους καθοδηγούμενους

	Συχνότητες/ποσοστά									
	Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
Ψυχολογική ενδυνάμωση	4	1,2%	17	5%	43	12,8%	125	37,1%	148	43,9%
Βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών			4	1,2%	19	5,6%	108	32%	206	61,1%
Ενίσχυση κριτικής σκέψης	1	0,3%	4	1,2	33	9,8%	106	31,5%	193	57,3%
Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	2	0,6%	11	3,3%	48	14,2%	125	37,1%	151	44,8%
Ενθάρρυνση για συνεργασία			7	2,1%	40	11,9%	108	32%	182	54%
Αναθεώρηση αντιλήψεων	1	0,3%	8	2,4%	55	16,3%	134	39,8%	139	41,2%
Αύξηση αυτοπεποίθησης	6	1,8%	15	4,5%	52	15,4%	126	37,4%	138	40,9%
Διεύρυνση κοινωνικών επαφών και δικτύων	9	2,7%	39	11,6%	80	23,7%	104	30,9%	105	31,2%
Εύκολη προσαρμογή στον εκπ.οργανισμό	5	1,5%	30	8,9%	81	24%	119	35,3%	102	30,3%
Επαγγελματική εξέλιξη	6	1,8%	27	8%	72	21,4%	129	38,3%	103	30,6%
Ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων	1	0,3%	8	2,4%	37	11%	136	40,4%	155	46%
Παροχή ευκαιριών μάθησης σε φιλικό εργασιακό περιβάλλον			9	2,7%	69	20,5%	138	40,9%	121	35,9%

Αναφορικά με τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ως μέντορες, όπως φαίνεται στο πίνακα 6.13, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως τα σημαντικότερα οφέλη για τους μέντορες εστιάζουν κυρίως στη συνεχή αυτοβελτίωση του ίδιου του μέντορα (πάρα πολύ: 62,3%, πολύ: 29,4%, αρκετά: 7,7%), στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας (πάρα πολύ: 54%, πολύ: 35,3%, αρκετά: 8,9%) και στην απόκτηση νέων οπτικών αντίληψης (πάρα πολύ: 51,9%, πολύ: 38%, αρκετά: 7,7%). Από τα παραπάνω

ευρήματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων που υιοθετούν το ρόλο του μέντορα αισθάνονται συνμανθάνοντες και αυτό συμβάλλει στη συνεχή αυτοβελτίωσή τους (Kram, 1996 · Clarke & Mena, 2020 · Mezirow, 2007). Επίσης, ανανεώνουν το ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία μέσα από νέες οπτικές αντίληψης (Moor et al., 2005 · Hobson et al., 2009 · Ponte & Twomey, 2014). Η πολύ θετική αποτίμηση των δεξιοτήτων συνεργασίας, ως όφελος, είναι ακόμη ένα στοιχείο που συνηγορεί στην άποψη ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων εκτιμούν θετικά και υποστηρίζουν συνεργατικές πρακτικές (Mee-Lee & Bush, 2003 · Jones & Brown, 2011).

Πίνακας 6.13. Οφέλη του mentoring για τον μέντορα

	Συχνότητες/ποσοστά									
	Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
Προσωπική ικανοποίηση	6	1,8%	19	5,6%	61	18,1%	123	36,5%	128	38%
Επικαιροποίηση, εμπλουτισμός γνώσεων	2	0,6%	5	1,5%	52	15,4%	152	45,1%	126	37,4%
Στοχασμός για διαδικασίες mentoring	1	0,3%	2	0,6%	39	11,6%	143	42,4%	152	45,1%
Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	2	0,6%	9	2,7%	37	11%	139	41,2%	150	44,5%
Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας	1	0,3%	5	1,5%	30	8,9%	119	35,3%	182	54%
Απόκτηση νέων οπτικών αντίληψης	1	0,3%	7	2,1%	26	7,7%	128	38%	175	51,9%
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης	7	2,1%	18	5,3%	82	24,3%	119	35,3%	111	32,9%
Επαγγελματική εξέλιξη	4	1,2%	9	2,7%	73	21,7%	122	36,2%	129	38,3%
Αναγνώριση από συναδέλφους	10	3,0%	18	5,3%	80	23,7%	122	36,2%	107	31,8%
Συνεχής αυτοβελτίωση	1	0,3%	1	0,3%	26	7,7%	99	29,4%	210	62,3%

Αναφορικά με τα οφέλη του mentoring για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό οργανισμό που εφαρμόζει πρακτικές mentoring, στις απόψεις των ερωτηθέντων προκρίνονται, όπως αποτυπώνονται στο πίνακα 6.14, η βελτίωση ποιότητας του παρεχόμενου έργου (πάρα πολύ: 59,9%, πολύ: 33,2%, αρκετά: 5,6%), και η προώθηση καινοτόμων δράσεων (πάρα πολύ: 59,1%, πολύ: 33,3%, αρκετά: 7,1%). Είναι φανερή η εστίαση των εκπαιδευτών στο

διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο καθώς και η θετική τους στάση απέναντι σε καινοτόμες δράσεις. Silverhart, 1994 · Ehrich & Hansford, 1999 · Roberts, 2000). Εξίσου υψηλά στις αξιολογήσεις των συμμετεχόντων βρίσκονται η λειτουργία του οργανισμού ως κοινότητα μάθησης (πάρα πολύ: 57,6%, πολύ: 32,6%, αρκετά: 8,3%) και η δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας (πάρα πολύ: 56,1%, πολύ: 35%, αρκετά: 6,8%). Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τη πεποίθηση των εκπαιδευτών ενηλίκων ότι οι συνεργατικές πρακτικές που υιοθετεί το mentoring μπορούν να ωφελήσουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό διαμορφώνοντας κουλτούρα συνεργασίας, καθώς η γνώση που παράγεται μέσα από αυτές διαχέεται σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη του (Marsick, 2006 · Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011 · Ιορδανίδης & Παππά, 2017). Με άλλα λόγια το mentoring μπορεί να έχει πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα καθιστώντας τον εκπαιδευτικό οργανισμό κοινότητα μάθησης (Andrews, Gilbert, & Martin, 2007).

Πίνακας 6.14. Οφέλη του mentoring για τον εκπαιδευτικό οργανισμό

	Συχνότητες/ποσοστά									
	Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
Δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας	1	0,3%	6	1,8%	23	6,8%	118	35%	189	56,1%
Προώθηση καινοτόμων δράσεων	1	0,3%	4	1,2%	24	7,1%	109	32,3%	199	59,1%
Λειτουργία του οργανισμού ως κοινότητα μάθησης	1	0,3%	4	1,2%	28	8,3%	110	32,6%	194	57,6%
Επίτευξη στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού	3	0,9%	3	0,9%	37	11%	142	42,1%	152	45,1%
Βελτίωση ποιότητας παρεχόμενου έργου	3	0,9%	1	0,3%	19	5,6%	112	33,2%	202	59,9%

6.1.1.7. Απόψεις ως προς το πλαίσιο εφαρμογής mentoring

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτών αναφορικά με το ευρύτερο πλαίσιο εφαρμογής του mentoring. Αρχικά διερευνήθηκαν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων σε μορφές άτυπου mentoring. Συγκεκριμένα τους ζητήθηκε να απαντήσουν στο ερώτημα σε ποιο βαθμό έχουν συμβουλευτεί συναδέλφους τους ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών, καθώς, επίσης, και στο ερώτημα σε ποιο βαθμό έχουν οι ίδιοι λειτουργήσει ως μέντορες σε

συναδέλφους τους. Όπως καταδεικνύεται στον πίνακα 6.15, οι εκπαιδευτές έχουν συμβουλευτεί συναδέλφους τους σε σημαντικό βαθμό (πάρα πολύ: 19%, πολύ: 36,5% και αρκετά: 29,7%), εύρημα που επιβεβαιώνει τη τάση που εμφανίζεται συχνά στις μαθησιακές διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων, οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτές να αποζητούν τη συμβουλευτική καθοδήγηση των συναδέλφων τους. Αυτό συμβαίνει στο πλαίσιο των σχέσεων που αναπτύσσονται στη καθημερινή εργασιακή τους ζωή και δεν έχει χαρακτηριστικά οργάνωσης από θεσμικά όργανα (Russell & Adams, 1997 · Cox, 2005).

Πίνακας 6.15. Οι Εκπαιδευτές ενηλίκων ως καθοδηγούμενοι από συναδέλφους-μέντορες

Συχνότητες/ποσοστά									
Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
15	4,5%	35	10,4%	100	29,7%	123	36,5%	64	19%

Από την άλλη, από ότι φαίνεται στο πίνακα 6.16, οι εκπαιδευτές ενηλίκων συχνά λειτουργούν και οι ίδιοι ως άτυποι μέντορες για κάποιους συναδέλφους τους, είτε πάρα πολύ (19,9%), είτε πολύ (32,3%), είτε αρκετά (25,2%).

Πίνακας 6.16. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων ως μέντορες σε συναδέλφους τους

Συχνότητες/ποσοστά									
Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
33	9,8%	43	12,8%	85	25,2%	109	32,3%	67	19,9%

Μελετώντας συγκριτικά τους δύο πίνακες διαπιστώνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτών ενηλίκων έχει εμπλακεί αρκετά έως πάρα πολύ είτε ως μέντορες είτε ως καθοδηγούμενοι σε διαδικασίες άτυπου mentoring. Η διαπίστωση αυτή επιδέχεται πολλές αναγνώσεις. Μία ανάγνωση επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό για ύπαρξη αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων για υποστήριξη στο διδακτικό τους έργο (Jaager, 2010). Μία άλλη ανάγνωση δημιουργεί σκέψεις ως προς την καταλληλότητα της εκπαίδευσης ή κατάρτισης που δέχονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων καθώς και για τις διαδρομές πιστοποίησης των προσόντων τους, εγείροντας ερωτήματα για τη πιστοποιημένη (formal) και τη πραγματική (actual) επάρκειά τους (Ellstrom, 1992). Μία τρίτη ανάγνωση διαπιστώνει συμφωνία με ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία η

πλειονότητα των μεντορικών σχέσεων έχουν άτυπη μορφή (Phillips-Jones, 1983) και αυτή ικανοποιεί περισσότερο τους καθοδηγούμενους (Fagenson, 1989). Μία τέταρτη ανάγνωση εστιάζει στο εύρημα ότι αυτοί που ζήτησαν εμφανίζονται περισσότεροι (85,2%) από αυτούς που παρείχαν (77,4%) συμβουλευτική υποστήριξη (mentoring). Λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι έμπειροι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορεί να υποστηριχτεί ότι το mentoring είναι σημαντικό όχι μόνο για νεοεισερχόμενους στο χώρο εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και για έμπειρους (Burstein & Kohn, 2017 · Αμανατίδου, 2018). Πάντως, σε όλες τις αναγνώσεις φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι συνάδελφοι, στο χώρο εργασίας, είναι η βασική πηγή γνώσης και καθοδήγησης για τους εκπαιδευτές (Hargreaves & Fullan (2000) και ότι κάποιοι εκπαιδευτές μπορούν να είναι αποτελεσματικοί μέντορες (Hobson et al., 2009:212).

Στη συνέχεια, τέθηκε το ερώτημα από ποιόν θα ζητούσαν υποστήριξη οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές ενηλίκων ως προς τη διδακτική μεθοδολογία που ενδείκνυται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 6.17, οι ερωτηθέντες θα ζητούσαν συμβουλευτική καθοδήγηση-mentoring από κάποιον συνάδελφό τους με εξειδικευμένες σπουδές (πάρα πολύ: 45,1%, πολύ: 38,6% και αρκετά: 13,9%), από κάποιον συνάδελφο με εμπειρία (πάρα πολύ: 37,7%, πολύ: 42,7% και αρκετά: 27,9%) και από κάποιον συνάδελφο που εκτιμούν (πάρα πολύ: 37,4%, πολύ: 40,4% και αρκετά: 14,2%). Το εύρημα αναδεικνύει τις σπουδές και την εμπειρία ως βασικούς παράγοντες και συμφωνεί με το εύρημα από προηγούμενη ερώτηση που αφορούσε τα κριτήρια επιλογής μέντορα (βλ. πίνακα 6.10). Επιπρόσθετα, η επισήμανση των συμμετεχόντων ότι θα απευθύνονταν σε *«συνάδελφο που εκτιμούν»* αναδεικνύει τη προσωπική σχέση ως σημαντικό παράγοντα ποιότητας του mentoring (Rippon & Martin, 2003 · Enrich, 2013 · Ambrosetti, 2014 · Johnson, 2002), και συνάδει με εύρημα από προηγούμενη ερώτηση σχετικά με την έννοιά του (βλ. πίνακα 6.5), προσφέροντας εμπειρική υποστήριξη στη ψυχοκοινωνική διάσταση του mentoring (Kram, 1983). Πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις τους εμφανίζονται άτομα ίδιας ηλικίας καθώς και άτομα που έχουν θεσμικό ρόλο στον εκπαιδευτικό οργανισμό (π.χ. διευθυντής/τρια). Το συγκεκριμένο εύρημα δείχνει ότι η ομοιότητα στην ηλικία δε φαίνεται να επηρεάζει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτών αναφορικά με την επιλογή του μέντορα, εύρημα που αναδείχτηκε και από προηγούμενη ερώτηση (βλ. πίνακα 6.10). Επίσης, φανερώνει απροθυμία των εκπαιδευτών ενηλίκων να

εμπιστευτούν ένα πρόσωπο εξουσίας σε ρόλο μέντορα (Daloz, 1986), ενισχύοντας το εύρημα από προηγούμενη ερώτηση που έδειξε αρνητική στάση των συμμετεχόντων στην ύπαρξη σχέσεων ιεραρχίας στο mentoring (βλ. πίνακα 6.8)

Πίνακας 6.17. Άτομα στα οποία οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα απευθύνονταν για mentoring

	Συχνότητες/ποσοστά									
Από:	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
εκπαιδευόμενους	78	23,1%	96	28,5%	94	27,9%	49	14,5%	20	5,9%
συνάδελφο με εμπειρία	2	0,6%	14	4,2%	50	14,8%	144	42,7%	127	37,7%
συνάδελφο με ειδικές σπουδές	1	0,3%	7	2,1%	47	13,9%	130	38,6%	152	45,1%
κάποιον με θεσμικό ρόλο (π.χ. διευθυντή)	24	7,1%	59	17,5%	95	28,2%	101	30%	58	17,2%
συνομήλικο συνάδελφο	69	20,5%	73	21,7%	124	36,8%	52	15,4%	19	5,6%
συνάδελφο που εκτιμώ	8	2,4%	19	5,6%	48	14,2%	136	40,4%	126	37,4%
συνάδελφο με κοινά ενδιαφέροντα	22	6,5%	56	16,6%	94	27,9%	96	28,5%	69	20,5%

Κατόπιν, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το χρονικό πλαίσιο ή τη διάρκεια που θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε mentoring. Στις απαντήσεις τους, όπως αποτυπώνονται στο πίνακα 6.17, οι εκπαιδευτές ενηλίκων προκρίνουν το δια βίου mentoring (πάρα πολύ: 41,5%, πολύ: 32% και αρκετά: 17,2%), και ακολουθούν σχεδόν ισόβαθμα το mentoring εκτός διδακτικού ωραρίου με μορφή σεμιναρίων (πάρα πολύ: 30,9%, πολύ: 33,8% και αρκετά: 25,5%) και το mentoring στο πρώτο διάστημα εργασίας (πάρα πολύ: 30,9%, πολύ: 27% και αρκετά: 24%). Η επιθυμία για δια βίου mentoring δείχνει ότι οι συμμετέχοντες ενστερνίζονται την άποψη του Brookfield (1995, οπ.αναφ. Καλογρίδη, 2011:45) ότι το να γίνει κάποιος ικανός δάσκαλος είναι μια διαδικασία που δε τελειώνει ποτέ και αναγνωρίζουν τη διαχρονική ωφελιμότητα του mentoring (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017), άποψη η οποία έχει αναδειχτεί και σε άλλες έρευνες (Βογιατζή, 2015 · Φραγκούλης, 2017). Οι υψηλές θέσεις των επιλογών «*εκτός διδακτικού ωραρίου με μορφή σεμιναρίων*» και «*στο πρώτο διάστημα εργασίας*» αντανακλούν τις εμπειρίες των εκπαιδευτών ενηλίκων από συνήθεις πρακτικές επιμόρφωσης οι οποίες διαμόρφωσαν παγιωμένες αντιλήψεις. Η επιλογή του mentoring οποιαδήποτε στιγμή εντός διδακτικού ωραρίου (πάρα πολύ: 23,7%, πολύ: 25,5% και αρκετά: 15,1%) αξιολογήθηκε χαμηλότερα, γεγονός

που μπορεί να δείχνει τη προθυμία των συμμετεχόντων να διαθέσουν προσωπικό χρόνο για κάτι που θεωρούν πολύ χρήσιμο.

Πίνακας 6.18. Επιθυμητό χρονικό πλαίσιο συνεργασίας με τον μέντορα

	Συχνότητες/ποσοστά									
	Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
Οποιαδήποτε στιγμή εντός διδακτικού ωραρίου	36	10,7 %	51	15,1%	84	24,9%	86	25,5%	80	23,7%
Εκτός διδακτικού ωραρίου με μορφή σεμιναρίων	11	3,3%	22	6,5%	86	25,5%	114	33,8%	104	30,9%
Στο πρώτο διάστημα εργασίας	23	6,8%	38	11,3%	81	24%	91	27%	104	30,9%
Δια βίου	9	2,7%	22	6,5%	58	17,2%	108	32%	140	41,5%

Τέλος ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να προσδιορίσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια το επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής του mentoring σε επίπεδο. Όπως αποτυπώνεται στο πίνακα 6.18, λαμβάνοντας υπόψη αθροιστικά τα ποσοστά στις κλίμακες «Πάρα πολύ», «Πολύ» και «Αρκετά», σε υψηλές θέσεις ιεραρχήθηκαν οι επιλογές *«ομάδες εκπαιδευτών ανταλλάσσουν εμπειρίες και υποστηρίζουν η μία την άλλη»* (Πάρα πολύ: 46%, Πολύ: 31,2%, Αρκετά: 18,7%), *«οι συναντήσεις έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο»* (Πάρα πολύ: 51,9%, Πολύ: 35,9%, Αρκετά: 10,1%), το mentoring «*είναι μέρος ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου*» (Πάρα πολύ: 31,5% , Πολύ: 43,9%, Αρκετά: 20,2%) και «*σχεδιασμός των συναντήσεων από κοινού από τον μέντορα και τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτές»* (Πάρα πολύ: 44,5% , Πολύ: 35%, Αρκετά: 17,2 %). Από τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτές αφενός επιθυμούν μία καλά οργανωμένη διαδικασία mentoring, αφετέρου επιθυμούν να έχουν και οι ίδιοι εμπλοκή και να συναποφασίζουν για θέματα που τους αφορούν. Τα ευρήματα συναντούν τη βασική προϋπόθεση μάθησης ενηλίκων που είναι, μεταξύ άλλων, η άρτια οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν (Κόκκος, 2005), καθώς και τη τάση των ενήλικων εκπαιδευόμενων για ενεργητική συμμετοχή, η οποία είναι συνυφασμένη με την ενηλικιότητα (Rogers, 1999 · Meriam & Cafarella, 1999). Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η επιθυμία τους για αλληλεπίδραση μέσα σε συνεργατικά περιβάλλοντα ιεραρχικά ισότιμων ατόμων, στα οποία οι ρόλοι μέντορα και καθοδηγούμενου εναλλάσσονται (Hobson et al., 2000 · Gardiner, 2010 · Angelique et al., 2002). Επίσης, το εύρημα ότι οι εκπαιδευτές επιθυμούν οι μεντορικές συναντήσεις να

έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι δομημένες δραστηριότητες και το στοχευμένο mentoring (targeted mentoring) αναπτύσσουν επαγγελματικά τους καθοδηγούμενους περισσότερο από τις μη δομημένες δραστηριότητες και το γενικευμένο mentoring (generalized mentoring), διότι συνδέονται με συγκεκριμένες ανάγκες (Arhinstein & Barrett, 2004 · Taylor, 2006 · Stanulis et al., 2012).

Στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ακολούθησαν οι προτιμήσεις τους για το mentoring να είναι *«ενταγμένο στον εκπαιδευτικό οργανισμό»* (Πάρα πολύ: 31,5% , Πολύ: 41,8%, Αρκετά: 20,2%) και οι συναντήσεις να *«έχουν συγκεκριμένη διάρκεια»* (Πάρα πολύ: 34,4% , Πολύ: 37,7%, Αρκετά: 22,6%), ενώ μοιράστηκαν οι απαντήσεις που επιθυμούν το mentoring να είναι *«μικρής διάρκειας»* (Πάρα πολύ: 39,2%, Πολύ: 33,8%, Αρκετά: 20,2%), και *«συνεχές»* (Πάρα πολύ: 36,2%, Πολύ: 38%, Αρκετά: 19,3%) με μικρή υπεροχή του δεύτερου συνολικά στις τρείς κλίμακες. Η επιθυμία να είναι το mentoring ενταγμένο στον εκπαιδευτικό οργανισμό δείχνει επιθυμία για μία διαδικασία σχεδιασμένη στη βάση σαφώς προσδιορισμένων εκπαιδευτικών στόχων, συνδεδεμένων με τις ανάγκες των καθοδηγούμενων (Banks et al., 2015). Η άποψη αυτή δίνει σημαίνουσα θέση στον εκπαιδευτικό οργανισμό και του αναγνωρίζει μία μετασχηματιστική δυναμική (Retna & TeeNg, 2016 · Moloi, 2010 · Schechter, 2008). Η επιθυμία των συμμετεχόντων οι συναντήσεις να έχουν συγκεκριμένη διάρκεια εντάσσεται στη επιθυμία τους για καλή οργάνωση όλης της διαδικασίας και ταυτόχρονα αντανακλά την ανάγκη κάθε ενήλικα εκπαιδευόμενου να γνωρίζει επακριβώς τους στόχους, το περιεχόμενο και τις ενέργειες της εκπαιδευτικής διεργασίας που συμμετέχει (Courau, 2000). Οι απόψεις τους αναφορικά με τη διάρκεια του mentoring (συνεχές ή μικρής διάρκειας) μπορούν να εξηγηθούν σε σχέση με τη στάση τους στη μάθηση. Είναι γεγονός ότι οι εμπειρίες των συμμετεχόντων από άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που είχαν στο παρελθόν και ήταν μικρής διάρκειας έχουν διαμορφώσει προτιμώμενους τρόπους μάθησης οι οποίοι έχουν παγιωθεί (Kelly, 2010). Εξάλλου, οι περισσότερες υποστηρικτικές δράσεις αφορούν την εισαγωγική επιμόρφωση και είναι ενσωματωμένες σε προγράμματα ένταξης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (McIntyre & Green-Hobson, 2017 · Andrea, 2010). Ωστόσο, φαίνεται ότι ένας εξίσου σημαντικός αριθμός εκπαιδευτών επιθυμούν να έχουν συνεχή συμβουλευτική καθοδήγηση υιοθετώντας τη θέση του Brookfield (1989) ότι το να γίνει κάποιος καλός δάσκαλος είναι μία διαδικασία που δε τελειώνει ποτέ.

Χαμηλά ιεραρχήθηκαν το mentoring εξ αποστάσεως (E-mentoring), καθώς και οι μορφές «ένας προς έναν» (one-to one mentoring), και «πολλοί μέντορες με έναν καθοδηγούμενο» (many-to-one mentoring), καθώς και οι προγραμματισμένες συναντήσεις. Το εύρημα δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν δύσπιστη στάση απέναντι στις δύο ακραίες, ποιοτικά πολύ διαφορετικές, μορφές του mentoring, τη κλασσική παραδοσιακή μορφή του «ένας προς έναν» και τη τεχνολογικά προηγμένη μορφή του εξ αποστάσεως mentoring. Μία ερμηνεία του ευρήματος θα μπορούσε να είναι για μεν τη κλασσική μορφή ότι παραπέμπει σε ιεραρχικές σχέσεις που δεν επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή στη μεντορική διαδικασία, για δε την εξ αποστάσεως μορφή του, η πιθανή δυσκολία στη χρήση διαδικτυακών εργαλείων (Ehrich, 2013 · Colky & Young, 2007 · Κηπουροπούλου, 2015) ή η απουσία εξοικείωσης και σχετικής εμπειρίας με τη συγκεκριμένη μορφή. Το εύρημα δε συμφωνεί με εύρημα έρευνας της Καρανδρέα (2018) σε στελέχη εκπαίδευσης τυπικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο η μορφή «πολλοί προς έναν» βρίσκονταν στις προτιμήσεις των ερωτώμενων. Η διαφορά στα δύο ευρήματα ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι οι ερωτώμενοι στην έρευνα της Καρανδρέα ήταν στελέχη εκπαίδευσης οι οποίοι, από θέση, θα υιοθετούσαν το ρόλο του μέντορα.

Πίνακας 6.19. Επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής mentoring

	Συχνότητες/ποσοστά									
	Καθόλου		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Πάρα πολύ**	
Ενταγμένο στον εκπ.οργανισμό	6	1,8%	16	4,7%	68	20,2%	141	41,8%	106	31,5%
Μέρος ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου	2	0,6%	13	3,9%	68	20,2%	148	43,9%	106	31,5%
Εφαρμογή εξ αποστάσεως	26	7,7%	42	12,5%	92	27,3%	97	28,8%	80	23,7%
Μικρής διάρκειας	7	2,1%	16	4,7%	68	20,2%	114	33,8%	132	39,2%
Συνεχές	5	1,5%	17	5%	65	19,3%	128	38%	122	36,2%
Επιλογή μέντορα από τον καθοδηγούμενο	6	1,8%	24	7,1%	74	22%	121	35,9%	112	33,2%
Προγραμματισμένες συναντήσεις	15	4,5%	30	8,9%	83	24,6%	110	32,6%	99	29,4%
Συγκεκριμένο περιεχόμενο συναντήσεων	2	0,6%	5	1,5%	34	10,1%	121	35,9%	175	51,9%
Συγκεκριμένη διάρκεια συναντήσεων	7	2,1%	11	3,3%	76	22,6%	127	37,7%	116	34,4%
Σχεδιασμός συναντήσεων από	5	1,5%	6	1,8%	58	17,2%	118	35%	150	44,5%

κοινού (μέντορα-καθοδηγούμενου)										
Ένας μέντορας συνεργάζεται με έναν εκπαιδευτή	15	4,5%	25	7,4%	85	25,2%	109	32,3%	103	30,6%
Ένας μέντορας συνεργάζεται με πολλούς εκπαιδευτές	8	2,4%	18	5,3%	80	23,7%	116	34,4%	115	34,1%
Πολλοί μέντορες συνεργάζονται με έναν εκπαιδευτή	64	19%	61	18,1%	96	28,5%	69	20,5%	47	13,9%
ομάδες εκπαιδευτών ανταλλάσσουν εμπειρίες και υποστηρίζουν η μία την άλλη	6	1,8%	8	2,4%	63	18,7%	105	31,2%	155	46%

6.1.2. Παραγοντικές Αναλύσεις

Με σκοπό τον προσδιορισμό παραγόντων διενεργήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση εφαρμόζοντας τη μέθοδο της Ανάλυσης Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis). Επίσης, πραγματοποιήθηκε περιστροφή παραγόντων με τη μέθοδο Varimax, με σκοπό τη δημιουργία κατανοητής παραγοντικής λύσης. Η παραγοντική ανάλυση διενεργήθηκε με βάση το κριτήριο του Kaiser που διατηρεί παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1, για τον καθορισμό του πλήθους των παραγόντων που προκύπτουν (Kaiser, 1960). Για κάθε στοιχείο εξετάστηκε ο βαθμός συσχέτισής του με κάθε έναν παράγοντα (factor loading). Ως ελάχιστη αποδεκτή τιμή ορίστηκε να είναι το 0,5, ενώ στοιχεία που φορτίζουν εξίσου σε παραπάνω από έναν παράγοντες (cross loading) αποκλείστηκαν, με σκοπό να διασφαλιστεί η στατιστική και πρακτική σημασία της παραγοντικής ανάλυσης (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010 · Stevens, 2009). Τέλος, ορίστηκε το συνολικό ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες να είναι περίπου 60%, ώστε να διατηρηθεί η χρησιμότητα της παραγοντικής ανάλυσης ενώ συνδυάστηκαν τα παραπάνω κριτήρια με την ερμηνευσιμότητα των παραγόντων που προέκυψαν. Στο τελικό στάδιο, διενεργήθηκαν περαιτέρω δοκιμές σχετικές με το πλήθος των παραγόντων, με σκοπό να βρεθεί κατανοητή παραγοντική λύση με σκοπό την πληρέστερη ερμηνεία των παραγόντων με βάση τα στοιχεία από τα οποία αποτελούνται.

Έτσι αναφορικά με τη 14η ερώτηση που αφορά τις προσδοκίες των εκπαιδευτών του δείγματος για τον μέντορα, οι προκαταρκτικές αναλύσεις έδειξαν ότι όλες οι ερωτήσεις

συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με όλες τις άλλες (p<0,001), ενώ δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση (οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης είναι μικρότερες από 0,9). Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: x^2=1634,357, df=66 και p<0,001), ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,882 και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,812 έως 0,939. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 2 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,265 έως 5,314 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 54,832%, ενώ οι φορτίσεις των στοιχείων κυμαίνονται από 0,528 έως 0,805. Ωστόσο, λόγω της φόρτισης δύο στοιχείων και στους δύο παράγοντες αποφασίστηκε η αφαίρεση των εν λόγω στοιχείων και η διεξαγωγή της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης της 14ης ερώτησης χωρίς τα δύο στοιχεία και με την προϋπόθεση της δημιουργίας τριών παραγόντων. Στη νέα Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: x^2=1218,847, df=45 και p<0,001) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,853 και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,773 έως 0,880. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 3 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 0,898 έως 4,401 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 65,612%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,639 έως 0,819 (πίνακας 6.20).

Πίνακας 6.20: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της 15ης ερώτησης (Προσδοκίες από τον μέντορα)

Στοιχεία	**Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή**		
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	**Καθοδήγηση & ενδυνάμωση**	**Διαπροσωπικές σχέσεις**
Αξιολόγηση των δεξιοτήτων μου	**,804**	,022	,200
Ενθάρρυνση για επανεξέταση των διδακτικών μου πρακτικών	**,760**	,352	,136
Καθοδήγηση στην εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών	**,730**	,328	-,041

Ανατροφοδότηση	**,710**	,306	,120
Ενδυνάμωση ώστε να καταστώ αυτόνομος/η	,265	,819	,019
Λειτουργία του ιδίου ως πρότυπο	,150	**,687**	,227
Διάθεση χρόνου για μένα	,177	**,675**	**,354**
Καθοδήγηση στη μάθηση	,379	**,639**	,152
Φιλική σχέση	,015	,166	**,857**
Ανταλλαγή απόψεων για εκπαιδευτικά θέματα	,242	,210	**,749**
Ιδιοτιμές	4,401	1,363	0,898
% διακύμανσης	25,863	24,042	15,706
Cronbach (a)	0,855	0,790	

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι οι παράγοντες ήταν αξιόπιστοι. Αναλυτικότερα, η μέτρηση Cronbach's alpha ήταν 0,807 για τον πρώτο παράγοντα, 0,778 για τον δεύτερο παράγοντα και 0,599 για τον τρίτο παράγοντα, ενώ παράλληλα η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας δεν αυξανόταν, αν διαγράφαμε οποιοδήποτε στοιχείο από κάποιο παράγοντα, κι αυτό ίσχυε και για τους τρεις παράγοντες. Ωστόσο λόγω του γεγονότος του ικανοποιητικού δείκτη αξιοπιστίας (0,847) του ερωτηματολογίου και για λόγους εγκυρότητας και ερμηνευσιμότητας, αποφασίστηκε ο παράγοντας με χαμηλότερο δείκτη από 0,7 να διατηρηθεί με τον ίδιο αριθμό στοιχείων.

Αναφορικά με τη 15η ερώτηση που αφορά τους λόγους συμμετοχής στο mentoring των εκπαιδευτών του δείγματος, οι προκαταρκτικές αναλύσεις έδειξαν ότι όλες οι ερωτήσεις συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με όλες τις άλλες ($p<0,001$) ενώ δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση (οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης είναι μικρότερες από 0,9). Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται από 0,295 έως 0,667, ενώ ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $x^2=1592,694$, $df=45$ και $p<0,001$), ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,861 και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,826 έως 0,927. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 2 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,046 έως 4,997 και συνολικό ποσοστό

διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 60,431%, ενώ οι φορτίσεις των στοιχείων κυμαίνονται από 0,489 έως 0,865. Ωστόσο, λόγω της φόρτισης της πρώτης μεταβλητής *«καθοδήγηση στην εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών»* στους δύο παράγοντες (0,489 και 0,385 αντίστοιχα) αποφασίστηκε η αφαίρεση της εν λόγω μεταβλητής και η διεξαγωγή της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης της 15ης ερώτησης χωρίς την πρώτη μεταβλητή. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: x^2=1466,797, df=36 και p<0,001) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0, ,848 και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,809 έως 0,880. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 2 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,046 έως 4,661 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 63,415%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,624 έως 0,867 (πίνακας 6.21).

Πίνακας 6.21: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της 15ης ερώτησης (Λόγοι συμμετοχής στο mentoring)

Στοιχεία	**Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή**	
	Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων	**Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης**
Βελτίωση διδακτικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων	**,867**	,174
Απόκτηση γνώσεων διδακτικής μεθοδολογίας	**,784**	,282
Αναβάθμιση προσόντων	**,730**	,195
Ανατροφοδότηση	**,692**	,299
Ενίσχυση κριτικής, αναστοχαστικής σκέψης	**,670**	,339
Διεύρυνση κοινωνικών επαφών και σχέσεων	,108	**,839**
Προσαρμογή στην κουλτούρα (φιλοσοφία και τρόπο λειτουργίας) του εκπ/κού οργανισμού	,254	**,782**
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης σε θέματα διδακτικής	,158	**,630**
Διαχείριση άγχους και ανασφάλειας	,235	**,624**

Ιδιοτιμές	4,661	1,046
% διακύμανσης	36,150	27,265
Cronbach (a)	0,855	0,790

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι οι παράγοντες ήταν αξιόπιστοι**.** Αναλυτικότερα, η μέτρηση Cronbach's alpha ήταν 0,855 για τον πρώτο παράγοντα και 0,790 για τον δεύτερο παράγοντα, ενώ παράλληλα η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας δεν αυξανόταν, αν διαγράφαμε οποιοδήποτε στοιχείο από κάποιο παράγοντα, κι αυτό ίσχυε και για τους δύο παράγοντες. Τέλος, ο δείκτης Cronbach's alpha συνολικά για τη 15η ερώτηση ήταν 0,879.

Αναφορικά με τον έλεγχο για την ύπαρξη παραγόντων στη 17η ερώτηση του ερωτηματολογίου της έρευνας που αφορά τις αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα, προβήκαμε στην ίδια διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης κύριων συνιστωσών. Όλες οι ερωτήσεις συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με όλες τις άλλες ($p<0,001$), ενώ δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση (οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης είναι μικρότερες από 0,9). Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται από 0,218 έως 0,628, ενώ δεν υπάρχει ανάγκη να αποκλειστούν κάποιες ερωτήσεις σε αυτή τη φάση. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $x^2=1259,013$, $df=45$ και $p<0,001$) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,837 και με την τιμή MSA να κυμαίνεται από 0,808 έως 0,884. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 2 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,238 έως 4,404 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 56,420%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,654 έως 0,791 εκτός από ένα στοιχείο το οποίο φορτίζει με τιμές 0,475 και 0,403 στους παράγοντες. Για το στοιχείο αυτό πάρθηκε η απόφαση να μην συμπεριληφθεί στη δημιουργία των παραγόντων. Στη νέα Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $x^2=1127,674$, $df=36$ και $p<0,001$) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,822 και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,791 έως 0,866. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη

δημιουργία 2 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,235 έως 4,081 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 59,071%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,654 έως 0,802. Με βάση το μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης που επιλέχτηκε, οι παράγοντες που πρόεκυψαν είναι οι εξής (πίνακας 6.22):

Πίνακας 6.22: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της 17ης ερώτησης (Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού μέντορα)

Στοιχεία	**Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή**	
	Δεξιότητες και στάσεις	**Σπουδές και κατάρτιση**
Δεξιότητες αναστοχασμού	**,802**	,136
Απαλλαγμένος/η από στερεότυπες αντιλήψεις	**,770**	-,24
Επικοινωνιακές δεξιότητες	**,720**	,354
Θετική στάση στη δια βίου μάθηση	**,701**	,205
Οργανωτικές δεξιότητες	**,664**	,237
Δεξιότητες συμβουλευτικής	,654	,357
Σπουδές σχετικές με το mentoring	,049	**,760**
Διδακτικές δεξιότητες	,237	**,759**
Κατάρτιση σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων	,269	**,738**
Ιδιοτιμές	4,081	1,235
% διακύμανσης	36,081	22,990
Cronbach (a)	0,855	0,790

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι οι παράγοντες ήταν αξιόπιστοι**.** Αναλυτικότερα, η μέτρηση Cronbach's alpha ήταν 0,841 για τον πρώτο παράγοντα και 0,664 για τον δεύτερο παράγοντα, ενώ παράλληλα η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας δεν αυξανόταν, αν διαγράφαμε οποιοδήποτε στοιχείο από κάποιο παράγοντα, κι αυτό ίσχυε και για τους δύο παράγοντες. Ωστόσο λόγω του γεγονότος του ικανοποιητικού δείκτη αξιοπιστίας

(0,830) του ερωτηματολογίου και για λόγους εγκυρότητας και ερμηνευσιμότητας, αποφασίστηκε ο παράγοντας με χαμηλότερο δείκτη από 0,7 να διατηρηθούν με τον ίδιο αριθμό στοιχείων.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση για την εύρεση παραγόντων στη 18η ερώτηση που αφορά τα κριτήρια επιλογής του μέντορα από μέρους των εκπαιδευτών του δείγματος. Όλες οι ερωτήσεις συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με όλες τις άλλες ($p<0,001$), ενώ δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση (οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης είναι μικρότερες από 0,9). Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται από 0,002 έως 0,461, ενώ δεν υπάρχει ανάγκη να αποκλειστούν κάποιες ερωτήσεις σε αυτή τη φάση. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $x^2=754,06$, $df=45$ και $p<0,001$), ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,727 και με την τιμή MSA να κυμαίνεται από 0,632 έως 0,816. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 2 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 2,081 έως 2,908 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 49,893%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,630 έως 0,732 εκτός από ένα στοιχείο το οποίο φορτίζει με τιμές 0,373 και 0,514 στους παράγοντες. Για το στοιχείο αυτό πάρθηκε η απόφαση να μην συμπεριληφθεί στη δημιουργία των παραγόντων. Στη νέα Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $x^2=654,037$, $df=36$ και $p<0,001$) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,695 και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,592 έως 0,787. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 2 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 2,066 έως 2,620 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 52,065%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,627 έως 0,784. Με βάση το μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης που επιλέχτηκε, οι παράγοντες που πρόεκυψαν είναι οι εξής (πίνακας 6.23):

Πίνακας 6.23: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της 17ης ερώτησης (κριτήρια επιλογής μέντορα)

Στοιχεία	Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή	
	Κριτήρια προσωπικών χαρακτηριστικών μέντορα	**Κριτήρια επιστημονικότητας & εμπειρίας**
Κοινά ενδιαφέροντα	**,734**	,054
Μεγαλύτερος/η από μένα	**,711**	,005
ίδιου γνωστικού αντικειμένου	**,704**	-,018
Ιδίου φίλου	**,695**	-,044
Εργασία στο ίδιο εκπαιδευτικό οργανισμό	**,627**	,237
Ειδική επιμόρφωση στο mentoring	,000	**,784**
Εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων	,048	**,750**
Εμπειρία στο mentoring	,117	**,743**
Επιστημονικό υπόβαθρο σε θέματα διδακτικής	-,010	**,682**
Ιδιοτιμές	2,620	2,066
% διακύμανσης	27,019	25,047
Cronbach (a)	0,731	0,727

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι οι παράγοντες ήταν αξιόπιστοι**.** Αναλυτικότερα, η μέτρηση Cronbach's alpha ήταν 0,731 για τον πρώτο παράγοντα και 0,727 για τον δεύτερο παράγοντα, ενώ παράλληλα η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας δεν αυξανόταν, αν διαγράφαμε οποιοδήποτε στοιχείο από κάποιο παράγοντα, κι αυτό ίσχυε και για τους δύο παράγοντες. Τέλος, ο δείκτης Cronbach's alpha συνολικά για τη 18η ερώτηση ήταν 0,690.

Αναφορικά με την 20η ερώτηση που αφορά τα οφέλη από τη διαδικασία του mentoring για τον καθοδηγούμενο, οι προκαταρκτικές αναλύσεις έδειξαν ότι όλες οι ερωτήσεις συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με όλες τις άλλες ($p<0,001$) ενώ δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση (οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης είναι μικρότερες

από 0,9). Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται από 0,254 έως 0,638, ενώ ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: x^2=2090,843, df=66 και p<0,001) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,905 και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,884 έως 0,951. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 2 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,199 έως 6,125 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 61,035%. Ενώ οι φορτίσεις των στοιχείων κυμαίνονται Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις ,603 έως 0,826 εκτός από τέσσερα στοιχεία τα οποία φορτίζουν και στους δύο παράγοντες. Για τα στοιχεία αυτά πάρθηκε η απόφαση να μην συμπεριληφθούν στη δημιουργία των παραγόντων. Κατόπιν αλλεπάλληλων Διερευνητικών Παραγοντικών Αναλύσεων (βλ. παράρτημα), στη τελευταία Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: x^2=1111,373, df=28 και p<0,001) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,872 και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,840 έως 0,903. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 2 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,179 έως 4,122 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 66,258%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,647 έως 0,827. Με βάση το μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης που επιλέχτηκε, οι παράγοντες που πρόεκυψαν είναι οι εξής (πίνακας 6.24):

Πίνακας 6.24: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της 20ης ερώτησης (οφέλη από τη διαδικασία του mentoring για τον καθοδηγούμενο)

Στοιχεία	**Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή**	
	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	**Επαγγελματικά οφέλη**
Βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών	**,809**	,085
Ενίσχυση κριτικής σκέψης	**,809**	,207
Ενθάρρυνση για συνεργασία	**,770**	,245

Αναθεώρηση αντιλήψεων	**,697**	,316
Ψυχολογική ενδυνάμωση-στήριξη	**,647**	,351
Διεύρυνση κοινωνικών επαφών και δικτύων	,190	**,827**
Επαγγελματική εξέλιξη	,219	**,812**
Εύκολη προσαρμογή στον εκπαιδευτικό οργανισμό	,282	**,808**
Ιδιοτιμές	4,122	1,179
% διακύμανσης	37,143	29,115
Cronbach (a)	0,839	0,790

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι οι παράγοντες ήταν αξιόπιστοι**.** Αναλυτικότερα, η μέτρηση Cronbach's alpha ήταν 0,839 για τον πρώτο παράγοντα και 0,808 για τον δεύτερο παράγοντα, ενώ παράλληλα η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας δεν αυξανόταν, αν διαγράφαμε οποιοδήποτε στοιχείο από κάποιο παράγοντα, κι αυτό ίσχυε και για τους δύο παράγοντες. Τέλος, ο δείκτης Cronbach's alpha συνολικά για την 20η ερώτηση ήταν 0,858.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση για την εύρεση παραγόντων στην 21η ερώτηση που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών του δείγματος για τα οφέλη του μέντορα από τη διαδικασία του mentoring. Όλες οι ερωτήσεις συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με όλες τις άλλες ($p<0,001$) ενώ δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση (οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης είναι μικρότερες από 0,9). Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται από 0,249 έως 0,602, ενώ δεν υπάρχει ανάγκη να αποκλειστούν κάποιες ερωτήσεις σε αυτή τη φάση. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $x^2=1477,720$, $df=45$ και $p<0,001$) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,881 και με την τιμή MSA να κυμαίνεται από 0,833 έως 0,914. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 2 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,111 έως 4,941 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 60,522%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με

φορτίσεις από 0,631 έως 0,818. Με βάση το μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης που επιλέχτηκε, οι παράγοντες που πρόεκυψαν είναι οι εξής (πίνακας 6.25.)

Πίνακας 6.25: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της 21ης ερώτησης (οφέλη από τη διαδικασία του mentoring για τον μέντορα)

Στοιχεία	**Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή**	
	Ειδικά οφέλη	**Γενικά οφέλη**
Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας	**,813**	,222
Ανανέωση (απόκτηση νέων οπτικών αντιλήψεων	**,775**	,190
Στοχασμός στις διαδικασίες mentoring	**,765**	,179
Συνεχής αυτοβελτίωση	**,710**	,280
Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	**,686**	,372
Επικαιροποίηση και εμπλουτισμός γνώσεων	**,631**	,390
Αναγνώριση από συναδέλφους	,131	**,818**
Επαγγελματική εξέλιξη	,265	**,720**
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης	,326	**,701**
Προσωπική ικανοποίηση	,262	**,633**
Ιδιοτιμές	4,941	1,111
% διακύμανσης	34,835	25,687
Cronbach (a)	0,871	0,790

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι οι παράγοντες ήταν αξιόπιστοι**.** Αναλυτικότερα, η μέτρηση Cronbach's alpha ήταν 0,871 για τον πρώτο παράγοντα και 0,760 για τον δεύτερο παράγοντα, ενώ παράλληλα η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας δεν αυξανόταν, αν διαγράφαμε οποιοδήποτε στοιχείο από κάποιο παράγοντα, κι αυτό ίσχυε και για τους

δύο παράγοντες. Τέλος, ο δείκτης Cronbach's alpha συνολικά για την 20η ερώτηση ήταν 0,878.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση για την εύρεση παραγόντων στην 27η ερώτηση που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών του δείγματος για το επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής του mentoring. Όλες οι ερωτήσεις συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με όλες τις άλλες ($p<0,001$) ενώ δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση (οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης είναι μικρότερες από 0,9). Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται από 0,062 έως 0,568, ενώ δεν υπάρχει ανάγκη να αποκλειστούν κάποιες ερωτήσεις σε αυτή τη φάση. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $x^2=1092,807$, $df=91$ και $p<0,001$) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,810 και με την τιμή MSA να κυμαίνεται από 0,706 έως 0,864. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 4 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,056 έως 3,968 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 55,696%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,516 έως 0,864, εκτός από δύο στοιχεία τα οποία φορτίζουν σε παραπάνω από έναν παράγοντα. Για τα στοιχεία αυτά πάρθηκε η απόφαση να μην συμπεριληφθούν στη δημιουργία των παραγόντων. Στη νέα Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $x^2=903,083$, $df=66$ και $p<0,001$) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,798 και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,750 έως 0,868. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 3 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,056 έως 3,553 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 51,526%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,537 έως 0,862. Με βάση το μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης που επιλέχτηκε, οι παράγοντες που πρόεκυψαν είναι οι εξής (πίνακας 6.26):

Πίνακας 6.26: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της 27ης ερώτησης (οφέλη από τη διαδικασία του mentoring για τον μέντορα)

Στοιχεία	Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή		
	Πλαίσιο εκπαιδευτικού οργανισμού	**Προγραμματισμένες δια ζώσης συναντήσεις**	**Εξ αποστάσεως ευέλικτο mentoring**
Ομάδες εκπ/των ανταλλάσσουν εμπειρίες και υποστηρίζουν η μια την άλλη	**,696**	,108	,113
Ένας μέντορας συνεργάζεται με πολλούς εκπαιδευτές	**,640**	,199	-,346
Είναι μέρος ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου	**,637**	,078	,252
Ο μέντορας παρακολουθεί δικές μου διδασκαλίες και μου παρέχει ανατροφοδότηση	**,630**	,099	,315
Παρακολουθώ διδασκαλίες του μέντορα	**,566**	,144	,302
Είναι ενταγμένο στον εκπαιδευτικό οργανισμό	**,553**	,041	,110
Οι συναντήσεις έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο	,136	**,862**	,150
Οι συναντήσεις έχουν συγκεκριμένη διάρκεια	,057	**,853**	,100
Οι συναντήσεις είναι προγραμματισμένες	,215	**,806**	,108
Ένας μέντορας συνεργάζεται με έναν εκπαιδευτή	,172	,003	**,656**
Επιλέγω εγώ τον μέντορά μου	,126	,110	**,552**
Εφαρμόζεται εξ αποστάσεως	,126	,204	**,537**
Ιδιοτιμές	3,533	1,574	1,056
% διακύμανσης	20,432	18,875	12,219
Cronbach (a)	0,871	0,790	

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι οι παράγοντες ήταν αξιόπιστοι**.** Αναλυτικότερα, η μέτρηση Cronbach's alpha ήταν 0,714 για τον πρώτο παράγοντα, 0,828 για τον δεύτερο παράγοντα και 630 για τον τρίτο παράγοντα, ενώ παράλληλα η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας δεν αυξανόταν, αν διαγράφαμε οποιοδήποτε στοιχείο από κάποιο παράγοντα, κι αυτό ίσχυε και για τους τρεις παράγοντες. Τέλος, ο δείκτης Cronbach's alpha συνολικά για την 27η ερώτηση ήταν 0,768.

6.1.3. Έλεγχοι Συγκρίσεων

Προκειμένου να συγκριθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, την ηλικία, την εμπειρία, την εκπαίδευση και κατάρτιση στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και τη πιστοποίησή τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συγκρίσεων.

Αρχικά διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι για να διαπιστωθεί η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του φύλου και της ηλικίας των εκπαιδευτών με τις αντιλήψεις τους ως προς τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο διδακτικό τους έργο. Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε ότι οι τιμές για τη χρήση των τεχνικών του παιχνιδιού ρόλων και της αισθητικής εμπειρίας στις γυναίκες είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των ανδρών (U=29179,5, N_1= 128, N_2 =209, p=0,019, δίπλευρος έλεγχος και U=11660,5, N_1= 128, N_2 =209, p=0,043, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα) (πίνακας 6.27).

Πίνακας 6.27. Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ης ερώτησης με βάση το φύλο

Μεταβλητές	Φύλο	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Παιχνίδι Ρόλων	Άνδρας	128	153,25	**11385,5**	**-2,350**	**0,019**
	Γυναίκα	209	178,52			
Αισθητική Εμπειρία (χρήση τέχνης)	Άνδρας	128	155,60	**11660,5**	**-2,026**	**0,043**
	Γυναίκα	209	177,21			

Για τη διευκόλυνση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μια ομαδοποίηση των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με την ηλικία και

δημιουργήθηκαν τρεις ηλικιακές ομάδες. Η πρώτα ομάδα αφορά τους εκπαιδευτές ηλικίας 25 ως 35 ετών (N= 38), δεύτερη τους εκπαιδευτές από 36 ως 45 ετών (N=147) και η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς από 46 ως 55 ετών (N=152).

Στη συνέχεια διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για τον έλεγχο των αντιλήψεων των εκπαιδευτών σχετικά με τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών και την ηλικία τους (πίνακας 6.28). Ο έλεγχος έδειξε ότι ο βαθμός χρήσης των τεχνικών της συζήτησης (x^2=7,518, df=2, p=0,023, δίπλευρος έλεγχος), της αισθητικής εμπειρίας (x^2=10,633, df=2, p=0,032, δίπλευρος έλεγχος) ,της συνέντευξης από ειδικό (x^2=7,915, df=2, p=0,019, δίπλευρος έλεγχος) και της εκπαιδευτικής επίσκεψης (x^2=9,358, df=2, p=0,009, δίπλευρος έλεγχος) ανάλογα την ηλικία διαφέρει σημαντικά.

Πίνακας 6.28. Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ης ερώτησης με βάση την ηλικία

Μεταβλητές	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	χ2	df	P
Συζήτηση	25-35 ετών	38	165,49	7,518	2	0,023
	36-45 ετών	147	182,41			
	46-55 ετών	152	156,91			
Αισθητική εμπειρία (χρήση τέχνης)	25-35 ετών	38	139,96	10,633	2	0,032
	36-45 ετών	147	163,24			
	46-55 ετών	152	181,83			
Συνέντευξη από ειδικό	25-35 ετών	38	132,00	7,915	2	0,019
	36-45 ετών	147	167,33			
	46-55 ετών	152	179,87			
Εκπαιδευτική επίσκεψη	25-35 ετών	38	125,47	9,358	2	0,009
	36-45 ετών	147	178,13			
	46-55 ετών	152	171,05			

Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney με σκοπό τη σύγκριση ανά 2 ομάδες εκπαιδευτών για να διαπιστωθεί ποιας ομάδας ο βαθμός χρήσης των παραπάνω εκπαιδευτικών τεχνικών διαφέρει σημαντικά (πίνακας 6.29). Ο έλεγχος U των Mann-

Whitney έδειξε ότι ο βαθμός χρήσης της συζήτησης στους εκπαιδευτές ηλικίας 36-45 ετών είναι στατιστικά υψηλότερος σε σχέση με αυτόν των εκπαιδευτών ηλικίας 46-55 ετών (U=9492, N_1= 147, N_2 =152, p=0,007, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, ο βαθμός χρήσης της αισθητικής εμπειρίας στους εκπαιδευτές ηλικίας 25-35 ετών είναι στατιστικά χαμηλότερος σε σχέση με αυτόν των εκπαιδευτών ηλικίας 46-55 ετών (U=2184,5, N_1= 38, N_2 =152, p=0,018, δίπλευρος έλεγχος). Ο βαθμός χρήσης της συνέντευξης από ειδικό και της εκπαιδευτικής επίσκεψης στους εκπαιδευτές ηλικίας 36-45 ετών είναι στατιστικά υψηλότερος σε σχέση με αυτόν στους εκπαιδευτές ηλικίας 25-35 ετών (U=2171,5, N_1= 38, N_2 =147, p=0,028, δίπλευρος έλεγχος και U=1886,5, N_1= 38, N_2 =147, p=0,002, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα). Τέλος βρέθηκε ότι ο βαθμός χρήσης της συζήτησης και της εκπαιδευτικής επίσκεψης στους εκπαιδευτές ηλικίας 46-55 ετών είναι στατιστικά υψηλότερος σε σχέση με αυτόν στους εκπαιδευτές ηλικίας 25-35 ετών (U=2103,5, N_1= 38, N_2 =152, p=0,008, δίπλευρος έλεγχος και U=2140,5, N_1= 38, N_2 =152, p=0,012, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 6.29: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ης ερώτησης με βάση την ηλικία

Μεταβλητές	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	**Z**	**P**
Συζήτηση	36-45 ετών	147	182,41	9492	**-2,719**	**0,007**
	46-55 ετών	152	156,91			
Αισθητική εμπειρία (χρήση τέχνης)	25-35 ετών	38	76,99	**2184,50**	**-2,376**	**0,018**
	46-55 ετών	152	100,13			
Συνέντευξη από ειδικό	25-35 ετών	38	76,64	**2171,5**	**-2,195**	**0.028**
	36-45 ετών	147	97,23			
	25-35 ετών	38	74,86	**2103,5**	**-2,667**	**0,008**
	46-55 ετών	152	100,66			

Εκπαιδευτική επίσκεψη	25-35 ετών	38	69,14	**1886,5**	**-3,157**	**0,002**
	36-45 ετών	147	99,17			
	25-35 ετών	38	75,83	**2140,5**	**-2,518**	**0,012**
	46-55 ετών	152	100,42			

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα μεταξύ της χρήσης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών και της εμπειρίας των εκπαιδευτών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο έλεγχος έδειξε ότι ο βαθμός χρήσης της συνέντευξης από ειδικό διαφέρει σημαντικά ανάλογα με την εμπειρία των εκπαιδευτών στην εκπαίδευση ενηλίκων (x^2=14,923, df=2, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος). Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney με σκοπό τη σύγκριση ανά 2 ομάδες εκπαιδευτών προκειμένου να διαπιστωθεί ποιας ομάδας ο βαθμός χρήσης των παραπάνω εκπαιδευτικών τεχνικών διαφέρει σημαντικά (πίνακας 6.30). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney έδειξε ότι ο βαθμός χρήσης στους εκπαιδευτές με εμπειρία 11-20 έτη και 21 έτη και άνω είναι στατιστικά υψηλότερος από εκείνον στους εκπαιδευτές με εμπειρία από 1 έως 10 έτη (U=9499, N_1= 181, N_2 =125, p=0,014, δίπλευρος έλεγχος και U=1737, N_1= 181, N_2 =31, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 6.30: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ης ερώτησης με βάση την εμπειρία στην εκπαίδευση

Μεταβλητή	**Εμπειρία στην εκπαίδευση**	**N**	**Μέση κατάταξη**	**Έλεγχος Mann-Whitney U**	**Z**	**p**
Συνέντευξη από ειδικό	1-10 έτη	181	143,48	**9499**	**-2,468**	**0,014**
	11-20 έτη	125	168,01			
	1-10 έτη	181	100,60	**1737**	**-3,509**	**<0,001**
	21 ετών και άνω	31	144,97			

Έπειτα, διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U για να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτών τεχνικών (10 ερώτηση) των εκπαιδευτών που διαθέτουν μεταπτυχιακό, πιστοποίηση ή επιμόρφωση άνω των 100 ωρών και αυτών που δε διαθέτουν τα παραπάνω προσόντα. Ο έλεγχος έδειξε ο βαθμός χρήσης του καταιγισμού ιδεών και της αντιπαράθεσης με επιχειρήματα στους εκπαιδευτές με μεταπτυχιακό είναι στατιστικά υψηλότερος από αυτές στους εκπαιδευτές χωρίς μεταπτυχιακό (U=12058, N_1= 192, N_2 =145, p=0,024, δίπλευρος έλεγχος και U=12000, N_1= 192, N_2 =145, p=0,025, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα) (πίνακας 6.31).

Πίνακας 6.31: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ης ερώτησης με βάση τις μεταπτυχιακές σπουδές

Μεταβλητές	**Μεταπτυχιακό**	**N**	**Μέση κατάταξη**	**Έλεγχος Mann-Whitney U**	**Z**	**p**
Καταιγισμός ιδεών	Ναι	192	178,70	12058	**-2,251**	**0,024**
	Όχι	145	156,16			
Αντιπαράθεση με επιχειρήματα	Ναι	192	179,00	**12000**	**-2,240**	**0,025**
	Όχι	145	155,76			

Ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι ο βαθμός χρήσης των τεχνικών της συνέντευξης από ειδικό και της εκπαιδευτικής επίσκεψης στους εκπαιδευτές με πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ είναι στατιστικά υψηλότερος από εκείνον στους εκπαιδευτές χωρίς πιστοποίηση (U=8344, N_1= 248, N_2 =89, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος και U=7390, N_1= 248, N_2 =89, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα) (πίνακας 6.32).

Πίνακας 6.32: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ης ερώτησης με βάση την πιστοποίηση

Μεταβλητές	Πιστοποίηση	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Συνέντευξη από ειδικό	Ναι	248	179,85	8344	**-3,527**	**<0,001**
	Όχι	89	138,75			
Εκπαιδευτική επίσκεψη	Ναι	248	183,70	**7390**	**-4,730**	**<0,001**
	Όχι	89	128,03			

Επίσης, ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι ο βαθμός χρήσης του καταιγισμού ιδεών (U=5792,5, N_1= 285, N_2 =52, p=0,016, δίπλευρος έλεγχος), του παιχνιδιού ρόλων (U=7390, N_1= 285, N_2 =52, p=0,010, δίπλευρος έλεγχος), των ομάδων εργασίας (U=5338, N_1= 285, N_2 =52, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος), της αισθητικής εμπειρίας (U=5476,5, N_1= 285, N_2 =52, p=0,002, δίπλευρος έλεγχος), της συνέντευξης από ειδικό (U=5523,5, N_1= 285, N_2 =52, p=0,003, δίπλευρος έλεγχος) και της εκπαιδευτικής επίσκεψης (U=5254, N_1= 285, N_2 =52, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος) είναι στατιστικά υψηλότερος στους εκπαιδευτές με επιμόρφωση άνω των 100 ωρών από αυτόν στους εκπαιδευτές χωρίς επιμόρφωση άνω των 100 ωρών (πίνακας 6.33).

Πίνακας 6.33: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 10ης ερώτησης με βάση την επιμόρφωση

Μεταβλητές	Επιμόρφωση	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Καταιγισμός ιδεών	Ναι	285	174,09	5792,5	**-2,406**	**0,016**
	Όχι	52	141,08			
Παιχνίδι ρόλων	Ναι	285	174,68	**7390**	**-2,566**	**0,010**
	Όχι	52	137,89			

Ομάδες εργασίας	Ναι	285	176,27	**5338**	**-3,487**	**<0,001**
	Όχι	52	129,15			
Αισθητική εμπειρία	Ναι	285	175,78	**5476,5**	**-3,067**	**0,002**
	Όχι	52	131,82			
Συνέντευξη από ειδικό	Ναι	285	175,62	**5523,5**	**-3,017**	**0,003**
	Όχι	52	132,72			
Εκπαιδευτική επίσκεψη	Ναι	285	176,56	**5254**	**-3,414**	**<0,001**
	Όχι	52	127,54			

Ο έλεγχος U των Mann-Whitney έδειξε ότι σχετικά με την επιθυμία υποστήριξης στον σχεδιασμό, στην επιλογή και στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και το φύλο οι τιμές των γυναικών είναι υψηλότερες από αυτές των αντρών (U=9888, N1=128, N2=209, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος). Αναφορικά με τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ο έλεγχος U των Mann-Whitney έδειξε ότι ο βαθμός των εκπαιδευτών χωρίς διδακτορικό είναι υψηλότερος από αυτόν με διδακτορικό (U=1694, N1=18, N2=319, p=0,002, δίπλευρος έλεγχος). Τέλος, διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με την παραπάνω μεταβλητή και την ηλικία. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι αντιλήψεις για την υποστήριξη σε εκπαιδευτικές τεχνικές σε σχέση με την ηλικία (x^2=8,809, df=2, p=0,012, δίπλευρος έλεγχος) διαφέρουν σημαντικά. Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney με σκοπό τη σύγκριση ανά 2 ηλικιακές ομάδες προκειμένου να διαπιστωθεί ποιας ομάδας οι αντιλήψεις διαφέρουν σημαντικά. Ο έλεγχος U των Mann-Whitney έδειξε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών ηλικίας 36-45 ετών είναι υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτών ηλικίας 46-55 ετών (U=9343,5, N1=147, N2=152, p=0,011, δίπλευρος έλεγχος).

Κατόπιν πραγματοποιήθηκε έλεγχος U των Mann-Whitney για να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές στον βαθμό επιθυμίας για υποστήριξη στη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών σε σχέση με το φύλο. Διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός επιθυμίας υποστήριξης των γυναικών για τις τεχνικές του σχεδίου εργασίας (U=11043,5, N_1=128 N_2=209, p=0,006, δίπλευρος έλεγχος), της μελέτης περίπτωσης (U=11197, N_1=128, N_2=209, p=0,010, δίπλευρος

έλεγχος), της προσομοίωσης (U=11403,5, N_1=128, N_2=209, p=0,020, δίπλευρος έλεγχος), της συνέντευξης από ειδικό (U=11702, N_1=128, N_2=209, p=0,049, δίπλευρος έλεγχος) και της εκπαιδευτικής επίσκεψης (U=11292, N_1=128, N_2=209, p=0,014, δίπλευρος έλεγχος) είναι στατιστικά υψηλότερος από αυτόν των αντρών (πίνακας 6.34).

Πίνακας 6.34: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 12ης ερώτησης με βάση το φύλο

Μεταβλητές	**Φύλο**	**N**	**Μέση κατάταξη**	**Έλεγχος Mann-Whitney U**	**Z**	**p**
Σχέδιο Εργασίας	Άνδρας	128	150,78	11043,5	**-2,752**	**0,006**
	Γυναίκα	209	180,16			
Μελέτη Περίπτωσης	Άνδρας	128	151,98	**11197**	**-2,568**	**0,010**
	Γυναίκα	209	179,43			
Προσομοίωση	Άνδρας	128	153,59	**11403,5**	**-2,325**	**0,020**
	Γυναίκα	209	178,44			
Συνέντευξη από ειδικό	Άνδρας	128	155,92	**11702**	**-1,971**	**0,049**
	Γυναίκα	209	177,01			
Εκπαιδευτική Επίσκεψη	Άνδρας	128	152,72	**11292**	**-2,451**	**0,014**
	Γυναίκα	209	178,97			

Έπειτα, διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα μεταξύ της επιθυμίας στην υποστήριξη για εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών και της ηλικίας (πίνακας 6.35). Ο έλεγχος έδειξε ότι ο βαθμός επιθυμίας υποστήριξης στην εφαρμογή των τεχνικών της προσομοίωσης (x^2=9,484, df=2, p=0,009, δίπλευρος έλεγχος), της αισθητικής εμπειρίας (x^2=6,714, df=2, p=0,035, δίπλευρος έλεγχος), της συνέντευξης από ειδικό (x^2=12,273, df=2, p=0,002, δίπλευρος έλεγχος) και της εκπαιδευτικής επίσκεψης (x^2=8,576, df=2, p=0,014, δίπλευρος έλεγχος) διαφέρει σημαντικά ανάλογα με την ηλικία.

Πίνακας 6.35: Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 12ης ερώτησης με βάση την ηλικία

Μεταβλητές	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	χ2	df	P
Προσομοίωση	25-35 ετών	38	186,54	**9,484**	**2**	**0,009**
	36-45 ετών	147	182,64			
	46-55 ετών	152	151,42			
Αισθητική Εμπειρία (χρήση τέχνης)	25-35 ετών	38	190,36	**6,714**	**2**	**0,035**
	36-45 ετών	147	178,21			
	46-55 ετών	152	154,75			
Συνέντευξη από ειδικό	25-35 ετών	38	199,67	**12,273**	**2**	**0,002**
	36-45 ετών	147	180,80			
	46-55 ετών	152	149,92			
Εκπαιδευτική Επίσκεψη	25-35 ετών	38	198,43	**8,576**	**2**	**0,014**
	36-45 ετών	147	177,17			
	46-55 ετών	152	153,74			

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U με σκοπό τη σύγκριση ανά 2 ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτών προκειμένου να διαπιστωθεί ποιας ομάδας ο βαθμός επιθυμίας για υποστήριξη στη χρήση των παραπάνω εκπαιδευτικών τεχνικών διαφέρει σημαντικά (πίνακας 6.36). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney έδειξε ότι ο βαθμός επιθυμίας για υποστήριξη των εκπαιδευτών ηλικίας 36-45 ετών στην προσομοίωση (U=9108, N_1= 147, N_2 =152, p=0,005, δίπλευρος έλεγχος), στην αισθητική εμπειρία (U=9618, N_1= 147, N_2 =152, p=0,033, δίπλευρος έλεγχος), στην συνέντευξη από ειδικό (U=9099, N_1= 147, N_2 =152, p=0,005, δίπλευρος έλεγχος), και στην εκπαιδευτική επίσκεψη (U=9613, N_1= 147, N_2 =152, p=0,033, δίπλευρος έλεγχος) είναι στατιστικά υψηλότερος σε σχέση με αυτόν των εκπαιδευτών ηλικίας 46-55 ετών. Επίσης, ο βαθμός επιθυμίας για υποστήριξη των εκπαιδευτών ηλικίας 25-35 ετών στην εφαρμογή της προσομοίωσης (U=2280, N_1= 38, N_2 =152, p=0,0140 δίπλευρος έλεγχος), της αισθητικής εμπειρίας (U=2276,5, N_1= 38, N_2 =152, p=0,039, δίπλευρος έλεγχος), της συνέντευξης από ειδικό (U=2061,5, N_1= 38, N_2 =152, p=0,005, δίπλευρος έλεγχος) και της εκπαιδευτικής επίσκεψης (U=2128, N_1= 38, N_2 =152, p=0,010, δίπλευρος έλεγχος) είναι στατιστικά υψηλότερος σε σχέση με αυτόν των εκπαιδευτών ηλικίας 46-55 ετών.

Πίνακας 6.36: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 12ης ερώτησης με βάση την ηλικία

Μεταβλητές	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	P
Προσομοίωση	36-45 ετών	147	164,04	**9108**	**-2,824**	**0,005**
	46-55 ετών	152	136,42			
	25-35 ετών	38	111,50	**2280**	**-2,049**	**0,040**
	46-55 ετών	152	91,50			
Αισθητική εμπειρία (χρήση τέχνης)	36-45 ετών	147	160,57	**9618**	**-2,130**	**0,033**
	46-55 ετών	152	139,78			
	25-35 ετών	38	111,59	**2276,5**	**-2,063**	**0,039**
	46-55 ετών	152	91,48			
Συνέντευξη από ειδικό	36-45 ετών	147	164,10	**9099**	**-2,835**	**0.005**
	46-55 ετών	152	136,36			
	25-35 ετών	38	117,25	**2061,5**	**-2,787**	**0,005**
	46-55 ετών	152	90,06			
Εκπαιδευτική Επίσκεψη	36-45 ετών	147	160,61	**9613**	**-3,157**	**0,033**
	46-55 ετών	152	139,74			
	25-35 ετών	38	115,50	**2128**	**-2,131**	**-0,010**
	46-55 ετών	152	90,50			

Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του βαθμού επιθυμίας για υποστήριξη στη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών και των υπόλοιπων δημογραφικών παραγόντων (κάτοχοι

μεταπτυχιακού, διδακτορικού, επιμόρφωσης άνω των 100 ωρών, πιστοποίησης από τον ΕΟΠΠΕΠ και εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων). Διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός επιθυμίας των εκπαιδευτών χωρίς μεταπτυχιακό (U=12132,5, N_1= 192 N_2 =145, p=0,039, δίπλευρος έλεγχος) και χωρίς πιστοποίηση (U=9242,5, N_1= 248 N_2 =89, p=0,020, δίπλευρος έλεγχος) για υποστήριξη στη χρήση της προσομοίωσης είναι υψηλότερος από αυτόν των εκπαιδευτών με μεταπτυχιακό και των εκπαιδευτών με πιστοποίηση αντίστοιχα. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός επιθυμίας των εκπαιδευτών χωρίς διδακτορικό για υποστήριξη στη χρήση της προσομοίωσης (U=1882,5, N_1= 18 N_2 =319, p=0,012, δίπλευρος έλεγχος), της συνέντευξης από ειδικό (U=20855, N_1= 18 N_2 =319, p=0,046, δίπλευρος έλεγχος) και της εκπαιδευτικής επίσκεψης (U=2030, N_1= 18 N_2 =319, p=0,033, δίπλευρος έλεγχος) είναι στατιστικά υψηλότερος από αυτόν των εκπαιδευτών με διδακτορικό.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις για την έννοια και το περιεχόμενο του mentoring ο μοναδικός δημογραφικός παράγοντας στον οποίο παρουσιάζονται διαφορές είναι αυτός της κατοχής διδακτορικού διπλώματος. Συγκεκριμένα, ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι οι αντιλήψεις των κατόχων διδακτορικού για την έννοια του mentoring ως υποστηρικτική σχέση (U=2098, N_1= 18 N_2 =319, p=0,043, δίπλευρος έλεγχος) και ως ολοκληρωμένο πρόγραμμα (U=2104, N_1= 18 N_2 =319, p=0,046, δίπλευρος έλεγχος) είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτών χωρίς διδακτορικό δίπλωμα.

Αναφορικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτών από τον μέντορα σε σχέση με το φύλο διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U (πίνακας 6.37). Ο έλεγχος έδειξε ότι οι προσδοκίες των γυναικών από τον μέντορα στους τομείς της ανατροφοδότησης (U=11737, N_1= 128 N_2 =209, p=0,034, δίπλευρος έλεγχος), της ενθάρρυνσης για επανεξέταση των διδακτικών τους πρακτικών (U=11768, N_1= 128 N_2 =209, p=0,039, δίπλευρος έλεγχος), της ψυχολογικής στήριξης (U=10799,5, N_1= 128 N_2 =209, p=0,002, δίπλευρος έλεγχος), της λειτουργίας του μέντορα ως πρότυπο (U=10963,5, N_1= 128 N_2 =209, p=0,003, δίπλευρος έλεγχος) και της ενδυνάμωσής τους ώστε να καταστούν αυτόνομες (U=11297,5, N_1= 128 N_2 =209, p=0,010, δίπλευρος έλεγχος) είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των ανδρών εκπαιδευτών.

Πίνακας 6.37: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 14ης ερώτησης με βάση το φύλο

Μεταβλητές	Φύλο	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Ανατροφοδότηση	Άνδρας	128	156,20	**11737**	**-2,122**	**0,034**
	Γυναίκα	209	176,84			
Ενθάρρυνση για επανεξέταση των διδακτικών μου πρακτικών	Άνδρας	128	156,44	**11768**	**-2,069**	**0,039**
	Γυναίκα	209	176,69			
Ψυχολογική στήριξη	Άνδρας	128	148,87	**10799,5**	**-3,132**	**0,002**
	Γυναίκα	209	181,33			
Λειτουργία του ιδίου ως πρότυπο	Άνδρας	128	150,15	**10963,5**	**-2,935**	**0,003**
	Γυναίκα	209	180,54			
Ενδυνάμωση ώστε να καταστώ αυτόνομος/η	Άνδρας	128	152,76	**11297,5**	**-2,576**	**0,010**
	Γυναίκα	209	178,94			

Έπειτα διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για τον έλεγχο των προσδοκιών των εκπαιδευτών από τον μέντορα και της ηλικίας τους. Ο έλεγχος έδειξε οι προσδοκίες των εκπαιδευτών από τον μέντορα στους τομείς λειτουργίας του ιδίου ως πρότυπο (x^2=8,429, df=2, p=0,015, δίπλευρος έλεγχος) και της ενδυνάμωσής τους ώστε να καταστούν αυτόνομοι/ες (x^2=9,107, df=2, p=0,011, δίπλευρος έλεγχος) διαφέρουν σημαντικά. Ο έλεγχος Mann-Whitney U ανά δύο ηλικιακές ομάδες έδειξε ότι ο βαθμός προσδοκίας για τη λειτουργία του μέντορα ως πρότυπο στους εκπαιδευτές ηλικίας 36-45 ετών είναι στατιστικά υψηλότερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτών ηλικίας 46-55 ετών (U=9134,5, N_1= 147 N_2 =152, p=0,004, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, διαπίστωσε ότι ο βαθμός προσδοκίας των εκπαιδευτών των ηλικιακών ομάδων 25-35 ετών και 36-45 ετών για το ρόλο του μέντορα ως ενδυναμωτή ώστε να καταστούν αυτόνομοι είναι στατιστικά υψηλότερος από τον βαθμό των εκπαιδευτών ηλικίας 46-55 ετών (U=2129,5, N_1= 38 N_2

=152, p=0,007, δίπλευρος έλεγχος και U=9764,5, N_1= 147 N_2 =1529, p=0,044, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα).

Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για τον έλεγχο των προσδοκιών των εκπαιδευτών από τον μέντορα και της εμπειρίας τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτών στον τομέα της μετάδοσης της γνώσης (x^2=6,990, df=2, p=0,030, δίπλευρος έλεγχος) διαφέρουν. Ο έλεγχος Mann-Whitney U ανά δύο ομάδες έδειξε ότι ο βαθμός προσδοκίας για τη λειτουργία του μέντορα ως μεταδότη γνώσεων των εκπαιδευτών με 1 έως 10 έτη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι στατιστικά υψηλότερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτών με 11 έως 20 έτη εμπειρίας (U=9407,5, N_1= 181 N_2 =125, p=0,008, δίπλευρος έλεγχος).

Στη συνέχεια, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι συγκρίσεων για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παραγόντων που προέκυψαν από τη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση της 14η ερώτησης και των δημογραφικών παραγόντων. Ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι οι τιμές στον 1ο παράγοντα-συνδρομή στο διδακτικό έργο και στο 2ο παράγοντα-καθοδήγηση και ενδυνάμωση είναι στατιστικά υψηλότερες στις γυναίκες από ότι στους άντρες εκπαιδευτές (U=11414,5, N_1=128 N_2=209, p=0,022, δίπλευρος έλεγχος και U=11537,5, N_1=128 N_2=209, p=0,033, δίπλευρος έλεγχος) (πίνακας 6.38).

Πίνακας 6.38: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά στατιστικά σημαντικών παραγόντων της 14ης ερώτησης με βάση το φύλο

Παράγοντες	**Φύλο**	**N**	**Μέση κατάταξη**	**Έλεγχος Mann-Whitney U**	**Z**	**p**
Συνδρομή στο διδακτικό έργο	Άνδρας	128	153,68	**11414,5**	**-2,292**	**0,022**
	Γυναίκα	209	178,39			
Καθοδήγηση και ενδυνάμωση	Άνδρας	128	154,64	**11537,500**	**-2,131**	**0,033**
	Γυναίκα	209	177,80			

Επίσης, ο ίδιος έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές στον 3ο παράγοντα-διαπροσωπικές σχέσεις είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές που δεν έχουν μεταπτυχιακό σε σχέση με αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό (U=12153,5, N_1= 192 N_2 =145, p=0,042, δίπλευρος έλεγχος), ενώ είναι υψηλότερες σε αυτούς που έχουν πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν πιστοποίηση (U=8949,5, N_1= 248 N_2 =89, p=0,005, δίπλευρος έλεγχος).

Αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε mentoring διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (πίνακας 6.39).. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές της συμμετοχής των γυναικών για ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σε θέματα διδακτικής (U=10909,5, N_1= 128 N_2 =209, p=0,003, δίπλευρος έλεγχος), διαχείριση του άγχους και της ανασφάλειας (U=11058, N_1= 128 N_2 =209, p=0,006, δίπλευρος έλεγχος), ανατροφοδότηση (U=10529, N_1= 128 N_2 =209, p=0,001, δίπλευρος έλεγχος), ενίσχυση της κριτικής αναστοχαστικής σκέψης (U=11201,5, N_1= 128 N_2 =209, p=0,007, δίπλευρος έλεγχος), αναβάθμιση των προσόντων (U=11229,5, N_1= 128 N_2 =209, p=0,009, δίπλευρος έλεγχος) και βελτίωσης των διδακτικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων (U=10317, N_1= 128 N_2 =209, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος) ως λόγων συμμετοχής στο mentoring είναι στατιστικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες τιμές των ανδρών.

Πίνακας 6.39: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 15ης ερώτησης με βάση το φύλο

Μεταβλητές	**Φύλο**	**N**	**Μέση κατάταξη**	**Έλεγχος Mann-Whitney U**	**Z**	**p**
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης σε θέματα διδακτικής	Άνδρας	128	149,73	**10909,5**	**-2,964**	**0,003**
	Γυναίκα	209	180,80			
Διαχείριση άγχους και ανασφάλειας	Άνδρας	128	150,89	**11058**	**-2,740**	**0,006**
	Γυναίκα	209	180,09			
Ανατροφοδότηση	Άνδρας	128	146,76	**10529**	**-3,443**	**0,001**
	Γυναίκα	209	182,62			

Ενίσχυση κριτικής αναστοχαστικής σκέψης	Άνδρας	128	152,01	**11201,5**	**-2,691**	**0,007**
	Γυναίκα	209	179,40			
Αναβάθμιση προσόντων	Άνδρας	128	152,23	**11229,5**	**-2,619**	**0,009**
	Γυναίκα	209	179,27			
Βελτίωση διδακτικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων	Άνδρας	128	145,10	**10317**	**-3,846**	**<0,001**
	Γυναίκα	209	183,64			

Στη συνέχεια διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis τυχόν προκειμένου να διερευνηθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων για τους λόγους συμμετοχής στο mentoting και την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα (πίνακας 6.40). Ο έλεγχος έδειξε οι τιμές της ανατροφοδότησης (x^2=6,230, df=2, p=0,041, δίπλευρος έλεγχος), της αναβάθμισης προσόντων (x^2=11,019, df=2, p=0,004, δίπλευρος έλεγχος) και της βελτίωσης διδακτικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων (x^2=10,302, df=2, p=0,006, δίπλευρος έλεγχος) διαφέρουν σημαντικά. Ο έλεγχος Mann-Whitney U ανά δύο ηλικιακές ομάδες έδειξε ότι οι τιμές της ανατροφοδότησης (U=2240, N_1= 38 N_2 =152, p=0,021, δίπλευρος έλεγχος), της αναβάθμισης προσόντων (U=2206, N_1=38 N_2 =152, p=0,018, δίπλευρος έλεγχος) και της βελτίωσης διδακτικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων (U=2142, N_1=38 N_2=152, p=0,008, δίπλευρος έλεγχος) στους εκπαιδευτέςς ηλικίας 25-35 ετών είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτών ηλικίας 46-55 ετών. Επίσης, ο έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές της αναβάθμισης προσόντων (U=9131,5, N_1=147 N_2=152, p=0,004, δίπλευρος έλεγχος) και της βελτίωσης διδακτικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων (U=9469,5, N_1=147 N_2=152, p=0,014, δίπλευρος έλεγχος) στους εκπαιδευτές 36-45 ετών είναι στατιστικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες στους εκπαιδευτές 46-55 ετών.

Πίνακας 6.40:Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 15ης ερώτησης με βάση την ηλικία

Μεταβλητές	**Ηλικιακή ομάδα**	**N**	**Μέση κατάταξη**	**Έλεγχος Mann-Whitney U**	**Z**	**P**
Ανατροφοδότηση	25-35 ετών	38	112,55	**2240**		

	46-55 ετών	152	91,24		**-2,309**	**0,021**
Αναβάθμιση προσόντων	25-35 ετών	38	113,45	**2206**	**-2,361**	**0.018**
	46-55 ετών	152	91,01			
	36-45 ετών	147	163,88	**9131,5**	**-2,883**	**0,004**
	46-55 ετών	152	136,58			
Βελτίωση διδακτικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων	25-35 ετών	38	115,13	**2142**	**-2,650**	**0,008**
	46-55 ετών	152	90,59			
	36-45ετών	147	161,58	**9469,5**	**-2,469**	**0,014**
	46-55 ετών	152	138,80			

Έπειτα διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές, στους λόγους συμμετοχής σε διαδικασία mentoring, μεταξύ των εκπαιδευτών κατόχων μεταπτυχιακού διπλώματος, διδακτορικού και πιστοποίησης από τον ΕΟΠΠΕΠ και των μη κατόχων των αντίστοιχων προσόντων. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές στην ανταλλαγή απόψεων σε θέματα διδακτικής (U=11936,5, N_1=192 N_2 =145, p=0,016, δίπλευρος έλεγχος), στην απόκτηση γνώσεων διδακτικής μεθοδολογίας (U=11235, N_1=192 N_2 =145, p=0,018, δίπλευρος έλεγχος), στην αναβάθμιση προσόντων (U=12208, N_1=192 N_2 =145, p=0,024, δίπλευρος έλεγχος) και στην βελτίωση διδακτικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων (U=11960, N_1=192 N_2 =145, p=0,016, δίπλευρος έλεγχος) ως λόγων συμμετοχής στο mentoring στους εκπαιδευτές χωρίς μεταπτυχιακό δίπλωμα είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτών κατόχων μεταπτυχιακού διπλώματος (πίνακας 6.41).

Πίνακας 6.41: Έλεγχος Mann-Whitney U των λόγων συμμετοχής στο mentoring με βάση μεταπτυχιακές σπουδές

Μεταβλητές	**Μεταπτυχιακό**	**N**	**Μέση κατάταξη**	**Έλεγχος Mann-Whitney U**	**Z**	**P**

Ανταλλαγή απόψεων για θέματα διδακτικής	Ναι	192	158,67	**11936,5**	**-2,413**	**0,016**
	Όχι	145	182,68			
Απόκτηση γνώσεων διδακτικής	Ναι	192	155,02	**11235**	**-3,183**	**0.018**
	Όχι	145	187,52			
Αναβάθμιση προσόντων	Ναι	192	159,15	**12028**	**-2,263**	**0,024**
	Όχι	145	182,05			
Βελτίωση διδακτικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων	Ναι	192	158,79	**11960**	**-2,415**	**0,016**
	Όχι	145	182,52			

Επίσης, διενεργώντας έλεγχο Mann-Whitney U βρέθηκε ότι οι τιμές στους λόγους συμμετοχής στο mentoring της διαχείρισης του άγχους και της ανασφάλειας (U=1734, N_1=18 N_2=319, p=0,004, δίπλευρος έλεγχος) και της απόκτησης γνώσεων διδακτικής μεθοδολογίας (U=2065, N_1=18 N_2 =319, p=0,035, δίπλευρος έλεγχος) στους εκπαιδευτές χωρίς διδακτορικό είναι στατιστικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτών κατόχων διδακτορικού διπλώματος. Τέλος, βρέθηκε ότι οι τιμές της διεύρυνσης κοινωνικών επαφών/σχέσεων (U=9416,5, N_1=248 N_2 =89, p=0,034, δίπλευρος έλεγχος) και της βελτίωσης των διδακτικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων (U=9531, N_1=248 N_2 =89, p=0,043, δίπλευρος έλεγχος) στους εκπαιδευτές χωρίς πιστοποίηση είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτών με πιστοποίηση.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος συγκρίσεων των παραγόντων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των λόγων συμμετοχής στο mentoring και των δημογραφικών παραγόντων. Στον έλεγχο Mann-Whitney U (πίνακας 6.42) οι τιμές των δύο παραγόντων, δηλαδή της απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων και της ενδυνάμωσης της προσωπικής ανάπτυξης στις γυναίκες είναι στατιστικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των ανδρών εκπαιδευτών (U=11551, N_1=128 N_2 =209, p=0,035, δίπλευρος έλεγχος και U=10045,5, N_1=128 N_2 =209, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα). Αναφορικά με την ηλικία, διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis και βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές

διαφορές ως προς τον παράγοντα των λόγων ενδυνάμωσης και προσωπικής ανάπτυξης (x^2=8,955, df=2, p=0,011, δίπλευρος έλεγχος). Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U με σκοπό τη διερεύνηση ύπαρξης διαφορών στους λόγους συμμετοχής ανά δύο ηλικιακές ομάδες. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές των εκπαιδευτών ηλικίας 25-35 ετών και 36-45 ετών στον συγκεκριμένο παράγοντα είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτών ηλικίας 46-55 ετών (U=2107, N_1=38 N_2 =152, p=0,010, δίπλευρος έλεγχος και U=9157, N_1=147 N_2 =152, p=0,033, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα). Σχετικά με την εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για κανέναν παράγοντα (x^2=0,020, df=2, p=0,990, δίπλευρος έλεγχος και (x^2=1,479, df=2, p=0,477, δίπλευρος έλεγχος). Τέλος ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι οι εκπαιδευτές χωρίς μεταπτυχιακό δίπλωμα εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερες τιμές στον παράγοντα των λόγων ενδυνάμωσης και προσωπικής ανάπτυξης από τους εκπαιδευτές με μεταπτυχιακό (U=11550, N_1=192 N_2=145, p=0,006, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 6.42: Έλεγχος Mann-Whitney U των παραγόντων των λόγων συμμετοχής στο mentoring με βάση το φύλο

Μεταβλητές	Φύλλο	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	P
Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων	Άνδρας	128	154,74	**11551**	**-2,114**	**0,035**
	Γυναίκα	209	177,73			
Λόγοι ενδυνάμωσης και προσωπικής ανάπτυξης	Άνδρας	128	142,98	**10045,5**	**-3,861**	**<0,001**
	Γυναίκα	209	184,94			

Αναφορικά με την 16η ερώτηση, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών για την επιθυμητή σχέση με τον μέντορα, βρέθηκε από το έλεγχο Mann-Whitney U ότι οι γυναίκες σημειώνουν υψηλότερες τιμές στη μεταβλητή του αλληλοσεβασμού από τις αντίστοιχες των ανδρών εκπαιδευτών (U=11903,5, N_1=128 N_2 =209, p=0,035, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, από τον ίδιο έλεγχο προέκυψε ότι οι εκπαιδευτές χωρίς μεταπτυχιακό δίπλωμα

σημειώνουν υψηλότερες τιμές στις μεταβλητές του αλληλοσεβασμού (U=12211,5, N_1=192 N_2=145, p=0,016, δίπλευρος έλεγχος) και της μετάδοσης γνώσης (U=12129, N_1=192 N_2=145, p=0,030, δίπλευρος έλεγχος) από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτών κατόχων μεταπτυχιακού διπλώματος. Αναφορικά με την ηλικία διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis και βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επιθυμητή σχέση με τον μέντορα ως προς την αμφίδρομη συνεργασία και αλληλεπίδραση ως (x^2=6,818, df=2, p=0,033, δίπλευρος έλεγχος). Στον έλεγχο Mann-Whitney U οι εκπαιδευτές ηλικίας 25-35 ετών σημειώνουν στατιστικά υψηλότερες τιμές από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτών ηλικίας 46-55 ετών (U=2303, N_1=38 N_2=152, p=0,022, δίπλευρος έλεγχος).

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα και του φύλου (17η ερώτηση). Ο έλεγχος έδειξε ότι οι γυναίκες σημείωσαν στατιστικά υψηλότερες τιμές στη μεταβλητή της θετικής στάσης στη δια βίου μάθηση συγκριτικά με τους άνδρες (U=11851,5, N_1=128 N_2=209, p=0,20, δίπλευρος έλεγχος). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικές διαφορές με τους υπόλοιπους δημογραφικούς παράγοντες. Διαπιστώθηκε ότι οι τιμές των μεταβλητών των σπουδών σχετικά με το mentoring (U=9523, N_1=248 N_2=89, p=0,043, δίπλευρος έλεγχος) και της κατάρτισης σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων (U=9622,5, N_1=248 N_2=89, p=0,038, δίπλευρος έλεγχος) είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές με πιστοποίηση στον ΕΟΠΠΕΠ από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτών χωρίς πιστοποίηση. Τέλος πραγματοποιήθηκε μια σειρά από παραμετρικούς ελέγχους συγκρίσεων μεταξύ των παραγόντων της 17ης ερώτησης που προέκυψαν μετά τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση και των δημογραφικών παραγόντων. Ο έλεγχος Mann-Whitney U διαπίστωσε ότι οι τιμές στον παράγοντα των δεξιοτήτων και στάσεων στις γυναίκες είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των αντρών (U=11546,5, N_1=128 N_2=209, p=0,030, δίπλευρος έλεγχος).

Στη συνέχεια, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μεταβλητών της 18η ερώτησης (κριτήρια επιλογής του μέντορα) και των δημογραφικών παραγόντων που εξετάζονται στην

παρούσα μελέτη. Στον έλεγχο Kruskal-Wallis βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την μεταβλητή «μεγαλύτερος/η από μένα» (x^2=10,772, df=2, p=0,005, δίπλευρος έλεγχος) και της μεταβλητής «ιδίου γνωστικού αντικειμένου» (x^2=10,070, df=2, p=0,007, δίπλευρος έλεγχος) και την ηλικία. Από τον έλεγχο Mann-Whitney U διαπιστώθηκε ότι οι τιμές της μεταβλητής «μεγαλύτερος/η από μένα» είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές ηλικίας 36-45 ετών σε σχέση με τους εκπαιδευτές ηλικίας 25-35 ετών (U=2059, N_1=38 N_2=152, p=0,010, δίπλευρος έλεγχος). Ο ίδιος έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές στις μεταβλητές «μεγαλύτερος από μένα» (U=9225, N_1=147 N_2=152, p=0,007, δίπλευρος έλεγχος) και «του ιδίου γνωστικού αντικειμένου» (U=8873, N_1=147 N_2=152, p=0,002, δίπλευρος έλεγχος) είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές ηλικίας 36-45 ετών από ό,τι στους εκπαιδευτές ηλικίας 46-55 ετών.

Επίσης, ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι οι τιμές του κριτηρίου της εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων στους εκπαιδευτές με πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ είναι στατιστικά υψηλότερες από ότι στους εκπαιδευτές χωρίς πιστοποίηση από τον εν λόγω φορέα (U=8367, N_1=248 N_2=89, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι το κριτήριο του ίδιου γνωστικού αντικειμένου παρουσιάζει στατιστικά υψηλότερες τιμές στους εκπαιδευτές χωρίς επιμόρφωση 100 ωρών σε σχέση με τους εκπαιδευτές με επιμόρφωση άνω των 100 ωρών (U=5922, N_1=285 N_2=52, p=0,018, δίπλευρος έλεγχος).

Κατόπιν, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παραγόντων επιλογής μέντορα που προέκυψαν από την Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση της 18η ερώτησης και των υπό εξέταση δημογραφικών παραγόντων. Από τον έλεγχο Mann-Whitney U διαπιστώθηκε ότι οι τιμές του παράγοντα των κριτηρίων που αναφέρονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του μέντορα στις γυναίκες είναι στατιστικά υψηλότερες από ότι στους άντρες εκπαιδευτές (U=11533, N_1=128 N_2=209, p=0,031, δίπλευρος έλεγχος). Αναφορικά με την ηλικία διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis και βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το κριτήριο της επιστημονικότητας και της εμπειρίας του μέντορα (x^2=7,587, df=2, p=0,023, δίπλευρος έλεγχος). Ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι οι τιμές του συγκεκριμένου παράγοντα στους εκπαιδευτές ηλικίας 36-45 ετών είναι στατιστικά υψηλότερες από ότι στους εκπαιδευτές ηλικίας 46-55 ετών (U=9421, N_1=147

N_2=152, p=0,019, δίπλευρος έλεγχος). Τέλος, ο ίδιος έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές του παράγοντα-κριτηρίου των προσωπικών χαρακτηριστικών του μέντορα είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές με πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ από ότι στους εκπαιδευτές χωρίς πιστοποίηση (U=8967,5, N_1=248 N_2=89, p=0,008, δίπλευρος έλεγχος).

Αναφορικά με το βαθμό επιθυμίας για τον τρόπο λειτουργίας-ρόλο του μέντορα (19η ερώτηση), ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι οι ρόλοι του μέντορα ως συμβούλου (U=11857,5, N_1=128 N_2=209, p=0,040, δίπλευρος έλεγχος), ως εκπαιδευτή (U=11431, N_1=128 N_2=209, p=0,016, δίπλευρος έλεγχος) και ως ισότιμου συνεργάτη (U=11604,5, N_1=128 N_2=209, p=0,031, δίπλευρος έλεγχος) σημειώνουν στατιστικά υψηλότερες τιμές στις γυναίκες από ότι στους άνδρες εκπαιδευτές (πίνακας 6.43).

Πίνακας 6.43: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 19ης ερώτησης με βάση το φύλο

Μεταβλητές	**Φύλο**	**N**	**Μέση κατάταξη**	**Έλεγχος Mann-Whitney U**	**Z**	**p**
Ως σύμβουλος	Άνδρας	128	157,14	**11857,5**	**-2,058**	**0,040**
	Γυναίκα	209	176,27			
Ως εκπαιδευτής	Άνδρας	128	153,80	**11431**	**-2,408**	**0,016**
	Γυναίκα	209	178,31			
Ως ισότιμος συνεργάτης	Άνδρας	128	155,16	**11604,5**	**-2,155**	**0,031**
	Γυναίκα	209	177,48			

Σχετικά με την ηλικία ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβλητή του ρόλου του μέντορα ως συμβούλου (x^2=9,279, df=2, p=0,010, δίπλευρος έλεγχος). Ο έλεγχος Mann-Whitney U διαπίστωσε ότι οι τιμές στην εν λόγω μεταβλητή είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές ηλικίας 25-35 ετών από ό,τι στους εκπαιδευτές ηλικίας 46-55 ετών (U=2163, N_1=38 N_2=152, p=0,006, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, ο ίδιος έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές της εν λόγω μεταβλητής είναι στατιστικά

υψηλότερες στους εκπαιδευτές με πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ από ό,τι στους εκπαιδευτές χωρίς πιστοποίηση (U=9262, N_1=348 N_2=89, p=0,008, δίπλευρος έλεγχος). Τέλος στον έλεγχο Mann-Whitney U οι τιμές στις μεταβλητές του ρόλου του μέντορα ως πρότυπου διδασκαλίας (U=11573,5, N_1=192 N_2=145, p=0,004, δίπλευρος έλεγχος) και ως αξιολογητή (U=12243,5, N_1=192 N_2=145, p=0,030, δίπλευρος έλεγχος) είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές χωρίς μεταπτυχιακό δίπλωμα από ό,τι στους εκπαιδευτές με μεταπτυχιακό δίπλωμα.

Αναφορικά με τα οφέλη από τη διαδικασία mentoring για τον καθοδηγούμενο, ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι οι τιμές της ψυχολογικής ενδυνάμωσης-στήριξης ως όφελος από το mentoring είναι στατιστικά υψηλότερες στις γυναίκες από ό,τι στους άντρες (U=9990,5, N_1=128 N_2=209, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος). Ως προς την ηλικία, ο έλεγχος Kruskal-Wallis ανέδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές της βελτίωσης εκπαιδευτικών πρακτικών (x^2=7,162, df=2, p=0,028, δίπλευρος έλεγχος), της αναθεώρησης αντιλήψεων (x^2=8,982, df=2, p=0,011, δίπλευρος έλεγχος), της επαγγελματικής εξέλιξης (x^2=7,530, df=2, p=0,023, δίπλευρος έλεγχος), της ανάπτυξης ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων (x^2=12,545, df=2, p=0,002, δίπλευρος έλεγχος) και της παροχής ευκαιριών μάθησης σε ένα φιλικό περιβάλλον (x^2=6,406, df=2, p=0,041, δίπλευρος έλεγχος). Ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι η βελτίωση εκπαιδευτικών τεχνικών αξιολογητή (U=2257, N_1=38 N_2=152, p=0,017, δίπλευρος έλεγχος), η αναθεώρηση αντιλήψεων (U=21163, N_1=38 N_2=152, p=0,011, δίπλευρος έλεγχος), η επαγγελματική εξέλιξη (U=2206, N_1=38 N_2=152, p=0,018, δίπλευρος έλεγχος), η ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων (U=1952, N_1=38 N_2=152, p=0,001, δίπλευρος έλεγχος) και η παροχή ευκαιριών μάθησης σε ένα φιλικό περιβάλλον (U=2193,5, N_1=38 N_2=152, p=0,015, δίπλευρος έλεγχος) σημειώνουν υψηλότερες τιμές στους εκπαιδευτές ηλικίας 25-35 ετών από ότι στους εκπαιδευτές ηλικίας 46-55 ετών. Ο ίδιος έλεγχος ανέδειξε ότι η αναθεώρηση αντιλήψεων (U=9636, N_1=147 N_2=152, p=0,027, δίπλευρος έλεγχος) και η επαγγελματική εξέλιξη (U=9167,5, N_1=147 N_2=152, p=0,005, δίπλευρος έλεγχος) σημειώνουν στατιστικά υψηλότερες τιμές στους εκπαιδευτές ηλικίας 36-45 ετών από ό,τι στους εκπαιδευτές ηλικίας 46-55 ετών. Τέλος, ο έλεγχος έδειξε ότι οι εκπαιδευτές ηλικίας 25-35 ετών σημειώνουν στατιστικά υψηλότερες τιμές στην ανάπτυξη

ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων (U=2190, N_1=38 N_2=147, p=0,022, δίπλευρος έλεγχος) από ό,τι οι εκπαιδευτές ηλικίας 36-45 ετών (πίνακας 6.44).

Πίνακας 6.44: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 20ης ερώτησης με βάση την ηλικία

Μεταβλητές	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	P
Βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών	25-35 ετών	38	112,11	**2257**	**-2,387**	**0,017**
	46-55 ετών	152	91,35			
Αναθεώρηση αντιλήψεων	25-35 ετών	38	114,57	**2163**	**-2,554**	**0,011**
	46-55 ετών	152	90,73			
	36-45 ετών	147	160,45	**9636**	**-2,209**	**0,027**
	46-55 ετών	152	139,89			
Επαγγελματική εξέλιξη	25-35 ετών	38	113,45	**2206**	**-2,361**	**0.018**
	46-55 ετών	152	91,01			
	36-45 ετών	147	163,64	**9167,5**	**-2,830**	**0,005**
	46-55 ετών	152	136,81			
Ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων	25-35 ετών	38	108,87	**2190**	**-2,287**	**0,022**
	36-45 ετών	147	88,90			
	25-35 ετών	38	120,13	**1952**	**-3,354**	**0,001**
	46-55 ετών	152	89,34			
Παροχή ευκαιριών μάθησης σε ένα φιλικό περιβάλλον	25-35 ετών	38	113,78	**2193,5**	**-2,347**	**0,015**
	46-55 ετών	152	90,93			

Σχετικά με τους υπόλοιπους δημογραφικούς παράγοντες, με τον έλεγχο Mann-Whitney U βρέθηκε ότι οι έχοντες πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ σημειώνουν στατιστικά υψηλότερες τιμές στην μεταβλητή «εύκολη προσαρμογή στον εκπαιδευτικό οργανισμό» από ό,τι οι εκπαιδευτές χωρίς πιστοποίηση (U=9477,5, N_1=248 N_2=89, p=0,039, δίπλευρος έλεγχος), ενώ η μεταβλητή της ψυχολογικής ενδυνάμωσης-στήριξης σημειώνει στατιστικά υψηλότερες τιμές στους έχοντες επιμόρφωση άνω των 100 ωρών από ό,τι στους εκπαιδευτές χωρίς επιμόρφωση (U=5989,5, N_1=285 N_2=52, p=0,018, δίπλευρος έλεγχος).

Ως προς τους δύο παράγοντες που δημιουργήθηκαν από τη Διερευνητική Παραγοντική ανάλυση, τα ψυχολογικά-κοινωνικά οφέλη και τα επαγγελματικά οφέλη, ο μοναδικός δημογραφικός παράγοντας που επηρεάζει τον πρώτο παράγοντα είναι αυτός της ηλικίας όπου ο με τον έλεγχο Kruskal-Wallis διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (x^2=7,410, df=2, p=0,025, δίπλευρος έλεγχος). Ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι τα ψυχολογικά-κοινωνικά οφέλη σημειώνουν στατιστικά υψηλότερες τιμές στους εκπαιδευτές ηλικίας 25-35 ετών από ό,τι στους εκπαιδευτές ηλικίας 46-55 ετών (U=2110, N_1=38 N_2=152, p=0,010, δίπλευρος έλεγχος).

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών για τα οφέλη από τη διαδικασία mentoring για τον μέντορα βρέθηκε, μέσω του ελέγχου Mann-Whitney U, ότι οι μεταβλητές της προσωπικής ικανοποίησης (U=11049,5, N_1=128 N_2=209, p=0,005, δίπλευρος έλεγχος), του στοχασμού στις διαδικασίες mentoring (U=11646, N_1=128 N_2=209, p=0,029, δίπλευρος έλεγχος), της βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (U=10655, N_1=128 N_2=209, p=0,001, δίπλευρος έλεγχος), της ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας (U=10936,5, N_1=128 N_2=209, p=0,002, δίπλευρος έλεγχος), της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης (U=11757,5, N_1=128 N_2=209, p=0,050, δίπλευρος έλεγχος) και της συνεχούς αυτοβελτίωσης (U=11529,5, N_1=128 N_2=209, p=0,013, δίπλευρος έλεγχος) είναι στατιστικά υψηλότερες στις γυναίκες από ότι στους άντρες εκπαιδευτές (πίνακας 6.45). Σχετικά με τους υπόλοιπους δημογραφικούς παράγοντες, ο ίδιος έλεγχος έδειξε ότι η μεταβλητή της συνεχούς αυτοβελτίωσης σημειώνει στατιστικά υψηλότερες τιμές στους εκπαιδευτές χωρίς μεταπτυχιακό δίπλωμα από ότι στους εκπαιδευτές με μεταπτυχιακό (U=11932, N_1=192 N_2=145, p=0,009, δίπλευρος έλεγχος). Τέλος σχετικά με τους δύο παράγοντες που προέκυψαν από τη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση, τα ειδικά

οφέλη και τα γενικά οφέλη, ο έλεγχος Mann-Whitney U (πίνακας 6.36) ανέδειξε ότι οι τιμές και στους δύο παράγοντες είναι στατιστικά υψηλότερες στις γυναίκες από ότι στους άντρες εκπαιδευτές (U=10669, N_1=128 N_2=209, p=0,002, δίπλευρος έλεγχος και (U=11325, N_1=128 N_2=209, p=0,017, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα).

Πίνακας 6.45: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 21ης ερώτησης με βάση το φύλο

Μεταβλητές	**Φύλο**	**N**	**Μέση κατάταξη**	**Έλεγχος Mann-Whitney U**	**Z**	**p**
Προσωπική ικανοποίηση	Άνδρας	128	150,82	**11049,5**	**-2,840**	**0,005**
	Γυναίκα	209	180,13			
Στοχασμός στις διαδικασίες mentoring	Άνδρας	128	155,48	**11646**	**-2,187**	**0,029**
	Γυναίκα	209	177,28			
Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Άνδρας	128	147,74	**10655**	**-3,419**	**0,001**
	Γυναίκα	209	182,02			
Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας	Άνδρας	128	149,94	**10936,5**	**-3,146**	**0,002**
	Γυναίκα	209	180,67			
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης	Άνδρας	128	156,36	**11757,5**	**-1,959**	**0,050**
	Γυναίκα	209	176,74			
Συνεχής αυτοβελτίωση	Άνδρας	128	154,57	**11529,5**	**-2,486**	**0,013**
	Γυναίκα	209	177,83			
1ος παράγοντας: Ειδικά οφέλη	Άνδρας	128	147,85	**10669**	**-3,149**	**0,002**
	Γυναίκα	209	181,95			
2ος παράγοντας: Γενικά οφέλη	Άνδρας	128	152,98	**11325**	**-2,380**	**0,017**
	Γυναίκα	209	178,81			

Αναφορικά με τα οφέλη του mentoring για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, ο μοναδικός παράγοντας όπου σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι αυτός του φύλου και συγκεκριμένα η μεταβλητή της λειτουργίας του οργανισμού ως κοινότητα μάθησης

συγκεντρώνει υψηλότερες τιμές στις γυναίκες από ότι στους άντρες (U=11813, N_1=128 N_2=209, p=0,041, δίπλευρος έλεγχος).

Όσον αφορά την ερώτηση «έχετε συμβουλευτεί συναδέλφους σας ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών» και τη σχέση της με την ηλικία, ο έλεγχος Kruskal-Wallis έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (x^2=11,803, df=2, p=0,003, δίπλευρος έλεγχος). Ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι οι τιμές της συγκεκριμένης μεταβλητής είναι στατιστικά υψηλότερες για τους εκπαιδευτές ηλικίας 25-35 ετών (U=1954, N_1=38 N_2=152, p=0,001, δίπλευρος έλεγχος) καθώς και για τους εκπαιδευτές 36-45 ετών (U=9617,5, N_1=147 N_2=152, p=0,030, δίπλευρος έλεγχος) από ό,τι για τους εκπαιδευτές ηλικίας 46-55 ετών. Επίσης, με τη χρήση του ίδιου ελέγχου βρέθηκε ότι οι τιμές της μεταβλητής στους εκπαιδευτές χωρίς μεταπτυχιακό είναι στατιστικά υψηλότερες από ότι στους εκπαιδευτές με μεταπτυχιακό (U=11808, N_1=192 N_2=145, p=0,013, δίπλευρος έλεγχος). Τέλος, ο έλεγχος Kruskal-Wallis έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (x^2=10,630, df=2, p=0,005, δίπλευρος έλεγχος) ως προς τον παράγοντα της εμπειρίας στην εκπαίδευση. Ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι οι τιμές της μεταβλητής στους εκπαιδευτές με εμπειρία 1-10 έτη και στους εκπαιδευτές με 11-20 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι στατιστικά υψηλότερες σε σχέση με τους εκπαιδευτές με 21-30 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση (U=1852, N_1=181 N_2=31, p=0,002, δίπλευρος έλεγχος και U=1403,5, N_1=125 N_2=31, p=0,013, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα).

Έπειτα διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μεταβλητών της 25ης ερώτησης (το άτομο από το οποίο θα ζητούσαν διδακτική υποστήριξη) και το φύλο. Βρέθηκε ότι οι μεταβλητές «από συνάδελφο με εμπειρία» και «από συνάδελφο με ειδικές σπουδές» σημειώνουν στατιστικά υψηλότερες τιμές στις γυναίκες από ότι στους άντρες εκπαιδευτές (U=11782, N_1=128 N_2=209, p=0,048, δίπλευρος έλεγχος και U=11611,5, N_1=128 N_2=209, p=0,027, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, ο έλεγχος Kruskal-Wallis έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων στις επιλογές «από συνάδελφο με εμπειρία», «από κάποιον με θεσμικό ρόλο (διευθυντής, κ.λ.π.)» και «από συνάδελφο στην ηλικία μου» (x^2=6,642, df=2, p=0,036, δίπλευρος έλεγχος, x^2=9,362, df=2, p=0,036, δίπλευρος έλεγχος και x^2=8,286, df=2, p=0,016, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα). Από τον

έλεγχο Mann-Whitney U βρέθηκε ότι οι τιμές στην επιλογή «από συνάδελφο με εμπειρία» είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές ηλικίας 25-35 ετών από ό,τι στους εκπαιδευτές των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων (U=2135,5, N_1=38 N_2=147, p=0,016, δίπλευρος έλεγχος και U=2195,5, N_1=38 N_2=147, p=0,015, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα). Επίσης, βρέθηκε ότι οι τιμές στις μεταβλητές «από κάποιον με θεσμικό ρόλο» και από «συνάδελφο στην ηλικία μου» οι τιμές είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές ηλικίας 36-45 ετών από ότι στους εκπαιδευτές ηλικίας 46-55 ετών (U=8963,5, N_1=147 N_2=152, p=0,002, δίπλευρος έλεγχος και U=9175,5, N_1=147 N_2=152, p=0,006 δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα) (πίνακας 6.46). Τέλος, σχετικά με τον έλεγχο συγκρίσεων αναφορικά με τους υπόλοιπους δημογραφικούς παράγοντες,, μέσω του ελέγχου Mann-Whitney U, βρέθηκε ότι οι τιμές στις μεταβλητές «από συνάδελφο με εμπειρία» και «από συνάδελφο που εκτιμώ» είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές χωρίς μεταπτυχιακό από ότι στους εκπαιδευτές με μεταπτυχιακό (U=12114,5, N_1=192 N_2=145, p=0,028, δίπλευρος έλεγχος και U=12001,5, N_1=192 N_2=145, p=0,021, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα).

Πίνακας 6.46: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 25ης ερώτησης με βάση την ηλικία

Μεταβλητές	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	P
Από συνάδελφο με εμπειρία	25-35 ετών	38	110,30	**2135,5**	**-2,413**	**0,016**
	36-45 ετών	147	88,53			
	25-35 ετών	38	113,72	**2195,5**	**-2,444**	**0,015**
	46-55 ετών	152	90,94			
Από κάποιον με θεσμικό ρόλο (διευθυντής, κ.λ.π.)	36-45 ετών	147	165,02	**8963,5**	**-3,0549**	**0,002**
	46-55 ετών	152	135,47			
	36-45 ετών	147	163,58			

Από συνάδελφο στην ηλικία μου	46-55 ετών	152	136,87	**9175,5**	**-2,770**	**0,006**

Αναφορικά με την 26η ερώτηση (το χρονικό πλαίσιο συνεργασίας με τον μέντορα) ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι οι τιμές στην επιλογή «εκτός διδακτικού ωραρίου με μορφή σεμιναρίων» και «δια βίου» είναι στατιστικά υψηλότερες στις γυναίκες από ό,τι στους άντρες (U=11178, N_1=128 N_2=209, p=0,008, δίπλευρος έλεγχος και U=11389, N_1=128 N_2=209, p=0,009, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα). Σχετικά με την ηλικία, ο έλεγχος Kruskal-Wallis έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές «οποιαδήποτε στιγμή εντός του διδακτικού ωραρίου» και «δια βίου» (x^2=10370, df=2, p=0,006, δίπλευρος έλεγχος και x^2=10,192, df=2, p=0,006, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα). Κατόπιν, ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι οι τιμές στη μεταβλητή «οποιαδήποτε στιγμή εντός του διδακτικού ωραρίου» είναι στατιστικά υψηλότερες στις ηλικιακές ομάδες των 25-35 ετών και 36-45 ετών από ότι στους εκπαιδευτές ηλικίας 46-55 ετών (U=2046, N_1=38 N_2=152, p=0,004, δίπλευρος έλεγχος και U=9500, N_1=147 N_2=152, p=0,022, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα). Επίσης, βρέθηκε ότι οι τιμές στη μεταβλητή «δια βίου» είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές 25-35 ετών και 36-45 ετών από ότι στους εκπαιδευτές ηλικίας 46-55 ετών (U=1979,5, N_1=38 N_2=152, p=0,003, δίπλευρος έλεγχος και U=9730, N_1=147 N_2=152, p=0,040, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα) (πίνακας 6.47).

Πίνακας 6.47: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 26ης ερώτησης με βάση την ηλικία

Μεταβλητές	**Ηλικιακή ομάδα**	**N**	**Μέση κατάταξη**	**Έλεγχος Mann-Whitney U**	**Z**	**P**
Οποιαδήποτε στιγμή εντός του διδακτικού ωραρίου	25-35 ετών	38	117,66	**2046**	**-2,846**	**0,004**
	46-55 ετών	152	89,96			
	36-45 ετών	147	161,37	**9500**	**-2,294**	**0,022**
	46-55 ετών	152	139,00			

Δια βίου	25-35 ετών	38	71,59	**1979,5**	**-2,950**	**0,003**
	36-45 ετών	147	98,53			
	36-45 ετών	147	159,81	**9730**	**-2,056**	**0,040**
	46-55 ετών	152	140,51			

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών του δείγματος για το επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής του mentoring, με τον έλεγχο Mann-Whitney U βρέθηκε ότι οι τιμές στις επιλογές «είναι μέρος ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου» (U=11267, N_1=128 N_2=209, p=0,009, δίπλευρος έλεγχος), «εφαρμόζεται εξ αποστάσεως» (U=11621, N_1=128 N_2=209, p=0,037, δίπλευρος έλεγχος), «η συχνότητα, το περιεχόμενο και η διάρκεια των συναντήσεων αποφασίζονται από μένα και τον μέντορα» (U=11682, N_1=128 N_2=209, p=0,030, δίπλευρος έλεγχος), «παρακολουθώ διδασκαλίες του μέντορα» (U=10638, N_1=128 N_2=209, p=0,001, δίπλευρος έλεγχος) και «ο μέντορας παρακολουθεί δικές μου διδασκαλίες και μου παρέχει ανατροφοδότηση» (U=11059, N_1=128 N_2=209, p=0,004, δίπλευρος έλεγχος) είναι στατιστικά υψηλότερες στις γυναίκες από ότι στους άντρες εκπαιδευτές (πίνακας 6.48).

Πίνακας 6.48: Έλεγχος Mann-Whitney U των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών της 27^{ης} ερώτησης με βάση το φύλο

Μεταβλητές	**Φύλο**	**N**	**Μέση κατάταξη**	**Έλεγχος Mann-Whitney U**	**Z**	**p**
Είναι μέρος ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου	Άνδρας	128	152,52	**11267**	**-2,596**	**0,009**
	Γυναίκα	209	179,09			
Εφαρμόζεται εξ αποστάσεως	Άνδρας	128	155,29	**11621**	**-2,085**	**0,037**
	Γυναίκα	209	177,40			
Η συχνότητα, το περιεχόμενο και η	Άνδρας	128	155,77			

διάρκεια των συναντήσεων αποφασίζονται από μένα και τον μέντορα	Γυναίκα	209	177,11	**11682**	**-2,165**	**0,030**
Παρακολουθώ διδασκαλίες του μέντορα	Άνδρας	128	147,61	**10638**	**-3,336**	**0,001**
	Γυναίκα	209	182,10			
Ο μέντορας παρακολουθεί δικές μου διδασκαλίες και μου παρέχει ανατροφοδότηση	Άνδρας	128	150,90	**11059**	**-2,872**	**0,004**
	Γυναίκα	209	180,09			

Σε σχέση με την ηλικία, βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές «ένας μέντορας συνεργάζεται με έναν εκπαιδευτή», «ένας μέντορας συνεργάζεται με πολλούς εκπαιδευτές» και «ομάδες εκπαιδευτών ανταλλάσσουν εμπειρίες και υποστηρίζουν η μια την άλλη» (x^2=6,296, df=2, p=0,043, δίπλευρος έλεγχος, x^2=7,690, df=2, p=0,021, δίπλευρος έλεγχος και x^2=10,131, df=2, p=0,006, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα). Ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι οι τιμές της μεταβλητής «ομάδες εκπαιδευτών ανταλλάσσουν εμπειρίες και υποστηρίζουν η μια την άλλη» είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές ηλικίας 25-35 ετών από ότι στους εκπαιδευτές ηλικίας 46-55 ετών (U=2091,5, N_1=38 N_2=152, p=0,005, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, ο ίδιος έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές των μεταβλητών «ένας μέντορας συνεργάζεται με έναν εκπαιδευτή», «ένας μέντορας συνεργάζεται με πολλούς εκπαιδευτές» και «ομάδες εκπαιδευτών ανταλλάσσουν εμπειρίες και υποστηρίζουν η μια την άλλη» στους εκπαιδευτές 36-45 ετών είναι στατιστικά υψηλότερες από ότι στους εκπαιδευτές 46-55 ετών (U=9547,5, N_1=147 N_2=152, p=0,024, δίπλευρος έλεγχος, U=9187,5, N_1=147 N_2=152, p=0,005, δίπλευρος έλεγχος και U=9590, N_1=147 N_2=152, p=0,024, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα).

Ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε την ύπαρξη στατιστικά υψηλότερων τιμών στη μεταβλητή «εφαρμόζεται εξ αποστάσεως» για τους έχοντες πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ (U=6004, N_1=285 N_2=52, p=0,025), ενώ στη μεταβλητή «επιλέγω εγώ τον μέντορά μου» οι μη έχοντες πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ σημειώνουν υψηλότερες τιμές στις απαντήσεις τους (U=5999, N_1=285 N_2=52, p=0,021). Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά

σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές «είναι μέρος ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου» και «παρακολουθώ διδασκαλίες του μέντορα» (x^2=12318, df=2, p=0,002, δίπλευρος έλεγχος και x^2=6,645, df=2, p=0,036, δίπλευρος έλεγχος αντίστοιχα). Έπειτα, διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U για να διαπιστωθεί ανάμεσα σε ποιες ομάδες υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές της μεταβλητής «είναι μέρος ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου» είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές με 11-20 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση από ότι στους εκπαιδευτές με 1-10 έτη εμπειρίας (U=9008,5, N_1=181 N_2=125, p=0,001, δίπλευρος έλεγχος) και στους εκπαιδευτές με 21-30 έτη εμπειρίας τους (U=1445,5, N_1=125 N_2=31, p=0,019, δίπλευρος έλεγχος). Τέλος, βρέθηκε ότι οι τιμές στην μεταβλητή «παρακολουθώ διδασκαλίες του μέντορα» είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές με 1-10 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση από ότι οι εκπαιδευτές με 21-30 έτη εμπειρίας (U=19475, N_1=181 N_2=31, p=0,013, δίπλευρος έλεγχος).

Στη συνέχεια, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι συγκρίσεων για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παραγόντων που προέκυψαν από τη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση της 27^{η} ερώτησης και των δημογραφικών παραγόντων. Ο έλεγχος Mann-Whitney Uέδειξε ότι οι τιμές στον 1^{ο} παράγοντα-πλαίσιο εκπαιδευτικού οργανισμού είναι στατιστικά υψηλότερες στις γυναίκες από ότι στους άντρες εκπαιδευτές (U=10561,5, N_1=128 N_2=209, p=0,001, δίπλευρος έλεγχος). Τέλος από τον έλεγχο Kruskal-Wallis διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τον 3ο παράγοντα-εξ αποστάσεως ευέλικτο mentoring και την ηλικία (x^2=6,436, df=2, p=0,040, δίπλευρος έλεγχος). Από τον έλεγχο Mann-Whitney U βρέθηκε ότι οι τιμές του παράγοντα αυτού είναι στατιστικά υψηλότερες στους εκπαιδευτές ηλικίας 36-45 ετών από ό,τι στους εκπαιδευτές 46-55 ετών (U=9280, N_1=147 N_2=152, p=0,011, δίπλευρος έλεγχος).

6.1.4. Περαιτέρω Αναλύσεις-Συσχετίσεις παραγόντων και βηματικές πολλαπλές παλινδρομήσεις

Η παρούσα υποενότητα αφορά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν για να ελεγχθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τους λόγους

συμμετοχής στο mentoring των εκπαιδευτών του δείγματος. Όπως φαίνεται στον πίνακα 6.49, διενεργήθηκε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των λόγων συμμετοχής στο mentoring και των προσδοκιών των εκπαιδευτών από τον μέντορα.

Πίνακας 6.49: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των λόγων συμμετοχής στο mentoring και των προσδοκιών από τον μέντορα

		Προσδοκίες από τον μέντορα	
Παράγοντες επιμορφωτικών αναγκών (βαθμός επιθυμίας) σε:	**Συνδρομή στο διδακτικό έργο**	**Καθοδήγηση και ενδυνάμωση**	**Διαπροσωπικές σχέσεις**
Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων	0,451**	0,556**	0,398**
Λόγοι ενδυνάμωσης και προσωπικής ανάπτυξης	0,567**	0,622**	0,367**

*Όπου **, τότε p-value<0,01*

Παρατηρώντας τον πίνακα, υπάρχει μέτρια συσχέτιση μεταξύ του λόγου συμμετοχής για απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων και του παράγοντα της συνδρομής στο διδακτικό έργο (rho=0,451, p<0,01), αλλά και της καθοδήγησης και ενδυνάμωσης (rho=0,556, p<0,01), ενώ υπάρχει ασθενής συσχέτιση με τον παράγοντα των διαπροσωπικών σχέσεων (rho=0,398, p<0,01). Αναφορικά με τον λόγο συμμετοχής για ενδυνάμωση και προσωπική ανάπτυξη προέκυψε μέτρια συσχέτιση με τον παράγοντα της συνδρομής στο διδακτικό έργο (rho=0,567, p<0,01) και τον παράγοντα της καθοδήγησης και της ενδυνάμωσης (rho=0,622), p<0,01), ενώ ασθενής προς μέτρια συσχέτιση με τον παράγοντα των διαπροσωπικών σχέσεων (rho=0,3673, p<0,01).

Διενεργήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων που σχετίζονται με τους λόγους συμμετοχής στο mentoring και των αντιλήψεων των εκπαιδευτών για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα (πίνακας 6.50).

Πίνακας 6.50: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των λόγων συμμετοχής στο mentoring και των αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα

	Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού μέντορα:	
Λόγοι συμμετοχής στο mentoring:	**Σπουδές και κατάρτιση**	**Δεξιότητες και στάσεις**
Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων	0,291**	0,390**
Λόγοι ενδυνάμωσης και προσωπικής ανάπτυξης	0,301**	0,279**

*Όπου **, τότε p-value<0,01*

Σύμφωνα με την ανάλυση, υπάρχει ασθενής προς μέτρια συσχέτιση μεταξύ του λόγου συμμετοχής για απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων και των χαρακτηριστικών των σπουδών και της κατάρτισης (rho=0,291, p<0,01), αλλά και του χαρακτηριστικού των δεξιοτήτων και στάσεων (rho=0,390, p<0,01). Αναφορικά με τον λόγο συμμετοχής για ενδυνάμωση και προσωπική ανάπτυξη προέκυψε ασθενής συσχέτιση με τον παράγοντα των σπουδών και κατάρτισης (rho=0,301, p<0,01), και ασθενής συσχέτιση με τον παράγοντα των δεξιοτήτων και στάσεων (rho=0,279, p<0,01).

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των λόγων συμμετοχής στο mentoring και των αντιλήψεων των εκπαιδευτών του δείγματος για τα οφέλη από τη διαδικασία mentoring (πίνακας 6.51).

Πίνακας 6.51: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των λόγων συμμετοχής στο mentoring και των αντιλήψεων για τα οφέλη του mentoring

	Οφέλη από το mentoring:	
Λόγοι συμμετοχής στο mentoring:	**Ψυχολογικά και κοινωνικά οφέλη**	**Επαγγελματικά οφέλη**

Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων	0,507**	0,534**
Λόγοι ενδυνάμωσης και προσωπικής ανάπτυξης	0,571**	0,413**

*Όπου **, τότε p-value<0,01*

Όπως προέκυψε, υπάρχει μέτρια συσχέτιση μεταξύ των λόγων συμμετοχής για απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων και των αντιλήψεων για τα ψυχολογικά-κοινωνικά οφέλη (rho=0,507, p<0,01), αλλά και των αντιλήψεων για τα επαγγελματικά οφέλη (rho=0,534, p<0,01). Αναφορικά με τον λόγο συμμετοχής για ενδυνάμωση και προσωπική ανάπτυξη προέκυψε μέτρια συσχέτιση με τον παράγοντα των ψυχολογικών-κοινωνικών οφελών (rho=0,571, p<0,01), και ασθενής προς μέτρια συσχέτιση με τον παράγοντα των επαγγελματικών οφελών (rho=0,413, p<0,01).

Τέλος, διενεργήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων που σχετίζονται με τους λόγους συμμετοχής στο mentoring και των αντιλήψεων των εκπαιδευτών για τα οφέλη του μέντορα από τη διαδικασία του mentoring (πίνακας 6.52).

Πίνακας 6.52: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των λόγων συμμετοχής στο mentoring και των αντιλήψεων για τα οφέλη του μέντορα

	Οφέλη του μέντορα	
Λόγοι συμμετοχής στο mentoring:	**Ειδικά οφέλη**	**Γενικά οφέλη**
Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων	0,338**	0,393**
Λόγοι ενδυνάμωσης και προσωπικής ανάπτυξης	0,448**	0,354**

*Όπου **, τότε p-value<0,01*

*Όπου **, τότε p-value<0,01*

Όπως προέκυψε, υπάρχει ασθενής προς μέτρια συσχέτιση μεταξύ των λόγων συμμετοχής για απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων και του παράγοντα των ειδικών

οφελών (rho=0,338, p<0,01), αλλά και των αντιλήψεων για τα γενικά οφέλη (rho=0,393, p<0,01). Αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής για ενδυνάμωση και προσωπική ανάπτυξη προέκυψε ασθενής προς μέτρια συσχέτιση με τον παράγοντα των ειδικών οφελών (rho=0,448, p<0,01) καθώς και με τον παράγοντα των επαγγελματικών οφελών (rho=0,354, p<0,01).

Στη συνέχεια διενεργήθηκε βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση για να διαπιστωθεί ποιοι από τους παράγοντες για τους οποίους διενεργήθηκε η συσχέτιση παραγόντων με τους λόγους συμμετοχής τους επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιείται ο παράγοντας των λόγων απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων, ενώ ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιούνται οι προσδοκίες των εκπαιδευτών από τον μέντορα (συνδρομή στο διδακτικό έργο, καθοδήγηση και ενδυνάμωση, διαπροσωπικές σχέσεις), οι αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα (σπουδές και κατάρτιση, δεξιότητες και στάσεις), οι αντιλήψεις για τα οφέλη του εκπαιδευόμενου από το mentoring (ψυχολογικά-κοινωνικά οφέλη, επαγγελματικά οφέλη). Ο πίνακας 6.53, που ακολουθεί, περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της βηματικής παλινδρόμησης όσον αφορά μόνο τους παράγοντες που ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση στους λόγους συμμετοχής στο mentoring για απόκτηση διδακτικών και στοχαστικών δεξιοτήτων και αφού πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της ετεροσκεδαστικότητας (κριτήριο Durbin-Watson=1,873).

Πίνακας 6.53: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για τους λόγους απόκτησης διδακτικών και στοχαστικών δεξιοτήτων (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής παλινδρόμησης (B)	Τυπικό σφάλμα (Std. Error)	Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης (Beta)	Τιμή της στατιστικής (t)	Εμπειρικό επίπεδο σημαντικότητας παλινδρόμησης (p-value)	R^2
Καθοδήγηση και ενδυνάμωση	0,321	0,066	0,279	4,872	<0,001	0,307
Επαγγελματικά οφέλη	0.345	0,056	0,304	6,128	<0,001	0,397

εκπαιδευόμενου						
Συνδρομή στο διδακτικό έργο	0,172	0,066	0,136	2,599	<0,001	0,408
Διαπροσωπικές σχέσεις	0,119	0,052	0,110	2,293	<0,001	0,415

Στη βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση, πρώτα καταχωρήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή ο παράγοντας της καθοδήγησης και ενδυνάμωσης η οποία είναι υπεύθυνη για το 30,7% της διακύμανσης στον παράγοντα των λόγων συμμετοχής για απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων ($F_{1,335}$=149,579, p<0,001). Η μεταβλητή των επαγγελματικών οφελών προστέθηκε μετά και είναι υπεύθυνη για ένα ακόμα 9% ($F_{2,334}$=111,795, p<0,001). Έπειτα προστέθηκε η μεταβλητή της συνδρομής στο διδακτικό έργο, η οποία είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη 1,1% ($F_{3,333}$=78,194, p<0,001) και τέλος προστέθηκε και η μεταβλητή των διαπροσωπικών σχέσεων, η οποία είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη 0,7% ($F_{4,332}$=60,709, p<0,001). Οι λόγοι συμμετοχής στο mentoring για απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις προσδοκίες των ερωτώμενων για καθοδήγηση και ενδυνάμωση από τον μέντορα και από τις αντιλήψεις τους για τα επαγγελματικά οφέλη που θα αποκομίσουν από τη διαδικασία του mentoring, καθώς και από τις προσδοκίες τους για συνδρομή στο διδακτικό έργο από μέρους του μέντορα.

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση για να διαπιστωθεί ποιοι από τους παράγοντες για τους οποίους διενεργήθηκε η συσχέτιση παραγόντων με τους λόγους συμμετοχής τους επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιείται ο παράγοντας των λόγων ενδυνάμωσης και προσωπικής ανάπτυξης, ενώ ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιούνται οι προσδοκίες των εκπαιδευτών από τον μέντορα (συνδρομή στο διδακτικό έργο, καθοδήγηση και ενδυνάμωση, διαπροσωπικές σχέσεις), οι αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα (σπουδές και κατάρτιση, δεξιότητες και στάσεις) και οι αντιλήψεις για τα οφέλη του εκπαιδευόμενου από το mentoring (ψυχολογικά-κοινωνικά οφέλη, επαγγελματικά οφέλη). Ο πίνακας 6.54, που ακολουθεί, περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της βηματικής παλινδρόμησης όσον αφορά μόνο τους παράγοντες που ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση στους λόγους συμμετοχής στο mentoring για ενδυνάμωση και προσωπική

ανάπτυξη και αφού πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της ετεροσκεδαστικότητας (κριτήριο Durbin-Watson=2,000).

Πίνακας 6.54: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για τους λόγους συμμετοχής στο mentoring για ενδυνάμωση και προσωπική ανάπτυξη (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής παλινδρόμησης (B)	Τυπικό σφάλμα (Std. Error)	Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης (Beta)	Τιμή της στατιστικής (t)	Εμπειρικό επίπεδο σημαντικότητας παλινδρόμησης (p-value)	R^2
Καθοδήγηση και ενδυνάμωση	0,321	0,052	0,326	6,184	<0,001	0,386
Ψυχολογικά-κοινωνικά οφέλη εκπαιδευόμενου	0.332	0,066	0,267	5,012	<0,001	0,448
Συνδρομή στο διδακτικό έργο	0,223	0,055	0,206	4,053	<0,001	0,479
Σπουδές και κατάρτιση	0,205	0,055	0,169	3,734	<0,001	0,492
Δεξιότητες και στάσεις	-0,174	0,073	-0,113	-2,376	<0,001	0,499

Στη βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση, πρώτα καταχωρήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή ο παράγοντας της καθοδήγησης και ενδυνάμωσης η οποία είναι υπεύθυνη για το 38,6% της διακύμανσης στον παράγοντα της συμμετοχής για λόγους ενδυνάμωσης και προσωπικής ανάπτυξης ($F_{1,335}$=211,930, p<0,001). Η μεταβλητή των ψυχολογικών-κοινωνικών οφελών προστέθηκε μετά και είναι υπεύθυνη για ένα ακόμα 6,2% ($F_{2,334}$=137,280, p<0,001). Έπειτα προστέθηκε η μεταβλητή της συνδρομής στο διδακτικό έργο, η οποία είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη 3,1% ($F_{3,333}$=103,977, p<0,001) και στη συνέχεια προστέθηκε η μεταβλητή των σπουδών και της κατάρτισης ως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού μέντορα, η οποία είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη 1,3% ($F_{4,332}$=82,313, p<0,001). Τέλος, προστέθηκε η μεταβλητή των δεξιοτήτων και στάσεων ως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού μέντορα, η οποία είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη

0,7% ($F_{5,331}$=67,900, p<0,001). Οι λόγοι συμμετοχής στο mentoring για ενδυνάμωση και προσωπική ανάπτυξη επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις προσδοκίες των ερωτώμενων για καθοδήγηση και ενδυνάμωση από τον μέντορα και από τις αντιλήψεις τους για τα ψυχολογικά-κοινωνικά οφέλη που θα αποκομίσουν από τη διαδικασία του mentoring, καθώς και από τις προσδοκίες τους για συνδρομή στο διδακτικό έργο από μέρους του μέντορα. Τέλος επηρεάζονται θετικά από το χαρακτηριστικό των σπουδών και της κατάρτισης του μέντορα και αρνητικά από τις δεξιότητες και τις στάσεις ως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα.

6.2. Ευρήματα Ποιοτικής Ανάλυσης

Τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης προέρχονται από την ανάλυση περιεχομένου (content analysis) 14 συνεντεύξεων με εκπαιδευτές ενηλίκων. Οδηγός κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης ήταν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία κατεύθυναν την αναζήτηση των αποσπασμάτων που επιλέχθηκαν να τύχουν επεξεργασίας (Τσιώλης, 2018). Συγκεκριμένα, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις, τα μετεγγραμμένα κείμενα μελετήθηκαν προσεκτικά και αναζητήθηκαν νοήματα και επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα. Τα δεδομένα αναγνώστηκαν κάθετα με ξεχωριστή μελέτη κάθε συνέντευξης και οριζόντια με συγκριτική αποτίμηση των συνεντεύξεων ώστε να εντοπιστούν συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απαντήσεις (Τσιώλης, 2018). Στον εντοπισμό των αποσπασμάτων που παρείχαν πληροφορίες για κάθε ερευνητικό ερώτημα βοήθησε το γεγονός ότι οι ερωτήσεις της συνέντευξης είχαν ταξινομηθεί εξ αρχής με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα (Bell, 2007). Ακολούθως, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν. Οι εννοιολογικοί κωδικοί προήλθαν από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων ή αντλήθηκαν από το θεωρητικό πλαίσιο, όπως αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της διατριβής (Τσιώλης, 2018). Η συγκέντρωση όλων των αποσπασμάτων που ταξινομήθηκαν κάτω από τον ίδιο κωδικό οδήγησε στη δημιουργία θεμάτων τα οποία στη πραγματικότητα συνιστούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

6.2.1. Περιγραφή των χαρακτηριστικών. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Βασικό κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων ήταν η συμπερίληψη και των δύο φύλων, ο επιμερισμός τους σε πολύ και σε λίγο έμπειρους, το διαφορετικό επιστημονικό τους υπόβαθρο στην εκπαίδευση ενηλίκων, το διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο

διδασκαλίας και η διαφορετική δομή απασχόλησης. Συγκεκριμένα, από τους δεκατέσσερις (14) συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις, επτά (7) ήταν άνδρες και επτά (7) γυναίκες, διαφόρων ειδικοτήτων (φιλόλογοι, οικονομολόγοι, πληροφορικοί, περιβαλλοντολόγοι, επιστήμονες υγείας, μηχανολόγοι). Από αυτούς, οι πέντε (5) διδάσκουν σε ΙΕΚ, οι δύο (2) σε ΣΔΕ, οι δύο σε ΚΔΒΜ και οι πέντε (5) ταυτόχρονα σε δύο ή τρείς δομές. Ωστόσο, όλοι έχουν προηγούμενη εμπειρία εκπαίδευσης ενηλίκων σε περισσότερες της μιας δομής η οποία κυμαίνεται ανάμεσα στους έξη (6) μήνες και στα είκοσι (25) χρόνια, δηλαδή το δείγμα περιλαμβάνει τόσο πολύ έμπειρους όσο και λίγο έμπειρους εκπαιδευτές. Η απασχόλησή τους σε πολλές και διαφορετικές δομές, συχνά ταυτόχρονα, είναι αναμενόμενη καθώς ο χώρος της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν απασχολεί μόνιμους εκπαιδευτές πλήρους απασχόλησης και η κινητικότητα των εκπαιδευτών σε διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι σύνηθες φαινόμενο.
Το ηλιακό εύρος των συμμετεχόντων ήταν 35-50 ετών.

Αναφορικά με το επιστημονικό τους υπόβαθρό τους στην εκπαίδευση ενηλίκων, από το σύνολο των δεκατεσσάρων (14) συμμετεχόντων, οι μισοί έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα στην εκπαίδευση ενηλίκων ή έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, τρείς (3) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και τέσσερις (4) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια εκπαίδευσης ενηλίκων. Τέσσερις (4) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στην ειδικότητά τους και τρείς (3) κατέχουν μόνο πτυχίο. Οι δέκα (10) είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ ενώ οι τέσσερις (4) βρίσκονται σε αναμονή των εξετάσεων πιστοποίησης. Από τα στοιχεία αυτά απορρέει ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έχουν πρόσθετα προσόντα πέραν του βασικού τίτλου σπουδών. Αναλυτικότερα, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στο πίνακα 6.55.

Πίνακας 6.55 : Προφίλ συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις

Α/Α Συνέντευξης	ΦΥΛΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ-ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠ. ΕΝΗΛΙΚΩΝ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΟΠΠΕΠ
Σ1	Γ	-	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Σ2	Α	Μεταπτυχιακό	-	ΝΑΙ

Σ3	Α	-	ΝΑΙ	-
Σ4	Α	-	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Σ5	Γ	-	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Σ6	Α	-	-	ΝΑΙ
Σ7	Α	-	-	-
Σ8	Γ	Σεμινάρια	-	ΝΑΙ
Σ9	Γ	Σεμινάρια	-	-
Σ10	Γ	-	-	ΝΑΙ
Σ11	Α	Σεμινάρια	-	ΝΑΙ
Σ12	Γ	Μεταπτυχιακό	-	ΝΑΙ
Σ13	Γ	Μεταπτυχιακό	-	-
Σ14	Α	Σεμινάρια	-	ΝΑΙ

6.2.2. Απόψεις ως προς την επιθυμία υποστήριξης του διδακτικού έργου

Όλοι οι συμμετέχοντες, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό εκφράζουν την επιθυμία να έχουν υποστήριξη στο διδακτικό του έργο. Αντιπροσωπευτικές απαντήσεις είναι: *«θα ήταν χρήσιμη κάποια υποστήριξη κυρίως ως προς το σχεδιασμό των τεχνικών» (Σ2), «θα ήθελα να είχα πιο ουσιαστική υποστήριξη, καμιά φορά το θεωρώ και αναγκαίο» (Σ3), «θα με βοηθούσε αν κάποιος πιο έμπειρος από μένα μου έλεγε τρόπους να εφαρμόσω πιο αποτελεσματικά συμμετοχικές τεχνικές» (Σ4),* «*θεωρώ όχι απλά επιθυμητή αλλά απαραίτητη μια υποστήριξη*» (Σ5), *«Θα ήθελα, όμως, μια υποστήριξη σε μόνιμη βάση» (Σ6), «ναι, τη χρειάζομαι την υποστήριξη αλλά στη πράξη, όχι άλλα σεμινάρια» (*Σ9), *«θεωρώ αναγκαίο να υπάρχει κάποια υποστήριξη για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στη χρήση τεχνικών και πώς θα κάνουμε τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν»* (Σ11), *«μία υποστήριξη στο χώρο εργασίας μου σε σχέση με τα συγκεκριμένα άτομα που εκπαιδεύω θα με βοηθούσε να επιλέγω και να χρησιμοποιώ συμμετοχικές τεχνικές και να κάνω καλύτερα το μάθημα ώστε και αυτοί να το*

απολαμβάνουν. Τη θεωρώ, λοιπόν, αναγκαία την υποστήριξη, τουλάχιστον για μένα» (Σ14*).*

Κάποιοι συμμετέχοντες φαίνεται να στηρίζονται πολύ στην εμπειρία τους ή στη κατάρτιση που έλαβαν στην εκπαίδευση ενηλίκων, ωστόσο δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν να έχουν υποστήριξη για *«καλύτερη οργάνωση των μαθημάτων»* (Σ1), επισημαίνοντας τη διαφορά ανάμεσα στη θεωρητική γνώση που έλαβαν σε σεμινάρια και στη μάθηση στη πράξη. Ενδεικτικές απαντήσεις: *«στηρίζομαι στην εμπειρία μου, αν και δε θεωρώ απολύτως αναγκαία κάποια υποστήριξη, μερικές φορές νιώθω ότι τη χρειάζομαι»* (Σ7), *«τα σεμινάρια που παρακολούθησα με βοήθησαν αλλά νομίζω ότι αν είχα υποστήριξη επί το έργον θα απέδιδα καλύτερα»* (Σ8), *«θεωρητικά ξέρω γιατί πέρασα και στον ΕΟΠΠΕΠ αλλά θα βοηθούσε πολύ να υπήρχε κάποια υποστήριξη μέσα από το ΙΕΚ»* (Σ10), *«παρόλο που έχω μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, η πράξη διαφέρει από τη θεωρία. Ισως είναι αναγκαία μία υποστήριξη με την έννοια να συζητάμε τι μας δυσκολεύει και πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί στη καθημερινή διδακτική πρακτική»* (Σ12), *«μετά από 25 χρόνια δε θεωρώ αναγκαία την υποστήριξη, σε ό,τι με αφορά αλλά πάντα κάτι περισσότερο μαθαίνεις οπότε ναι, θα ήταν επιθυμητή καθώς θα βοηθούσε στη βελτίωση των όσων ήδη κάνω» (*Σ13).

6.2.3. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα υποστήριξης στη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών

Παρά το γεγονός ότι στους περισσότερους συμμετέχοντες η επιθυμία φαίνεται να ταυτίζεται με τη αναγκαιότητα υποστήριξης του διδακτικού τους έργου γενικά, κάποιες εκπαιδευτικές τεχνικές προκρίνονται στις δηλώσεις τους αναφορικά με την ανάγκη υποστήριξής τους ως προς την εφαρμογή τους. Αυτές ήταν οι ομαδικές εργασίες (Σ1, Σ2, Σ3, Σ6, Σ8, Σ12), το παιχνίδι ρόλων (Σ2, Σ4, Σ7, Σ8, Σ13), η μελέτη περίπτωσης (Σ3), οι ερωτήσεις-απαντήσεις (Σ3, Σ5, Σ11), ο καταιγισμός ιδεών (Σ8).

Ωστόσο, αυτό που έχει ερευνητικό ενδιαφέρον είναι ότι οι εκπαιδευτικές τεχνικές που δεν αναφέρονται δεν είναι επειδή οι συμμετέχοντες δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή τους και ως εκ τούτου δεν θεωρούν αναγκαία την υποστήριξή τους σε αυτές, αλλά επειδή δεν τις χρησιμοποιούν. Αυτό συμπεραίνεται από το γεγονός ότι στην

ερώτηση αν και ποιες συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούν, σημαντικές συμμετοχικές τεχνικές, όπως η αντιπαράθεση με επιχειρήματα (debate), η χρήση της τέχνης, κ.λ.π. δεν συμπεριλαμβάνονται στις απαντήσεις. Αντιπροσωπευτικές απαντήσεις είναι: «*Ξέρω ότι υπάρχουν και άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές που κάνουν τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά αλλά δε ξέρω πώς να τις εφαρμόσω σωστά. Θεωρώ όχι απλά επιθυμητή αλλά απαραίτητη μια υποστήριξη»* (Σ5), *«Θα ήθελα, όμως, μια υποστήριξη σε μόνιμη βάση όχι μόνο για αυτή τη τεχνική αλλά και για άλλες που μπορούν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους» (*Σ6*), «Θα ήθελα να δοκιμάσω και άλλες τεχνικές αλλά διστάζω…..θα βοηθούσε πολύ να υπήρχε κάποια υποστήριξη μέσα από το ΙΕΚ»* (Σ10), *«Θεωρώ αναγκαίο να υπάρχει κάποια υποστήριξη για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στη χρήση τεχνικών γενικά και πώς θα κάνουμε τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν»* (Σ11), *«Δεν μπορώ μιλήσω για δυσκολίες διότι δεν χρησιμοποιώ συμμετοχικές τεχνικές. Μία υποστήριξη στο χώρο εργασίας μου σε σχέση με τα συγκεκριμένα άτομα που εκπαιδεύω θα με βοηθούσε να επιλέγω και να χρησιμοποιώ συμμετοχικές τεχνικές και να κάνω καλύτερα το μάθημα ώστε και αυτοί να το απολαμβάνουν. Τη θεωρώ, λοιπόν, αναγκαία την υποστήριξη, τουλάχιστον για μένα»* (Σ14).

Ενδιαφέρον, επίσης, είναι το γεγονός ότι ακόμη και οι εκπαιδευτές που είναι έμπειροι ή έχουν δεχτεί κάποιας μορφής κατάρτιση στην εκπαίδευση ενηλίκων ή/και έχουν πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ δηλώνουν ως επιθυμητή ή αναγκαία την υποστήριξη. Χαρακτηριστικά δηλώνουν: «*στηρίζομαι στην εμπειρία μου, αν και δε θεωρώ απολύτως αναγκαία κάποια υποστήριξη, μερικές φορές νιώθω ότι τη χρειάζομαι» (Σ7), «τα σεμινάρια που παρακολούθησα με βοήθησαν αλλά νομίζω ότι αν είχα υποστήριξη επί το έργον θα απέδιδα καλύτερα» (*Σ8*), «τη χρειάζομαι την υποστήριξη αλλά στη πράξη, όχι άλλα σεμινάρια» (*Σ9), *«θεωρητικά ξέρω γιατί πέρασα και στον ΕΟΠΠΕΠ αλλά θα βοηθούσε πολύ να υπήρχε κάποια υποστήριξη μέσα από το ΙΕΚ»* (Σ10), *«παρόλο που έχω μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, η πράξη διαφέρει από τη θεωρία. Ισως είναι αναγκαία μία υποστήριξη με την έννοια να συζητάμε τι μας δυσκολεύει και πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί στη καθημερινή διδακτική πρακτική»* (Σ12*), «μετά από 25 χρόνια δε θεωρώ αναγκαία την υποστήριξη, σε ό,τι με αφορά, αλλά πάντα κάτι περισσότερο*

μαθαίνεις οπότε ναι, θα ήταν επιθυμητή καθώς θα βοηθούσε στην επιβεβαίωση των όσων ήδη κάνω» (Σ13).

6.2.4. Απόψεις ως προς την έννοια του mentoring

Το mentoring, ως όρος, είναι γνωστός σε όλους είτε γιατί έχουν σχετική εμπειρία είτε γιατί έχουν απλώς *«ακούσει αυτόν τον όρο»* (Σ13, Σ7) χωρίς «*να έχουν εμβαθύνει στην έννοια»* (Σ3). Σε κάποιους χρειάστηκε να εξηγηθεί ώστε να ανακαλέσουν στη μνήμη τους ανάλογη εμπειρία δηλώνοντας «*τώρα που μου το εξήγησες, μπορώ να πω ότι την πρώτη χρονιά που δίδαξα σε Δ.ΙΕΚ με βοήθησε αρκετά μια συνάδελφος που είχε μεγαλύτερη εμπειρία»* (Σ5). Στις απαντήσεις των συμμετεχόντων για το τι σημαίνει το mentoring κυριαρχούν οι απόψεις ότι πρόκειται για *«διαδικασία»* ή *«προσωπική σχέση»,* με επαναλαμβανόμενα μοτίβα τη *«καθοδήγηση»*, το *«στοχασμό»* και τη *«συμβουλευτική…….από έμπειρους μεγαλύτερης ηλικίας σε νεότερους και λιγότερο έμπειρους συναδέλφους»*. Ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις που εστιάζουν στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του mentoring (Banks et al, 2015), με απαντήσεις όπως «*προωθεί την ενσωμάτωση ενός νέου μέλους σε μια ομάδα ή σε έναν εργασιακό χώρο…. μειώνοντας, έτσι, το άγχος και την απομόνωσή του λόγω έλλειψης εμπειρίας» (Σ13),* ή τονίζουν τη ψυχολογική στήριξη, όπως *«να εμπνέεις εμπιστοσύνη» (Σ14).* Πάντως, είτε μέσα από απλές απαντήσεις όπως *«κάποιος να είναι σύμβουλός σου»* (Σ8), είτε μέσα από δηλώσεις που περιείχαν αξιολογική κρίση, όπως *«ευκαιρία για απόκτηση γνώσεων»* (Σ11) προβάλλονται η εργαλειακή και η ψυχολογική υποστήριξη του mentoring (Noe, 1998). Επίσης, σε πολλές απαντήσεις εντοπίζονται αναφορές στο μέντορα και στο ρόλο του ως *«υπόδειγμα»* (Σ4), «*δάσκαλος»* (Σ6, Σ10), «*προστάτης»* (Σ6, Σ10), «*εμπνευστής»* (Σ7), *«πρότυπο»* (Σ13, Σ14), επιβεβαιώνοντας τις διάφορες λειτουργίες που ενσωματώνει το mentoring (Kemmis et al., 2014).

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα αφορά τη σχέση των καθοδηγούμενων με το μέντορα την οποία περιγράφουν *«αμφίδρομη»* (Σ14, Σ10, Σ3), «*εμπιστοσύνης, υποστήριξης, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης» (*Σ13, Σ2), «*σεβασμού και αλληλοεκτίμησης*» (Σ12, Σ7) «*με βασικά χαρακτηριστικά την ενσυναίσθηση, την ανατροφοδότηση, τη φιλία, τη διάθεση για προσωπική ανάπτυξη»* (Σ9), «υ*ποστηρικτική ,βοηθητική , ειλικρινής, εμψυχωτική, αδιάβλητη»* (Σ5, Σ1). Οι χαρακτηρισμοί από δύο συμμετέχοντες ως σχέση

«μαθητή-δάσκαλου» (Σ11) και «*πατέρα-παιδιού*» (Σ8) αποτυπώνουν τις δύο βασικές λειτουργίες του mentoring που είναι η προσωπική φροντίδα και υποστήριξη και η παροχή καθοδήγησης και γνώσης (Orland-Barak, 2014). Μία προσεκτική ανάγνωση των απαντήσεων σχετικά με το ρόλο του μέντορα και τη μεντορική σχέση μπορεί να τις κατηγοριοποιήσει σε απόψεις για το μέντορα ως πρότυπο που παραπέμπουν στα τεχνοκρατικά μοντέλα mentoring και σε απόψεις που προβάλλουν την ισοτιμία στη μεντορική σχέση (Brown et al., 2006), θέση που συνάδει με τα στοχαστικά μοντέλα mentoring (Ambrosetti, 2014). Αυτό το εύρημα αναδεικνύει τη συνύπαρξη, στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, παραδοσιακών παραδοχών που υποστηρίζουν τη γραμμική μάθηση και το mentoring ως «*παροχή συμβουλών, κατευθυντήριων γραμμών και οδηγιών»* (Σ12) παράλληλα με κονστρουβιστικές αντιλήψεις για τη μάθηση και ένα αναπτυξιακό mentoring που βοηθά τον καθοδηγούμενο «*να αναπτυχθεί περαιτέρω»* (Σ4) *και να «συνειδητοποιεί την αξία και τις ικανότητές του ώστε να παίρνει τις δικές του κρίσιμες αποφάσεις»* (Σ2).

6.2.5. Απόψεις ως προς το προφίλ του μέντορα

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του μέντορα, οι γνώσεις και οι εμπειρίες του αναφέρονται από όλους τους συμμετέχοντες, οι οποίοι, ωστόσο, τονίζουν ως σημαντική όχι απλά τη κατοχή τους αλλά τη *«διάθεση, προθυμία, θέληση του μέντορα να τις μοιραστεί»* (Σ4, Σ6, Σ7, Σ14). Ιδιαίτερη αναφορά κάνουν, επίσης, στην *«εμπειρία του σε καινοτόμες δράσεις»* (Σ6, Σ13), αναγνωρίζοντας, με τον τρόπο αυτό, το καινοτόμο χαρακτήρα του mentoring. Στις απαντήσεις των ερωτώμενων για τα χαρακτηριστικά του μέντορα κυριαρχούν εκείνα που σχετίζονται με τη προσωπικότητά του και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, όπως «*ήρεμος*» (Σ1), *«καλός ακροατής»* (Σ5), «*με ενσυναίσθηση*» (Σ5, Σ13), «*ευδιάθετος»* (Σ7), «*καλοπροαίρετος*» (Σ7), «*προσαρμοστικός»* (Σ10), *«με αγάπη για το συνάνθρωπο»* (Σ12), *«ανοικτός στη συνεργασία»* (Σ13), *«να επιδεικνύει ενθουσιασμό για τη συνεργατική σχέση»* (Σ4), «*με διάθεση να ακούσει*» (Σ11). Οι δηλώσεις αυτές αποτυπώνουν όλες τις διαστάσεις του ρόλου του μέντορα οι οποίες περιλαμβάνουν, πέρα από σχετικές γνώσεις, ανάλογες δεξιότητες και στάσεις.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το εύρημα που περιγράφει το μέντορα στο πλαίσιο άσκησης του έργου του σε σχέση με τον καθοδηγούμενο. Οι απαντήσεις κυμαίνονται από

απλουστευμένες, όπως *«να έχει όρεξη και διάθεση γι αυτό που κάνει» (Σ14),* έως πιο λεπτομερείς οι οποίες σκιαγραφούν καλύτερα το προφίλ του. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες φαίνεται να θεωρούν σημαντικό ο μέντορας *«να μην είναι κατευθυντικός» (Σ13)* και *«να αποτελεί το στήριγμα πάνω στο οποίο κάποιος μπορεί να βασιστεί για να εκφράσει ή απελευθερώσει τις δυνατότητές του….. δίχως να θέλει να επιβάλλει την άποψή του ή να κατευθύνει το άλλο πρόσωπο στο ποιες ακριβώς αποφάσεις θα πρέπει να λάβει» (Σ2).* Επίσης, υποστηρίζουν ότι «*δε κρίνει και δεν αξιολογεί»* (Σ4) και αναφέρουν ότι θα επέλεγαν ένα μέντορα με κριτήριο το *«κατά πόσο έχει αποβάλει από πάνω του την εικόνα της αυθεντίας» (Σ13).* Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι ο μέντορας *«πιστεύει στις δυνατότητες των διδασκόντων» (Σ3), έχει «διάθεση για παραχώρηση χώρου και χρόνου για αυτενέργεια» (Σ12), και «εμπλέκει (τους καθοδηγούμενους) σε νέες εμπειρίες» (Σ6), τους «ενθαρρύνει στην ανακάλυψη και ανάπτυξη των στόχων και δεξιοτήτων τους και τους οδηγεί στη διεύρυνση των οριζόντων τους» (Σ6) δίνοντας «όλη την ελευθερία να αποφασίσουν μόνοι τους ….χωρίς καμία υπόνοια δέσμευσης» (Σ2).* Από τις απαντήσεις είναι προφανείς οι απόψεις των συμμετεχόντων ότι μέλημα του μέντορα είναι η *«ανάπτυξη και ενδυνάμωση (των καθοδηγούμενων)» (Σ13)* προβάλλοντας εκ νέου τον αναπτυξιακό χαρακτήρα του mentoring.

6.2.6. Απόψεις ως προς τα οφέλη από τη διαδικασία mentoring

Όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν οφέλη από την αξιοποίηση του mentoring για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, τον καθοδηγούμενο, τον μέντορα, τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Όσοι μάλιστα έχουν εμπειρία mentoring καταθέτουν τις απόψεις τους τεκμηριωμένα με δηλώσεις, όπως: «*Ως μαθητευόμενος έχω συνάψει προσωπικές σχέσεις με συναδέλφους πιο έμπειρους ώστε να ακολουθώ τις δικές τους σωστές πρακτικές και να αποφεύγω τυχόν λανθασμένες επιλογές»* (Σ4), «*ήταν μια σχέση που ενδυνάμωσε και ανάπτυξε το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης, ενισχύοντας τις επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες και των δύο μερών……ευνόησε σε μεγάλο βαθμό την ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων, πληροφοριών και πρακτικών συμβουλών*» (Σ6), «*Με βοήθησε πολύ στην άσκηση του διδακτικού μου έργου»* (Σ9), «*Ο εκπαιδευτής που είχαμε μαζί συνδιδασκαλία, λειτούργησε ωε μέντορας, με βοήθησε αρκετά στο αναπτύξω τις εκπαιδευτικές τεχνικές μου»* (Σ11), «*Με βοήθησε να κατανοώ καλύτερα τις δυσκολίες*

που μπορεί να έχει ένα άτομο στο ξεκίνημά του που καλείται να υιοθετήσει έναν νέο ρόλο» (Σ12), «*Ήταν πολύ σημαντικό για εμένα και με βοήθησε πάρα πολύ γιατί ένιωσα πως είχα κάποιον που μπορούσα να στηριχτώ και να αναζητήσω βοήθεια για το πώς να κάνω πιο ελκυστική τη διδασκαλία μου. Με υποστήριξε αρκετά αυτή η συνάδελφος και βίωσα μια έντονη συμπαράσταση και ενσυναίσθηση από την πλευρά της»* (Σ13), «*όταν πρωτοξεκίνησα να διδάσκω, μια συνάδελφος με βοήθησε πολύ σε θέματα διαχείρισης τάξης και διδακτικής αλλά και στις ισορροπίες που έπρεπε να κρατάω τόσο με τους εκπαιδευόμενου όσο και με τους συναδέλφους»* (Σ14).

Στις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων, είτε στηρίζονται σε προσωπικές τους εμπειρίες είτε σε εκτιμήσεις, υπογραμμίζεται η άποψη ότι τα οφέλη από την αξιοποίηση του mentoring αφορούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη καθώς *«η διαδικασία είναι αμφίδρομη…..* (Σ13, Σ14) και *«…έχει οφέλη από όποια πλευρά και αν κάποιος είναι» (*Σ12).

Ειδικότερα, αναφορικά με τα οφέλη για τον καθοδηγούμενο, οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν οφέλη *«σε πρακτικά θέματα»* (Σ3). Αντιπροσωπευτικές απαντήσεις είναι «*στην καλύτερη οργάνωση των μαθημάτων»* (Σ1), «*να επιλέγω τους καλύτερους τρόπους να κάνω μάθημα»* (Σ5), *θα βελτίωνα τη διδασκαλία μου» (Σ2, Σ12), «να έχω ευκαιρίες για έμπνευση, αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια μιας ισότιμης σχέσης» (*Σ6), «*Όπως συμβαίνει σχεδόν με κάθε διαδραστική διαδικασία πιστεύω ότι σίγουρα θα με ωφελούσε η συμμετοχή σε μία διαδικασία mentoring. Θα συγκέντρωνα σημαντικές πληροφορίες και παρατηρήσεις από τη συνεργαζόμενη ομάδα ή το άτομο οι οποίες θα μου ήταν χρήσιμες για βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας μου»* (Σ7), «*θα με βοηθούσε ως προς το να βελτιώσω τις τεχνικές μου» (*Σ8, Σ10), *«θα γινόταν ανταλλαγή ιδεών όσο αφορά τις τεχνικές διδασκαλίας» (*Σ11), «θα είχα *ψυχοκοινωνική υποστήριξη… να ξεκαθαρίσω στόχους και να οργανώσω ένα πλάνο για να τους επιτύχω»* (Σ13), «*να κάνω καλύτερα το μάθημά μου και να συμμετέχουν περισσότερο οι εκπαιδευόμενοί μου»* (Σ14). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες αποδίδουν τα οφέλη τους ως καθοδηγούμενοι στη ποιότητα της αλληλεπίδρασής τους με το μέντορα προσδίδοντας στο mentoring διαδραστικό και δυναμικό χαρακτήρα.

Σε αυτή τη βάση φαίνεται να στηρίζονται και οι απόψεις τους αναφορικά με τα οφέλη για τον μέντορα με κεντρικό σημείο αναφοράς τη βελτίωση της διδακτικής του συμπεριφοράς. Μέσα από την *«ανταλλαγή απόψεων μεταξύ συναδέλφων»* (Σ3) και την *«ανατροφοδότηση»* (Σ5), ο μέντορας *«μπαίνει σε μία διαδικασία απόκτησης εμπειριών»* (Σ9, Σ14), *«άντλησης ιδεών»* (Σ11), «*διεύρυνσης και τις δικών του γνώσεων* (Σ10) και «*αναζήτησης τρόπων βελτίωσης των εκπαιδευτικών τεχνικών του* (Σ7, Σ10), με αποτέλεσμα να *«καλλιεργεί δεξιότητες και γνώσεις»* (Σ12) ή *«να επικαιροποιεί τις γνώσεις του» (*Σ14), ώστε και ο ίδιος *«να κάνει καλύτερα το μάθημά του»* (Σ3).

Ένα όφελος που επισημαίνεται ιδιαίτερα είναι η προσωπική ικανοποίηση του μέντορα. Αυτή αποτυπώνεται σε φράσεις όπως «*με γεμίζει και πάντα με ενθουσιάζει να μαθαίνω από τους άλλους…… ικανοποίηση ότι συνέβαλα στην προσπάθεια κάποιου να διακρίνει τα ταλέντα του και να αποκτήσει το θάρρος να λαμβάνει τις δικές του αποφάσεις* (Σ2), *με γεμίζει σαν άνθρωπο* (Σ5), *«αυξάνει την αυτοεκτίμησή μου και την ικανοποίησή μου από τη δουλειά μου» (*Σ6*), «να νιώσω την ικανοποίηση της προσφοράς σε συναδέλφους»* (Σ8, Σ9*).*

Οι απόψεις των ερωτηθέντων για τα οφέλη που έχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός από την αξιοποίηση του mentoring μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατευθύνσεις. Η μία κατεύθυνση αναφέρεται στη ποιότητα του παρεχόμενου έργου και η άλλη στη θέση του οργανισμού στον ακαδημαϊκό και κοινωνικό χώρο. Οι συμμετέχοντες που θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός ωφελείται ως προς το έργο που παρέχει αναφέρουν ως οφέλη τη «*βελτίωση των προγραμμάτων του»* (Σ1), *«το κλίμα συνεργασίας» (*Σ3*), τη «ποιότητα, ανάπτυξη και αποτελεσματικότητά του» (*Σ4, Σ10), *την «απόδοση και επίδοσή του»* (Σ5, Σ6), υποστηρίζοντας ότι *«η βελτίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού και των διδακτικών μεθόδων τους έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της κατάρτισης που προσφέρουν στους καταρτιζόμενους» (*Σ7), παρέχοντας *«αίσθηση σιγουριάς και ασφάλειας»* (Σ12). Λιγότερες αλλά αξιοσημείωτες είναι οι απόψεις που αναγνωρίζουν ως όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό «*την εικόνα που βγάζει προς τα έξω»* (Σ6), υποστηρίζοντας ότι μέσω του mentoring *«προβάλλεται ο οργανισμός»* (Σ11) *και «ενισχύεται το κύρος του»* (Σ7) καθώς εμφανίζεται ως ένας *«υποστηρικτικός, συνεργατικός, καινοτόμος και*

δημιουργικός εκπαιδευτικός οργανισμός (Σ13*) που «δείχνει να ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη των εκπαιδευτών του»* (Σ8).

6.2.7. Απόψεις ως προς το πλαίσιο εφαρμογής mentoring

Οι απόψεις των ερωτηθέντων για το επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής mentoring παρουσιάζουν διασπορά ανάμεσα στο mentoring ένας προς έναν και στο ομαδικό mentoring. Παρόλο που οι εμπειρίες των συμμετεχόντων προέρχονται από άτυπο δυαδικό mentoring και ως εκ τούτου δικαιολογούν την αναφορά των απαντήσεων σε αυτή τη μορφή, εντύπωση προκαλεί η πρόκριση του ομαδικού mentoring (10 στις 14 απαντήσεις). Αντιπροσωπευτικές απαντήσεις που δείχνουν προτίμηση του ομαδικού mentoring υποστηρίζουν ότι το ομαδικό mentoring *«μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ελεύθερης συναναστροφής των μελών, αποτρέποντας συνθήκες άγχους, ενοχών και επιβολής του ισχυρότερου προς των ασθενέστερο…….. θα δημιουργήσει πιο ευχάριστο κλίμα σε μια ομάδα, με αποτέλεσμα να είναι πιο χαρούμενα τα μέλη της ομάδας. Θα αυξήσει τη συνοχή της ομάδας και το αίσθημα του ανήκειν, με τις ευθύνες και υποχρεώσεις που συνεπάγεται κάτι τέτοιο* (Σ2). Επίσης, «*ανταλλάσσονται περισσότερες εμπειρίες και απόψεις και αυτό δίνει τη δυνατότητα σε πολλούς για στοχασμό και εξέλιξη* (Σ6). Λίγοι (4 ερωτηθέντες) ανέφεραν ότι προτιμούν το mentoring ένας προς έναν (Σ1, Σ5, Σ11, Σ12) ενώ εκφράζεται και η άποψη ότι «*το αποτελεσματικό mentoring δεν εξαρτάται από το αν είναι ομαδικό ή ένας προς έναν, από τη συχνότητα ή τη διάρκεια ή και άλλα διαδικαστικά χαρακτηριστικά …….για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να εφαρμόζεται μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό και να είναι σωστά οργανωμένο δομικά και κατάλληλα στελεχωμένο για να εξασφαλιστούν περισσότερο κάποια ουσιαστικά ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως το χτίσιμο μιας σχέσης εμπιστοσύνης, η διάθεση για αμοιβαία συνεργασία, η αλληλοκατανόηση και η ισοτιμία. Επίσης, να μη γίνεται περιστασιακά αλλά να υφίσταται ως θεσμός σε μόνιμη και συνεχή βάση»* (Σ13). Θετικά διακείμενοι στην ένταξη του mentoring στον εκπαιδευτικό οργανισμό φαίνονται οι περισσότεροι (10 στις 14 απαντήσεις) με δηλώσεις όπως *«να γίνεται μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό και ανάμεσα στους εκπαιδευτές του ίδιου οργανισμού»* (Σ2). Αναφορικά με τη συχνότητα εφαρμογής του, οι περισσότεροι (9 στις 14 απαντήσεις) θέλουν την αξιοποίηση mentoring σε συνεχή και μόνιμη βάση, καθ όλη τη διάρκεια του

ακαδημαϊκού έτους, ενώ εκφράζονται και απόψεις που προσδιορίζουν την εφαρμογή του σε μία συνάντηση την εβδομάδα (Σ7), ή μία συνάντηση το μήνα (Σ5) ή μία συνάντηση κάθε 15 μέρες (Σ12) ή σε *«τακτά χρονικά διαστήματα»* (Σ1). Αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες (11 στους 14) έχουν εμπειρία από εμπλοκή σε άτυπο mentoring και αναφέρουν ότι βοηθήθηκαν πολύ, στις απαντήσεις τους κυριαρχεί η αντίληψη ενός τυπικού, καλά οργανωμένου πλαισίου εφαρμογής mentoring το οποίο υποστηρίζεται θεσμικά και λειτουργεί σε μόνιμη και συνεχή βάση μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. «*Νομίζω πως ένα τυπικό mentoring θα ήταν αποτελεσματικότερο από το άτυπο γιατί θα γίνεται βάση σχεδιασμού λαμβάνοντας υπόψιν τόσο τις ανάγκες του οργανισμού όσο και του προσωπικού»* (Σ7).

Μόνο ένας από τους 14 ερωτηθέντες εκφράζει την άποψη ότι «*το άτυπο είναι αυτό που επηρεάζει περισσότερο κάποιον γιατί γίνεται 100% με τη θέληση και των δύο πλευρών και η κάθε πλευρά είναι θετική σε αυτή τη σχέση» (*Σ14). Πάντως, σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες τάσσονται υπέρ ενός ευέλικτου mentoring το οποίο να είναι μεν τυπικό με την έννοια ενός οργανωτικά καλά σχεδιασμένου προγράμματος αλλά ταυτόχρονα να είναι προσαρμόσιμο στις συνθήκες του εκπαιδευτικού οργανισμού (Σ2, Σ3, Σ6) και στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των εκπαιδευτών του (Σ7, Σ9, Σ10) .

Συνοψίζοντας τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις, είναι εμφανές ότι οι συμμετέχοντες δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε μεντορικές διεργασίες που γίνονται σε πλαίσιο ομάδας (Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7). Ένα ασφαλές, συνεργατικό ομαδικό κλίμα συνιστά για αυτούς γόνιμο έδαφος για αναστοχαστικές διεργασίες (Σ6, Σ13), έμπνευση (Σ1, Σ5, Σ6, Σ7), ανάπτυξη ικανοτήτων (Σ2, Σ11), ενδυνάμωση (Σ2, Σ6, Σ13) και δράση (Σ6, Σ8, Σ10, Σ14). Προτιμούν, στη πλειοψηφία τους, ένα τυπικό και καλά οργανωμένο, αλλά ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού, mentoring (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα βασικά συμπεράσματα και επιχειρείται η ερμηνεία τους. Ακολούθως, με βάση αυτά, προτείνεται και περιγράφεται ένα μοντέλο mentoring εκπαιδευτών ενηλίκων. Στη συνέχεια, κατατίθενται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

7.1. Βασικά Συμπεράσματα

Από τη μελέτη των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων και ακολουθώντας τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας, συνάγονται τα εξής συμπεράσματα:

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ***«Επιθυμούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων υποστήριξη στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδασκαλία τους;»*** συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, ενώ χρησιμοποιούν αρκετές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου, επιθυμούν υποστήριξη, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ότι τις χρησιμοποιούν εμπειρικά (Brinia et al., 2017) και ως εκ τούτου αισθάνονται ότι διαθέτουν μη επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες ως προς την ορθότητα των επιλογών, του σχεδιασμού και της εφαρμογής τους (Tsai, 2014 · Larson, 2000 · Zare & Othamn, 2013 · Omoto et al., 2017 · Saed et al., 2012). Παρόλο που παλαιότερη έρευνα στην Ελλάδα κατέδειξε ως περισσότερο επαρκείς τους εκπαιδευτές ενηλίκων που συνδύαζαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο ή εξειδίκευση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και εμπειρία στην συστηματική ενασχόληση στο πεδίο (Λευθεριώτου, 2005), στη παρούσα έρευνα αυτό δε φάνηκε. Αντίθετα, ανεξάρτητα από την εμπειρία ή/και τη κατάρτισή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι εκπαιδευτές επιθυμούν υποστήριξη στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Μία πιθανή εξήγηση για το εύρημα μπορεί να αναζητηθεί στην εκπαίδευση και κατάρτιση που έλαβαν καθώς και στη διαδικασία πιστοποίησής τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Συγκεκριμένα, τα προγράμματα κατάρτισης ή αυτομόρφωσης έχουν συχνά αποκλειστική στόχευση την επιτυχία στις εξετάσεις πιστοποίησης και δεν περιλαμβάνουν εμβάθυνση σε ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η πιστοποίηση προσόντων να μη συνεπάγεται οπωσδήποτε επάρκεια και ετοιμότητα. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων είτε δε χρησιμοποιούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στις οποίες δεν είναι εξοικειωμένοι και επομένως δεν αισθάνονται έτοιμοι να τις εφαρμόσουν, είτε χρησιμοποιούν συνηθέστερα από άλλες κάποιες «παλιές» εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η συζήτηση και οι ερωτήσεις-απαντήσεις. Τις χρησιμοποιούν εμπειρικά, χωρίς, απαραίτητα, τήρηση των προδιαγραφών που απαιτούνται για την αποτελεσματικότητά τους, υιοθετώντας τον ρόλο του παραδοσιακού διδάσκοντα. Το εύρημα επιβεβαιώνει ευρήματα άλλων ερευνών που διαπίστωσαν απουσία τήρησης προδιαγραφών σωστής χρήσης ακόμη και των τεχνικών που οι εκπαιδευτές νιώθουν περισσότερο εξοικειωμένοι (Αραβαντινού-Ζαφείρη, 2010 · Andersen et al., 2013 · Saeed et al., 2012 · Phillips & Duke, 2001 · Larson, 2000 · Brinia et al., 2017 · Αρμακόλας, 2009). Πάντως είναι σημαντικό ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν πως η ποιότητα κάθε τεχνικής συνδέεται με τον τρόπο εφαρμογής της και

όχι με την επιλογή της (Bates, 2015:167) και αντιλαμβάνονται την περιορισμένη επάρκειά τους σε αυτό. Χρησιμοποιώντας το μοντέλο επάρκειας του Knox (1980) μπορεί να υποστηριχτεί ότι η επάρκεια που οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν όταν χρησιμοποιούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές απέχει από την επάρκεια την οποία επιθυμούν να προσεγγίσουν. Η ασυμφωνία ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ενεργοποιεί τους μηχανισμούς παρακίνησης για επίτευξη των στόχων σωστής εφαρμογής και αυτή η κατάσταση αποτυπώνεται στη δηλωμένη επιθυμία τους για υποστήριξη. Το εύρημα επιβεβαιώνει ευρήματα εκτεταμένων ερευνών στην Ελλάδα και στο διεθνή χώρο τα οποία συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ανεξάρτητα από την επιστημονική του αφετηρία αποζητά την ενδυνάμωσή του σε ζητήματα διδακτικής (Jarvis, 2004 · Κιουλάνης & Μαντζανάρης, 2008 · Μαγγόπουλος & Σόλα, 2020)

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ***«Σε ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές αισθάνονται ότι χρειάζονται υποστήριξη;»*** προέκυψε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αισθάνονται ότι χρειάζονται υποστήριξη κυρίως στις εκπαιδευτικές τεχνικές που κατά την εφαρμογή τους αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό στοχαστικές διεργασίες (Schuck, 2010 · Funk, 2002 · Κόκκος, 2011 · Ράικου, 2016). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται αφενός τη σημασία του στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων και αφετέρου το δικό τους έλλειμμα στην ανάπτυξη στοχαστικών δεξιοτήτων. Όπως υποστηρίζει ο Brookfield (1989) ένας εκπαιδευτής ενηλίκων επαγγελματικά έτοιμος είναι ένας στοχαζόμενος επαγγελματίας και αυτό φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων το αντιλαμβάνονται και το επιδιώκουν μέσα από υποστηρικτικούς μηχανισμούς. Ανάλογο έλλειμμα στη χρήση τεχνικών που προάγουν τη δημιουργική σκέψη διαπίστωσε σε μεταανάλυση έντεκα ερευνών, το διάστημα 1980-2012, ο Tsai (2014) υποστηρίζοντας ότι η παροχή επαρκούς, συνεχούς και ουσιαστικής υποστήριξης μπορεί να καλύψει το έλλειμμα. Το εύρημα συμφωνεί, επίσης, με ευρήματα συναφών ερευνών για συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές (Zare & Othman, 2013 · Αραβαντινού-Ζαφείρη, 2010 · Ayak, 2016 · Saeed et al., 2012 · Γούλας, 2006 · Μάρκου, 2015).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «***Πώς αντιλαμβάνονται τον όρο mentoring***;» οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων παρουσιάζουν την ποικιλότητα που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία ως προς την έννοια του mentoring και τις λειτουργίες που ενσωματώνει.

Ακόμη και αν δε διαθέτουν πλήρη γνώση της ορολογίας, όπως διαπιστώθηκε και από άλλες έρευνες (Φραγκούλης, 2017 · Spooner-Lane, 2017 · Hallan et al., 2012 · Grudnoff, 2012 · Jones et al., 2005), με τις απόψεις τους προσδιορίζουν κατευθύνσεις που είναι πολύ κοντά σε αντιπροσωπευτικές τάσεις σχετικά με τα μοντέλα και τις διαστάσεις του mentoring. Στους εκπαιδευτές ενηλίκων φαίνεται να συνυπάρχουν παραδοσιακές παραδοχές, οι οποίες βασίζονται σε θεμελιωμένη προηγούμενη εμπειρία τους, με τις οποίες αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως συσσώρευση γνώσεων που παρέχεται από ειδικούς, παράλληλα με κονστρουβιστικές αντιλήψεις που υποστηρίζουν τη μάθηση μέσα από αναστοχαστικές διεργασίες σε συνεργατικά, αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα. Οι αντιλήψεις αυτές καθορίζουν ως έναν βαθμό τις αντιλήψεις τους για το mentoring οι οποίες εμπεριέχουν στοιχεία από τα βασικά μοντέλα mentoring που συναντώνται στη βιβλιογραφία. Μία μερίδα εκπαιδευτών ενηλίκων εστιάζουν στην εργαλειακή λειτουργία του mentoring και το αντιλαμβάνονται ως μαθησιακή διαδικασία η οποία στοχεύει στη μετάδοση γνώσης για πρακτική αντιμετώπιση εκπαιδευτικών αναγκών σε θέματα διδακτικής (Goff et al., 2014) και αφορά «*βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων» «ανατροφοδότηση»* και *«καθοδήγηση στην εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών».* Οι αντιλήψεις αυτές αξιοποιούν τη θέση του Bandura (1986) ότι η μάθηση προκύπτει μέσα από παρατήρηση και μίμηση προτύπου και παραπέμπουν στα τεχνοκρατικά μοντέλα mentoring στα οποία ο μέντορας θεωρείται πρότυπο και παράγει επαγγελματική γνώση (Μπαγιάκης & Τσίγκου, 2017 · Jones, 2009 · Rogers, 2002). Τέτοιες αντιλήψεις ανήκουν στη λογική της μαθητείας και η ερμηνεία τους μπορεί να συνδεθεί με το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι ταυτόχρονα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι απόψεις τους βασίζονται στις εμπειρίες τους από προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης ή από την εκπαίδευση ανηλίκων. Διακρίνεται, ωστόσο, από μία σημαντική μερίδα εκπαιδευτών ενηλίκων, μία τάση μετασχηματισμού της παραδοσιακής σχέσης μέντορα- καθοδηγούμενου σε μία «οριζόντια» υποστηρικτική σχέση ενδυνάμωσης που χαρακτηρίζεται από *«αλληλοσεβασμό, ενσυναίσθηση, αλληλεπίδραση»* και περιλαμβάνει «*ανταλλαγή απόψεων*», *«ενίσχυση κριτικής, αναστοχαστικής σκέψης»,* και *«ενθάρρυνση για επανεξέταση διδακτικών πρακτικών»*. Οι αντιλήψεις αυτές παραπέμπουν στα στοχαστικά μοντέλα mentoring στα οποία προβάλλονται οι ισότιμες σχέσεις και οι στοχαστικές διεργασίες (Ambrosetti, 2014) και αναδεικνύουν τον αναστοχασμό ως θεμελιακή

ικανότητα για την επαγγελματική ανάπτυξη (Shon, 1987). Σύμφωνα με αυτές τις αντιλήψεις, το mentoring ως μαθησιακή διαδικασία συνιστά μία διεργασία μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (Jarvis, 1995), η οποία έχει χαρακτηριστικά αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση θεωρείται σημαντική στρατηγική στην εκπαίδευση ενηλίκων (Mezirow, 2007 · Καλογρίδη, 2011) και η συσχέτισή της με το mentoring έχει απασχολήσει τη βιβλιογραφία (Schunk & Mullen, 2013 · Sitzmann & Ely, 2011). Η σύνδεση mentoring και αυτοκατευθυνόμενης μάθησης μπορεί να ερμηνεύσει τη διακύμανση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών αναφορικά με το ρόλο του μέντορα τον οποίο προσδιορίζουν ανάλογα με το επίπεδο αυτοκατεύθυνσής τους. Εκπαιδευτές ενηλίκων με χαμηλό επίπεδο αυτοκατεύθυνσης προτιμούν τον μέντορα ως εκπαιδευτή, με μέτριο επίπεδο ως καθοδηγητή, με μέσο επίπεδο ως ισότιμο συνεργάτη. Το mentoring, μέσω της συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης που παρέχει (Kram & Isabella, 1985), προσβλέπει σε υψηλό επίπεδο αυτοκατεύθυνσης, ώστε οι εκπαιδευτές ενηλίκων να λειτουργούν αυτόνομα (Grow, 1991) και να γίνουν *«πιο χειραφετημένοι και αυτοδύναμοι μανθάνοντες»* (Mezirow, 2007:68).

Εξίσου ενδιαφέρουσα διαπίστωση είναι ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν αντιλαμβάνονται το mentoring ως υποστηρικτικό μηχανισμό μόνο των άπειρων ή λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτών. Εκτιμούν ότι συμβάλλει στην ενδυνάμωση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανεξάρτητα από την εμπειρία που οι ίδιοι διαθέτουν. Άλλωστε μερικές φορές οι εμπειρίες διαμορφώνουν και παγιώνουν παραδοχές και συμπεριφορές που είναι δυσλειτουργικές (Μπαγάκης, κ.α., 2017 · Mezirow, 2007). Σε αυτή τη περίπτωση το mentoring μπορεί να παράγει αποπροσανατολιστικά διλήμματα προκειμένου να οδηγήσει τα άτομα σε επανεξέταση και ανάπλαση προβληματικών πλαισίων αναφοράς (Mezirow, 2007).

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ***«Ποια είναι, κατά τη γνώμη τους, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός μέντορας;»*** ανιχνεύθηκε ένα προφίλ μέντορα με χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνα του εκπαιδευτή ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων θεωρούν ως βασικά προσόντα για τον ρόλο του μέντορα τη κατάρτισή του σε θέματα

εκπαίδευσης ενηλίκων και στο mentoring, εύρημα που έχει προκύψει και από άλλες έρευνες (Κουγιουμτζής, 2016 · Κυριακάκη, 2009). Το εύρημα συμφωνεί και με ευρήματα ερευνών στους ίδιους τους μέντορες οι οποίοι θεωρούν σημαντικές τις διδακτικές τους δεξιότητες στην άσκηση του μεντορικού τους ρόλου (Clarke et al., 2013 · Matthews, 2015 · Bullough, 2012 · Ponte & Twomey, 2014 · Stanulis & Floden, 2009). Ωστόσο, οι εκπαιδευτές ενηλίκων, χωρίς να υποτιμούν το γνωστικό προφίλ και την εμπειρία του μέντορα στην εκπαίδευση ενηλίκων και στο mentoring, εκτιμούν ότι εξίσου σημαντικά ποιοτικά στοιχεία για έναν αποτελεσματικό μέντορα, είναι οι επικοινωνιακές και σχεσιακές δεξιότητες (Rogers, 1980 · Branch, 2016). Το εύρημα συμφωνεί με ευρήματα 54 συναφών ερευνών που ανασκόπησαν οι Terrion και Leonard (2007), στις οποίες η καλή επικοινωνία κατέχει σημαντική θέση σε μία ταξινόμηση των χαρακτηριστικών του ιδανικού μέντορα. Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν το καινοτόμο και δια βίου χαρακτήρα του mentoring και εκτιμούν θετικά στο μέντορα τη *«θετική στάση στη δια βίου μάθηση»* και τη *«διάθεση για καιτοτομίες».* Φαίνεται ότι τα δύο αυτά στοιχεία συνυπάρχουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων, ενισχύοντας τον ισχυρισμό ότι ένας εκπαιδευτής έτοιμος για αλλαγές είναι έτοιμος για δια βίου μάθηση (Eesmaa, 2010 · Mezirow, 2007). Πάντως, οι απόψεις τους για τα προσόντα του αποτελεσματικού μέντορα εξαρτώνται από τις αντιλήψεις τους για την έννοια του mentoring οι οποίες με τη σειρά τους συνδέονται με το επίπεδο αυτοκατεύθυνσης που έχουν κατακτήσει ως άτομα. Συγκεκριμένα, τονίζουν τις διδακτικές δεξιότητες του μέντορα όσοι τον θέλουν εκπαιδευτή και πρότυπο διδασκαλίας, ενώ δίνουν έμφαση στις επικοινωνιακές και συμβουλευτικές του δεξιότητες όσοι τον θέλουν καθοδηγητή και σύμβουλο. Πολύ ενδιαφέρουσες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων που βλέπουν τον μέντορα ως ισότιμο συνεργάτη καθώς καταδεικνύουν επέκταση του πλαισίου αρχών του εποικοδομητισμού για τη μάθηση, από τον μέντορα διευκολυντή της μάθησης (Rogers, 1980) στον μέντορα ισότιμο συνεργάτη στη μάθηση (Mezirow, 1997). Με αυτή την οπτική οι ρόλοι του καθοδηγούμενου και του μέντορα διευρύνονται και εναλλάσσονται σε μια διαδικασία διπλής κατεύθυνσης στην οποία η γνώση αναλύεται και δε περατώνεται (Sipitanou, 2016). Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται ένα πλαίσιο το οποίο επιτρέπει τη συνεχή και παράλληλη ανάπτυξη όλων των εμπλεκόμενων. Ανάμεσα στο μέντορα «αυθεντία» και στον αυθεντικό μέντορα οι εκπαιδευτές ενηλίκων προτιμούν τον δεύτερο.

Σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα ***«Ποια πιστεύουν ότι είναι τα οφέλη, από την αξιοποίηση του mentoring;»*** τα ευρήματα της έρευνας προσφέρουν εμπειρική υποστήριξη στον ισχυρισμό ότι το mentoring μπορεί να λειτουργήσει ως μεταρρυθμιστική στρατηγική προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων (Shapira- Lishchinsy, 2012) και συμφωνούν με ευρήματα συναφών ερευνών (Clark & Byrnes, 2012 · Hudson, 2013b · Hagger & McIntyre, 2006). Συγκεκριμένα, τα οφέλη που οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν για τους καθοδηγούμενους συνδέονται αφενός με αυτή καθαυτή τη διδακτική πράξη καλύπτοντας διδακτικές τους ανάγκες (Ingersoll & Strong, 2011 · Lee & Feng, 2007) και αφετέρου με τη μεταγνωστική τους ενημερότητα (Kolb, 1984 · Brinia & Psoni, 2018 · Κασιμάτη, 2015 · Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010). Τα ευρήματα συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό με ευρήματα συναφών εγχώριων και διεθνών ερευνών (Βαλκάνος & Φραγκούλης, 2011 · Phillips & Fragoulis, 2010, Langdon, 2011) τα οποία επισήμαναν την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναστοχασμού και επίλυσης προβλημάτων. Παρομοίως, τα οφέλη για τους μέντορες παρουσιάζουν μία αναπτυξιακή προοπτική καθώς αναφέρονται κυρίως σε *«συνεχή βελτίωση»* και «*απόκτηση νέων οπτικών αντίληψης*», προκαλώντας, σύμφωνα με ευρήματα συναφών ερευνών επανεργοποίηση (re-energisement) και επανασύνδεση (re- engagement) με το διδακτικό τους έργο (Ganser, 1997 · Hobson et al., 2009 · Rotstein, 2011 · Ponte & Twomey, 2014). Για τον εκπαιδευτικό οργανισμό που υιοθετεί πρακτικές mentoring, οι εκπαιδευτές ενηλίκων εκτιμούν ότι τα οφέλη αφορούν κυρίως τη «*προώθηση καινοτόμων δράσεων*» και «*τη βελτίωση ποιότητας του παρεχόμενου έργου*». Επίσης, συμμερίζονται την άποψη ότι το mentoring συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικής αλληλεπιδραστικής κουλτούρας και στη λειτουργία του οργανισμού ως κοινότητα μάθησης (Παππά & Ιοδανίδης, 2017 · Feiman-Nemser, 2001 · Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011).

Στο έκτο ερευνητικό ερώτημα ***«Ποιες είναι οι απόψεις τους για το σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου μοντέλου συμβουλευτικής καθοδήγησης- mentoring για την υποστήριξη του διδακτικού τους έργου;»*** από τα αποτελέσματα της έρευνας καταρχήν φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν εμπειρίες από άτυπο mentoring καθώς έχουν υπάρξει καθοδηγούμενοι ή μέντορες από ή σε συναδέλφους τους. Πρόκειται για συνήθη πρακτική εκπαιδευτικής συνεργασίας που περιλαμβάνει συζητήσεις με συναδέλφους που εκτιμούν, η οποία, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα

βρίσκεται υψηλά στις προτιμήσεις των επαγγελματιών του εκπαιδευτικού χώρου (Knight et al., 2006 · Simon, Campbell, Johnson & Stylianidou, 2011). Στο εύρημα μπορούν να δοθούν δύο ερμηνείες. Πρώτον, εφόσον απουσιάζει ένα επίσημα οργανωμένο σύστημα υποστήριξης των εκπαιδευτών, είναι απολύτως λογικό αυτοί να καταφεύγουν σε πρακτικές άτυπου mentoring. Δεύτερον, το μοντέλο του mentoring στο οποίο οι μέντορες, ως αυθεντίες, μπορούσαν να μεταδώσουν αντιλήψεις, γνώσεις, αρχές στους καθοδηγούμενους δεν ισχύει πλέον (Hargreaves & Fullan, 2000). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δείχνουν να συμμερίζονται την άποψη του Kolb (2015:300) ότι *«η εκπαίδευση δεν είναι εφαρμογή τεχνικών αλλά μοίρασμα σημαινουσών σχέσεων και εμπειριών»*. Εργαλεία μάθησης δεν είναι η μεταφορά τεχνογνωσίας αλλά η ύπαρξη αναστοχαστικών διεργασιών σε συνεργατικά περιβάλλοντα. Παρόλο που οι εμπειρίες των εκπαιδευτών ενηλίκων προέρχονται από πρακτικές άτυπου δυαδικού mentoring, από την έρευνα φάνηκε ότι αυτοί συναινούν σε ένα πλαίσιο εφαρμογής που έχει χαρακτηριστικά τυπικού mentoring. Είναι καλά σχεδιασμένο και οργανωμένο από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, με προγραμματισμένες συναντήσεις που έχουν συγκεκριμένη διάρκεια και περιεχόμενο (Singh et al., 2002), το οποίο, ωστόσο, χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ανάγκες των εκπαιδευτών και στις συνθήκες του οργανισμού. Διαφέρει από το τυπικό mentoring στο ότι οι στόχοι στο κλασσικό τυπικό mentoring συνήθως είναι βραχυπρόθεσμοι και η διάρκειά του συγκεκριμένη (Ragins et al., 2000), ενώ οι συμμετέχοντες στη παρούσα έρευνα εκδήλωσαν θετική στάση σε ένα διαχρονικό mentoring. Επίσης, με βάση τη τυπολογία των Young, Bullough, Draper, Smith & Erickson (2005) επιλέγουν ένα διαδραστικό mentoring, στο οποίο μέντορες και καθοδηγούμενοι καθορίζουν από κοινού στόχους, περιεχόμενο και δράσεις. Σε αυτό το τύπο mentoring εκφράστηκε συναίνεση από τους συμμετέχοντες σε υψηλό ποσοστό και στην έρευνα των Παππά και Ιορδανίδη (2017), παρόλες τις επιφυλάξεις εξαιτίας της έλλειψης ανάλογης συνεργατικής κουλτούρας στους εκπαιδευτικούς χώρους. Επιπρόσθετα ευρήματα για τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στη θετική στάση του μέντορα στη δια βίου μάθηση και σε καινοτομίες, δείχνουν ότι είναι ανοικτοί σε απόψεις και πρακτικές με μετασχηματιστική αναπτυξιακή προοπτική. Ως προς τη μορφή του, προτιμούν το ομαδικό mentoring με ομότιμους πιστεύοντας ότι αυτή συνιστά στρατηγική ενεργού μάθησης, επιβεβαιώνοντας τον ισχυρισμό ότι η μάθηση είναι σχεσιακή και η γνώση παράγεται μέσα από συνεργατική αλληλεπίδραση (Freire & Shor, 2011). Ανάλογα ευρήματα έχουν

δώσει και άλλες έρευνες στις οποίες εκφράζεται η επιθυμία των συμμετεχόντων για *«κοινωνική μάθηση υπό μορφή καθοδήγησης και συζητήσεις με συναδέλφους»* (Simon et al., 2011 · Knight et al., 2006:323). Η προτίμηση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε μορφές ομαδικού mentoring με δια βίου χαρακτήρα αναδείχθηκε, επίσης, στην ερευνητική μελέτη GRUNDTVIG-RETRO στην οποία προτάθηκαν *«ομάδες εποπτείας, συμβουλευτική ομοτίμων και διαρκής εκπαίδευση»* (Αρμάος κα., 2010:36).

Αναφορικά με το έβδομο ερευνητικό ερώτημα ***«Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;»*** από τους ελέγχους συγκρίσεων προέκυψε ότι το φύλο, η ηλικία, η κατάρτιση και η εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και η πιστοποίηση της διδακτικής τους επάρκειας είναι παράγοντες που διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για διάφορα ζητήματα που άπτονται του mentoring.

Αναφορικά με το φύλο, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές περισσότερο από τους άνδρες, εύρημα που συμφωνεί με εύρημα συναφούς έρευνας (Αρμακόλας, 2009). Υπερασπίζονται γενικά το mentoring περισσότερο από τους άνδρες αλλά και ειδικά για συγκεκριμένες τεχνικές όπως project, μελέτη περίπτωσης, προσομοίωση, συνέντευξη από ειδικό και εκπαιδευτική επίσκεψη. Το mentoring σημαίνει για τις γυναίκες, περισσότερο από ό,τι για τους άνδρες, ανατροφοδότηση, ενίσχυση αυτοπεποίθησης, ενθάρρυνση για επανεξέταση πρακτικών, ψυχολογική υποστήριξη και μία σχέση που πρωτίστως χαρακτηρίζεται από αλληλοσεβασμό. Θέλουν τον μέντορα πρότυπο και προτιμούν για αυτόν το ρόλο συνάδελφο με εμπειρία, ειδικές σπουδές και θετική στάση στη δια βίου μάθηση. Επιθυμούν να παρακολουθούν διδασκαλίες του μέντορα πρότυπου και αντίστροφα, σε διαδικασίες που θα συναποφασίζονται. Βλέπουν γενικά περισσότερα οφέλη από την αξιοποίηση του mentoring από όσα βλέπουν οι άνδρες. Ως καθοδηγούμενες πιστεύουν ότι το μεγαλύτερο όφελος για αυτές είναι η ψυχολογική ενδυνάμωση, ενώ για το μέντορα τα οφέλη αφορούν την αυτοβελτίωσή του, το στοχασμό του στις διαδικασίες mentoring αλλά και προσωπική ικανοποίηση. Για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, θεωρούν, περισσότερο από τους άνδρες, ότι μέσα από το mentoring αυτός λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης. Επίσης, προτείνουν ένα σύστημα mentoring εκτός διδακτικού ωραρίου

(σεμινάρια), το οποίο να είναι μέρος ενός ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου. Οι αντιλήψεις των γυναικών περισσότερο από εκείνες των ανδρών για ενσωμάτωση του mentoring στο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχουν τονιστεί και σε έρευνα των Παππά και Ιορδανίδη (2017) σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα άλλο σημείο που αναδείχτηκε από τις συσχετίσεις με το φύλο είναι ότι οι γυναίκες, περισσότερο από τους άνδρες, αφενός δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στις ψυχολογικές διαστάσεις του mentoring (Kram, 1983), αφετέρου προσεγγίζουν τα παραδοσιακά μοντέλα mentoring σύμφωνα με τα οποία ο μέντορας είναι το πρότυπο με το οποίο ο καθοδηγούμενος προσπαθεί να εξομοιωθεί (Scandura & Ragins, 1993). Πάντως, η συσχέτιση των απαντήσεων για το mentoring με το φύλο στη παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει εύρημα έρευνας του Κυριακάκη (2019) στην οποία οι γυναίκες βρέθηκαν ενημερωμένες σχετικά με πρακτικές mentoring περισσότερο από τους άνδρες.

Η ηλικία φαίνεται ότι είναι ένας παράγοντας που διαφοροποιεί τόσο τη χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών όσο και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για το mentoring. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων 36-45 ετών, που αποτελούσαν σχεδόν το μισό δείγμα, χρησιμοποιούν περισσότερες συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές από τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι ότι η ίδια ηλικιακή ομάδα, παρόλο που χρησιμοποιεί συμμετοχικές τεχνικές, εμφανίζει περισσότερο θετική εκτίμηση στο ενδεχόμενο υποστήριξης από τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Το εύρημα δε συμφωνεί με εύρημα έρευνας της Χαδιάρη (2018) σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με το οποίο η ηλικία δε φάνηκε να επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα του mentoring. Ευθυγραμμίζεται, όμως, με ευρήματα άλλων ερευνών τα οποία έδειξαν ότι ακόμη και όταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ενσωματώνουν συμμετοχικές τεχνικές στο διδακτικό τους έργο αντιμετωπίζουν προβλήματα και επιθυμούν υποστήριξη (Αντωνίου, 2009 · Jaager, 2010 · Σταμπουλής, 2011). Το εύρημα αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον αν ληφθεί υπόψη ότι οι εκπαιδευτές 36-45 ετών αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Αισθητά διαφοροποιημένη εμφανίζεται η ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών, στην οποία το ποσοστό αυτών που επιθυμούν υποστήριξη εμφανίζεται πολύ μειωμένο, εύρημα που

μπορεί να εξηγηθεί με τη πιθανή κόπωση που αισθάνονται λόγω ηλικίας ή τη προσκόλληση στη κεκτημένη εμπειρία και την αρνητική στάση σε μορφές καθοδήγησης.

Σε ό,τι αφορά το ρόλο του μέντορα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων 25-35 ετών είναι αυτοί που αντιλαμβάνονται, περισσότερο από τους άλλους, το μέντορα ως σύμβουλο που θα τους παρέχει ανατροφοδότηση και θα τους ενδυναμώσει ώστε να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Στο ρόλο αυτό προτιμούν έμπειρους συναδέλφους με τους οποίους θα έχουν μία σχέση αμφίδρομης συνεργασίας. Οι εκπαιδευτές 36-45 ετών αντιλαμβάνονται το μέντορα ως πρότυπο, γι αυτό προτιμούν στο ρόλο αυτό συναδέλφους, μεγαλύτερης ή ίδιας ηλικίας, ιδίου γνωστικού αντικειμένου, με θεσμικό ρόλο στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η αντίληψη αυτή συγκλίνει με την αρχική προσέγγιση του mentoring από την Kram (1983, 1985) στην οποία μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοι καθοδηγούν νεώτερους μέσα σε μία σχέση συναισθηματικής αλληλεπίδρασης. Η παραδοσιακή αντίληψη για την ηλικιακή διαφορά μέντορα- καθοδηγούμενων δεν εντοπίζεται τους νεώτερους εκπαιδευτές (25-35 ετών), γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί είτε ότι τη θεωρούν αυτονόητη διότι είναι οι νεώτεροι είτε ότι συνειδητά πιστεύουν στην εκδοχή του αντίστροφου mentoring (Chen, 2013 · Francis, 2018). Η επιλογή μέντορα με κοινό αντικείμενο διδασκαλίας αποτελεί, όπως επιβεβαιώνεται από ερευνητικά δεδομένα συναφών ερευνών, ευνοϊκή συνθήκη στην αποτελεσματικότητα του mentoring και πολλοί καθοδηγούμενοι παρουσιάζουν την τάση να αναζητούν μέντορες στο ίδιο με αυτούς γνωστικό πεδίο (Hobson et al., 2009 · Johnson, 2004 · Phillips & Fragoulis, 2010 · Allen & Poteet, 1999 · Ragins & Cotton, 1999 · Mee-Lee & Bush, 2003). Αξιοσημείωτο είναι ότι και οι δύο ηλιακές ομάδες (25-35 και 36-45) επιθυμούν δια βίου mentoring, το οποίο να περιλαμβάνει ανταλλαγή εμπειριών και αμοιβαία υποστήριξη σε ομάδες εκπαιδευτών, άποψη που διαφοροποιεί τους εκπαιδευτές 25-45 ετών από εκείνους των 46-55 ετών. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων ηλικίας 25-45 ετών, οι οποίοι αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτών ενηλίκων, απομακρύνονται από τα παραδοσιακά μοντέλα mentoring και την «εργαλειακή υποστήριξη» (Richter et al., 2013), εστιάζουν στον μετασχηματισμό και όχι στη μετάδοση της γνώσης (Cochran-Smith & Paris, 1995) και αναγνωρίζουν τη διαχρονική ωφελιμότητα του mentoring το οποίο συνδέουν με τη δια βίου μάθηση (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017)

Η εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων τις περισσότερες φορές σχετίζεται με την ηλικία, παρόλο που αρκετοί εκπαιδευτές εισέρχονται στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων αφού έχουν απασχοληθεί για κάποιο διάστημα στη βασική εκπαίδευση. Πάντως, από την έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων με πάνω από 11 χρόνια εμπειρία στο χώρο χρησιμοποιούν περισσότερες συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές από τις άλλες ηλικιακές ομάδες (Χατζηκώστα, 2008 · Αντωνίου 2009 · Gay, 2010). Ωστόσο, παρόλη την εμφανή υπεροχή τους στην εφαρμογή της ενδεδειγμένης διδακτικής μεθοδολογίας, εμφανίζονται θετικοί σε μορφές υποστήριξης στο διδακτικό έργο τους. Το εύρημα συμφωνεί με ερευνητικά ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία η εμπειρία δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών για την αναγκαιότητα του mentoring (Χαδιάρη, 2018 · Αντωνίου, 2009 · Jaager, 2010). Υπάρχουν όμως, ευρήματα άλλων ερευνών που καταδεικνύουν ότι οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτές δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο mentoring σε σχέση με τους περισσότερο έμπειρους (Παππά & Ιορδανίδης, 2017 · Κυριακάκης, 2019 · Βασιλειάδης, 2012). Ένα σημείο που φαίνεται ότι η εμπειρία επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών είναι ο τρόπος που αυτοί αντιλαμβάνονται το mentoring. Οι έχοντες μικρή εμπειρία (1-10 έτη) το αντιλαμβάνονται ως μετάδοση γνώσεων από συναδέλφους, μέσα από παρακολουθήσεις διδασκαλιών, σε μία διακριτή φάση προετοιμασίας για το διδακτικό τους έργο (Banks et al., 2015). Οι αντιλήψεις αυτές εντάσσονται σε μία γραμμική τεχνοκρατική προοπτική στην οποία οι καθοδηγούμενοι αντιμετωπίζονται ως μαθητευόμενοι «τεχνίτες» που ακολουθούν ένα πρότυπο. Το εύρημα συμφωνεί με ευρήματα συναφών ερευνών οι οποίες ανέδειξαν τη μοντελοποίηση ρόλου ιδιαίτερα χρήσιμη για τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτές (Ado, 2013 · Fenwick, 2011 · Lambeth & Lashley, 2012). Οι απόψεις που υποστηρίζουν τη μοντελοποίηση ρόλου ως βασική λειτουργία του mentoring (Scandura & Ragins, 1993 · Richter et al., 2013), δεν εκπροσωπούν τους πιο έμπειρους εκπαιδευτές, οι οποίοι αντιλαμβάνονται το mentoring ως μηχανισμό ενδυνάμωσης της στοχαστικής τους κρίσης για εις βάθος κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας και νοηματοδότησης της εμπειρίας (Maynard & Furlong, 1993) που κατευθύνει σε δράση (Illeris, 2016). Συμμερίζονται, με τις αντιλήψεις αυτές, τη θέση του Mezirow (2007) σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν είναι προσθήκη γνώσεων αλλά μετασχηματισμός υπάρχουσας γνώσης μέσα από κριτικό στοχασμό. Ανάλογο εύρημα βρέθηκε σε έρευνα του Moor και των συνεργατών του στην οποία οι πιο έμπειροι εκπαιδευτές επιζητούσαν υποστήριξη για ενδυνάμωση και

προσωπική αλλαγή (Moor et al., 2005). Αναφορικά με το πλαίσιο εφαρμογής του mentoring οι περισσότερο έμπειροι εκπαιδευτές ενηλίκων συναινούν στην ομαδική μορφή του, εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα του Κουγιουμτζή (2016) σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, μέντορες φοιτητών, οι οποίοι προέκριναν τη μορφή ένας μέντορας και ομάδα καθοδηγούμενων.

Αναφορικά με το επιστημονικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας, διαπιστώθηκε ότι οι έχοντες μεταπτυχιακό ή σχετική κατάρτιση ή πιστοποίηση διαφοροποιούνται από τους μη έχοντες αυτά τα προσόντα ως προς το γεγονός ότι εκτιμούν, περισσότερο από τους υπόλοιπους, στο μέντορα την εμπειρία του στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επίσης, θεωρούν σημαντικό όφελος από το mentoring την ενδυνάμωση και τη προσαρμογή τους στη κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού, προβάλλοντας με τον τρόπο αυτό τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο (McConnell & Geesa, 2019 · Banks et al., 2015 · Φραγκούλης, 2011) και αξιολογούν περισσότερο θετικά το εξ αποστάσεως mentoring. Αντίθετα, οι μη έχοντες μεταπτυχιακό ή κατάρτιση ή πιστοποίηση εστιάζουν στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία, στην ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, παράλληλα με την απόκτηση γνώσεων και τη βελτίωση διδακτικών δεξιοτήτων. Η μετάδοση γνώσης αποτελεί για τους μη πιστοποιημένους βασικό μέλημα του mentoring, γι αυτό, σε αντίθεση με τους πιστοποιημένους που επιζητούν μέντορα με εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι μη πιστοποιημένοι επιζητούν μέντορα με κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν. Βλέπουν τον μέντορα ως πρότυπο και αξιολογητή και για το ρόλο αυτό προτιμούν έμπειρους συναδέλφους που εκτιμούν, τους οποίους θα επιλέγουν οι ίδιοι. Η επιλογή του μέντορα από τους καθοδηγούμενους είναι χαρακτηριστικό του αυτοδιαχειριζόμενου mentoring (self-managed mentoring) και συνάδει με το χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευόμενων να θέλουν να ορίζουν τις πηγές μάθησής τους και να κατευθύνουν τη πορεία της (Knowles, 1998). Διαπιστώνεται, ωστόσο, μία αντίφαση στις αντιλήψεις των μη πιστοποιημένων εκπαιδευτών ενηλίκων. Από τη μια μεριά υπερασπίζονται την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση επιλέγοντας μέντορα και επιθυμώντας να διαμορφώσουν οι ίδιοι τη μαθησιακή τους πορεία και από την άλλη προσδίδουν σε αυτόν ρόλο αξιολογητή που παραπέμπει σε μαθητεία. Η συνύπαρξη αυτών των αντιλήψεων δείχνει ότι οι μη πιστοποιημένοι και μη καταρτισμένοι

εκπαιδευτές από τη μία μεριά «*μεταφέρουν το φορτίο της άτυπης μαθητείας»* το οποίο προέρχεται από τις εμπειρίες τους (Μαυρογιώργος, 2011, οπ.αναφ. Σπυροπούλου, 2017) και από την άλλη επιδιώκουν την αυτονομία τους μέσα από διαδικασίες αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Παρόλο που η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δεν είναι πάντα κατάλληλη ή αυτονόητη για όλους τους ενήλικες (Brookfield, 2012 · Kegan, 2007 · Knowles, 1975), η προοπτική της είναι έντονα ορατή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών που δεν έχουν πιστοποιηθεί ή δεν διαθέτουν σχετικό επιστημονικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Καταληκτικά, ένα γενικό συμπέρασμα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας, είναι ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν διαμορφώσει ένα αντιληπτικό πλαίσιο mentoring το οποίο αναγνωρίζει στοιχεία από τη θεωρία του mentoring, τις θεωρίες μάθησης και τη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων και παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

Α. συνδυάζει παραδοσιακά-τεχνοκρατικά και αναστοχαστικά-μετασχηματιστικά μοντέλα mentoring

Β. στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης.

Γ. αντιστοιχεί στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων και λαμβάνει υπόψη τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων

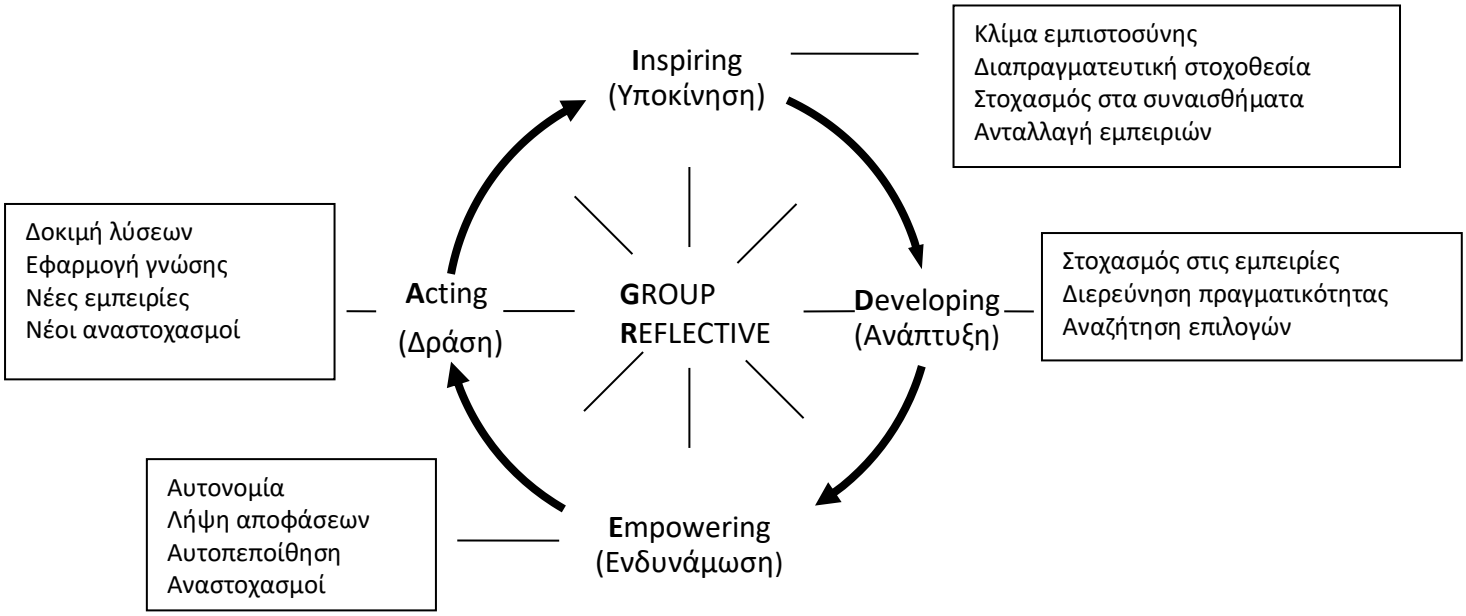
7.2. Πρόταση Μοντέλου Mentoring: Μεντορικός Κύκλος GR-IDEA

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας ανέδειξαν βασικά χαρακτηριστικά και κατηύθυναν στη διαμόρφωση ενός μοντέλου mentoring το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως το πλέον κατάλληλο για τη διδακτική καθοδήγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων καθώς ακολουθεί τις αρχές και υιοθετεί τις πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεωρητικά στηρίζεται στον εποικοδομητισμό ο οποίος αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μία ενεργό διαδικασία η οποία περιλαμβάνει το στοχασμό πάνω στη παρελθούσα και στη τρέχουσα γνώση με σκοπό τη παραγωγή νέων ιδεών και εννοιών (Cox, 2006). Σε αυτή τη διαδικασία το πλαίσιο της μαθησιακής διαδρομής προς τη γνώση είναι συνεργατικό και οι σχέσεις ισότιμες. Στο προτεινόμενο μοντέλο, το mentoring συνιστά μία διαδικασία μάθησης η οποία είναι ομαδική (**G**roup)

και αναστοχαστική (**R**eflective), και βασικά συστατικά του στοιχεία είναι η υποκίνηση (**I**nspiring), η ανάπτυξη (**D**eveloping), η ενδυνάμωση (**E**mpowering) και η δράση (**A**cting).

Το μοντέλο ακολουθεί τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, αξιοποιώντας θεμελιώδεις θεωρητικές προσεγγίσεις του πεδίου. Συγκεκριμένα, αξιοποιεί την τάση του ατόμου για αυτοδιάθεση, αυτοκαθοδήγηση και αυτοδιαχείριση της μάθησης, όπως τονίζεται στην ανδραγωγική θεωρία του Knowles και την εν δυνάμει κριτικοαναστοχαστική ικανότητα του ατόμου, όπως υποστηρίζει η μετασχηματίζουσα θεωρία του Mezirow ενώ το πλαίσιο ανάπτυξης του μοντέλου παρείχε ο κύκλος μάθησης του Kolb. Σε αντίθεση, ωστόσο, προς το κύκλο μάθησης του Kolb, ο οποίος επικεντρώνεται στη γνώση, και αξιοποιώντας τη κριτική ως προς το σημείο αυτό του Jarvis (2005), το προτεινόμενο μοντέλο έχει δύο εστιάσεις. Η μία αφορά στην ομάδα και στα άτομα ως «πρόσωπα», προσδίδοντας στη διεργασία του mentoring μία ανθρωπιστική διάσταση (Jarvis, 2005). Η άλλη εστίαση αφορά στο στοχασμό ο οποίος μαζί με τα συναισθήματα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη μεντορική διεργασία που οδηγεί σε στοχαστική μάθηση (reflective learning) (Rogers, 2002 · Boud et al., 1985). Το μοντέλο υιοθετεί μία προσέγγιση η οποία υποστηρίζει ότι οι συμμετέχοντες σε μία διαδικασία mentoring περνούν από διαφορετικά στάδια με διαφορετικές αναπτυξιακές δεξιότητες σε κάθε στάδιο, μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους, εξετάζουν και αμφισβητούν παραδοχές και συμπεριφορές, καταλήγουν μέσω αυτοστοχασμού σε δεσμεύσεις (Taylor, 2006). Τα στοιχεία αυτά περιγράφουν μία αναπτυξιακή διαδικασία και αναδεικνύουν το mentoring ως μία συνεχή διεργασία και όχι ως προορισμό σε κάποιο σημείο. Ο αναπτυξιακός χαρακτήρας του μοντέλου συνδέεται με τη θεωρητική του θεμελίωση στον εποικοδομητισμό και υποστηρίζεται από ερευνητικά δεδομένα τα οποία δείχνουν ότι το mentoring που ακολουθεί ένα εποικοδομητικό στυλ είναι περισσότερο αναπτυξιακό (Furlong & Maynard, 1995 · Richter et al., 2013). Επίσης, σε αντίθεση με τα άλλα μοντέλα mentoring που καταγράφονται στη βιβλιογραφία, τα οποία παρουσιάζουν μία γραμμική δομή, η δομή του προτεινόμενου μοντέλου εμφανίζει κυκλική ακολουθία τεσσάρων φάσεων. Τα καινοτόμα στοιχεία του μοντέλου εντοπίζονται στην κυκλικότητά του και στη θεώρηση του mentoring ως ένα συνεχές, στο δια βίου χαρακτήρα του και στη προώθηση ενός πλαισίου μετασχηματιστικής ανάπτυξης.

Για διευκόλυνση της απομνημόνευσης, ονομάζουμε το μοντέλο «Μεντορικός Κύκλος GR-IDEA», από τα αρχικά γράμματα των βασικών διακριτών συστατικών στοιχείων του, τα οποία απεικονίζονται στο σχήμα 7.1. και αναπτύσσονται στη συνέχεια.



Σχήμα 7.1. Μεντορικός κύκλος GR-IDEA

Οι διαστάσεις Ομαδική (**G**roup) και Αναστοχαστική (**R**eflective), οι οποίες θεμελιώνουν θεωρητικά το προτεινόμενο μοντέλο mentoring, αποτελούν τους δύο πυλώνες του, ενώ συστατικά του στοιχεία είναι η υποκίνηση (**I**nspiring), η ανάπτυξη (**D**eveloping), η

ενδυνάμωση (**E**mpowering) και η δράση (**A**cting) τα οποία ταυτόχρονα αποτελούν αναπτυξιακά στάδια της μεντορικής διαδικασίας.

Η ομαδική (**Group)** διάσταση του μοντέλου GR-IDEA αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της μάθησης, όπως αναδεικνύεται στην εποικοδομητική θεωρία (Vygotsky, 1978). Εκφράζει τις απόψεις των Kram (2004) και Limbert (1995) σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα μέσα από σχέσεις με ομότιμούς τους και απομακρύνει το mentoring από τη κλασσική παραδοσιακή δυαδική μορφή που υπηρετεί την εξατομικευμένη προσέγγιση. Η ομαδική διάσταση του προτεινόμενου μοντέλου αναφέρεται είτε σε mentoring μεταξύ εκπαιδευτών που διαθέτουν περίπου την ίδια εμπειρία και λειτουργούν ταυτόχρονα ως μέντορες και καθοδηγούμενοι (peer mentoring), είτε στην ύπαρξη ενός μέντορα με γνώσεις και εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και ομάδας καθοδηγούμενων εκπαιδευτών (mentoring circles). Μπορεί, επίσης, να έχει τη μορφή πυραμίδας, δηλαδή να περιλαμβάνει μία ομάδα καθοδηγούμενων νέων εκπαιδευτών στη βάση της πυραμίδας οι οποίοι καθοδηγούνται από μία μικρή ομάδα έμπειρων εκπαιδευτών στο μέσον της πυραμίδας και κάποιους πιο εξειδικευμένους και έμπειρους εκπαιδευτές που εποπτεύουν στη κορυφή της πυραμίδας (Ramani et al., 2006).

Επιπρόσθετα, οποιαδήποτε παραλλαγή ομαδικού mentoring μπορεί να υποστηρίζεται διαδικτυακά (e-mentoring), σύγχρονα ή ασύγχρονα, τις φορές που οι δια ζώσης συναντήσεις αδυνατούν να γίνουν σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο (Redmond, 2015). Η ακριβής μορφή του ομαδικού mentoring εξαρτάται από τα συγκείμενα του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο εφαρμόζεται αλλά σε κάθε περίπτωση είναι συνεργατικό και χαρακτηρίζεται από σχέσεις ισότιμες. Διαθέτει την ευελιξία οι ομάδες να συγκροτούνται με πρωτοβουλία και ευθύνη των συμμετεχόντων, γεγονός που καθιστά το mentoring αυτοδιαχειριζόμενο (self-managed mentoring). Αυτό το στοιχείο το συνδέει πιο άμεσα με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Cunningham, 2017) και το τοποθετεί στη υπηρεσία της αρχής της εκπαίδευσης ενηλίκων για αυτορρύθμιση και της ελευθερίας των εκπαιδευόμενων να ορίζουν τις πηγές μάθησής τους και τους μαθησιακούς στόχους και να κατασκευάζουν τις δικές τους εμπειρίες μάθησης (Knowles, 1998). Η γνώση παράγεται και αναπτύσσεται συλλογικά από την ίδια την εκπαιδευτική ομάδα και αξιοποιείται από

κάθε μέλος της (Κουτούζης & Παπάζογλου, 2020). Η συλλογική ανατροφοδότηση δημιουργεί γόνιμο έδαφος που επιτρέπει την ενεργό εμπλοκή όλων σε ερμηνευτικές και κριτικές αναστοχαστικές συζητήσεις. Σε πρακτικό επίπεδο, η ομάδα θεωρείται λειτουργική όταν το μέγεθός της κυμαίνεται ανάμεσα σε 6 με 8 άτομα (Darwin & Palmer, 2009).

Η αναστοχαστική **(Reflective**) διάσταση είναι ο δεύτερος πυλώνας του μοντέλου GR-IDEA και διαχέεται σε όλα τα στάδια ανάπτυξής του. Οι καθοδηγούμενοι ενθαρρύνονται να προσεγγίσουν τη διδακτική πράξη με στοχαστική διάθεση. Μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές, καλούνται να αμφισβητήσουν παγιωμένες αντιλήψεις, πεποιθήσεις και νοητικές συνήθειες με βάση τις οποίες ενεργούν και οι οποίες μπορεί να είναι αβάσιμες, στερεοτυπικές και προβληματικές και εμποδίζουν τα άτομα να κατανοήσουν τη πραγματικότητα. Ο καθοδηγούμενος γίνεται ο ίδιος ερευνητής της δράσης του, στοχάζεται κριτικά και συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της προσωπικής του μάθησης. Ο κριτικός στοχασμός αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευόμενων (Mezirow, 2007 · Jarvis, 2004 · Illeris, 2016 · Freire & Shor, 2011) και αναπτύσσεται κατά τη δράση (reflection in action), μετά τη δράση (reflection on action), για δράση (reflection for action) (Bell & Mladenovic, 2013). Στο προτεινόμενο μοντέλο επιδιώκεται σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας, από τις περιγραφικές αποτυπώσεις των εμπειριών των καθοδηγούμενων έως μια πιο κριτική προοπτική που να αμφισβητεί πεποιθήσεις και παραδοχές (Brookfield, 1995). Οι αναστοχαστικές πρακτικές ενισχύουν το αίσθημα αυτενέργειας των εκπαιδευομένων ως σκεπτόμενων επαγγελματιών (Tonna, 2017) και οδηγούν στην απελευθερωτική μάθηση (Mezirow, 1991 · Galbraith, 2003). Προκύπτουν όταν κάθε μέλος της ομάδας συγκρίνει τις απόψεις του με εκείνες του μέντορα και των άλλων μελών της ομάδας και εστιάζουν σε συγκεκριμένες εμπειρίες και στην απόκριση σε αυτές μέσω μιας κυκλικής διαδικασίας (Kolb & Fry, 1984). Ο αναστοχασμός προωθείται μέσω ανατροφοδότησης (Tonna, 2017), διερευνητικών ερωτήσεων που επιτρέπουν τους καθοδηγούμενους να αποδομήσουν και να επαναδομήσουν τις διδακτικές τους πρακτικές (Bjerkholt, Ødegård, Søndenå & Hjardemaal, 2014), αφηγήσεις ιστοριών (Bolton, 2001), ημερολόγια (Thorpe, 2004), σχολιασμούς βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών, (Harrison & Lee, 2011) συζητήσεις (Deglau, Ward, O'Sullivan & Bush, 2006). Σημαντικό, πάντως, είναι το γεγονός ότι ο αναστοχασμός βιώνεται ως μία κοινωνική

δραστηριότητα εφόσον τα άτομα συμμετέχουν σε ομάδα (Ράϊκου, 2013). Ουσιαστικά αποτελεί προϊόν μιας ομαδικής διεργασίας και μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί ουσιαστική επέκταση της συνεργασίας στην ομάδα. Στη πραγματικότητα πρόκειται για συν-αναστοχασμό που αγγίζει μία συλλογική ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1978) και δημιουργεί προοπτικές ανάπτυξης νέων προτύπων σκέψης (Senge, 1990).

Οι ομαδικές διεργασίες και οι αναστοχαστικές πρακτικές έχουν ιδιαίτερη αξιακή βαρύτητα ως πυλώνες εφαρμογής του μοντέλου καθώς παρέχουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται τέσσερα ευέλικτα στάδια, σε κάθε ένα από τα οποία αντιστοιχούν συγκεκριμένοι αναπτυξιακοί στόχοι. Αυτοί αφορούν την ανάπτυξη διαφορετικών ικανοτήτων οι οποίες αντικατοπτρίζουν καταστάσεις ισοδύναμες με τους τέσσερις πυλώνες του κύκλου μάθησης του Kolb (Cox, 2006). Τα στάδια είναι εναλλασσόμενα και ακολουθούν σπειροειδή κυκλική πορεία (roundabout), τροφοδοτώντας το ένα το άλλο. Είναι προφανές ότι τα στάδια δεν έχουν την ίδια διάρκεια, ένταση και μορφή για όλα τα άτομα. Διαφέρουν ανάλογα με τη προσωπικότητα κάθε ατόμου, τα βιώματά του, τις παραδοχές του, τα εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια στη μάθησή του.

Το πρώτο στάδιο, της υποκίνησης, **(Inspiring)** είναι σημαντικό για την εγκαθίδρυση της μεντορικής σχέσης και την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας. Για τον Illeris (2016) είναι μία από τις τρείς διαστάσεις της μάθησης η οποία αλληλεπιδρά οργανικά με τις άλλες δύο, το περιεχόμενο (αντικείμενο μάθησης) και το περιβάλλον (κοινωνικό πλαίσιο), ώστε να συντελεστεί ολοκληρωμένη μάθηση. Η Υποκίνηση αφορά τη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία (Illeris, 2016). Ενεργοποιείται με την οικοδόμηση θετικού υποστηρικτικού κλίματος, την ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργατικότητας και τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων στους συμμετέχοντες (Knowles, 1998). Αποτελεί, δηλαδή, ένα είδος «προ-εκπαιδευτικής υποκίνησης» η οποία αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη μετάβαση στα επόμενα στάδια (Αθανασίου, 2006). Πρωταρχικά περιλαμβάνει μία διαδικασία διαπραγματευτικής στοχοθεσίας η οποία αντιμετωπίζεται από τον Knowles (1978) ως μέσον ενεργοποίησης του ενήλικα εκπαιδευόμενου. Το μαθησιακό συμβόλαιο συνεργασίας, σύμφωνα με τον Brookfield (1986), συνιστά σημαντική στρατηγική αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Τα άτομα μοιράζονται εμπειρίες, σκέψεις και

συναισθήματα και ενθαρρύνονται στη διάδραση. Όλες οι ενέργειες που γίνονται σε αυτό το στάδιο απαντούν στην ανάγκη των ενηλίκων για αναγνώριση όλου του δυναμικού τους (Knowles, 1998 · Kolb, 1984) και εστιάζουν στα δυνατά σημεία κάθε ατόμου. Η εστίαση περισσότερο σε συναισθήματα παρά σε συστηματική προσέγγιση προβλημάτων αποτελεί κομβικό σημείο και αντικατοπτρίζει το πρώτο στάδιο στο κύκλο μάθησης του Kolb (Kolb, 1984). Η αντανάκλαση συναισθημάτων αποτελεί το πιο δύσκολο και κρίσιμο βήμα για δύο λόγους. Πρώτον, διαμορφώνει ένα ασφαλές, συνεργατικό κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στο οποίο ανιχνεύονται ζητήματα που απασχολούν την ομάδα και διερευνώνται μεντορικές ανάγκες (συνειδητές ρητές και μη ρητές καθώς και λανθάνουσες) (Knowles, 1998). Δεύτερον, ο στοχασμός επάνω στα συναισθήματα είναι ένα «πεδίο συμφιλίωσης» των καθοδηγούμενων με αυτά. Αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, αναγνωρίζουν δυσλειτουργικά μοτίβα, επανεξετάζουν πεποιθήσεις, στάσεις, παραδοχές (Cox, 2006) και καθορίζουν στόχους. Ο μέντορας σε ρόλο εμψυχωτή, δημιουργεί περιβάλλον αποδοχής χωρίς κυρίαρχους ρόλους και ενεργοποιεί τα μέλη της ομάδας να αποκτήσουν ενσυναίσθηση των αναγκών τους. Διαμορφώνει συνθήκες που ενθαρρύνουν, παροτρύνουν και ενισχύουν τους καθοδηγούμενους σε διάλογο με επίκεντρο το διδακτικό τους έργο. Αποτελεί *«πηγή έμπνευσης»* (Ross, 1995:235) και συμμετέχει ως μέλος της ομάδας και όχι ως κάτοχος γνώσης (Freire, 1977). Βασικές αρχές του πρώτου σταδίου είναι η ισοτιμία, ο σεβασμός, η αποδοχή, η συνεργασία, η ελευθερία έκφρασης, το ομαδικό πνεύμα. Η ανταλλαγή εμπειριών και η στοχοθεσία σε αυτό το στάδιο ισοδυναμούν με το στάδιο της συγκεκριμένης εμπειρίας στο κύκλο μάθησης του Kolb.

Στο δεύτερο στάδιο, της ανάπτυξης, (**Developing)** τα άτομα αναζητούν λειτουργικά μοτίβα αλληλεπίδρασης στην ομάδα και αναπτύσσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τον κριτικό στοχασμό. Αναστοχάζονται εμπειρίες τους, εντοπίζουν και επανεξετάζουν κριτικά δικά τους νοητικά μοντέλα τα οποία επηρεάζουν τη διδακτική τους συμπεριφορά. Αναζητούν νέες επιλογές και λύσεις σε ζητήματα διδακτικής που τους απασχολούν. Για την ευρετική πορεία προς τη γνώση επιλέγονται μέθοδοι που προωθούν την αλληλεπίδραση, τη διασύνδεση της μάθησης με πραγματικά προβλήματα, την ανταλλαγή εμπειριών (Knowles, 1998). Η διερεύνηση της πραγματικότητας στο στάδιο αυτό ισοδυναμεί με το στάδιο της στοχαστικής παρατήρησης στο κύκλο μάθησης του Kolb.

Το τρίτο στάδιο, της ενδυνάμωσης, (**Empowering)** περιλαμβάνει τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη γνωστική ενδυνάμωση των συμμετεχόντων (Lee & Nie, 2014). Στη πραγματικότητα πρόκειται για κριτική συνειδητοποίηση της κατάστασης και παραπέμπει στη δυνατότητα λήψης αποφάσεων για δράση. Υπό αυτή την έννοια συνδέεται με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Καλογρίδη, 2011) και τη διαδραστική χειραφέτηση (Vogt & Murell, 1990). Έχει σημείο αναφοράς στις θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων (Freire, Mezirow) και σχετίζεται με την αυτονομία των ατόμων να δημιουργούν σκέψη, να λαμβάνουν αποφάσεις και να κατασκευάζουν γνώση καθώς, επίσης, και με ικανότητές τους να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα και να υιοθετούν αλλαγές σε σχέση με τον αντικείμενο απασχόλησής τους (Kappelman & Richards, 1996 · Short, 1992). Σε αυτό το στάδιο, ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθηση των ατόμων τα οποία μπορούν να αντιμετωπίσουν εσωτερικές συγκρούσεις έχοντας έλεγχο της συμπεριφοράς τους και νιώθουν περισσότερο ασφαλείς για τις διδακτικές επιλογές τους. Χρησιμοποιούν τη γνώση για την ενίσχυση των αδύνατων και την κεφαλοποίηση των δυνατών σημείων τους (Cox, 2006). Μέσω της συνεργασίας στην ομάδα αξιοποιούν τις αναστοχαστικές ικανότητές τους και ενθαρρύνονται να δοκιμάσουν νέες οπτικές αναλαμβάνοντας τον έλεγχο της μάθησής τους. Σύμφωνα με τον Rogers (2006) η μόνη μάθηση που επηρεάζει τη συμπεριφορά είναι αυτή που ανακαλύπτει και οικειοποιείται κάποιος μόνος του. Οι «επιλογές» στο στάδιο αυτό ισοδυναμούν με το στάδιο της αφηρημένης εννοιολόγησης στο κύκλο μάθησης του Kolb.

Στο τέταρτο στάδιο, της δράσης, **(Acting)** οι συμμετέχοντες δοκιμάζουν λύσεις και εφαρμόζουν προτάσεις που συζητήθηκαν στην ομάδα. Ουσιαστικά, πρόκειται για μάθηση δράσης (action learning) στην οποία γίνεται άμεση εφαρμογή της γνώσης και ο καθοδηγούμενος γίνεται ερευνητής της δράσης του (Schon, 1999). Η κατακτημένη γνώση δοκιμάζεται δημιουργώντας καινούργιες εμπειρίες οι οποίες κινητοποιούν νέους αναστοχασμούς. Σε αυτή τη μαθησιακή διεργασία ο στοχασμός και η δράση βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση καθώς η άντληση νοήματος από την εμπειρία και ο στοχασμός επάνω σε αυτήν είναι βασικά στοιχεία (Kolb, 1984). Ως αποτέλεσμα του αναστοχασμού της εμπειρίας οι καθοδηγούμενοι εξετάζουν με κριτικό τρόπο τις αντιλήψεις τους που αποτελούν το ερμηνευτικό πλαίσιο των εμπειριών τους, ενεργοποιώντας, με τον τρόπο αυτό, μία διαδικασία μετασχηματισμού (Mezirow, 1997). Οι δεξιότητες που σχετίζονται

με αυτό το στάδιο είναι η ετοιμότητα για δράση με προσαρμογές και βελτιώσεις και η διάθεση για κριτικό στοχασμό επάνω σε αυτήν. Ο κριτικός στοχασμός δε σχετίζεται με το «πώς» αλλά με το «γιατί» της δράσης και οδηγεί είτε στη κατανόηση της δράσης είτε στη τροποποίησή της (Γιαννακίδου κ.α., 2013). Σε επίπεδο εφαρμογής οι ενέργειες που μπορούν να πραγματοποιηθούν είναι συνδιδασκαλία κάποιου μαθήματος, συμμετοχική παρατήρηση και ανατροφοδότηση, ομαδικός σχεδιασμός διδακτικών ενοτήτων. Το στάδιο ισοδυναμεί με το στάδιο του ενεργού πειραματισμού στο κύκλο μάθησης του Kolb.

Οι αναστοχαστικές διεργασίες που γίνονται στο τελευταίο στάδιο ενεργοποιούν εσωτερικές ψυχολογικές διεργασίες οι οποίες δίνουν ώθηση για επιστροφή στο πρώτο στάδιο δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο μία διαδικασία συνεχούς ανακατασκευής της εμπειρίας. Κατ' αυτό τον τρόπο σηματοδοτείται ένα συνεχές σπείρωμα, μια κυκλική πορεία αλληλοτροφοδότησης και συνεχούς αναστοχασμού. Η ανατροφοδότηση από την ομάδα βρίσκεται σε διαλεκτική αμφίδρομη σχέση με το στοχασμό. Ο στοχασμός ενδυναμώνεται από την ανατροφοδότηση και η ανατροφοδότηση ενδυναμώνεται από το στοχασμό. Ο μεντορικός κύκλος, ως εκ τούτου, απεικονίζει τον δια βίου χαρακτήρα του mentoring, αντίληψη που συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Σε επίπεδο εφαρμογής του μοντέλου GR-IDEA, ολιγομελείς ομάδες εκπαιδευτών ιδίου γνωστικού αντικειμένου συγκροτούν ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, συναντώνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και μοιράζονται ιδέες και εμπειρίες. Ο αριθμός, η συχνότητα, το περιεχόμενο και η διάρκεια των συναντήσεων συναποφασίζονται από τα μέλη των ομάδων και καθορίζονται από τις ανάγκες τους. Η συμβατότητα μεντόρων-καθοδηγούμενων ως προς το γνωστικό αντικείμενο υποστηρίζεται αντίστοιχα από αποτελέσματα διεθνών ερευνών (Koballa & Bradbury, 2009). Το επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε ομάδας μπορεί να διευρυνθεί με τη δημιουργία ανοικτών χώρων συζήτησης στους οποίους συμμετέχουν εκπαιδευτές ενηλίκων διαφόρων ειδικοτήτων και γνωστικών αντικειμένων και στους οποίους κάθε ομάδα επικοινωνεί τους προβληματισμούς της με τις άλλες ομάδες, αναζητώντας από κοινού λύσεις σε θέματα διδακτικής ενηλίκων. Σε κάθε στάδιο εφαρμόζονται πρακτικές επαγγελματικής μάθησης (Conser & Jones, 2016) όπως μελέτες περιπτώσεων, βιωματικές ασκήσεις, παρακολουθήσεις διδασκαλιών,

αυτοαξιολόγηση, κ.λ.π. Όλες οι πρακτικές είναι συνεργατικές και προωθούν τον αναστοχασμό. Επισημαίνεται, βέβαια, ότι το μοντέλο έχει την ευελιξία να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες και στα συγκείμενα του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο εφαρμόζεται.

Αξιοποιώντας τη δυναμική του διαδικτύου, η πρόταση μπορεί να συμπληρωθεί με μία εκπαιδευτική εφαρμογή (educational application) σε ψηφιακό περιβάλλον η *οποία* μπορεί να χρησιμοποιηθεί παράλληλα με τις δια ζώσης πρακτικές mentoring ή αυτόνομα, ανάλογα με τη περίσταση. Η παράλληλη χρήση της ουσιαστικά επεκτείνει το mentoring συνδυάζοντας τη διεργασία της ομάδας στις φυσικές συναντήσεις και τις αναστοχαστικές πρακτικές μέσω του διαδικτύου (Reimond, 2015). Η αυτόνομη χρήση της καταργεί χωροχρονικούς περιορισμούς, και μπορεί να βρεί εφαρμογή σε περιπτώσεις που δε χρησιμοποιούνται δια ζώσης πρακτικές mentoring. Μπορεί να υιοθετηθεί από εκπαιδευτές ενηλίκων, μέντορες, εκπαιδευτικούς οργανισμούς και δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Το όνομα της εφαρμογής είναι ***e-GR-I.D.E.A.,*** και μπορεί να είναι διαθέσιμη μέσω των λειτουργικών συστημάτων Android και Ios σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, tablet και smart phone. Αφού εφαρμοστεί πιλοτικά από ένα αριθμό εκπαιδευτικών οργανισμών εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, ώστε να ελεγχθεί η λειτουργικότητά της, η εφαρμογή μπορεί να επεκτείνει τη χρήση της σε όλους τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιθυμούν να προωθήσουν πρακτικές tele-mentoring (Alhabeeb & Rowley, 2018). Χρήστες της εφαρμογής μπορούν να είναι οι εν ενεργεία εκπαιδευτές ενηλίκων, οι μέντορές τους καθώς και στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών μέσω εγγραφής και απόκτησης όνομα χρήστη (username) και κωδικού (password). Η εφαρμογή ενσωματώνει τη λογική της αλληλοδιδακτικής ομοτίμων και η διαδικτυακή ομάδα που συγκροτείται αλληλεπιδρά σε διάφορα επίπεδα (εκπαιδευτές με μέντορες, εκπαιδευτές μεταξύ τους, μέντορες μεταξύ τους, εκπαιδευτές με στελέχη εκπαιδευτικών οργανισμών, μέντορες με στελέχη εκπαιδευτικών οργανισμών) υπηρετώντας τις βασικές μορφές αλληλεπίδρασης, στο πλαίσιο εκπαιδευτικής διεργασίας σε διαδικτυακό περιβάλλον (Moore, 1989 · Su & Beaumont, 2010). Το mentoring που αναπτύσσεται ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής e-GR-I.D.E.A. δε διαφέρει ποιοτικά σημαντικά από το δια ζώσης καθώς εμπεριέχει ομαδοσυνεργατικές και αναστοχαστικές πρακτικές και επιπλέον προσφέρει ευελιξία και εύκολη πρόσβαση, περιορίζοντας εμπόδια σε χρόνο και χώρο (Bierema, 2002 · Branch,

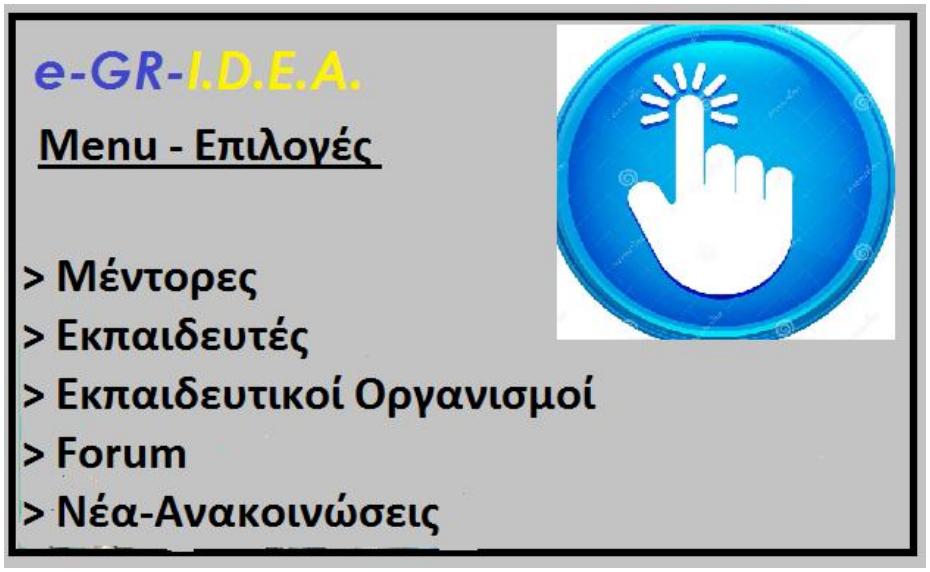
2016). Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και ευθύνης των συμμετεχόντων έχει στοιχεία αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Cunningham, 2017) και συνάδει με την αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων για αυτορρύθμιση και ελευθερία των εκπαιδευόμενων να ορίζουν τις πηγές μάθησής τους (Knowles, 1998)

Για τη σχεδίαση της εφαρμογής μελετήθηκε η συναφής βιβλιογραφία (Rowland, 2012 · Branch, 2016 · Neely, Cotton & Neely, 2017 · Sewart, Keedan & Holmberg, 2000 · Μπράιλας, Αβάνη, Γκίνη, Δεϊλόγκου, Δημητριάδης, 2020). Κύριος εκπαιδευτικός στόχος της εφαρμογής είναι η ανταλλαγή εμπειριών και ανατροφοδότησης σε θέματα διδακτικής μέσω διαδικτυακών ομαδοσυνεργατικών και αναστοχαστικών πρακτικών (Fragaki & Lionarakis, 2011). Το περιεχόμενο της εφαρμογής δομήθηκε με βάση την ενδεδειγμένη στην εκπαίδευση ενηλίκων διδακτική μεθοδολογία.

Σε τεχνικό επίπεδο, ανοίγοντας την εφαρμογή, θα εμφανίζεται το αρχικό template όπως φαίνεται στην Εικόνα 7.1.

Εικόνα 7.1: e-GR-IDEA, Είσοδος

Στη συνέχεια, όπως αποτυπώνεται στην εικόνα 7.2, θα εμφανίζεται το αρχικό μενού επιλογών, από το οποίο θα μπορούν να εισέλθουν, κάνοντας κλικ στην αντίστοιχη επιλογή, οι μέντορες, οι εκπαιδευτές και τα στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών. Στη σελίδα αυτή, θα υπάρχει, επίσης, η δυνατότητα εισόδου σε ένα forum, το οποίο θα λειτουργεί ως εικονικός χώρος συζήτησης μεταξύ των χρηστών της εφαρμογής .



Εικόνα 7.2: e-GR-IDEA, Menu-Επιλογές

Ακολούθως, οι ενδιαφερόμενοι, ανάλογα με την ιδιότητά τους, ακολουθούν διαδοχικές μεταβάσεις οι οποίες ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς τύπους αλληλεπίδρασης (Moore, 1989). Στις πρώτες τρείς επιλογές οι χρήστες αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο. Για παράδειγμα, οι μέντορες, όπως αποτυπώνεται στην εικόνα 7.3, κάνοντας κλικ στην αντίστοιχη επιλογή, έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν επιμέρους εκπαιδευτικές τεχνικές και να παραθέσουν, για κάθε μια από αυτές, υποστηρικτικό υλικό ανάλογα με τη περίπτωση, το οποίο καθίσταται διαθέσιμο σε πραγματικό χρόνο (real time) στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτές ενηλίκων. Επίσης, για κάθε εκπαιδευτική τεχνική που θα επιλέξουν (εικόνα 7.4) θα υπάρχουν υποενότητες με τα πλεονεκτήματα της εν λόγω τεχνικής, παράγοντες που ευνοούν την αποτελεσματική χρήση της, σημεία που χρήζουν προσοχή κατά την εφαρμογή της, παραδείγματα ανά ειδικότητα (γνωστικό αντικείμενο) καθώς και βιβλιογραφικές αναφορές, έρευνες και δημοσιεύσεις επί του θέματος οι οποίες θα επικαιροποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα (Lionarakis, 2014). Το υλικό αποτελεί μέρος της επικοινωνίας και ο διαμοιρασμός του ενεργοποιεί συμπεριφορές αμοιβαιότητας και διεπιστημονικής συνεργασίας.

Παρομοίως, οι εκπαιδευτές ενηλίκων, μέσα από την επιλογή «Εκπαιδευτές» θα μπορούν να μεταβούν στη σελίδα «εκπαιδευτικές τεχνικές» (εικόνα 7.3) και επιλέγοντας μία τεχνική να έχουν πρόσβαση στο ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό ή να καταθέσουν την εμπειρία τους, το προβληματισμό τους, πρακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, κ.λ.π. Με

αυτό τον τρόπο ορίζουν οι ίδιοι τους μαθησιακούς τους στόχους και κατασκευάζουν τις δικές τους εμπειρίες μάθησης (Knowles, 1998)

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μπορούν να προβάλλουν κάποιες δράσεις τους (π.χ. ημερίδες, on line επιμορφώσεις, σεμινάρια) ή ανακοινώσεις ή οτιδήποτε πιστεύουν ότι μπορεί να προωθήσει και να αναβαθμίσει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου ή την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών οργανισμών.

Εικόνα 7.3: e-GR-IDEA, Εκπαιδευτικές Τεχνικές

Εικόνα 7.4: e-GR-IDEA, Ομάδες Εργασίας

Όπως προαναφέρθηκε, η εφαρμογή θα περιέχει ένα forum ανοικτών ασύγχρονων θεματικών συζητήσεων (Εικόνα 7.5) το οποίο θα λειτουργεί ως μέσο αμφίδρομης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, υπηρετώντας τις μορφές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτή-μέντορα και εκπαιδευτών μεταξύ τους (Moore, 1989). Στους χρήστες δίνεται η δυνατότητα να καταθέσουν εμπειρίες, απόψεις, σκέψεις και προσωπικές εκτιμήσεις, εναλλάσσοντας τους ρόλους μέντορα και καθοδηγούμενου. Έτσι, θα υπάρχει μια γόνιμη και εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων καθώς και μια δημιουργική αμφίδρομη ανατροφοδότηση (bidirectional feedback) σχετικά με διάφορα επιμέρους θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και διδακτικής. Ενδεικτικά, μπορούν να αναπτύσσονται ζητήματα όπως, καλές πρακτικές στην εκπαίδευση ενηλίκων, καινοτομίες, σχέδια μαθήματος για διάφορα γνωστικά αντικείμενα, έρευνες και δημοσιεύσεις καθώς και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές κατά την εφαρμογή των διάφορων εκπαιδευτικών τεχνικών και τρόποι διαχείρισής τους. Στη πραγματικότητα είναι ο χώρος στον οποίο συντελούνται αναστοχαστικές πρακτικές. Οι χρήστες της εφαρμογής μοιράζονται τα εμπειρίες τους, στοχάζονται κριτικά, αναρτούν τους προσωπικούς τους αναστοχασμούς, διερευνούν και πειραματίζονται με νέες ιδέες και συνδιαλέγονται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη δράση (Bell & Mladenovic, 2013). Κάθε ατομικός αναστοχασμός τροφοδοτείται από τους αναστοχασμούς των άλλων και παράγει ένα νέο αναστοχασμό που οδηγεί σε νέα δράση.

Εικόνα 7.5: e-GR-IDEA, Θεματικές Συζητήσεις

Η εφαρμογή e-GR-IDEA διευρύνει την ομάδα ωφελούμενων από πρακτικές mentoring καθώς δε περιορίζεται στους εκπαιδευτές ενηλίκων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Δημιουργεί ένα on line δίκτυο εκπαιδευτών και στελεχών, σε ρόλους μέντορα και καθοδηγούμενου που εναλλάσσονται και διαμορφώνει μία διαδικτυακή κοινότητα με συμμετοχική κουλτούρα δράσης και συνεργειών με στοιχεία αυτόνομης, μετασχηματιστικής μάθησης (Fragaki & Lionarakis, 2011). Σε σχέση με την αρχική περιγραφή του μοντέλου ενισχύει κυρίως τα στάδια της ανάπτυξης δεξιοτήτων (developing), της ενδυνάμωσης (empowering) και της δράσης (acting).

7.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διατριβής ανέπτυξε μία γνωστική βάση για το mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων και παρείχε πληροφορίες για την αξιοποίησή του στη διδακτική καθοδήγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Τα αποτελέσματά της μπορούν να συμπληρωθούν από άλλες ερευνητικές προσπάθειες στο μέλλον οι οποίες θα περιλαμβάνουν ζητήματα που αναδείχθηκαν στη παρούσα έρευνα. Ενδιαφέρουσα και συμπληρωματική της πρότασης θα ήταν η πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση του προτεινόμενου μοντέλου μέσα από μία συνεργατική έρευνα δράσης σε αυθεντικό περιβάλλον. Η έρευνα δράσης ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία και στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Courau, 2000 · Κόκκος, 2003) και τα αποτελέσματά της θα ανατροφοδοτήσουν τη πρόταση της παρούσας διατριβής αναδεικνύοντας ταυτόχρονα καλές πρακτικές αξιοποίησης του mentoring στη διδακτική καθοδήγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Η παρούσα έρευνα μπορεί, επίσης, να δώσει το έναυσμα διερεύνησης του mentoring ως εργαλείο διδακτικής καθοδήγησης διδασκόντων στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το θέμα συνάδει με την αναδυόμενη επιστημονική συζήτηση για υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης στο χώρο αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης και ανταποκρίνεται στις προθέσεις της πολιτείας και στο ενδιαφέρον των πανεπιστημιακών δασκάλων για τη προώθηση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (Κεδράκα, 2016 · Raikou, 2020).

Από τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα της διατριβής σκιαγραφήθηκε το επιθυμητό προφίλ του αποτελεσματικού μέντορα και με τον τρόπο αυτό τέθηκε έμμεσα το ζήτημα της εκπαίδευσης των μεντόρων το οποίο διεκδικεί θέση στον επιστημονικό διάλογο, χωρίς, ωστόσο, ικανοποιητική ερευνητική παραγωγή στο θέμα (Aspfors & Fransson, 2015 · Hansman, 2013 · Lejonberg, Elstad & Christophersen, 2018 · Hudson, 2015 · VanGinkel, Verloop & Denessen 2015 · Wyre, Gaudet & McNeese, 2016. Ως εκ τούτου η εκπαίδευση μεντόρων θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

Ένα άλλο σημείο του οποίου η διερεύνηση θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η αναζήτηση συσχετισμού μεταξύ του mentoring ως καινοτόμα δράση και του κοινωνικού/πολιτισμικού συστήματος μέσα στο οποίο λειτουργεί. Οι καινοτομίες, γενικά, εξαρτώνται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται (Hiebert & Morris, 2012 · Fullan, 1993) και η επιρροή της οργανωσιακής κουλτούρας θεωρείται δυναμικός, καθοριστικός και κρίσιμος παράγοντας επιτυχούς εφαρμογής κάθε καινοτόμου δράσης (Ingersoll & Smith, 2004 · Koballa & Bradbury, 2009 · Kools & Stoll, 2016). Εξάλλου, η διάσταση της συνεργασίας στην ομάδα η οποία αναδείχθηκε από την έρευνα και κατέχει σημαίνουσα θέση στο προτεινόμενο μοντέλο προσδίδει στη μάθηση οργανωσιακά χαρακτηριστικά (Παυλάκης, 2020). Εκτός από την ενθάρρυνση της συνεργατικότητας, η δημιουργία συνεχών μαθησιακών ευκαιριών, η ενδυνάμωση του ατόμου προς ένα συλλογικό όραμα και η προώθηση της αναζήτησης και του διαλόγου είναι στοιχεία που αναδείχτηκαν από την έρευνα και ταυτόχρονα συνιστούν βασικά στοιχεία οργανωσιακής μάθησης (Marsick & Watkins 2003). Επίσης, η ανάπτυξη κριτικού στοχασμού σε ομαδικό επίπεδο συνδέει το mentoring με τον οργανωσιακό μετασχηματισμό (Κουτούζης & Παπάζογλου, 2020). Σε αυτή τη βάση προκύπτει η ανάγκη ευρύτερης μελέτης στο θέμα της υπάρχουσας κουλτούρας σε έναν οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων και της διερεύνησης των παραγόντων που συνδέονται με το οργανωτικό πλαίσιο και μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία του mentoring (Kochan et al., 2015 · Grudnoff, 2012 · Hobson & Malderez, 2013). Ερωτήματα όπως κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι πρόθυμοι να υιοθετήσουν πρακτικές mentoring, ποιοι παράγοντες σχετιζόμενοι με το οργανωτικό πλαίσιο μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχή εφαρμογή του mentoring, ποιες προϋποθέσεις απαιτούνται, με ποιους τρόπους η οργανωσιακή κουλτούρα ευνοεί ή δυσχεραίνει την αξιοποίηση του mentoring σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, κ.λ.π. συνιστούν ενδιαφέροντα

ερευνητικά προβλήματα. Η μελέτη και η κριτική ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών που σχετίζονται με τον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτών ενηλίκων θα φωτίσει περαιτέρω το πρόβλημα και θα αναδείξει την οργανωσιακή κουλτούρα ως γόνιμη συνθήκη για την αξιοποίηση του mentoring στη διδακτική καθοδήγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, με προοπτική τον μετασχηματισμό των δομών εκπαίδευσης ενηλίκων σε οργανισμούς μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Achinstein,B. &Athanases,S.Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Educ*ation, 21(7), 843-862

Achinstein,B. & Barrett,A. (2004). (Re)framing classroom contexts: how new teachers and mentors view diverse learns and challenges of practice. *Teachers College Record*, 106(4), 716-746

Achinstein,B. & Davis,E. (2014). The subject of mentoring: Towards a knowledge an practice base for content-focused mentoring of new teachers. *Mentoring &Tutoring: partnership in Learning*, 22(2), 104-126

Αγγελόπουλος,Δ. (2012).*Χρήση βιωματικών τεχνικών, Οφέλη και Εμπόδια: Απόψεις εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ado,K. (2013). Keeping them on the bus: Retaining early career teachers in a successful urban school. *TheNewEducator*, 9(2), 135-151

Αθανασίου,Α. (2006). Η υποκίνηση των ενηλίκων όσον αφοά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 7, 12-17

Αθανασίου,Ν. & Κουτρούκης,Θ. (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Μία προσέγγιση στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 21, 23-29

Αλεβιζόπουλος,Γ.(2015). Η μέθοδος Project στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτών σχετικά με την εφαρμογή και αποτελεσματικότητά της *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 34, 14-30

Alicke, M., & Sedikides, C. (*2009*). Self-enhancement and self-protection: What they are and what they do. *European Review of Social Psychology*, 20, 1-48.

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

Allen,T.D. & Eby,L.T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29(4), 469-486

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

Allen,T.D., Eby,L.T. Poteet,M.L., Lentz,E. & Lima,L. (2004). Career Benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127-136

AlMutairi,A.N.M.(2015). The effect of Using Brainstorming Strategy in Developing Creative Problem Solving Skills among male students in Kuwait: A field study on Saud Al-Kharji school in Kuwait City. *Journal of EducationandPractice*, 6(3), 136-145)

Αμανατίδου, Ε. (2018). *Διερεύνηση Διευθυντών και Υποδιευθυντών σε σχέση με το ρόλο τους ως μέντορες* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Ambrosetti, A.(2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for Mentoring pre-service teachers. *International Journal of Teacher Education,* 39(6), 30-42

Ambrosetti A. & Dekkers J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relation-ships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35, 6, 42 – 55.

Αναστασίου,Α., Βαλκάνος,Ε., Φραγκούλης,Ι. & Ανδρούτσου,Δ. (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών. *Εκπ@δευτικόςΚύκλος*, 3(1), 7-24

Andersen,T.H., Hempler,N.F. &Willaing,I. (2013). Educator challenges using participatory methods in group-based patient education. *Health Education*, 114(2), 152–165.

Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher education*, *39*(1), 38-42.

Anderson,P., Kopsen,S.,Larson,A. & Milana,M. (2012). *Qualification paths of adult education in Sweden and Denmark.* Linkoping University: Taylor & Francis (Routledge)

Andrea,P.(2010). *The impact of mentoring pre-service teachers on the mentor teacher* (Doctoral dissertation). WesternMichigan Univetsity

Ανδρεάτου,Α., Κουτσούκος,Μ. & Πάντα,Δ.(2018). Εκπαιδευτικές Ανάγκες Ηλικιωμένων Ατόμων σε Δομές Κλειστής Περίθαλψης: Η περίπτωση της Μονάδας Φροντίδας Ηλικωμένων Ηρακλείου Κρήτης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 42, 23- 31

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

Angelique,H., Kyle,K. & Taylor,E. (2002). Mentors and muses: new strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 26, 195-209

Ανδρούσου,Α. (2017). Εκπαιδεύοντας Μέντορες: Αποτιμήσεις και προοπτικές μιας προσπάθειας στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη προσχολική ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο: Μπαγάκης,Γ. & Τσίγκου,Π. (2017). *Διερεύνηση το θεσμού του Μέντορα* (σελ.89-103). Αθήνα: Γρηγόρη

Ανδρούσου,Α. & Τσάφος,Β. (2013). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό στοχαστικό πλαίσιο. Στην ηλεκτρονική έκδοση *Η πρακτική Ασκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρία, πράξη, έρευνα*. Αθήνα: ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ και δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής

Antal,A.B. (1993). "Odysseus'slegacy to management. *European Management Journal,* 11(4), 448-454

Αντωνίου,Ι.(2018).*Ο θεσμός του Μέντορα στο Νηπιαγωγείο και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας* (Διπλωματική Εργασία). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Αντωνίου, Σ.(2009). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών του Ι.Ε.Κ. Ο.Α.Ε.Δ. Πάτρας ως προς τη χρήση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών κατά την άσκηση του έργου τους* (Διπλωματική Εργασία). ΕλληνικόΑνοικτόΠανεπιστήμιο

Applebee,A. & Langer,J. (1983). Instructionalscaffolding: Reading and writing as natural language activities. *Language Arts*, 60, 168-175

Apter,M.J. & Carter,S. (2002). Mentoring and motivational versatility: an exploration of reversal theory. *Career Development International*, 7, 292-295

Αραβαντινού-Ζαφείρη, Α.(2010). *Το παιχνίδι ρόλων και η προσομοίωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η εφαρμογή τους στα ΣΔΕ* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Αρβανιτίδου, Σ.(2014*). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Αργυροπούλου,Α. (2017). Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών και Μεντόρων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (2008-2013). Η εμπειρία της Κύπρου. Στο: Μπαγάκης,Γ. & Τσίγκου,Π. (2017). *Διερεύνηση το θεσμού του Μέντορα* (σελ.29-46). Αθήνα:Γρηγόρη

Argee,S., Chay,Y.W. & Chew,J. (1996). The motivation to mentor among managerial employees. *Group and Organization Management*, 21, 261-277

Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. M. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.

Αρμακόλας, Σ.(2009). *Οι απόψεις των σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. σε σχέση με τη χρήση των βιωματικών τεχνικών στη διδασκαλία των μαθημάτων* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Αρμάος,Ρ.,Δεληγιάννης,Δ. & Κουτεντάκη,Ξ. (2010). Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Grundtvig "RETRO". Ερευνητική μελέτη για τις εσωτερικές συγκρούσεις των εκπαιδευτών στη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 21 ,31-37.

Αρμάος,Ρ., Δεληγιάννης,Δ. & Κουτεντάκη,Ξ.(2012).Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων σήμερα: ρόλοι και ταυτότητες σε μία κοινωνία σε κρίση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 26, 16-21

Arslantaş Hİ, 2011. Student Views Regarding Teaching Staffs' Sufficencies In Teaching Strategies-Methods And Techniques, Communication. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. *Journal of Social Sciences Institute*, 8(15), 487-506

ARTiT (2012a). *The ARTiT Methodology and Modules*. Ανακτήθηκε 11/2/2019, από www.artit.eu

ARTiT (2012b). *Evaluation Report*. Ανακτήθηκε 11/2/2019, από www.artit.eu

ASEDEMA (2015). Adaption of coaching tools to the adult education context. (Work Package 4). Coach4U, *Coaching Skills for Adult Education Professionals*. Lifelong Learning Programme

Aspfors,J. & Fransson,G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education,* 48, 75-86

Aykak,N. (2016). Evaluation of pre-service teachers' opinions about the teaching methods and techniques applied by instructors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 87-104

Baghcheghi, N., Koohestani, H. R., & Rezaei, K. (2011). A comparison of the cooperative learning and traditional learning methods in theory classes on nursing students' communication skill with patients at clinical settings. *Nurse Education Today, 31,* 877-882.

Βακαρτζή,Χ. (2011). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζονται στα προγράμματα εξειδίκευσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Baker, C. D. (1997). Membership categorisation and interview accounts. In D. Silverman (Ed.). *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 130-143). London: Sage

Βαλάκας,Γ. (2006). Εκπαιδευτικά μέσα και εκπαιδευτικός χώρος. Στο Α. Κόκκος. Εκπαιδευτικό Υλικό του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, τόμος ΙΙΙ (σελ. 9-50). Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ

Βαλάση,Δ. (2015). *Οδηγός Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής-Mentoring.* Αθήνα: ΙΜΕΓΣΕΒΕΕ

Valkanos, E., Giossi, S. & Anastasiadou, S. (2010). Certified Adult Educators' Attitudes towards Continuing Education. *Review of European Studies,2*(1). Ανακτήθηκε 20/3/2020 από http://www.ccsenet.org/res

Βαλκάνος,Ε. & Φραγκούλης,Ι. (2011). Καταγραφή απόψεων μεταπτυχιακών φοιτητών σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring κατά την υλοποίηση των μικροδιδασκαλιών τους. Στο Β.Δαγδιλέλης & Μ.Πλατσίδου (επιμ.) *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και το πλαίσιο της συλλογής εργασιών προς τιμήν του Καθηγητή Αχιλλέα Καψάλη* (σελ. 275-276) Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Βάμβουκας,Μ. (2010). *Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική. Ερευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη

Bandura,A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory.* N. Jersey:Prentice-Hall

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Banks,J., Conway,P., Darmody,M. Leavy,A., Smyth,E. & Watson,D. (2015). *Review of the Droichead Teacher Induction Pilot Programme.* Working Paper 514, ESRI

Barber,B. (1989). Public talk and civic action: Education for participation in a strong democracy. *Social Education*, 53(6), 355-370

Barkley,E.F., Cross,K.P. & Major,C.H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty.* San Fransisco: Jossey-Bass Publishers

Barnes,R. (2015). *Teaching art to young children*. Third Edition. N.York: Routledge

Barnett, M. (1989). *More than meets the eye*. NJ: Prentice Hall.

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: Partneship in Learning*, 18(1), 61-74

Βασάλα, Π. (2010). Η υποστήριξη των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου από το εργασιακό τους περιβάλλον κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 6,(1 & 2), 180-194

Βασάλα, Π. (2008). Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και εκπαιδευτικές τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων. *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ενωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων* (CD)

Βασιλειάδης,Δ. (2012). *Ο θεσμός του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού* (Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Bassett,D.S. &Jacskon,L. (1994). Applying the model to a variety of adult learning situations. In L.Jackson & R.S.Caffarella (Eds.), *Experiential Learning: A New Approach* (pp. 73-86). San Fransisco: Jossey-Bass

Bates,A.W. (2015). *Teaching in a Digital Age*. Open Educational Collection. Univerity of Missouri-St.Louis. Ανακτήθηκε 17/2/2019, από https://www.oercommons.org/courses/teaching-in-a-digital-age/view.

Baugh,S.G. (1999). The effect of multiple mentors on protégé attitudes toward the work setting. *Journal of social Behavior and Personality*, 14, 503-521

Baugh,S.G., Lankan,M.J. & Scandura,T.A. (1996). An investigation of the effects of protégé gender on responses to mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 309-323

Beard,C. & Wilson,J.P. (2013). *Experiential Learning: A Handbook for Education, Training and Coaching.* England: Kogan Page.

Beck, C., & Kosnick, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching, 26*(3), 207–224.

Beebe,S.A. & Masterson,J.T.(2003). *Communicating in small groups.* Pearson Education Inc.Boston: Massachusetts

Behtendt,M. & Franklin,T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education,* 9(3), 235-245

Beijaard,D., Meijer,P.C. & Verloop,N. (2004). Reconsidering research on teachers'professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20, 107-128

Belanger,P. & Federighi,P. (2000). *Unlocking people's creative forces. A transnational study of adult learning policies.* Hamburg: UNESCO/UIE

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Bell,M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development,* 6, 29-39

Bell,J. (2007). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας (μτφρΒ-Α. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg

Bell,A. & Mladenovic,R. (2013). How tutors understand and engage with reflective practices. *Reflective Practice*, 14(1), 1-11

Belton,J. (2000). A research based justification for debate across the curriculum. *Argumentation and Advocacy*, 36(3), 161-173

Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βεργίδης,Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Ε.Πρόκου (επιμ.). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και θεωρητικού πλαισίου* (σελ. 13-128). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Βεργίδης, Δ. (2014). Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο Α.Κυρίδης (επιμ.). *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση* (σελ. 121-150). Αθήνα: Gutenberg

Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ. & Υφαντή, Α. (2018). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή; *Επιστήμες της Αγωγής,* 2, 169-186

Betnhardsson,N. & Lattke,S. (eds) (2015). *Core competencies of Adult Learning Facilitators in Europe.* Education and Culture DG, Lifelong Learning Programme

Bickmore,D.L. & Bickmore, S.T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teacher and Teacher Education*, 26, 1006-1014

Bierema,L.L. (2000). E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process. *Innonative Higher Education,* 26 (3), 211-212

Bierema,L.L. & Merriam,S.B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education,* 26(3), 211-227

Bierema,L.L. (2011). Reflections on the profession and professionalism of adult education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 20, 21-36

Bigdeli,S. (2010). Affective Learning: the anxiety construct in adult learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 674-678

Billings,D. & Halstead,J. (2012). *Teaching in nursing: A guide for faculty* (4th ed.). St.Louis. MO:Elsevier Saunders

Biner, P. M., Dean, R. S., & Mellinger, A. E. (1994). Factors underlying distance learner satisfaction with televised college-level courses. *The American Journal of Distance Education, 8*(1), 60-71.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης, (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Bizzari, J.C. (1995). Women, rolemodels, mentors, and career. *Educational Horizons,* 73(3), 145-152.

Bjerkholt,E., Ødegård,E., Søndenå,K. & Hjardemaal,F.R. (2014). Hvordan Kan Veiledningssamtaler åpneforkritisktenkning? (How do mentoring practices promote critical thinking?). *Uniped*, 37 (4),19-31.

BlairD., V. (2008). Mentoring novice teachers: developing a community of practice. *Research Studies in Music Education*, 30, 99 – 117.

Blatner,A. (2009). *Role playing in Education.*Ανακτήθηκε 4/2/2019, από https://www.blatner.com/adam/papers

Βογιατζή, Α. (2015). *Απόψεις φιλολόγων για την αξιοποίηση του Mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Bodoczky, C., &Malderez, A. (1997). TheINSETImpactofaMentoringCourse. In D. Hayes (Ed.). *In-Service Teacher Development: International Perspectives. (*pp. 50-59). HemelHempstead: PrenticeHall.

Βόλνα,Ε. (2014). *Η αξιοποίηση της Τέχνης στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μια Πολυπολιτισμική τάξη Ενηλίκων (*Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Bolton, G. (2001). *Reflective practice: Writing and professional development.* London: Paul Chapman Publishing

Bonwell,C. & Eison,J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington: D.C.: Jossey-Bass

Βορβή,Ι. Δανιηλίδου,Ε. & Παπαγάλου,Φ. (2016). Η ανάπτυξη της ικανότητας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης. *Νέος Παιδαγωγός*, 7, 421-429

Boreen,J. & Niday,D. (2003). *Mentoring across boundaries: Helping teachers succeed in challenging situations*. USA: Stenhouse Publishers

Borg,W.R. & Gall,M.D. (1989). *Educational Research: An Introduction*. New York: Longman

Boucouvalas,M. (1988). *Adult Education in Greece*. Vancouver: University of British Columbia

Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (1994). *Using Experience for Learning*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Boud,D., Keogh, R. & Walker,D. (2002). *Reflection: turning experience into learning.* N.York: Kogan Page.

Bouquillon,E.A., Sosik,J.J. & Lee,D. (2005). It's only a phase: examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases. *Mentoring & Tutoring*, 13, 239-258

Bowker,M.H. (2010). Teaching students to ask questions instead of answering them. *Thought & Action,* 26, 127-134

Bowman,R.L. & Bowman,V.E. (1995). Academic courses to train resident assistants. *Journal of College Student Development*, 36, 39-46

Bozeman,B. & Feeney,M.K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), 719-739

Bozionelos,N.(2004). Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality and mentoring received. *Journal of Vocational Behavior,* 64(1), 24-46

Borg, C., & Mayo, P. (2005).The EU memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, *3*(2), pp. 203-225.

Boud, D. J. , Keogh, R. & Walker, D. (Eds.) (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.

Boyd, E. M. & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23, 99-117.

Boyd, R. D. (1991). *Personal transformations in small groups: A Jungian perspective*. New York: Tavistock/Routledge.

Boyd, R. D. & Myers, J. G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Learning,* 7, 261-284.

Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S. & Zukas, M. (Eds.). (2010). *Beyond Reflective Practise: New approaches to professional lifelong learning*. London: Routledge.

Bradbury, L. U. & Koballa, T. R. (2008). "Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-inter relationships". *Teaching and Teacher Education,* 24 (8), 2132-2145.

Branch,A.L.(2016). *The relationship between new virtual teacher job satisfaction and mentoring* (Doctoral Dissertation). Carson Newman University

Brinia,V. & Psoni,P. (2018). Multi-level mentoring practices in a Teacher Education Program in Greece: How their effectiveness is perceived by mentors. *Journal of Applied Research in Higher Education,* 10(3), 256-270

Brinia,V., Nikitaki,A. & Kioulanis,S. (2017). Active Educational Techniques in Lifelong Learning Centers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(1), 28-42

Bron,A. & Jarvis,P. (2008). Identities of Adult Educators: Changes in Professionality. In E.Nuissl & S.Lattke (eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp.33-44). Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Brookfield,S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield,S. (2006). *The skillful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*. USA: Jossey-Bass

Brookfield,S. (2012).*Teaching for Critical Thinking*. San Francisco:Jossey-Bass.

Brookfield,S. (1985). Self-directed Learning: A critical Review of research. New *Directions for Continuing Education*. 25, 5-16

Brookfield,S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning. A comprehensive analysis of principles and effective practice*. Milton Keynes: Open University Press

Brookfield,S. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Fransisco: Jossey-Bass

Brookfield,S. (1989). Teaching roles and teaching styles. In C.,Titmus (ed.) *Lifelong Education for adults: An International Handbook*.(pp. 208-212). Oxford: Pergamon

Brookfield,S. & Preskill,S. (2005). *Discussion as a way of teaching tools and techniques for democratic classrooms.* San Fransisco: Jossey-Bass

Brophy,J. (2004). *Motivating students to learn*. New York: Laurence Erlbaum Associates

Brown, N.L. (1995) *Administrative mentoring programs: their perceived impact upon entry-year principals in urban school districts*. (Doctoral dissertation)

Brown,Z. (2015). The use of in-class debates as a teaching strategy in increasing students' critical thinking and collaborative learning skills in higher education. *Journal of the British Education Studies Association, 7*(1), 39-55

Brown, D., Pryzwansky, W. & Schulte, A.C. (2006). *Ψυχολογική Διαλεκτική Συμβουλευτική (*μτφρ. Α. Λαμπροπούλου). Αθήνα: Τυπωθήτω

Brown,P., Roediger,H. & McDaniel,M. (2014). Make it stick: The science of successful learning. *C*ambridge, MA: Harvard University Press.

Brualdi,A.C.(1998). Classroom questions. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 6(6), Ανακτήθηκε 31/1/2019, από https://pareonline.net/getvn.asp?v=6%26n=6

Bryant,S.C. (2005). *The Impact of peer mentoring on organizational knowledge Creation and Sharing: An Empirical Study in an Software Firm*. Montana State University. Ανακτήθηκε 14/8/2018, από http://dx.doi.org/10.1177/1059601103258439.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: GUTENBERG

Buiskool, B.J., Broek,S.D., Van Lakerveld,J.A., Zarifis,G.K. & Osborne,M.(2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. *Andragoške Studije,* 2, 185–187. Retrieved 15.02.2019 from http://www.as.edu.rs/pdf/articles/70.Bundesinstitut für berufliche Bildung: *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014.*

Bullough, V. R. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education,* 21, 143-155.

Bullough,R.V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: a review and analysis of current practices**.** *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 20 (1) (2012), 57-74.

Bullough, Jr,R.V.,Young, J.R.,Hall, K.M., Draper, R.J. & Smith,L.K. (2008). Cognitive Complexity, the first year of teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education,* 24, 1846-1858

Bullough,R.J. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155

Burke,A. (2011). GroupWork: How to Use Groups Effectively. *Journal of Effective Teaching*, 11(2), 87-95

Burke,R.J., McKeen,C.A. & McKenna,C. (1993). Correlates of mentoring in organizations: The mentor's perspective. *Psychological Reports*, 72, 883-896

Burstein,A.B. & Eli Kohn,K. (2017) What Makes a Good School Leadership Program? A Qualitative Study of the Lookstein Center Educational Leadership Advancement Initiative (ELAI). *Journal of Jewish Education*, 83(2), 109-132.

Bush,T. (2007). Educational leadership and management. Theory, policy and practice. *South African Journal of Education,* 27(3), 391-406

Γ.Γ.Δ.Β.Μ. (2013). *Εκθεση 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα*. ΓΓΔΒΜ

CEDEFOP (2002). *Κατάρτιση και Μάθηση με στόχο την απόκτηση ικανοτήτων*. Λουξεμβούργο

Γεωργάκη, Α.(2018). Βιογραφίες Διευθυντών. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, (σελ. 39-51)

Γεωργιάδου,Α., Κουτσούκος,Μ. & Πάντα,Δ. (2020). Μεταγνωστικές στρατηγικές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η περίπτωση της διδακαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Επαίδευση Ενηλίκων*, 46, 37-48

Γεωργοπούλου,Χ.(2017). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μελέτη περίπτωσης* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Γιαννακοπούλου,Ε. & Θάνος,Κ. (2013). Ανιχνεύοντας εκπαιδευτικές εμπειρίες ενηλίκων γυναικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων: νέα δεδομένα και παλιά προβλήματα. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 30, 3-7

Γιαννακίδου, Ε., Γιόφτσαλη,Κ. & Τζιώρα,Ε. (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου LessonStudy. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στη Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 1, 27-55

Γιαννακοπούλου,Ε. & Χασάπης,Δ. (2013). Ετοιμότητα Αυτοκατευθυνόμενης Μάθησης Ενηλίκων Σπουδαστών Μεταπτυχιακών Πανεπιστημιακών Σπουδών από απόσταση. *Rroceedings 7th International Conference in open and distance learning*. Section A: 128-135

Γκούσια-Ρίζου,Μ. (2005). Βήματα προς την επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του μέντορα και τη συνεργασία μαζί του. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 105-118

Γούλας,Χ. (2006). Ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής των Ενήλικων Καταρτιζόμενων στη διαδικασία της κατάρτισής τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 7, 3-11

Γραμματικόπουλος,Β. (2010). Ο «τρίτος δρόμος» στην έρευνα. Η μεικτή μεθοδολογία. Στο Μ.Πουρκός & Μ.Δαφέρμος (επιμ.) *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σελ. 513-524). Αθήνα: Τόπος

Campo,J., Cano,J., Herrera,D. &Nova,J. (2009). Aplication de un sistema mixto de enseñanza. *Revista Comlutense de Educacion*, 20(1), 135-150

Cannon, M. D. and R. Witherspoon (2005). Actionable feedback: Unlocking the power of learning and development. *Academy of Management Executive*, 19, 120-134.

Cantwell,R. & Andrews,B. (2002). Cognitive and psychological factors underlying secondary school students' feelings towards groupwork. *Educational Psychology*, 22(1), 75-91

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Knowing through action research*. (2nd ed.). Brighton: Falmer Press.

Carruthers, J. (1993). The principles and practice of mentoring. In B.J. Caldwell, E.M.A. Carter (eds.) *The return of the mentor: strategies for workplace learning*.(pp.9-24) London: The Falmer Press

CEDEFOP (2013). *The Mentor Handbook. A Practical Guide for VET Teacher Training*. Ανακτήθηκε 6/4/2020 από https://www.cedefop.europa.eu/files/MENTORING_HANDBOOK_final_version.pdf

Cell, E. (1987). *Learning to learn from experience*. Albany, NY: State University of New York Press.

Cervero, R.M. (2006). Professional practice, learning, and continuing education. In P. Jarvis (Ed.). *From Adult Education to the Learning Society* (pp. 170-184). London: Routledge

Cervone,D. & Pervin,L.A. (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας. Ερευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg

Cieslak,C., Ricardo,R. Fehrenbacher,J., Praveen,F. & Nierobisch,K. (2018). Between education and teaching: The professional identity of adult educators. A transnational comparison between Portugal, India and Germany. In R.Egetenmeyer & M.Fedeli (eds) (2018). *Adult Education and Work Contexts: International Perspectives and Challenges* (pp. 143-160).Frankfurt: Peterlang

Chao,G.T. (1997). Mentoring phases and Outcomes. *Journal of Vocational Behavior,* 51(1), 15-28

Chao,G.T. Walz,P.M. & Gardner,P.D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619-636

Chen, Y-C. (2013). Effect of Reverse Mentoring on Traditional Mentoring Functions. *Leadership and Management in Engineering*, 13(3), 199-2018

Cherian, F. (2007). Learning to teach: Teacher candidates reflect on the relational, conceptual and contextual influences of responsive mentorship. *Canadian Journal of Education, 30*(1), 25-46

Cherniss, C. (2007). The role of emotional intelligence in the mentoring process. In B.R.Ragins & K.E.Kram (Eds.). (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp. 427-446). Sage.

Choi, H.S., Lee, Y., Jung, I.S., & Latchem, C. (2013). The extent of and reasons for non re-enrolment: A case of Korea National Open University. *The International Review of Research in Open and Distance Learning.*Ανακτήθηκε 20/2/2019, από http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/issue/view/58

Ciardiello,A.V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(3), 210-219

Clandinin,D.J. & Connelly,F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Fransisco: Jossey Bass

Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Curriculum Vitae – Sarah K. Clark Assistant Professor, School of Teacher Education and Leadership Perceptions of mentoring support. *Teacher Development, 16(1)*43-54. Ανακτήθηκε 23/8/2017, από https://pdfs.semanticscholar.org/81eb/305d4d6ecaf20f2d879140d547fdb026db46.pdf .

Clarke, A., & Mena, J. (2020). An international comparative study of practicum mentors: Learning about ourselves by learning about others. *Teaching and Teacher Education, 90*, Ανακτήθηκε 15/3/2020 από https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103026

Clarke,M., Killeavy,M. & Moloney,A. (2013). The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: perspectives from the Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 36 (3), 364-375

Clifford, M.W. (2009). *Exploring Mentoring Experiences in College Student Affairs: A Q Methodology Study* (Doctoral dissertation, Paper 201) UNF Theses and Dissertations. University of North Florida). Ανακτήθηκε 20/4/2019, από http://digitalcommons.unf.edu/etd/201

Clutterbuck,D. (2005). Mentoring and the legal profession. *Development and Learning in Organizations,* 19(1), 10-12

Clutterbuck,D. (2013). Time to focus coaching on the team". *Industrial and Commercial Training,* 45(1), 18-22

Clutterbuck,D. (2013b). Where next with research in mentoring?. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3). Ανακτήθηκε 22/2/2019, από https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2013-0048.

Cochran-Smith,M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 61 (3), 279-310

Cochran-Smith,M. & Paris,C.L. (1995). Mentor and Mentoring: Did Homer have it right. In J.Smyth (ed.) *Critical discourses on teacher development* (pp.181-202). London: Cassell

Cohen,L., Manion,L. & Morrison,K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Colky, D., & Young, H. (2007). Mentoring in the virtual organization: keys to building successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 14*(6), 433-447.

Colley, H. (2002). A Rough Guide to the History of Mentoring from a Marxist Feminist Perspective. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 247-263

Collins,M. (1991). *AdultEducation as vocation. A critical role for the adult educator.* N.York & London: Routledge

Combs,H. & Bourne,S. (1994). The renaissance of educational debate: Results of a five-year study of the use of debate in business education. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5(1), 57-67

Convery,A. (1998). A teacher's response to "Reflection-in-action". *Cambridge Journal of Education,* 28, 197-205

Cooper,K. & Olson,M.P. (1996). The multiple "I's" of teacher identity". In M.Kompf, R.Bond, D. Dworet & R.T. Boak (eds). *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities and Knowledge* (pp. 78-89). London:The Falmer Press

Cosner,Sh. & Jones,M.F. (2016). Leading school-wide improvement in low performing schools facing conditions of accountability: Key actions and considerations. *Journal of Educational Administration*, 54(1),41-57

Cornelius,R.S. (2018). *An analysis of adult educators' experiences with professional development activities (*Dissertation). University of Arkansas, Fayetteville

Council of the European Union (2009). Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ("ET 2020"), (2009/C 119/02). *Official Journal of the European Union*, C119/2

Courau,S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Covill, A. (2011). College students' perceptions of the traditional method. *College Student Journal, 45*(1), 92-101.

Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education, 45*(3): pp.315-327.

Cowie. H & Wallace, P. (2001). *Peer Support in Action: From Bystanding to Standing By.* Sage Publications Ltd

Cox, E. (2005). For better, for worse: The matching process in formal mentoring schemes. *Mentoring and Tutoring,* 13(3), 403-414

Cox,E. (2006). An adult learning approach to coaching. In D.Stober & A.M. Grant (Eds), Evidence based coaching handbook, (193-217). Hoboken, NJ: Wiley

Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Crawford, S.D., Couper, M.P. & Lamias, M.J. (2001). Web Surveys: Perceptions of burden. *Social Science Computer Review*, 19(2), 146-162

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στη νεκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα : Εκδόσεις Έλλην

Creswell, J. &Creswell, D. (1019*). Σχεδιασμός Έρευνας. Προσεγγίσεις Ποιοτικών, Ποσοτικών και Μεικτών Μεθόδων.* Αθήνα: Προπομπός

Crutcher,A.P. & Naseem,S. (2016). Cheerleading and cynicism of effective mentoring in current empirical research. *Journal Educational Review*, 68(1), 40-55

Csernica,J., Hanyka,M., Hyde,D., Shooter,S., Toole,M. & Vigeant,M. (2002). *Practical guide to teamwork, version 1.1*. College of Engineering. Bucknell University

ΓΠ/20082/ΦΕΚ 2844/23.10.2012 *Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκωντης Μη Τυπικής Εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε 16/5/2019, από http://edu.klimaka.gr

Γραβάνη, Μ. και Μαρμαρινός, Ι. (2008). Σύγχρονες τάσεις στη δια βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 15, 26-31*

Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education,* 33, 63-71

Cranton, P. (2006). *Understanding and Promotingtransformative learning.* San Francisco:Jossey-Bass.

Cranton,P. & Taylor,E. (eds) (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice.* San Fransisco: Jossey-Bass

Cranton, P. & Hoggan, C. (2012). Evaluating Transformative Learning. In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates. *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey- Bass.

Crasborn,F., Hennissen,P., Bruwer,N. Korthsgen,F. & Bergen,T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education,* 24(3), 499-514

Creswell,J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ν.Κουβαράκου). Αθήνα: Ιων

Cruess,R., Cruess,S.R. &Steiner,Y. (2016). Amending Millers pyramid to include professional identity formation. *Academic Medicine*, 91(2), 180-185

Cuardado,M.R., Garcia,M.S. & Fernandez,M.G. (2011). Simulation as a teaching method in strategic management distance studies. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning,* 38, 115-128

Cullen,B.(1998). Brainstorming before speaking tasks. *The Internet TESL Journal*, 4(7). Ανακτήθηκε 7/2/2029, από http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Brainstorming/

Cunningham,I. (2017). *The wisdom of Strategic Learning. The Self Managed Learning Solution.* London: Routledge

Cunningham, P. M. (1983). Helping students extract meaning from experience. In R. M. Smith (Ed.), *Helping adults learn how to lear*n. New Directions in Continuing Education Series No. 19, Sept. 1983. San Francisco: Jossey-Bass.

Daloz,L. (1986). *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco:Jossey-Bass.

Δανδουλάκης, Α. (2020). *Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο θεσμό του Mentoring: Η Περίπτωση του Νομού Λασιθίου* (Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Dansby,M.R., Stewart,J.B. & Webb,S.C. (eds) (2017). *Managing diversity in the military*. London: Routledge

Darling-Hammond,L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching. *Educational Researcher*, 25 (6), 5-18

Darwin,A. & Palmer,E. (2009). Mentoring Circles in Higher Education. *Higher Education Research & Development,* 28(2), 125-136

Davies, M. A., Brady, M., Rodger, E., & Wall, P. (1999). Mentors and school-based partnership: ingredients for professional growth. *Action in Teacher Education, 21*(1), 85–96.

Davis,B.G. (1993). *Tools for teaching*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc.

Δάφκου, Ι.Β. (2014). *Οι προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού ττου Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: μία έρευνα βασισμένη στις απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών και διευθυντών αλλά και στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών του Ν. Πιερίας* (Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* .μτφρ. Α.Βακάλη. Αθήνα:Τυπωθήτω_Δαρδανός

Decety,J. & Jackson,P.L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral & Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100

Δέδε,Ι. (2011). Η επαγγελματική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ένα ζητούμενο στο πεδίο της δια βίου μάθησης. *Καταρτίζειν*, 30, 4-9. Ε.Κ.Ε.ΠΙΣ.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Ανακτήθηκε 29/3/2019,

από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF

Deglau, D., Ward, P., O'Sullivan, M. & Bush, K. (2006). Professional dialogue as professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25 (4), 413-427.

De Janasz,S.C. (2013). The role of E-mentoring in protege's learning and satisfaction. *Group of Organization Management,* 38(6), 743-774

Δήμος,Ι. &Παπαγιαννοπούλου,Π. (2017). Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «MENTOR-Mentoring between teachers in secondary and high schools" σε σχολεία της Φθιώτιδας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. European Conference Mentoring*: Impacts on Professional Development of Teachers* (σελ. 66-71). Project Erasmus. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας

Δημουλάς,Κ., Βαρβιτσιώτη,Ρ. & Σπηλιώτη,Χ. (2007). *Οδηγός ανάπτυξης επαγγελματικών περιγραμμάτων*. Αθήνα: ΓΣΕΕ-ΣΕ-ΓΣΕΒΕΕ-ΕΣΕΕ

Δημουλάς,Κ., Κωνσταντάκη,Μ. & Σιδηρά, Β. (2006). *Η πρακτική άσκηση στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτών πρακτικής άσκησης*. Τόμος IV. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ

Διαμάντη,Α. (2007). Stephen Brookfield: Ενας Στοχαστής της Σύγχρονης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10, 12-16

Dittmart, H. &Drury, J. (2000). Self-image: is it in the bag? A qualitative comparison between "ordinary" and "excessive" consumers. *Journal of Economic Psychology,* 21 (2), 109-142

Dirksen,J. (2016). *Design for how people learn* (2nd ed.). U.S.A.: New Riders

Dirkx, J. M., & Lavin, R. (1991). *Understanding and facilitating experience-based learning in adult education: The FOURthought model*. Paper presented at the Midwest Research-to-Practice Conference, October 3-4, St. Paul, MN. Ανακτήθηκε 27/3/2019, από https://msu.edu/~dirkx/EBLRVS.91.htm

Dominice,P. (2012). Η εκπαιδευτική βιογραφία ως στοχαστική προσέγγιση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 27, 31-40

Dominguez,N. &Hager,M. (2013). Mentoring frameworks: synthesis and critique. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2 (3), 171-188

Dorgu,T.E. (2015). Different Teaching Methods: A panacea for effective curriculum implementation in the classroom. *International Journal of Secondary Education.* Special Issue: Teaching methods and learning styles in education, 3(6-1), 77-87

Dubois,D.L. & Karcher,M.J. (Eds) (2014). *Handbook of Youth Mentoring*. U.S.A.: SAGE

Duit, R. (1996). *Learning Science in the schools: research reforming practice.*, NJ. Mahwah

Dundes,L. (2001). Small group debates: Fostering critical thinking in oral presentations with maximal class involvement. *Teaching Sociology*, 29(2), 237-243

Duke,C. (1989). Training of Adult Educators. In C.Titmus (ed). *Lifelong Education for Adults: An International Handbook.* (pp.360-367). Oxford: Pergamon Press

Duran,P. (2007). *Duran advanced role play training*. London: Looseleaf

Eby,L.T. & Allen,T.D. (2002). Further investigation of protégés' negative mentoring experiences: Pattern and Outcomes. *Group of Organizational Management,* 27(4), 456-479

Eby,L.T. & Lockwood,A. (2005). Proteges' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 441-458

Eby, L.T. & McManus,S.E. (2004). The protégé's role in negative mentoring experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 255-275

Edwards,A. & Collison,J. (1995). What do teacher mentors tell student teachers about pupil learning in infant schools?. *Teachers and Teaching: theory and practice,* 270-271

Eesmaa,I. (2010). The adult educator's different roles. In T. Jaager (ed.) *The art of being an adult educator. A handbook for adult educators-to-be* (pp.11-18). Danish School of Education, Aachus University, Copenhagen

Efland, A. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.

Egetenmeyer,R. (2010). *Professionalisation in adult education: A European perspective. Teachers and trainers in Adult and Lifelong Learning*. Frankfurt am Main: Peterlang, International Verlag der Wissenschaften

Ehrich,E.A. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook*. Department of Education, Training and Employment. University of Queensland

Ehrich, L.C. & Hansford,B. (1999). Mentoring: Pros and Cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources,* 37(3), 92-107

Ehrich, L.C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly,* 40(4), 518–540.

Eisner,E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* New Haven and London: Yale University Press

Eitington, J. E. (2002). *The Winning Trainer: winning ways to involve people in learning*. Boston MA: Butterworth-Heinemann

Eller,L.S. Lev,E.L. & Feurer,A. (2013). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 34(5), 815-820

Elliott,B. & Calderhead,J. (1994). Mentoring for Teacher Development: Possibilities and Caveats. In D.Mcintyre, H.Hagger & M.Wilkin (Eds.). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education.*(p.p.166-189).London: Kogan-Page.

Ellström, P.E. (1992) Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. (Competence, education and learning in the workplace life). Stockholm: Publica/Norstedts.

Engler,A.C. (2015). *Understanding how peer mentors make meaning of their role.* Dissertation. Indiana University, School of Education.

Enser,E.A. & Murphy,S.E. (2007). E-Mentoring: Next generation research and strategies. In B. R. Ragins and K. E. Kram (Eds.). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. (pp. 299-322). Los Angeles: Sage Publications.

Ensher,E.A. & Murphy,S.E. (2011). The Mentoring Relationship Challenges Scale: The impact of mentoring stage, type, and gender. *Journal of Vocational Behavior,* 79, 253-266

Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (2011). *Επικαιροποιημένο Επαγγελματικό Περίγραμμα του Εκπαιδευτή Ενηλίκων Δ.Β.Μ. Παραδοτέο 1, Εργου* «ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΠΟΝΔΥΛΩΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ» (Αρ. Διακήρυξης 36 Α /2011).Ανακτήθηκε 27/1/2019, από https://www.eoppep.gr/images/EP/EP_Ekp_Enilikwn_new.pdf

Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε. (2006). L 394/30-12-2006

ΕΡΓΑΝΗ (2008). *Μέντορες: Ανάδοχοι ατόμων από ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Εθελοντές μιαας νέας προοπτικής. Εκπαιδευτικό Υλικό για την Εκπαίδευση Μεντόρων*. Κέντρο Στήριξης της Απασχόλησης και της Επιχειρηματικότητας των Γυναικών

European Commission (1995).*WhitePaper: Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Brussels: E.C./ Directorate General Education, Training and Young.

European Commission (2013). *Education and training in Europe 2020*.Responses from the EU member states. Eurydice Report.

European Commission (2019). *Education and Training, MONITOR 2019, Country analysis.* Ανακτήθηκε30/7/2020 από https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf

European Commission (2020*). European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness an Resilience.* Ανακτήθηκε 9/1/2021, από https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/european-skills-agenda-for-sustainable-competitiveness-social-fairness-and-resilience

Evans,D. (1999). *Practice learning in the caring professions.* Aldershot, UK: Ashgate Publishing LTD.

Everly, C. M. (2011). Are students' impressions of improved learning through active learning methods reflected by improved test scores? *Nurse Education Today.* Ανακτήθηκε 10/2/2019, από http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22115734

Ewert,A. & Sibthorp,J. (2009). Creating outcomes through experiential education: the challenge of confounding variables. *Journal of Experiential Education*, 31(3), 376-389

Falasca, M., (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning.*51(3), 583-590.

Fagan, M.M. (1988) Formal vs informal mentoring in law enforcement. *Career Planning and Adult Development Journal*, 4(2), 40-8.

Fagenson,E.A. (1989). The Mentor Advantage: Perceived Career/Job Experiences of Proteges Versus Non-Proteges. *Journal of Organizational Behavior*, 10(4), 309-320

Fairbanks,C.M., Freedman,D. & Kahn,C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 51, 102-112

Feiman - Nemser, S. (1996). *Teacher Mentoring: A Critical Review*. ERIC Digest. ED397060 1996-07-00.Washington DC : ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Feiman-Nemser,S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30

Feiman-Nemser, S. (2012). Beyond Solo Teaching**.** *Supporting Beginning Teachers, 69*(8), 10-16. Ανακτήθηκε 19/11/2018, από http://www.google.gr/url?url=http://www.escofcentralohio.org/Achievement/Documents/Beyond%2520Solo%2520Teaching%2520%2520Ed%2520Leadership.doc&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=fTPAU_GdLczB0gXs3oCoBQ&ved=0CCQQFjAD&usg=AFQjCNGNr90lxe54f6TLdnao3bSbUsve2Q.

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), 699-718

Fejes,A. & Salling Olesen,H. (2010). Editorial: Enivsioning future research on the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults,* 1(1-2), 7-16

Felder,R.M. & Brent,R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *Journal of Cooperation & Collaboration in College Teaching*, 10(2), 69-75

Felder, R., Woods, D., Stice, J., & Rugarcia, A. (2000). The future of engineering education: II. Teaching methods that work. *Chemical Engineering Education, 34*(1), 26-39.

Fenwick,A. (2011). The first three years: experiences of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 17(3), 325-343

Ferrari,J.R. (2004). Mentors in life and at school: Impact on undergraduate protégé perceptions of university mission and values. *Mentoring and Tutoring*, 12(3), 295-307

Field, A., (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage Publications, Inc.

Filipatali,T. (2013*). Learning Theories. Their influence on teaching methods*. Seminar Paper. University of Dar Es Salaam. Ανακτήθηκε 28/3/2019, από https://www.grin.com/document/293498

Flaherty, J. (1999). *Coaching: Evoking excellence in others.* Oxford: Butterworth Heinemann

Fletcher, S. & Barrett, A. (2004). "Developing effective beginning teachers through mentor-based induction". *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning,* 12(3), 321-333.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). London: Sage.

Flood, M., & Scharer, K. (2006). Creativity enhancement: Possibilities for successful aging. *Issues in Mental Health Nursing,* 27(9), 939-959.

Flores,M.A. & Day,C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teacher and Teacher Education*, 22, 219-232

Fragaki, M., & Lionarakis, A. (2011). Education for Liberation: A Transformative Polymorphic Model for ICT Integration in Education. In *Handbook of Research on Transformative Online Education and Liberation: Models for Social Equality* (pp. 198-231). IGI Global.

Francis,L. (2018). The rules of engagement for reverse mentoring. *River, Do more with Mentoring.* Ανακτήθηκε 16/5/2029 από https://www.riversoftware.com/modern-mentoring/10-tips-for-making-reverse-mentoring-work/

Frank,E. (1989). The educators. In C.J. Titmus (ed), *Lifelong education for adults: An International Handbook,* (pp. 101-105), Oxford: Pergamon Press

Freely,A. & Steinberg,D. (2005). *Argumentataion and debate: Critical thinking for reasoned decision making*. Belmont, CA: Wadsworth

Freeman,L. & Greenacre,L. (2011). An examination of socially destructive behaviors in groupwork. *Journal of Marketing Education*, 33(1), 5-17.

Freeman,R.(1997). Towards effective mentoring in general practice. *British Journal of General Practice,* 47, 457-460

Freire,P.(1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*(μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος

Freire, P. (1978). *L' education: Pratique de la Liberte*. Paris: Cerf.

Freire,P. & Shor,I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματίζουσα εκπαίδευση*. (μτφ Γ.Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο

Frey,K. (1986). *Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Fullan,M. (1993). *Change forces. Probing the depths of education*. London: Falmer Press

Funk,J.B. (2002). Electronic Games. In V.C.Strasburger & Wilson,B.J. (eds). *Children adolescents & the media* (pp117-144). Thousand Oaks: Sage Publications

Furlong,J. & Maynard,T. (1995). *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge.* London: Routledge

Gabel-Dunk, G., & Craft, A. (2004). The road to ithaca: a mentee's and mentor's journey. *Teacher Development*, *8*(2-3), 277-295.

Galbraith, M.W. (2003). Celebrating mentoring. *Adult Learning*, 14 (1), 9-20.

Galton,M. & Williamson,J. (1992). *Groupwork in the primary classroom*. London: Routledge

Ganser,T. (1997). *Promises an Pitfalls for the Mentors of beginning teachers*. Paper presented at the conference on Diversity in Mentoring. Tempe. Whitewater: University of Wisconsin-Whitewater

Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: mentors' perceptions of peer placements. *Teaching Education*, 21(3), 233-246

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Garvey, B. (1994). A dose of mentoring. *Education & Training*, *36*(4), 18-26.

Geddes,D.M. (2016). *A case study of the impact of peer-to peer mentoring on mentors in a rural highschool setting* (Doctoral dissertation). Concordia University, Portland

Geraci,S.A. & Thigpen,S.C. (2017). A review of Mentoring in Academic Medicine. *The American Journal of the Medical Sciences,* 353(2), 151-157

Ghaye,T. (2011). *Teacher and learning through reflective practice: A practical guide for positive action*. Oxon: Routledge

Gibb,S. (1999). The usefuleness of theory: a case study in evaluating formal mentoring schemes. *Journal of Human Relations*, 52(8), 1055-1075

Gibbs,G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. London: Further Education Unit

Glover, D. & Mardle, G. (1995) *The Management of Mentoring Policy Issues.* London: Kogan Page.

Goff,P.A., Jackson,M.C., DiLeone,B.A., Culotta,C.M. & DiTomasso,N.A.(2014). The essence of innocence: consequences of dehumanizing black children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(4), 526-545

Gold,Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. In J.P. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.), (pp. 548-594. Association of Teacher Educators. NewYork: Macmillan,

Goleman, D. (1996). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Good,J.M., Halpin,G. & Halpin,G. (2000). A promising prospect for minority retention: students becoming peer mentors. *Journal of Negro Education*, 69, 375-384

Gorell, R. (2013). GROW as a process*. In Group coaching: a practical guide to optimising collective talent in any organization. London; Philadelphia: Kogan Page. (pp. 74–75).*

Grant, A. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behaviour and Personality, 31*(3), 253–264

Greenbaum,T.L. (1999*). Moderating focus groups: a practical guide for group facilitation.* SAGE Publications

Green-Powell, P. (2012). The Rewards of Mentoring. *US-China Education Review,* 1, 99-106.

Grisham,D.L., Ferguson,J.L. & Brink,B. (2004). Mentoring the Mentors: Student Teachers' Contributions to the Middle School Classroom. *Mentoring & Tutoring in Learning,* 12(3), 307-319

Grow,G. (1991). Teaching learners to be self directed. *Adult Education Quarterly*, 41, 125-149

Grudnoff,L. (2012). All's well? New Zealand beginning teachers' experience o induction provision in their six months in school. *Professional Development in Education*, 38(3), 471-485

Grupe,F.H. & Jay,J.K. (2000). Incremental Cases. *College Teaching*, 48(4), 123-128

Guba,E.G. & Lincoln,Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation.* Beverly Hills: Sage Publications

Gunn, E. (1995). The democratic version. *Training*, 32(8), 64-67.

Gustedt,J. (2008). Efficient sampling of random permutations. *Journal of Discrete Algorithms*, 6(1), 125-139

Haddad, I.D. & Oplatka, I. (2009). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process and Outcomes from the Mentor's point of view. *The New Educator*, 5, 45-65

Haggard, DL.& Turban, DB. (2012). The mentoring relationship as a context for psychological contract development. *Journal of Applied Social Psychology.* 42, 1904–1931.

Hagger,H. & McIntyre,D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead:Open University Press

Hall,D.(2011). Debate: Innovative teaching to enhance critical thinking and communication skills in healthcare professionals. *The Internet Journal of Allied Health Sciences andPractice,* 9(3). Ανακτήθηκε 26/2/2019, από https://nsuworks.nova.edu/ijahsp/

Hallan,P.R., Chou,P.N. & Hite,J.M. (2012). Two contrasting models for mentoring as they affect retention of beginning teachers. *NASSP Bulletin*, 96(3), 243-278

Han,I. & Onchwari,J.A. (2018). Development and Implemention of a culturally response mentoring program for faculty and staff of color. *Interdisciplinary Journal of Partnership Studies*, University of Minnesota 5(2), 1-26

Hanover Research (2014). *Faculty Mentoring Models and Effective Practices.* Report.

Hansford, B., Tennent, L. & Ehrich, L. C. (2003). Educational Mentoring: Is it worth the effort? *Education Research and Perspectives,* 30(1), 42-75

Hansman,C. (2002). *Mentoring: From Athena to the 21st century*. Critical Perspectives on Mentoring: Trends and Issues. (Information Series No.388). Columbus: The Ohio University

Hargreaves,A. (2001). The emotional geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080

Hargreaves,A. & Fullan,M.(2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice,* 39(1), 50-56

Harrison,J., Dymoke,S. & Pell,T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1055-1067

Harrison, J.K. and Lee, R. (2011). Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education programme. *Journal of Education forTeaching*, 37 (2), 199-217.

Hartman, H. J. (2001). Teaching metacognitively. In H. J. Hartman (Ed.). *Metacognition in learning and instruction* (pp. 149-172). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

Harvey,M., McIntyre,N. Heames,J.T. & Moeller,M. (2009). Mentoring global female managers in the global marketplace: Traditional, reverse and reciprocal mentoring. *International Journal Human Reverse Management*, 20(6), 1344-1361

Harwell,M. (2011). Research Design in Qualitative/ Quantitative/ Mixed Methods. In C.Conrad & R.Serlin (Eds). *The Sage Handbook for Research in Education. Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry* (pp. 147-163). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Hativa, N. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education.* Dordrecht: Kluwer Publishers

Hawk,P. (1986). Beginning teacher programs: Benefits for the experienced educator in recruiting and inducting quality personnel for schools. Action in Teacher Education. *Journal of the Association of Teacher Education*, 8(4), 59-63

Heimlich, J.E. (1996). Constructing Group Learning. In S. Imel (ed.). Learning in Groups: Exploring fundamental principles, new uses and emerging opportunities. *New Directions for Adult and Continuing Education,* 71, 41-49.

Heron,J. (2002). Living Spirit- New dimensions in work and learning. *Keynote speech of International Conference on Organizational Spirituality,* 22-24 July 2002. Ανακτήθηκε 28/3/2019, από http://www.human-inquiry-com/Keynote2.htm

Herring,R. & Swabey,L. (2017). *Experiential Learning in Interpreter Education*. CATIE Center, St. Catherine University. Ανακτήθηκε 14/2/2019, από https://grad2cert.org/experiential-learning-in-interpreter-education/

Hiebert,J. & Morris,A. (2012). Extending Ideas on Improving Teaching. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 383-385

Hiemstra, R. & Sisco, B. (1990). *Individualizing Instruction: Making Learning Personal, Empowering, and Successful.* San Francisco: Jossey-Bass

Hinde,R.A. (1997). *Relationships: A dialectical perpective*. East Sussex, UK: Psychology Press Publishers

Ho, K. Y. (2004). *Perceptions of collaborative learning: a case study in the teaching context of history* (Postgraduate thesis). The University of Hong Kong). Ανακτήθηκε 16/5/2019, από http://dx.doi.org/10.5353/th_b3016821

Hobson,A.J. & Malderez,A. (2013). Judge mentoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *Interpersonal Journal of Mentoring and Coaching in Education,* 2(2), 89-108

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education, 25*(1),207-216.

Hodgen, J. & Askew, M. (2007).Emotion, identity and teacher learning: becoming a primary mathematics teacher. *Oxford Review of Education*, 33, 469-487**.**

Hof,C. & Ficher,M.E. (2010). Lifelong Learning as Continuity and Transformation. A qualitative longitudinal study about adults' biographies of learning and teaching. In M.Horsdale (ed), *Comminication, Collaboration, Creativity? Research in Adult Learning* (pp.37-57). University of Southern Denmark Press

Holbeche, L. (1996). Peer mentoring: the challenges and opportunities. *Career Development International,* 1(7), 24-27

Horvat,B.(2009). On a teaching method, experiencing and experience in role-play experiential learning method. *Journal of Contemporary Studies*, 5, 138-151

Houle,C.O. (1980). *Continuing learning in the profession*. San Francisco,CA: Jossey-Bass

Howard,K. & Sharp,J. (2001). Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών (μτφρ. Β. Νταλάκου). Αθήνα: Gutenberg

Huang,J. & Wang,C. (2013). Principles of participatory teaching methods on management science. *Proceedings International Conference on Education Technology and Management Science* (pp.1351-1353). Singapore

Hudson, F. (2000). *The handbook of coaching.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices. *European journal of teacher education*, *27*(2), 139-146.

Hudson,P. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 15(2),201-217

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both'mentor and mentee. *Professional development in education*, *39*(5), 771-783.

Hudson,P. (2015). Identifying mentors' observations for providing feedback. *Teachers and Teaching: theory and practice,* 22(2), 219-234

Hudson,P., Skamp,K. & Brooks,L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Teacher Education*, 89(4), 657-674

Hofler,D. (1983). Approach, Method, Techniques. A Clarification. *Journal of Reading World,* 23(1), 71-72

Huizing,R.L. (2012). Mentoring Together: A Literature Review of Group Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 27-55

Huryn,S.J. (1986). Debating as a teaching technique. *TeachingSociology*, 14(4), 266-269

Huttner,A. (2008). *Διδακτική Τεχνολογικών Μαθημάτων. Μέθοδοι & Διαδικασίες*. (μτφρ. Δ. Βαϊνάς). Αθήνα: Ιων

Θεοδώρου,Ι.(2012). *Αρχές και Μέθοδοι Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Ι.Μ.Ε. Γ.Σ.Ε.ΒΕ.Ε.

Θεοδώρου,Π. & Πετρίδου,Ε. (2014). Η συμβολή της καθοδήγησης (μέντορινγκ) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 141-161.

Θεοφανέλλης,Τ. & Καραγεωργίου,Ε. (2009). Η μέθοδος Project ως μία προσέγγιση μάθησης για τους ενηλίκους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 17, 11-16

Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. London: Routledge

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε*. Αθήνα : Μεταίχμιο

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (2017). *Το νέο ευρωπαικό θεματολόγιο δεξιοτήτων και το ελληνικό σύστημα διάγνωσης αναγκών επαγγελμάτων και σύζευξης δεξιοτήτων*. Ενημερωτικό Σημείωμα. Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων. Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδος

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (2015). *Μέντοριγκ. Μια πρώτη προσέγγιση και καλές πρακτικές του*. Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων. Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδος

Imel,S. &Tisdell,E. (1996). The relationship between theories about groups and adult learning groups. InS. Imel (ed.). *Learning in Groups: Exploring fundamental*

principles, new uses and emerging opportunities. *New Directions for Adult and Continuing Education* (pp. 91-96).San Franscisco: Jossey-Bass

Indiana University (2018). *Types of mentoring*. Office of Faculty Affairs and professional Development. Ανακτήθηκε 20/4/2019 από http://faculty.medicine.iu.edu/faculty-development/mentoring/mentoring-matters/models-of-mentoring/

ΙΝΕΔΙΒΙΜ (2019). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ανακτήθηκε 14/5/1019, από https://www.inedivim.gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CF%85%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82

ΙΝΕΔΙΒΙΜ (2019β). *Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την επιλογή δεκαπέντε (15) μελών Επιτροπής παρακολούθησης καιστήριξης του εκπαιδευτικού έργου της πράξης ΣΔΕ Ο.Π.Σ. 5002546.* Ανακτήθηκε 16/10/2019 από https://www.inedivim.gr/sites/default/files/announcements-proclamations-publicity/files/proskl_epitrop_parakolouthisis_2019_2020.pdf

ΙΝΕΔΙΒΙΜ (2020α). *Ενας χρόνος έργου στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ: Απολογισμός για το χρονικό διάστημα Σεπτεμβρίου 2019- Σεπτεμβρίου 2020*. Ανακτήθηκε 16/9/2020 από https://www.inedivim.gr/%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%AD%CE%BD%CE%B1%CF%82-%CF%87%CF%81%CF%8C%CE%BD%CE%BF%CF%82-%CE%AD%CF%81%CE%B3%CE%BF%CF%85-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%B9%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B2%CE%B9%CE%BC-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%83%CE%B5%CF%80%CF%84%CE%B5%CE%BC%CE%B2%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85-2019

ΙΝΕΔΙΒΙΜ (2020β). *Πρόσκλησης Εκδήλωσης Ενδιαφέροντος για σύναψη σύμβασης έργου για θέσεις εκπαιδευτών ενηλίκων στα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.), στο πλαίσιο της Πράξης με τίτλο: «Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) – Νέα Φάση», με κωδικό ΟΠΣ 5002212*. Ανακτήθηκε 13/6/2020 από https://www.inedivim.gr/sites/default/files/announcements-proclamations-publicity/files/prosklisi_ekpaideyton_kdvm-nea_fasi_2020_.pdf

Ingersoll, R., & Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States. Ανακτήθηκε 15/4/2018, από http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm.

Ingersoll,R.M. & Smith,T. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.

Ingersoll,R.M. & Strong,M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research**.** *Review of Educational Research,* 81 (8), 201-233.

Ivey A.E., Gluckstern N.B. & Bradford-Ivey M. (1996) *Συμβουλευτική: Μέθοδος Πρακτικής*

*Προσέγγισης (*μτφ. Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
Irby,B.J. (2013). The context of mentoring-place, space and face. *Mentoring&Tutoring*, 21(1), 1-5
Ισαρή,Φ. & Πουρκός,Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στη Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση.* Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
Ιωάννου,Ν. & Αθανασούλα-Ρέππα,Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, (σελ. 868-881)
Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
Jackson,M. (2009). Debate: A neglected teaching tool. *Peabody Journal of Education*, 50(2), 150-154
Jackson, T. & Ed, M. (1995). *More activities that teach*. Red Rock Publishing.
Jackson,V.A., Paleru,A.,Szalacha,L. Caswell,C.,Carr,P.L. & Inui,T. (2003). Having the right chemistry: a qualitative study of mentoring in academic medicine. *Academic Medicine*, 78(3), 328-334
Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, *61* (4), 505-523.
Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
Jarvis,P.(1999). *Adult and continuing education: Theory and Practic*e. Routledge
Jarvis,P.(2002). Globalization, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society. *Compare*, 32(1), 5-19
Jarvis, P. (2004β). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
Jarvis, P. (2005). *Towards a philosophy of human learning*. New York: Routledge
Jarvis, C. (2006). Using Fiction for Transformation. *New Directions for Adult and continuing Education*, 109: 69-77.
JarvisP. (2007). *Οι θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
Jarvis, P. (2009). Μαθαίνοντας τί σημαίνει να είμαι άτομο στην κοινωνία: μαθαίνοντας τον εαυτό μου. Στο K. Illeris (επιμ), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης* (μφρ Γ.Κουλαουζίδης) (σελ. 38-53). Αθήνα: Μεταίχμιο
Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning*. Theory and practice.(4th edition). Oxon: Routledge
Jarvis, P. (2001)(ed.). *The age of learning*. London: Kogan Page
Jarvis, P. & Chadwick,A. (1991). *Training adults educators in Western Europe*. London: Routledge
Jenepher,L.T. & Dominique,L. (2007). *A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review*. Canada, Ontario: University of Ottawa
Johnson, B. (2002). The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 88-96
Johnson,S. (2004). *Finders and keepers*. San Fransisco: CA:Wiley
Johnson, W.B. (2002). The intentional mentor: strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 12, 7-21
Johnson, W.B. (2016). *On being a Mentor: A Guide for Higher Education Faculty*. London: Routledge

Johnson, S., Berg, J., & Donaldson, M. (2005). *Who stays in teaching and why; a review of the literature on teacher retention. The Project on the Next Generation of Teachers.* Harvard Graduate School of Education

Johnson, W.B., & Huwe, J.M. (2003*). Getting mentored in graduate school.* Washington, DC: American Psychological Association.

Joiner,S. & Edwards,J.(2008). Novice teachers: Where are they going and why don't they stay. *Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43

Jonson,K.F. (2008). *Being an affective mentor: how to help beginning teachers succeed.* (2nd ed.) California: Corwin Press

Johnson-Baley,J. & Cervero,R.M. (2004). Mentoring in black and white: the intricacies of cross-cultural mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 12, 7-21

Jones M. (2009). Supporting the Supporters of Novice Teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4, 4 – 21.

Jones,M., Brown,J., Chapman,T., Morgan,J., Nettelton,P. & Smith,L. (2005). *The mentoring chameleon- A critical analysis of mentors and mentees perceptions of the mentoring role in professional education and training programmes for teachers, nurses, midwives and doctors*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference. University of Glamorgan. Ανακτήθηκε 2/10/2019 από http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/143672.htm

Jones, M. (2001). Mentors perceptions of their roles in school- based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching, 27*(1), 75-94.

Jones, R., & Brown, D. (2011). The mentoring relationship as a complex adaptive system: Finding a model for our experience. *Mentoring & Tutoring:* Partnership *in Learning*, *19*(4), 401-418

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρί και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Jutte,W., Nicoll,K. & Salling Olesen,H. (2011). Professionalisation- the struggle within. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 7-20

Kahle-Piasecki, L.(2011). Making a Mentoring Relationship Work: What is Required for Organizational Success. *Journal of Applied Business and Economics*, 12(1). 46 – 56

Kahraman,M. & Kuzu,A. (2016). E-mentoring for professional development of Pre-service teachers: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 76-86.

Kaiser, H. F. (1960). The application of electrofiic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151

Καλαϊτζοπούλου,Μ. (2001). *ΟεκπαιδευτικόςωςΣτοχαζόμενοςΕπαγγελματίας.*Αθήνα: Τυπωθήτω

Καλαμπούκα,Β. (2008). *Χρήση συμμετοχικών τεχνικών από τους καθηγητές που διδάσκουν την Αγγλική Γλώσσα σε ενήλικους. Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Kalantzis,M. &Cope,B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Κριτική

Καλογήρου,Χ., Σπυροπούλου,Α.Μ. & Παντελή,Μ. (2010). *Ο θεσμός του Μέντορα. Παράμετροι του μεντορικού έργου. Ανακτήθηκε 22/11/2018, από* https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahU KEwjutZq5tIHfAhVDmbQKHU9DA9QQFjABegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.

pi.ac.cy%2Fpi%2Ffiles%2Fepimorfosi%2Fprogram%2Feisagogiki%2Fthem_enotites%2FT*hesmos_Mentora_new.doc&usg=AOvVaw1NXMppuSO1WvEZf0njInnc*

Καλογρίδη,Σ. (2011). Η αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση ως στρατηγική μάθησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο: Παπασταμάτης,Α., Βαλκάνος,Ε., Πανιτσίδου,Ε. & Ζαρίφης,Γ. (2011). *Δια Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων* (σελ. 43-58). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Καλούδη, Ε. (2013). Εκπαιδευτική έρευνα και διδασκαλία. Το πλαίσιο, το δίλημμα και τα πρώτα βήματα μιας κοινότητας μεντόρων στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.-Ε. Μηλίγκου & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, 43-46. Ανακτήθηκε 11/10/2010 από https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP510/BOOK%20final%20preview.pdf

Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης

Καμαρινού, Δ. (1995). Έρευνα-Δράση στο Πλαίσιο της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Σχεδιασμός Υλοποίηση και Αξιολόγηση Ενός Εκπαιδευτικού Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, για την Τοπική Αρχιτεκτονική Κληρονομιά). Ανακτήθηκε 30/9/2019 από http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/8608#page/1/mode/2up

Kammeyer-Mueller,J.D. (2008). A quantitative review of mentoring research: Test of a model. *JournalofVocationalBehavior*, 72(3), 269-283

Καμπουροπούλου, Ε. (2015). *Η επίδραση του e-mentor σε επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς της πρώην Σοβιετικής Ενωσης στην ενίσχυση της διδακτικής τους ικανότητας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας (*Διπλωματική Εργασία). ΠανεπιστήμιοΜακεδονίας

Kanaskie, M. L. (2006). Mentoring: AStaff Retention Tool. *Critical Care Nursing Quarterly*, *29*(3), 248–252.

Κ.ΑΝ.Ε.Π.-Γ.Σ.Ε.Ε. (χ.χ.) *Διαπιστώσεις και Θέσεις για τη Δια Βίου Μάθηση.* Ανακτήθηκε 21/2/2019, από http://www.kanep-gsee.gr/theseis-apopseis/diapistwseis

Kanuka, H., &Marini, A. (2013). Empowering untenured faculty through mosaic mentoring. *Canadian Journal of University Continuing Education, 30(*2), 11-38

Καπαχτσή,Β. & Παπαβασιλείου,Ι. (2018). Προώθηση της σύγχρονης καινοτομικής διδασκαλίας: Ένα μοντέλο μεντορικής σχέσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες,* 175-183

Kappelman, L. & Richards,T. (1996). Training, empowerment and creating a culture for change. *Empowerment in Organizations*, 4(3), 26-29.

Käpplinger,B.& Maier-Gutheil,C. (2015). Ansätze und Ergebnisse zur Beratung (Forschung) in der Erwachsenen- und Weiterbilung- Eine Systematisierung. *ZeitschriftfurWeiterbildungsforschung*, 38, 163-181

Καραλής, Θ. (2007). *Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές* (Διδακτικές Σημειώσεις). Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία.

Καραλής, Θ. (2010). Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα στο: *Δ. Βεργίδης και Α. Κόκκος (επιμ) (2009). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές Διαδρομές*(σελ. 17-42). Αθήνα: Μεταίχμιο

Καραλής,Θ.(2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση.* Αθήνα: ΙΝΕΓΣΕΕ&ΙΜΕΓΣΕΒΒΕ

Karalis,T. &Vergidis,D. (2004). Lifelong Education in Greece: Recent Developments and Current Trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179-189

Καραλής, Θ. και Βεργίδης, Δ. (2004). Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 2, 11-16*

Καραλής,Θ. & Κόκκος,Α. (2008). Το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών (2002-2007). Στο, *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Οψεις της πραγματικότητας. Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις*, (σελ.15-36). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καραλής,Θ. & Παπαγεωργίου,Η. (2012). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης* (Εκπαιδευτικό Υλικό). ΙΝΕ-ΓΣΕΕ

Καρανδρέα,Γ. (2018). *Ανιχνεύοντας χαρακτηριστικά του πολλαπλού mentoring νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στις απόψεις στελεχών και έμπειρων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραούλης,Γ. & Πάντα,Δ. (2017). Η εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων στα προγράμματα Συμβουλευτικής Ανάληψης Επιχειρηματικών Πρωτοβουλιών του Ο.Α.Ε.Δ.. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 28-39

Καρατζά,Μ.(2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της δια βίου μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 5, 4-8

Καρατζά,Μ. & Φίλλιπς,Ν. (2007). *Ερευνα –μελέτη «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εκπαιδευτικές Τεχνικές».* Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Καρνεμίδου, Α. (2010). Θεσμική αναγνώριση της Διά Βίου Μάθησης . *Καταρτίζειν, 28,* 8-9

Κασιμάτη, Κ. (2015). Μεταγνώση και ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών. 6ο Διεθνές Συνέδριο για τις Εκπαιδευτικές Διδακτικές 2015 (EduDidactics 2015): *Συνδέοντας διδακτικές, ικανότητες και στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική, μέσα από τις Τέχνες.* Ανακτήθηκε 31/3/2019, από https://eclass.uoa.gr

Καστελλάνου,Ζ.Σ. (2017). *Διερεύνηση αντιλήψεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του Mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου* (Διπλωματική Εργασία). Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Kasworm, C.E. &Bowles, T.A. (2012). Fostering Transformative Learning in Higher Education Setting. In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates (eds) *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice* (pp. 388-407). San Francisco: Jossey- Bass.

Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Kaye,B. &Jacobson,B. (1995). Reframing mentoring. *Training & Development,* 50(8), 44-47

Κεδράκα,Α. (2016). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής: *Η Εκπαίδευση και Διδασκαλία στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita* (σελ. 21-39). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής.

Κεδράκα,Α. (2020) (επιμ.). Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, *Διδασκαλία και Μάθηση στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής.

Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kegan, R. (2007). Ποιο σχήμα μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J.Mezirow (επιμ.). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση,* (σελ. 73-105 (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο

Kelchtermans,G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teacher and Teacher Education*, 9, 443-456

Kelly, M. (2010). *Learning Styles - Understanding and Using Learning Styles*. Ανακτήθηκε 25/2/2029 από http://712educators.about.com/od/learningstyles/a/learning_styles. htm?p

Kemmis,S., Heikkinen,H., 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

Kennedy,R. (2007). In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190

Kennett,P. & Lomas,T. (2015). Making meaning through mentoring: Mentors finding fulfillment at work through self- determination and self- reflection. *International Journal of Evidence ased Coaching and Mentoring*, 13(2), 1-21

Kidd,P. (1973). *How adults learn*. Chicago: Association Press

Kilburg,G.M. (2007). Three mentoring team relationships and obstacles encounterd: a school-based case study. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 293-308

Kilgour,P.,Reynaud,D., Northcote,M. & Shields,M. (2015). Role-playing as a tool to facilitate learning, self reflection and social awareness in teacher education. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 2(14), 8-20

Kilpatrick,W.H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319-338

Kimwarey,M.C., Chirure,H.N. & Omondi,M. (2014). Teacher empowerment in education practice: Strategies, constraints and suggestions. *Journal of Research & Method in Education,* 4(2), 51-56

Κιουλάνης,Ν.Σ. &Μαντζανάρης,Δ.Κ. (2008). Ενισχύοντας την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε.: η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως υποστηρικτικός τρόπος διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο 3ο Διεθνές Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: *Η εκπαίδευση Εκπαιδευτών και η επαγελματοποίηση τους*. Αθήνα

Κιουλάνης,Σ., Γιαμαλής,Ν., Δημητράκης,Γ. & Βαλκάνος,Ε.(2016). Στοχασμός πάνω στη δράση (Reflection on action) επί του Στοχασμού κατά τη δράση (Reflection in action): μουσική (jazz) και εικαστική αναπαράσταση της διδακτικής βιωματικής εμπειρίας του στοχασμού κατά τη δράση του Donald Schon με παράλληλη βιωματική ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μέσω εικονικών συμμετεχόντων (Virtual Paricipants). *ΕκπαιδευτικόςΚύκλος*, *4* (2), 9-22.

Kleiner,F.S. (2015). *Gardner's art through the ages*. The Western Perspective. Oston: Cengage Learning

Klopf,G. & Harrison,J. (1981). Moving up the career ladder: A case for mentors. *Principal*, 41-43

Knight,P., Tait,J. & Yorke,M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319-339.

Knouse,S.B. (2001). Virtual mentors: mentoring on the internet. *Journal of Employment Counselling*, 38(4), 162-169

Knowles, M. (1998). *The adult learner: A neglected species.* Houston, TX: Gulf Publishing Company.

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. N.York: Association Press

Knowles, M., Holton, Swanson (1998). *The adult learner.* Houston, TX: Gulf Publishing Company

Knox, A. (1980). Understanding the adult learner. *New Directions for Student Services*, 11, 7-21. Ανακτήθηκε 11.1.2021 από https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ss.37119801104

Koballa,T. &Bradbury,L.U. (2009). Leading to success. *Principal Leadership*, 9(7), 28-31

Kochan,F. & Pascarelli,J. (2012). Culture and mentoring in the global age. In S.J. Fletcher & C.A.Mullen (eds). *Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage Press.

Kochan, F.,Searby,V., George,M.P. &Edge,J.M. (2015). Cultural influences in mentoring endeavors: Applying the Cultural Framework Analysis Process. *International Journal of Mentoring and Coaching,* 4(2), 86-106

Κόκκος, Α.(2005). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος,Α.(2008). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα. Εισήγηση στη 11η Διεθνή Συνδιάσκεψη με θέμα «*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση στις Βαλκανικές Χώρες*», Ικόνιο, 23-27 Οκτωβρίου 2008

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η Διαμόρφωση μιας Μεθόδου. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σελ. 71-122). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος,Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ενωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Κόκκος,Α. & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb,A., Kolb,D., Passarelli,A. & Sharma,G. (2014). On becoming an experiential educator: The educator profile. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204-234

Kolb,D.A.(2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Kolb,D, Rubin,I, & Osland,J. (1991). *Organizational Behavior: An Experiential Approach.* N.York: PrenticeHall, Englewood Cliffs.

Κόπτσης,Α. (2009). Βασικές αρχές της Σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 15-28

Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education,* 9**,** 317-326.

Κουγιουμτζής,Γ. (2014). Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/ mentoring.

Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Ελληνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2016α). Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/ mentoring. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *«Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα».* Τόμος Β΄ (σελ.. 517-533). Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας: Διάδραση

Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2016β). Επισκόπηση βασικών θεωρητικών και εμπειρικών μοντέλων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/mentoringεκπαιδευτικών. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.),Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *«Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα».* Τόμος Β΄ (σελ.. 505-516). Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας: Διάδραση

Κουλαουζίδης, Γ. (2010). *Μελέτη για τα προόντα εκπαιδευτών ενηλίκων*. Ανακτήθηκε 29/8/2020 από https://www.academia.edu/8480843

Κουλαουζίδης, Γ. & Κουτρούκης, Θ. (2011). Η απεριόριστη μάθηση των περιορισμένων πόρων: το διακύβευμα της δια βίου μάθησης στην εποχή της οικονομικής κρίσης. Στο: Β. Καραβάκου, (επιμ.) (2011). *Δια βίου μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις.(σελ.* 71-86). *Θεσσαλονίκη.* Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Kools, M., andL. Stoll. 2016. *"What Makes a School a Learning Organisation*?", OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en.

Κουτούζης,Μ. (2005). Εκπαιδευτικές Τεχνικές στο θεματικό πεδίο «Οικονομία-Διοίκηση». Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.* Πάτρα:Ε.Α.Π

Κουτούζης,Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Απολεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Π.Παπαδιαμαντάκη & Δ. Καρακατσάνη (επιμ.), *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο

Koutouzis,E. &Papazoglou,A. (2016). *Transforming Greek Primary Schools into Learning Organization.* XII International Tranformative Learning Conference, at Pacific Lutheran University, Tacoma, WA, USA, 20-23

Κουτούζης,Μ. & Παπάζογλου,Α. (2020). Από την Εκπαίδευση Ενηλίκων στους Οργανισμούς Μάθησης: Δια βίου Μάθηση στα Σχολεία. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 47, 3-12.

Κουτσούκος, Μ. (2017).Σχεδιασμός Εκπαιδευτικής Εφαρμογής για την οργάνωση και διενέργεια διδακτικών επισκέψεων στη Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου *«Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες»* (σελ. 177-182). Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Koutsoukos,M. &Fragoulis,I. (2017). Innovative Teaching with us of an artwork. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,* 16(8), 77-84

Kram,K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal,* 26, 608-625

Kram,K. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal,* 28, 110-132

Kram,K. (1988). *Mentoring at Work: Developmental relationships in organizational life.* N.York: University Press of America

Kram,K. (1996). A relational approach to career development. In D.T. Hall(ed.), *The career is dead-long live the career* (pp 132-157). San Franscisco,CA: Jossey-Bass

Kram,K. (2004). Forward: The making of a mentor. In D. Clutterbuck & G.Lane (Eds). *The situational mentor*. Aldershot: Gower

Kram,K. & Hall,D. (1991). Mentoring as an antidote to stress during corporate trauma. *Human Resource Management*, 28, 493-510

Κυριακάκης,Ι. (2019). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (ΔιπλωματικήΕργασία). ΕλληνικόΑνοικτόΠανεπιστήμιο

Kumar,R. &Lighter,R. (2007). Games as an interactive classroom technique: Perceptions of corporate trainers, college instructors and students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,* 19(1), 53-63

Kunselman,J.C. & Johnson,K.A. (2004). Using the case method to facilitate learning. *College Teaching*, 52(3), 87-92

Kurtz,T. (2003). Gesellschaft, Funktionssystem, Person: Überlegungen zum Bedeutungswandel professioneller Leistung. In J.Mieg & M. Pfadenhauer (Eds). *Professionelle Leistung- Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie* (pp. 89-107). Konstanz:UVK

Kurtz,S. Silverman,J. & Draper, J. (2005). Teaching and Learning Communication Skills in Medicine .Oxford,UK: RadcliffePublishing.

Kwo, W. Y. (1994) Towards Reflective Teaching: Curriculum development and action research. In Li, D. C. S., Mahoney, D. & Richards, J. C. (Eds.) *Exploring Second Language Teacher Development* (pp.113-130). HongKong: CityPolytechnic of HongKong.

Κώττη,Δ. (2008). Βιωματική μάθηση: από τη θεωρία στη πράξη. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 13, 35-41

Ladousse,G. (2009). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press

Lahey,P., Trant,M., Verderber,R.F. & Verderber,K.S. (2005). *Communicate!* Toronto: Thomson Nelson

Lake, D. A. (2001). Student performance and perceptions of a lecture-based course compared with the same course utilizing group discussion. *Physical Therapy*, *81*(3), 896-902.

Lambeth,D.T. & Lashley,C. (2012). A reflection of the perception of alternatively prepared first-year teachers in an urban high school: The necessity for improvements of mentoring and induction. *Teaching & Learning*, 26(1), 35-52

Langdom,F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentor as a pathway to expertise. *Professional Development in Education,* 37(2), 241-258

Langdon,F. (2014). Evidence of mentor learning and development: an analysis of New Zealand mentor/mentee professional conversations.*Professional Development in Education*, 40 (1), 36-55.

Lankau,M.J. & Scandura,T.A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Contant, antecents and consequences. *Academy of Management Journal*, 45(4), 779-790

Larson,B.L. (2000). Classroom discussion: a method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education*, 16, 661-677

Larson,L.L. (2009). *A study of Exceptional Mentoring Insights for Adult Education and emerging mentors*. Dissertation. National-LouisUniversity, Chicago, Illinois

Λασκαράκης,Γ. (2012). *Η συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκ*ης (Διπλωματική Εργασία). ΠανεπιστήμιοΜακεδονίας

Lasky,S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 2*1, 899-916

Lassnigg,L. (2011). Contradictions in adult education structures and policies in Austria: their interrelation with the professional development of educators. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 37-55

Lave,J & Wenger,E. (1991). *Situated learning: Legimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Lawrence,R.L. (2008). Powerful feelings: Exploring the affective domail of informal and arts-based learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 65-77

Lawson,D. (1989). Peer helping programs in the colleges and universities of Quebec and Ontario. *Canadian Journal of Counselling*, 23, 41-54

Lechuga, VM. (2011). Faculty-graduate student mentoring relationships: Mentors' perceived roles and responsibilities. *Higher Education*, 62,757–771.

Leck,J & Orser,B. (2013). Fostering trust in mentoring relationships: An exploratory study. *Equality, Diversity and Inclusion*, 32(4), 410-425

Lee, Y. J. (2011). A study on the effect of teaching innovation on learning effectiveness with learning satisfaction as a mediator. *World Transactions on Engineering and Technology Education, UICEE, 9*(2), 92-101.

Lee, J. M. (2017). *Exploratory Study of Perceived Barriers to Learning in an Urban Educational Opportunity Center.* Ανακτήθηκε 30/1/2019, από http://www.ahea.org/

Lee, J. C. &Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning,* 15 (3), 243-262.

Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education, 41,* 67–79

Leedy,P. & Ormrod,J. (2005). *Practical Research: Planning and Design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall

Lee Ming See,N. (2014). Mentoring and developing pedagogical content knowledge in beginning teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 123, 53-62

Leenders,M.R., Mauffette- Leenders,L.A., Erskine,J.A. (2001). *Writing Cases*. (4th ed.). Ivey Business School: Ivey Publishing

Legge,D.(1971). "Discussion Methods". In M.D. Stephens, & G.W.Roderick. (eds). *Teaching Techniques in Adult Education* (pp. 75-89). Newton Abbot, U.K.:David & Charles

Lejonberg,E.,Elstad,E. & Christophersen,K.A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education,* 4(2), 142-158

Λευθεριώτου,Π. (2005), *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Levinson,D., Darrow,C., Klein,E., Levinson,M. &McKee,B. (1978). *Season of a man's life.* N.York: Knopf

Leyser,X., Zeiger,T. & Romi,S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education,* 58(3), 241-255

Limbert,C. (1995). Chrysalis, a peer mentoring group for faculty and staff women. *National Women's Studies Association Journal*, 7, 86-99

Lindgren,U.(2005).Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies, 31*(3),251–263.

Λιντζέρης, Π. (2013). *Εκπαίδευση δια βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων*. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Lionarakis, A. (2014). Ένα στοίχημα και επτά μύθοι για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 10*(1), 3-4.

Litwin, M.S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. London: Sage Publications

Lones, P. S. (2000). Learning as creativity: Implications for adult learners. *Adult Learning,* 11(4), 9-12.

Lopes Henriques,P. & Curado,C. (2009). Pushing the boundaries on mentoring: Can mentoring be a Knowledge tool? *Journal of Business Economics and Management*, 10(1), 85-97

Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching, 31*(1), 15–24.

Λουκά, Δ. &Πέτσιου, Χ. (2016). Το mentoring στην εκπαίδευση. Στο Γ.Αλεξανδράτος, Τ.Αρβανίτη-Παπαδοπούλου & Π.Ορφανός Π. (επιμ.). *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο»,* (σελ. 673-681)

Luo,W.H. (2013). An exploration of professional development programs for teachers of collaborative teaching of EFL in Taiwan: A case study. *Asian Pacific Education,* 23(3), 403-412

McIntyre, J. and Hobson, A. (2016). Supporting beginner teacher identity development: external mentors and the third space. *Research Papers in Education,* 31 (2), 133-158.

MacKeracher,D.,Suart,Th. & Potter,J.(2006). *Barriers to participation in adult learning.* Ανακτήθηκε 28/2/2019, από http://www.naid.ca/library/research/sotfr/barriers/barriers.pdf

Maclure,M. (1993). Arguing for yourself. Identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Education Research Journal*, 19(4), 311-322

Μαγγόπουλος,Γ. & Σόλα,Α. (2020). Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων: οφέλη και δυσκολίες. *International Journal of Educational Innovation*, 2 (2), 145-153

Magos,K. & Politi,F. (2008). The creative second language lesson: The contribution of the role-play technique to the teaching of a second language in immigrant classes. *RELC Journal,* 39(1), 96-112

Maier-Gutheil,C. & Hof,C. (2011). The development of the professionalism of adult educators: a biographical and learning perspective. *European Journal for research on the education and learning of adults,* 2(1), 75-88

Maier-Gutheil,C, Kade,J. & Ficher,M.E. (2011). Professionalität als Bildungsprozess. In P.Arnold & A.Pachner (eds). *Lernen im Lebenslauf* (pp. 89-106). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Maistre,C.L. & Pare,A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559-564

Μακρή-Μπότσαρη,Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., &Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education, 30*(3), 225–248.

Manchester Metropolitan University (2018). *Mentoring Guidelines.* Ανακτήθηκε 10/10/2018, από *https://www2.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/human-resources/a-z/guidance-procedures-and-handbooks/Mentoring_Guidlines.pdf*

Μαντζανάρης,Κ. (2007). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Σ.Δ.Ε. ως προς την αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών στην άσκηση του έργου τους. Η περίπτωση του Σ.Δ.Ε. Δράμας* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 15*(1), 25–37.

Margo,K.M. (2002). Exploring teaching roles and responsibilies in adult literacy education: Do teachers see themselves as transformative educators? *Conference Proceedings, Adult Education Research* Conference, Kansas State University, New Praire Press

Μάρκου, Ε. (2015). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης ως προς την ένταξη της τέχνης στη διδασκαλία τους* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Marsick, V. (2006), Informal Strategic Learning in the Workplace. *Work-Related Learning, Springer,* 51-69.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of learning organizations questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση,* 7, 60-92

Mathew,M. (1994). *ScienceTeaching*. London: Routledge

Matthews, C. (2015). *Creating Space for New Teacher Voices: Examining Mentoring from the Perspective of New Teacher Residents*. (Doctoral dissertation) Georgia State University

Mayo,J.A. (2004). Using case-based instruction to bridge the gap between theory and practice in psychology of adjustment. *Journal of Constructivist Psychology*, 17, 137-146

McConnell,K. & Geesa,R. (2019). Self-reflective mentoring: perspectives of peer mentors in an education doctoral program. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education,* 8(2), 86-101

McDaniel,S. & Yarbrough,A.M. (2016). A literature review of afterschool mentoring programs for children at risk. *The Journal of at-Risk Issues*, 19(1), 1-9

McDonald,L & Flint,A. (2011). Effective Mentoring Skills: A Collaborative Effort. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(1), 33-46

McGowan,E.M., Stone,E.M. & Kegan,R. (2007). A contructive-development approach to mentoring. In B.R. Ragins & K.E. Kram (eds), *The Handbook of mentoring at work: Theory, research and practice* (pp.401-425). Thousand Oaks,CA: Sage Publications.

McInerney,P. & Green-Thompson,L. (2017). Teaching and learning theories and teaching methods used in postgraduate education in the health sciences: a scoping review protocol. *JBI Database of Systematic Reviews and Implementation Reports*, 15(4), 899-904

McLean,M. (2004). Does the curriculum matter in peer mentoring? From mentee to mentor in problem-based learning: a unique case study. *Mentoring&Tutoring,* 12, 173-186

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες (σελ.* 21-70). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mee-Lee,L. & Bush,T. (2003). Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University. *Mentoring & Tutoring*, 11, 263-271

Medzini,A., Meishar,T. & Sneh,Y. (2014). Use of mobile technologies as support tools for geography field trips. International Research in Geographical

Merriam,S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly,* 33(3), 161-173

Merriam, S. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 60–68.

Merriam, S. & Biochett,R.G. (2007). *The profession and practice of adult education: An Introduction.* San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S., & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood.* San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S., & Caffarella, R. & Baumgartner,L. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Fransisco: Jossey-Bass

Merriam, S.B. & Kim, S. (2012). Studying Transformative Learning: What Methodology? In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice* (56-72). San Francisco: Jossey-Bass.

Mertens, D. (2009). Transformative Mixed Methods. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 802-813

Mertler,C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Meuser,M. (2005). Professionell handeIn ohne Profession? Eine Begriffsrekonstruktion. In M. Pfadenhauer (Ed.). *Professionelles Handeln* (pp. 253-264). Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften

Meyers,C. & Jones,T. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom.* San Fransisco: Jossey-Bass

Meziaw,J.M. (2005). A needs-driven approach to expatriate adjustment and career development: A multiple mentor perspective. *Journal of International Business Studies,* 36, 519-538

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow,J. (1997). Tranformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education,* 74, 5-12

Mezirow,J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο Mezirow,J. & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Mezirow, J. And Associates (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Milburn, K. (1995). Never mind the quantity, investigate the depth. *British Food Journal,* 97 (7), 36-38

Miller,A. (2002). *Mentoring students and young people*. London: Routledge

Mishler,E. (1999). *Storylines: Craft Artists' Narratives of Identity*. Cambridge: Harvard University Press

Missingham,B. (2013). Participatory learning and popular strategies for water education. *Journal of Contemporary Water Researc*h, 150(1), 34-40

Μιχιώτης, Σ., Μπραουδάκης, Γ., Αδαμόπουλος, Α., Γκούκλας, Δ., Νικηφοράκη, Κ., &Οικονόμου, Κ. (2006). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη συστήματος Mentoring,* Αθήνα: Προοπτική.

Mocker,D.W. &Noble,E. (1981). Training part time instructional staff. In S.Grabowski (ed). *Preparing Education for Adults*. San Fransisco: Jossey Bass

Moloi,K.C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts. *South African Journal of Education*, 30, 621-633

Moon,J.A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and Practice*. New York: Routledge Farlmer

Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Nottingham: Department for Education and Skills.

Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education,* 3(2), 1-6

Moore,M. & Hofman,J.E. (1988). Professional Identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education*, 17(1), 69-79

Μοσχοβάκου,Ν. (2013). *Συμβουλευτική Καθοδήγηση (Mentoring*). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

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

Μπαγάκης,Γ., Τσίγκου,Π. & Σκορδά,Ν. (2017). Το πρόγραμμα μεντόρων του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος και το ελληνικό πλαίσιο. Στο:Μπαγάκης,Γ. & Τσίγκου,Π. (2017). *Διερεύνηση το θεσμού του Μέντορα.* (σελ. 47-70). Αθήνα:Γρηγόρη

Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 30, 87-109.

Μπακιρτζής, Κ. (2008). Η χαρά της μάθησης. *Κοινωνία και Ψυχική Υγεία* 7, 53-68.

Μπαρμποπούλου,Β. & Οικονόμου,Α.Χ. (2018). Το μέντοριγκ στη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες* (σελ. 275-283)

Μπεαζίδου,Ε., Μπότσογλου,Κ. & Κουγιουμτζίδου,Ε. (2017). Το mentoring στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιολόγηση των νηπίων. European Conference Mentoring*: Impacts on Professional Development of Teachers* (σελ. 46-65). ProjectErasmus. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας

Μπελιάς, Δ. (2011). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευομένων του ΚΕΚ της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Ν. Τρικάλων, αναφορικά με το πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης που τους παρέχεται* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπιλιώνη,Μ. (2012). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε. Η περίπτωση του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας Κοζάνης* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπλέτσου, Π. (2008) *Ο ρόλος της προηγούμενης εμπειρίας στις διαδικασίες μάθησης ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικά δεδομένα (*Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μπουμπουλέντρα,Ν.Π. (2015). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών- θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μπράιλας,Α., Αβάνη,Σ.Μ., Γκίμη,Χ. Δεϊλόγκου,Μ.Α. & Δημητριάδης,Γ. (2020). Διεργασία ομάδας, αναστοχαστική πρακτική και ιστολόγια στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση: αναπτύσσοντας δίκτυα μάθησης ομοτίμων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 46, 26-36

Μπρίνια, Β. (2005). Η διεξαγωγή του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» με τη μέθοδο Project στο Ενιαίο Λύκειο. *Εκπαιδευτικά,* 77-78, 210-217.

Μπρούζος,Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.* Αθήνα: Λύχνος

Μπρούζος,Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική Θεωρία. Ερευνα και Εφαρμογές.* Αθήνα: Τυπωθήτω

Μπουμπουλέντρα,Ν.Π. (2015). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Mullen,C.A. (2012). Mentoring: an overview. S.J. Fletcher, C.A. Mullen (Eds.). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (pp. 7-23). London: SAGE

Muller, C. (2000). MentorNet: Using the Internet to develop the next generation of women scientists and engineers. *AWIS Magazine* 29(1), 19-23

Murphy, S. D. (1996). The benefits of mentoring from the mentor's perspective (Doctoral dissertation), University of Toronto. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 57(4-A), 1488.

Murray, M. (2001). *Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Process*. San Fransisco: Jossey-Bass

Murray,R. (2018). An overview of experiential learning in nursing education. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(1), 1-6

Neely, A. R., Cotton, J., & Neely, A. D. (2017). E-mentoring: A Model and Review of the Literature. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction, 9*(3), 220-242. Ανακτήθηκε 8/2/2021 https://aisel.aisnet.org/thci/vol9/iss3/3

Newby,T.J., Stepich,D.A., Lehamn,J.D. & Russell,J.D. (2006). *Educational Technology for Teaching and Learning* (3rd Ed.). N.Jersey: Pearson Merill, Prentice Hall

Newman,M. (1979). *The poor cousin.* London: Allen and Unwin

Nicholl,H.M. & Tracey,C.A. (2007). Questioning: a tool in the nurse educator's kit. *NurseEducationinPractice*, 7(5), 285-292

Νικολακοπούλου,Α. (2017). *Η θέση του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού: μία έρευνα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Νικολάου,Κ. (2020). *Διερύνηση του ρόλου του μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη διαδικασία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Noe,A.P. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology,* 41, 457-479

Noe,R.A. (1999*). Employee Training and Development*. Boston: Irwin/McGrow-Hill

Norman,P.J. & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in Teaching and Mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, 679-697

Nowell,L.,Norris,J.M. Mrklas,K. & White,D.E. (2017). A literature review of mentoring programs in academic nursuing. *Journal of Professional Nursing*, 33(5), 334-344

Noye,D. & Piveteau,J.(1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ντανοπούλου, Π. (2016). *Η Χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την εναρκτήρια συνάντηση σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης* (Διπλωματική Εργασία). ΕλληνικόΑνοικτόΠανεπιστήμιο

Odiorne,G.S. (1985). Mentoring- An American management innovation. *Personnel Administrator,* 30(5), 63-70

OECD (1996).*Lifelong Learning for All*. Paris: Author.

OECD (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD

Odell,S.J. (1990). *MentorTeacher Programs. What Research says to the Teacher.* Washington, D.C.: National Education Association

Οικονομάκου,Μ. (2013). Πιλοτική εφαρμογή των προγραμμάτων της μεντορείας στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας. Αναστοχαστικές αντιλήψεις των ασκούμενων. *Νέος Παιδαγωγός. Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα. 3,* 195-203, Αθήνα: Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια. Ανακτήθηκε 11/10/2019 από http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/3

O'Mahony, G. R. & Matthews, R. J. (2005). *A Climate of Mentoring: Building Teams for School Improvement.* Heatherton Victoria: Hawker Brownlow Education.

Omatseye,B. (2007). The discussion teaching method: An interactive strategy in tertiary learning. *Education*, 128(1), 87-94

Omoto,A., Nyakrura,B. & Mbalamula,Y. (2017). Application of participatory teaching and learning approach in teacher training colleges in Tanzania. *Journal of Scientific Research and Reports*, 16(6), 1-10

Orland-Barak,L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188

Othman, N, & Chia, S.Y. (2015). Empowering Teaching, Learning and Supervision Through Coaching in Action Research. *Journal of Management Research*, 7(2), 98-108.

Ουζούνη,Χ. & Νακάκης,Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική,* 50(2), 231-239

Overby,K.(2011). Student-CenteredLearning. *ESSAI,* 9, art. 32, 108-112

Owen,H. &Whalley,R. (2017). A journey from within: The virtual mentoring CASE model. *Journal of Advances in Education Research*, 2(4), 253-264

Packard,B.W. (2003). Web-based mentoring: Challenging tranditional models to increase women's access. *Mentoring & Tutoring*, 11(1), 53-65

Palmer,P. (1998). *The courage to Teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life.* SanFransisco: Jossey-Bass.

Παναγιωτακόπουλος,Χ. & Σαρρής,Μ. (2015). *Η εκπόνηση μιας επιστημονικής εργασίας με τη χρήση των ΤΠΕ: Μία ολοκληρωμένη προσέγγιση*. Αθήνα : ΙΩΝ

Πανεπιστήμιο Αιγαίου (2019). *Ετήσιο Μοριοδοτούμενο σεμινάριο στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτών ως μέντορες*. Ανακτήθηκε 29/11/2019 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/303279_etisio-moriodotoymeno-seminario-stin-ekpaideysi-ekpaideyton-os-mentores

Παπαδήμα,Γ. (2008). *Ο Επαγγελματισμός των Εκπαιδευτών Ενηλίκων- Η Ελληνική Πραγματικότητα (*Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Παπαλεοντίου- Λουκά Ε. (2010). *Μεταγνώση: Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Θυμάρι.

Παππά,Ε. & Ιορδανίδης,Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 112-130

Παρασκευοπούλου,Σ. (2014). *Διερεύνηση του ρόλου του mentoring στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη πρόθεση κινητικότητας των εργαζομένων* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Παυλάκης,Μ. (2020). Οργανισμοί μάθησης: προκλήσεις και περιορισμοί στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στην Ελλάδα. *ΕκπαίδευσηΕνηλίκων*, 47, 13-19

Parker,M.A. (2010). Mentoring practice to keep teachers in schools. *Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring,* 8(2), 111-113.

Parker,W.C. (1996). Curicculum for democracy. R.Soder (ed.). *Democracy, education and schooling* (pp. 182-210). San Fransisco: Jossey-Bass

Pastogianni,M. & Koutsoukos,M. (2018). The role of the adult educator in eliminating internal psychological barriers in adult education. *Education Quarterly Reviews*, 1(2), 268-278

Patton,M.Q. (2014). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4th Edition. Sage Publicaions,Inc.

Payne,S.C. & Huffman,A.H. (2005). A longitudinal examination of the influence of mentoring on organizational commitment and turnover. *Academy of Management Journal,* 48(1), 158-168

Peddler,M., Burgoyne,J. & Boydell,T. (1991). *The learning company: A stratedy for sustainable development.* N.York: McGraw-Hill

Peluchette, J. V., & Jeanquart, S. (2000). Professionals' use of different mentor sources at various career stages: Implications for career success. *Journal of Social Psychology, 140*(5), 549–564.

Perez-Valverde,C. & Ruiz-Cecilia,R. (2014). The development of FL Teachers'professional identity through the production of narratives. *Porta Linguarum*, 22, 61-72

Perkins,D. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds.* N.York: Free Press.

Perkins, D.N. (1994). *The Intelligent Eye.* Harvard Graduate School of Education.

Peterson, M.S., Valk, C., Baker, C.A., Brugger, L. & Hightower, A.D. (2010). "We're Not Just Interested in the Work": Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 18:2, 155-175*

Pfadenhauer,M. & Sander,T. (2010). Professionssoziologie. In G.Kneer & M.Schoer (Eds.). *Handbuch Spezielle Soziologien* (pp. 361-378). Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften

Phillip-Jones,L.L. (1982). *Mentors and protégés*. N.York: Arbor House

Phillip-Jones,L.L. (1983). Establishing a formalized mentoring program. *Training Development Journal,* 2, 38-42

Phillips,N. & Duke,M. (2001). The questioning skills of clinical teachers and preceptors: a comparative study. *Journal of Advanced Nursing*, 33(4), 523-529

Phillips,N. & Fragoulis,I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies,* 2(2), 201-213

Piasecki,L.K. (2011). *Mentoring: What organizations need to know to improve performance in the 21st century workplace* (Doctoral Dissertation). The University of Toledo. Ανακτήθηκε 3/10/2019 από https://pdfs.semanticscholar.org/977a/1609ab5bc517874786e8e60e1171082a8560.pdf

Pinnock, A.(2007). Successful mentoring: the students' view. *Teaching Business & Economics,* 11(3), 22-26.

Pitney,W.A. & Ehlers,G.G. (2004). A grounded theory study of the mentoring process involved with undergraduate athletic training students. *Journal of Athletic Training,* 39, 344-351

Popil,I. (2011). Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *NurseEducationToday,* 31, 204-207

Πουλημένου,Σ. (2018). Τα σχολεία ως μανθάνοντες οργανισμοί. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες* (σελ. 387-396)

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.

Pollcok,R. (1995). A test of conceptual models depicting the developmental course of informal mentor-protégé relationships in the work place. *Journal of Vocational Behavior,* 46(2), 144-162

Pompa,C. (2012). *Literature Review on enterprise mentoring*. Economic and Private Sector. Overseas Development Institute

Ponte,. & Twomey,S. (2014). Veteran teachers mentoring in training: negotiating issues of power vulnerability anf professional development. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 20-33

Poulsen,K. (2013). Mentoring Programmes: Learning opportunities for mentees, mentors, organizations and society. *Industrial and Commercial Training*, 5, 2-10

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93,* 223 – 231.

Πρόκου,Ε. (2014). Ανάλυση και ερμηνεία των πολιτικών που προωθεί ο νόμος 3879/2010 υπό τον τίτλο «Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις. *ΕκπαίδευσηΕνηλίκων,* 31, 8-17

Prokou,E. (2008). A Comparative Approach to Lifelong Learning Policies in Europe: the cases of the U.K., Sweden and Greece. *European Journal of Education*, 43(1), 123-140

Qualters,D.M., (2010). Bringing the outside in: Assessing experiential education. *New Directions for Teaching and Learning*, 124, 55-62

Quattami,N. (2010). *Methods of teaching gifted and talented*. Amman: Dar Al-Maseera

Quintana,M.G. (2014). E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses. *Computers in Human Behavior,* 30, 629-636

Race,P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Rachal, J. (2002). Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. *Adult Education Quarterly, 52*(3), 210–227.

Rademaker,L.L., Duffy,J., Wetzler,E. & Montogomery,HZ. (2016). Chair perceptions of trust between mentor and mentee in online doctoral dissertation mentoring. *Online Learning*, 20(1), 1-13

Radovan, M. (2012). Understanding the Educational Barriers in Terms of the Bounded Agency Model. *journal of Contemporary Educational Studies*, 2,90-108.

Ragins,B.R. (2007). Diversity and workplace mentoring relationships: A review and positive social capital approach. In T.Allen & L.Eby (eds), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp 281-300). Oxford Blackwell Publishing

Ragins,B.R. & Cotton,J.L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology,* 84, 529-550

Ragins,B.R.,Cotton,J.L. & Miller,J.S. (2000). Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1177-1194

Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds.). (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Sage.

Ραβανίδου,Θ.(2013). *Ο θεσμός του μέντορα από τα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (νόμος 3848/2010). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ράικου,Α. (2016). Ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η περίπτωση των φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος. *ΕκπαίδευσηΕνηλίκων*, 36, 12-25.

Raikou, N. (2020). Approaching Contemprorary Higher Education in Greece through the lens of University Pedagody: What is the role of Adult Education in this Context?.

A.BulaJic, T.Nikolis & C.Vieira (Eds). *Navigating through Contemporary World with Adult Education Research and Practice* (p.p.319-336). Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia.

Rajuan,M. & Verloop,N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and students teachers. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 223-242

Ramanan,R.A., Phillips,R.S., Davis,R.B., Silen, W. & Reede, J.Y. (2002) Mentoring in medicine: keys to satisfaction. *American Journal of Medicine*, 112(4), 336–341.

Ramani,S., Gruppen,L. & Kachur,E.K. (2006). Twelve tips for developing effective mentors. *Medical Teacher*, 28(5), 404-408

Ramlan,F.A., Kassim,N.M., Pakirisamy,S. & Selvakumar,V.(2016). The Impact of debates as a teaching strategy in the classroom to medical students.*E-Academia Journal UiTMT*, 5 (2), 194-203. Ανακτήθηκε 3/2/2019 http://journale-academiauitmt.edu.my/

Randels, J., Carse,W. & Lease,J.E. (1992). Peer-tutor training: a model for business schools. *Journal of Business and Technical Communication*, 6, 337-353

Ράπτης, Ν. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Raschauer,A. & Resch,K. (eds) (2016). *Guidance Counselling in adult education. Results of guidance counseling desk research and 27 qualitative interviews with guidance counselors.* iYOT-10 1Report-A1 Research. Vienne

Ρασούλη,Ε. (2017). *Ο Θεσμός του Μέντορα στην Ελληνική Εκπαίδευση: Διευρεύνηση των απόψεων και στάσεων των Εκπαιδευτικών Λυκείου του Ν. Χανίων* (Διπλωματική Εργασία). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Raymond,D., Butt,R. &Townsend,D. (1992). Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. In A.Hargreaves & M.G.Fullan (eds) (1992). *Understanding teacher Development* (143-161). N.York: Teachers College Press

Read, F.K. (1998) *The perceived value of mentoring by beginning USARF instructors with formal, informal, and no mentors*. (EDD Dissertation) Dissertation Abstracts.

Read,N.O., Elliott.M.R., Escobar,M.D. & Slaney,R.B. (1988). The effects of marital status and motherhood on the career concerns of re-entry women. *The Career Development Quarterly,* 37, 46-55

Redmond,P. (2015). Online Mentoring for Secondary pre-service teachers in regional, rural or remote locations. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2015, (pp. 447-454).* Chesapeake, VA, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)

Reid, D. & Jones, L. (1997). Partnership in teacher training: mentors' constructs of their role. *Educational Studies,* 23 (2), 263-276.

Retna,K. & TeeNg,P. (2016). The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools. *British Education Leadership, Management & Administration Society,* 30(1), 10-18

Ρεκαλίδου,Γ. (2012). Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση Lesson Study. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 5,98-109

Rice,R. (2007). *The Mentor's use of Adult Learning Theories: are theory and practice co-extensive?* Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education, University of London (5-8 September 2007) Ανακτήθηκε 5/10/2019 από http://www.leeds.ac.uk/bei/Education-line/browse/all_items/166216.html

Richards,J.C. (2008). *Teaching Listening and Speaking*. Cambridge University Press

Richter,D.,Kunter,M., Lodtke,O., Klusmann,U., Anders,Y. & Baumert,J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177

Riebschleger,J. & Cross,S. (2011). Loss and Grief Experiences of Mentors in Social Work Education. *Mentoring & Tutoring: Partneship in Learning*, 19(1), 65-82

Riel, M. (2001). The Role of Technology in supporting learning communities. *Phi Delta Kappan, 82, 518-523*

Riley,S. (1985). Mentoring among women lawyers. *Journal of Applied Social Psychology,* 15, 374-386

Rippon, J., & Martin, M. (2003). Supporting induction: relationships count. *Mentoring and Tutoring, 11*(2), 211-226.

Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, *8*(2), 145-170.

Roberts,J.W. (2012). *Beyond learning by doing: Theoretical currents in experiential education.* New York, NY:Routledge

Robinson,D.M. & Reio,T.Jr. (2012). Benefits of mentoring African-American men. *Journal of Managerial Psychology*, 27(4), 406-421

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* (μτφ. Νταλάκου-Βασιλικού): Αθήνα : Gutenberg

Roche,G. (1979). Much ado about mentors. *Harvard Business Review*, 57, 14-28

Rodgers,C.R. & Scott,K.H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith & S. Nemser-Freiman (eds.). *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.) (pp. 732-755). N. York & London: Routledge

Rogers, J. (2004). *Coaching skills.* Maidenhead, UK: Open University Press

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers,C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin Company

Rogers,C. (1961). *On becoming a person*. N.York: Houghton Mifflin Company

Rogers, C. (2001). Client-centered therapy. In L.S. Greeberg, R.Elliott, J.C.Watson & A.C.Bohart (eds). *Empathy Psychotherapy*, 38(4), 380-384

Romanova,K.A. & Lyshenko,M.S. (2012). A participative approach to teaching and learning in higher school. *World Applied Sciences Journal*, 20 (Special Issue of Pedagogy and Psychology), 84-89

Rose,G.L. (2005). Group differences in graduate students' concepts of the ideal mentor. *Research in Higher Education*, 46, 53-80

Ross,C. (1995). Seizing the Quality Initiative: Regenaration and the Radical Project. In M.Mayo & J.Thompson (eds). *Adult learning, critical intelligence and social change* (pp. 231-241). Leister:NIACE

Rotstein, E. (2011). Renew and Reflect: R and R for Jewish Education Mentors. *Journal of Jewish Education,* 77(2), 98-115

Ρούσσος, Π. Λ., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Ρουσσίνου,Σ. & Κουβαράκη, Ε. (2017). Η ενσυναίσθηση στη γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας. *Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική Ερευνα και Θεραπεία,* 3(1), 19-27

Rowland,K.N. (2012). E-Mentoring: An InnovativeTwist toTraditional Mentoring. *Journal of Technology Management & Innovation*, 7(1). Ανακτήθηκε 8/2/2021 https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-27242012000100015

Rowley,J.B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-22

Roy,A. & Macchiette,B. (2005). Debating the issues: a tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education*, 27, 264-276

Rubenson, K. (2004). Lifelong learning: A critical assessment of the political project. In P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz Johansen, L. Ploug, H. Salling Oleson & K. Rubenson (Eds.), *Shaping an emerging reality: Researching lifelong learning* (pp. 28-47). Roskilde, Denmark: Roskilde University Press.

Rubenson,K. & Desjardins,R. (2009). The impact of welfare state regimes to barrier to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly,* 59(3), 187-207

Russell,J.E. & Adams,M.D. (1997). The changing nature of Mentoring in Organizations: An introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 1-14

Sachs,J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy,* 16(2), 149-161

Saeed,T., Khan,S.,Ahmed,A.,Gul,R.,Cassum,S. & Parpio,Y. (2012). Development of students' critical thinking: the educators' ability to use questioning skills in the baccalaureate programmes in nursing in Pakistan. *Journal of Pakistan Medical Association*, 63(3), 200-203

Σαίτης,Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Μεντορική. Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη

Sallech,D. & Ayoub,H. (2017). Improving critical thinking skills among accounting students through coaching approach. *Proceedings of International Conference on the Scholarship of teaching and learning* (pp 148-160)

Salleh,K.M., Khalid,N.H., Sulaiman,N.L., Mahamad,M.M. & Sern,L.C. (2015). Competency of adult learners in learning application of the iceberg competency model. *Social and Behavioral Sciences,* 204, 326-334

Salling Olesen,H. (2000). *Professional identity as learning process in life histories*. Denmark: Koskilde University Center

Salling Olesen,H. (2006). Professional Identities, Subjectivity and Learning. Be(com)ing a General Practitioner. In L.West, P.Alheit, A.S. Anderson & B.Merrill (eds). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: Perspectives from across Europe*(pp.125-141). Frankfurt: Peter Lang

Sammons,P., Day,C., Kington,W.A., Gu,Q., Stobart,G. & Smees,R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed method study. *British Educational Research Journal,* 33(5), 681-701

Sands,R.G.,Parson,L.A. & Duane,J. (1991). Faculty mentoring faculty in a public university. *JournalofHigherEducation*, 62, 174-193

Σαραφαντώνη,Α. (2009). *Η αποτελεσματικότητα του Σχολείου Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του Πολεμικού Ναυτικού στην ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων των*

εκπαιδευόμενων όσον αφορά την επιλογή και χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Sava,S. (2011). Towards the Professionalization of adult educators. *Andragoske Studije*, 2,9-22

Scalon, L. (2008). The impact of experience on student mentors' conceptualisations of mentoring. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 6*(2), 57-66

Scandura,T.A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169-174

Scandura,T.A. & Ragins,B.R. (1993). The effects of sex and gender role orientation on mentorship in male-dominated occupations. *Journal of Vocational Behavior,* 43(3), 251-265

Scandura,T.A. & Viator,R. (1994). Mentoring in public accounting firms: An analysis of mentor-protégé relationships mentorship function and protégé turnover intentions. *Accounting, Organizations & Society*, 19, 717-734

Scandura,T.A. & Williams,E.A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 448-468

Schafer,T.(2011). Developing expertise hrough deliberate practice project. *International Journal of Interpreter Education 3*,16—48. Ανακτήθηκε 10/1/2019, από http://www.cit- asl.org/new/wp-content/uploads/2013/12/IJIE_Volume-3.pdf

Schechter,C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning , Measure and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly,* 44(2), 155-186

Schmidt,M.E.,Marks,J.L. & Derrico,L. (2004). What a difference mentoring makes: service learning and engagement for college students. *Mentoring & Tutoring,* 12, 205-217

Schuck,P. (2010). *Simulations in Education*. Center for Teaching Excellence, United States Military Academy, West Point, New York

Schoeder,H. & Ebert,D. (1983). Debates as a business and society teaching technique. *Journal of Business Education*, 58, 266-269

Schon,D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Franscisco: Jossey Bass

Schon,D. (1999). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action.* England: Ashgate Publishing

Schütz,J. (2009). *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann

Schunk, D.H. & Mullen, C.A. (2013). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychological Review,* 25, 361-389

Seeto,E.M. (2016). Professional Mentoring in student affairs: Evaluation of a global programme. *Journal of Student Affairs in Africa*, 4(2), 47-51

Seitter,W.(ed.) (2009). *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften

Sen'ko, J. (1999). Humanitarian direction of pedagogical way of thinking. *Journal of Pedagogies*,6, 45-50

Senge,P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organ*ization. N.York: Doubleday

Senge,P., Cambron-McCabe,N.,Lucas,T.,Smith,B.,Dutton,J. & Kleiner,A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education.* N.York: Doubleday/Currency

Σεφερτζή, Ε. (2000). *Ενίσχυση δημιουργικότητας*. Εκθεση για το ερευνητικό πρόγραμμα INNOREGIO: Διάδοση τεχνολογιών ανάπτυξης καινοτομίας.

Shapira-Lishchinsky,O. (2012). Mentors' ethical perceptions: implications for practice. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 437-462

Shapiro,S. & Leopold,L. (2012). A critical role for role-playing pedagogy. *TESL Canada Journal Review DU Canada*, 29(2), 120-130

Shaw, C. M. (2004), Using Role-Play Scenarios in the IR Classroom: An Examination of Exercises on Peacekeeping Operations and Foreign Policy Decision Making. *International Studies Perspectives*, 5, 1–22.

Shen,D. (2010). *Discussion.* Ανακτήθηκε 5/2/2019, από https://ablconnect.harvard.edu/discussion-research

Short, P. M. (1992). Dimensions of teacher empowerment, Pennsylvania State University, Program in Educational Administration. (ERIC Document Reproduction Service No. 338614).

Sierpina, M., & Cole, T. (2004). Stimulating creativity in all elders: A continuum of interventions. *Care Management Journals*, 5(3), 175-182.

Silverhart,T.A. (1994). It works: Mentoring drives productivity higher. *Managers Magazine,* 14-15

Simon,M.K. (2011). *Dissertation and scholarly research: Recipes for success*. Seattle, W.A. Dissertation Success LLC.

Simon, S., Campbell, S., Johnson, S.& Stylianidou, F. (2011). Characteristics of effective professional development for early career science teachers. *Research in Science & Technologiacal Education*, 29(1), 5-23

Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). ''I knew that she was watching me'': the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(5), 481–498.

Singh,V., Bains,D. & Vinnicombe,S. (2002). Informal Mentoring as an Organizational Resource. *Long Range Planning Journal*, 35, 389-405

Simon, S.,Campbell,S., Johnson,S. & Stylianidou,F. (2011). Characteristics of Effective professional development for early career science teachers. *Research in Science & Tecnological Education,* 29, 5-23

Simson,T., Hastings,W. & Hill,B. (2007). "I knew that she was watching me": the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 13(5), 481-498

Σιπητάνου,Α. (1998). *Ο αναλφαβητισμός στην Ελλάδα: η διαχρονικότητα και οι μεταλλαγές του προβλήματος.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Σιπητάνου,Α. (2011). *Πάολο Φρέιρε, 1921-1997. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Πράξη Απελευθέρωσης. Θεσσαλονίκη*: Αφοί Κυριακίδης

Σιπητάνου,Α. (2014). *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ενωσης για τη δια βίου μάθηση: Η πορεία- οι θεσμοί- οι εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Σιπητάνου,Α. (2016). *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ενωσης για τη Δια βίου μάθηση έως το 2020*. Θεσσαλονίκη: ΠανεπιστήμιοΜακεδονίας

Sipitanou,A. (2016). The trainer-Trainee relationship as a practice of freedom according to Freire. *European Journal of Education Studies*, 2(7), 92-102

Σιπητάνου, Α. & Παπακωνσταντίνου,Μ. (2009). Οι μεταπτυχιακές σπουδές ως τομέας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 35-54

Σιπητάνου,Αικ. & Πλατσίδου,Μ. (2010). Προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για τις θετικές στάσεις, τις ικανότητες και τις δυσκολίες τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 21, 3-12

Σιπητάνου,Α. & Τσολακίδου,Π. (2016). Η εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και η αναγνώριση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πρακτικά *6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για τη Τυποποίηση, τα Πρότυπα και τη Ποιότητα* (σελ. 329-340). ΕΝΕΠΡΟΤ

Sitzmann,T & Ely,K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137, 421-442

Slusarski,B.S. (1994). Enhancing SELF-Direction in the Adult Learner: Instructional Techniques for Teachers and Trainers. *New Directions for Adult and Continuing Education,* 64, 71-79

Smith, J. & Osborn, M., (2015). Interpretative phenomenological analysis. InJ. Smith (Ed.). *Psychology. A Practical Guide to Research Methods* (3rd edition) (pp. 25-52).

Smith, J. A. (Ed.). (2003). Qualitative psychology: A practical guide to research methods. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, *41*(3), 681-714.

Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N., & Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, *323*(5910), 122-124.

Snider,A. & Schurer,M. (2002). *Many sides: Debate across the curriculum*. New York: International Debate Education Association

Sosik,J.J. & Godshalk,V.M. (2005). Examining gender similarity and mentor's supervisory status in mentoring relationships. *Mentoring & Tutoring*, 13, 39-52

Sosik, J., Lee,D. & Bouquillon,E. (2005). Context and Mentoring: Examining formal and informal relationships in high-tech firms and k-12 schools. *Journal of Leadership and Organizational Studies,* 12(2), 94-108

Spooner-Lane,R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253-273

Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of educational research*, *69*(1), 21-51.

Sprogoe, J. (2017). *The adult educator's competences and competence development*. Presentation, NVL/Nordplus-conference, Lund,27/9/2017

Σπυροπούλου,Α. (2017). Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών και Μεντόρων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευση (200802013). Η εμπειρία της Κύπρου. Μπαγάκης,Γ. & Τσίγκου,Π. (2017). *Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα.* Αθήνα: Γρηγόρης

Σταλίκας, Α. (2011). *Μέθοδοι έρευνας στη κλινική ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος

Σταμπουλής,Μ. (2011). Αξιολόγηση εκπαιδευτών ενηλίκων στο πλαίσιο της παροχής ποιότητας σε Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ελλάδα. Στο Α.Παπασταμάτης, Ε.Βαλκάνος, Ε.Πανιτσίδου & Γ.Ζαρίφης (επιμ.)(2011). *Δια Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτές Ενηλίκων* (σελ. 159-171). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Stanulis,R.N. & Floden,R.E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning techers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122

Stanulis,R.N., Little,S. & Wibbens,E. (2012). Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers' learning to lead classroom discussions. *Teaching and Teacher Education*, 28, 32-43

Steinberg,A.G. & Foley,D.M. (1999). Mentoring in the Army: From bussword to practice. *Military Psychology*, 11(4), 365-379

Steiner, P. (2013). The role of professional culture in adult education: Profession as an open and dynamic process. *Andragoške studije*, 1, 9 -22

Stephens,P. (1996). *Essential mentoring skills*. Cheltenham: Stanley Thornes

Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Stock,M.J. & Duncan,H.E. (2010). Mentoring as a professional development strategy for instructional coaches: Who mentors the mentors? *Planning and Changing*, 41(1-2), 57-69

Straus,S., Chatur,F. & Taylor,M.(2009). Issues in the Mentor-Mentee Relationship in Academic Medicine: A Qualitative Study. *Academic Medicine*, 84(1), 135-139

Strong,M. & Baron,W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *TeachingandTeacherEducation,* 20 (1), 47-57

Συγγενιώτη,Α. (2018). Ο θεσμός του mentoring (Συμβουλευτική Καθοδήγηση) κατά την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Απόψεις και στάαεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία 2-3 Ιουνίου 2006.*Ανακτήθηκε 5/10/2019 από http://www.pek.org.cy/proceedings.html.

Su, F. & Beaumont, C. (2010). Evaluating the use of a wiki for collaborative learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(4), 417-431

Suggett,N. (2006). *Time for Coaching*. Nottingham:NCSL

Sugimoto,C.R. (2009). *Mentoring, Collaboration and Interdisciplinarity: An evaluation of the scholarly development of information and library science doctoral suudents* (Doctoral Dissertation). University of North Carolina. Ανακτήθηκε 20/4/2029, από https://sils.unc.edu/sites/default/files/general/research/dissertations/Sugimoto.pdf

Sundli,L. (2007). Mentoring – a new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 201-214

Surgue, C. (1997). *Complexities of teaching: child centred perspectives.* London: FalmerPress.

Ταγκαλάκη.,Α., & Κασιμάτη, Α. (2016).Η συμβολή της αειφορίας στη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος και κουλτούρας για ένα ποιοτικό σχολείο. Στο Πρακτικά του

3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *«Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο»,* 26-28 Φεβρουαρίου 2016 (σελ.637-648). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.).

Taherian,K. &Shekarchian,M. (2008). Mentoring for doctors. Do its benefits outweigh its disadvantages? *Medical Teaching,* 30(4), 95-99

Tang,S.Y.F. & Choi,P.L. (2005). Connecting theory and Practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*,13(3), 383-401.

Taylor,E. (2002). Teaching beliefs of graduate students in adult education: a longitudinal perspective. In R.O. Smith, J.M.Dirkx, P.L.Eddy, P.L. Farrell & M.Plozin (eds). *Proceedings for the 41st Annual Adult Education Research Conference*,(pp. 393-398). North Carolina State University, Raleigh,NC

Taylor, J. (1983). *Guide on simulation and gaming for environmental education*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization-UNEP, IEEP EES 2.

Taylor,E.W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 175-191

Taylor,E.W., Cranton,P. & Associates (2012). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice.* San Francisco: Jossey-Bass

Taylor, K. (2006). Autonomy and Self-Directed Learning. In Hoare,C.(ed) (2006). *Handbook of Adult Development and Learning (*pp. 205-209). N.York : OxfordUniversityPress,

Taylor, K. (2006). Διδάσκοντας με αναπτυξιακή πρόθεση. J.Mezirow & Συνεργάτες, Η *Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (επιμ. Α.Κόκκος, μτφ. Γ. Κουλαουζίδης) (σελ. 183-210). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Teed, R. (2009). *Role playing exercises.* Ανακτήθηκε 10/1/2019, από http://serc.carleton.edu/introgeo/roleplaying/.

Tennant, M. & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Tennenbaum,H.R., Crosby,F.J. & Gliner,M.D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behaviour*, 59, 326-341

Terrion,J.L. & Leonard,D. (2007). A Taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring &Tutoring*, 15(2), 149-164

Τζιμόπουλος,Ν. & Καραλής,Θ. (2005). *Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών: Τα χαρακτηριστικά και οι απόψεις των επιμορφωτών του νομού Κυκλάδων*. Εισήγηση στο 3ο Συνέδριο, Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. Σύρος, Μάϊος 2005

Thach E.C. (2002). The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(4), 205-214.

Thile E. & G.E Matt. (1995). The Ethnic Mentor Undergraduate Program: A Brief Description and Preliminary Findings. *Journal of Multicultural Counseling and Development,* 23(2), 116-26.

Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343

Thompson,J.L. (ed.) (1980). *Adult Education for a Change*. London: Hutchinson

Thorndyke,L., Gusic,M. & Mller,R. (2008). Functional mentoring: A practical approach with multilevel outcomes. *Journal of Continuing Education in the Health Professions,* 28(3), 157-164

Tickle, L. (2001). Professional qualities and teacher induction, *Journal of In-service Education*, 27(1), 51–64.

Tight,M. (2002). *Key Concepts in adult education and train*ing. London: Routledge Falmer

Tobin, G. A., & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Methodological issues in nursing research, 48*(4), 388-396.

Tofade,T., Elsner,J. & Haines,S. (2013). Best Practice Strategies for Effective Use of Questions as a Teaching Tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7), 155-170

Tomilson, P. D. (1995). *Understanding Mentoring,* Buckingham, Open University Press.

Tonna, M.A. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210-227

Topala,I. & Tomozii,S. (2014). Learning satisfaction: validity and realibility testing for students' leraning satisfaction questionnaire (SLSQ). *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 128, 380-386. Ανακτήθηκε 21/4/2019, από https://core.ac.uk/download/pdf/82439568.pdf

Trede,F. (2012).Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 13(3), 159-167*

Τριανταφύλλου,Ν-Κ. (2012*). Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων της επαγγελματικής κατάρτισης στην απόδοση του οργανισμού. Η περίπτωση της Ε.Ο.Σ. Σάμου* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Τρίκας, Μ. (2017). *Ο ρόλος του Μέντορα και η Καθοδήγηση ως μοχλός για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση (*Διπλωματική Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Τρίκας,Μ. & Κασιμάτη,Α. (2020). Η σημασία και ο ρόλος του μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος,* 8(1), 143-162

Τρικοίλης, Δ. (2016). Αναπτύσσοντας τη συμβουλευτική σε μικρά εσωτερικά δίκτυα για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σελ.. 493-521).Αθήνα: Διάδραση.

Tsai,C.K.(2014). A review of the effectiveness of creative training on adult learners. *Journal of Social Science Studies*, 1(1), 17-30

Τσιοτίνου,Α. (2010). *Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών στα Σχολεία Δεύτερης Εργασίας. Η περίπτωση των Σ.Δ.Ε. Τρικάλων και Καστοριάς* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Τσίρος,Χ. & Κασιμάτη,Κ. (2011). Εκπαιδεύοντας τον Εκπαιδευτή Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση των εννοιών του κυρίαρχου αισθητηριακού τύπου και της αυτοεκτίμησης στον επαναπροσδιορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ένα επιμορφωτικό «παράδειγμα». Στο Παπασταμάτης,Α., Βαλκάνος,Ε.,Πανιτσίδου,Ε. & Ζαρίφης,Γ. (2011). *Δια Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων*.(σελ. 59-96). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Τσιτλακίδου, Ε., & Μανούσου, Ε. (2013).Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 9(1), 47-61

Τσιώλης,Γ. (2012). Η δια βίου εκπαίδευση υπό το πρίσμα της βιογραφικής προσέγγισης: κριτικές επισημάνσεις. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 27, 12-20

Τσιώλης,Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική

Τσιώλης,Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ.Ζαϊμάκης (επιμ.). *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες* (σελ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας

Tumposky,N. (2004). The debate debate. *Clearing House*, 78(2), 52-55

Tynjälä P. &Heikkinen H., L., T. (2011). Beginning teachers' transition from pre – service education to working life. Theoretical perspectives and best prac-tices, *Z Erziehungswiss*, 14, 11 – 33.

Udari-Solner,A. & Kluth,P. (2018). *Joyful learning: Active and Collaborative strategies for inclusive classrooms.* California, Corwin: SAGE Publications

Ulvik,M., K. & Langørgen,K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools.*Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (1), 43-57.

Underhill,C.M. (2005). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of Vocational Behavior,* 68, 292-307

UNESCO (1996).*Learning : the treasure within (the Delors Report)*. London : UNESCO/HMSO.

Unin,N. & Bearing,P. (2016). Brainstorming as a way to approach student-centered learning in the ESL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, 605-612

Usher, R. (1989) Locating experience in language: Towards a postructuralist theory of experience. *Adult Education Quarterly,* 40, 23-32.

Van Blerkom, M. L. (2009). *Measurements and Statistics for Teachers*. NY: Routledge

Vanderburg, M., & Stephens, D. (2010). The impact of literacy coaches: What teachers value and how teachers change. *The Elementary School Journal, 111*(1), 141-163.

Vandelinder, E., & Brannan, M. (2016). *Mentorship, promotion among challenges of keeping black faculty*. Ανακτήθηκε 10/11/2018, από https://www.columbiamissourian.com/news/higher_education/mentorship-promotion-among-challenges-of-keeping-black-faculty/article_8ce54bfa-e494-11e5-a5eb-b33315c55989.html.

Vanderburg,M. & Stephens,D. (2010).The impact of literacy coaches: What teachers value and how teachers change. *The Elementary School Journal,* 111(1), 141-163

Van Ginkel,G., Verloop,N. & Denessen,E. (2015). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching: Theory and practice,* 22(1), 101-116

Van Mentz,M. (1983). *The effective use of role play: A handbook for teachers and trainers.* London: Kogan Page

Vargo,S.P. (2012). *Teaching by Debate*. United States Military Academy

Vasileiou V.N. & Paraskeva F. (2010). Teaching Role-Playing Instruction in Second Life: An Exploratory Study. *Journal of Information, Information Technology and Organizations, 5,* 25-50.

Veenman, S., De Laat, H. & Staring, C. (1998). “Coaching beginning teachers”. *Paper presented at the European Conference on Educational Research.* Ljubljana, Slovenia. ERIC document No 426967. Ανακτήθηκε 23/9/2018, από http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426967.pdf.

Vescio,V.,Dorene,R. & Adams,A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education,* 24(1), 80-91

Vo,H. & Morris,R. (2006). Debate as a tool in teaching economics: Rationale, technique and some evidence. *Journal of Education for Business*, 81(6), 315-320

Vogt, J., Murrell, K. (1990), Empowerment in Organizations, San Diego: Pfeiffer and Company.

Vygotsky,S. (1978). *Mind in Society. The development of the higher psychological processe*s. Cambridge MA: Harvard university Press

Wallace,D., Abel,R. & Ropers-Huilman,B. (2000). Clearing a path for success: deconstructing borders through undergraduate mentoring. *Review of Higher Education,* 24, 87-102

Walker,M. & Warhurst,C. (2000). “In most classes you sit around very quietly at a table and get lectured at…”. Debates, assessment and student learning. *Teaching in Higher Education,* 5(1), 33-49

Walter, O. M., & Scott, R. L. (1968). *Thinking and speaking: A guide to intelligent oral communication.* Macmillan.

Wang,J. & Odell,S.J. (2002). Mentored learning to teach according to standards based reform: A critical review. *Review of Educational Research,* 72(3), 481-546

Wang,V. & Sarbo,L. (2004). Philosophy, role of adult educators and learning: How contextually adapted philosophies and the situational role of adult educators affect learners’ transformation and emancipation. *Journalof Transformative Education*, 2(3), 204-214

Warren,J. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16, 297-351

Wasley,P. (2006). Underrepresented students benefit most from “engagement”. *The Chronicle of Higher Education,* 53(13), 39-40

Waterman,S. & He,Y. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. Alexandria,VA: American Society for Training and Development.

Weiss, E. M. W., & Gary, S. (1999). *Beginning Teacher Induction*. ERIC Digest.

West, L., & Milan, M. (Eds.) (2001). *The reflecting glass.* London: Palgrave.

West,D. (2004). Group mentoring: Benefits and tensions. *Training and Development in Australia,* 31(2), 22-24

Wheeldom,J. (2010). Mapping mixed methods research: Methods, measures and meaning. *Journal of Mixed Methods Research*, 4, 81-102

White, A., Brannan, J. & Wilson, C.B. (2010). A mentor-protégé program for new faculty, part I: Stories of protégés. *Journal of Nursing Education*, 49(11), 601–607.

Whitmore, J. (1996). *Coaching for performance.* London: Nicholas Brealey

Whitworth, L., Kimsey-House, H., & Sandahl, P. (1998). *Co-active coaching.* Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

Wilen,W.W. (1991). *Questioning Skills for Teachers*. (3rd ed.). Washington: National Education Association.

Williams, L. (2017). *"Exploring The Hegemonic Whiteness In Sign Language Interpreter Education Program Curricula: A Discussion With Program Directors, Faculty, And Students."* Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (10612714). *(*Doctoral Dissertation). Gallaudet University, Washington,DC. Ανακτήθηκε 1/10/2019 από http://digiterp.com/new/exploring-the-hegemonic-whiteness-in-sign-language-interpreter-education-program-curricula/

Wills,A. (2014). *The influence of the mentoring experience on teacher retention (Doctoral* Dissertation). Florida State University. Ανακτήθηκε 12/5/2019, από https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:185341/datastream/PDF/view

Wilson,L.O. (2001). Three Domains of learning- Cognitive, Affective, Psychomotor. *The Second Principle*. Ανακτήθηκε 12/2/2019 από https://thesecondprinciple.com/instructional-design/threedomainsoflearning/

Wilson, C.B., Brannan, J. & White, A. (2010). A mentor-protégé program for new faculty, part II: Stories of mentors. *Journal of Nursing Education*, 49(12), 665–671.

Wilson,N.S. & Smetana,L. (2011). Questioning as thinking: a metacognitive framework to improve comprehension of expository text. *Literacy,* 45(2), 84-90

Winston,B. (2013). From vision to impact: The master mentor program. In B.Winston & R.Lee (Eds). Mentoring in sign language interpreting (pp.191-206). Alexandria, VA:RID Press.

Wollman-Bonilla,J. (1997). Mentoring as a two-way street. Journal *of Staff Development*, 18(3), 50-52

Woolfolk,A. (2007). Social cognitive and constructivist views of learning. In A.Woolfolk (ed.). *Educational Psychology* (pp.204-245). N.Jersey: Upper Saddle River, Prentice Hall

Wright, N., & Bottery, M. (1997). Perceptions of professionalism by the mentors of student teachers. *Journal of Education for Teaching, 23*(3), 235–252.

Wright, S. & Cowen, E. L. (1985).The effects of peer teaching on student perceptions of class environment, adjustment and academic performance. *American Journal of Community Psychology,* 13(4), 417-433.

Wurdinger,S.D. & Carlson,J.A. (2010). Teaching for Experiential Learning: Five Approaches that Work. Plymouth,UK: Rowan and Littlefield Education.

Wyre,D.C., Gaudet,C.H. & McNeese,M.N. (2016). So you want to be a mentor? An analysis of mentor competencies. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 73-88

Φίλιας,Β. (2000). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοιωνικών επιστημών (β΄¨εκδοση). Αθήνα: Gutenberg

Φίλλιπς,Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προυποθέσεις. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 3, 4-10

Φλουρής, Γ. (1992). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Φλώρου,Μ. (2014).Εμπόδια Δημοτικών Υπαλλήλων στη συμμετοχή τους σε Πιστοποιημένα Επιμορφωτικά Προγράμματα (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Φραγκούλης, Ι. (2011). *Η αξιοποίηση του Mentoring στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Ανακτήθηκε 20/7/2018, από http://adulteduc.gr/e-platform/pluginfile.php/1941/course/section/207/mentoring_forum.pdf

Φραγκούλης, Ι. (2013). *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ

Φραγκούλης, Ι. (2016). Η αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδακτική πράξη με στόχο την ανάπτυξη της μετασχηματίζουσας μάθησης. *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: Κοινωνία και Σχολείο μια σχέση υπό διαπραγμάτευση*. (σελ. Ηράκλειο, Περιφερειακή Διεύθυνση Κρήτης

Φραγκούλης, Ι. (2017). Απόψεις τεχνολόγων εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Πρακτικά 3ου Επιστημονικού Συνεδρίου ΑΣΠΑΙΤΕ «*Επαγγελματική Εξέλιξη και Ανάπτυξη του Τεχνολόγου Εκπαιδευτικού»* (σελ. 227-236). Αθήνα: Ιων

Φραγκούλης,Ι. & Βαλκάνος,Ε. (2011). Η συμβολή του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου, στο Β. Καραβάκου (επιμ). *Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις,* (σελ. 269-288). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Φραγκούλης,Ι., Παπασταμάτης,Α. Βαλκάνος,Ε. & Γιαβρίμης,Π. (2011) Στο Α. Παπασταμάτης, Ε. Βαλκάνος, Ε. Πανιτσίδου & Γ. Ζαρίφης (επιμ.). *Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτές ενηλίκων* (σελ.176-200)). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., Βελισάριος, Α. (2016). Το Ε-Mentoring ως θεσμός απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (schoolbased) (σελ.79-87).* Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραγκούλης,Ι. & Τσιπλακίδης,Ι. (2009). Υλοποίηση σχεδίων εργασίας με χρήση διαδικτύου: η συμβολή τους στα κίνητρα για μάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. 5th *International Conference in Open & Distance Learning*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 11/1/2019, από https://www.politeianet.gr/books/9789609990929-sullogiko-diadrasi-ig-diethnes-sunedrio-paidagogikis-etaireias-ellados-deuteros-tomos-156793.

Φραγκούλης, Ι. & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες Διδακτικές προσεγγίσεις της Τοπικής Ιστορίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: Πικραμένος

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και το Μέλλον της Διδασκαλίας.* Αθήνα: Κριτική

Φωτοπούλου,Β. (2013). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών

Χαδιάρη,Μ. (2018). *Η Συμβολή του θεσμού του μέντορα στην υποδοχή, υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χαλάς,Γ. (2002). *Κατάρτιση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Χαλάς,Γ. (2009). Οι διαφορετικοί ρόλοι του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πολυσύνθετο και διαφοροποιημένο κόσμο της εργασίας: Η ελληνική περίπτωση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 16:29-37

Χαρισιάδης,Α. (2007). *Ο θεσμός του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας από τη σκοπιά των εκπαιδευτών ενηλίκων. Το παράδειγμα του Σ.ΔΕ. Κολωνίας (ΤΑS*) Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Χατζηκώστα,Μ. (2008). *Χρήση των συμμετοχικών τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων ευπαθών κοινωνικών ομάδων και οι στάσεις των εκπαιδευόμενων* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Χρυσαφίδης,Κ. (2006). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg

Χύμη,Μ. (2018). *Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και μετασχηματισμός στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της δια βίου μάθησης* (Διπλωματική Εργασία). Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Young,J.P., Alvermann,D., Kaste,J.,Henderson,S. &Many,J. (2004). Being a friend and a mentor at the same time: a pooled case comparison. *Mentoring & Tutoring,* 12, 23-36

Young, R.J., Bullough, Jr.V.R., Draper,R. J., Smith, K.L.& Erickson, B.L. (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(7), 1-12

Zachary, L. (2011). The *Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships.* San Francisco: Jossey-Bass. Ανακτήθηκε 18/1/2019 από http://www.wiley.com/legacy/landing_page/images/Zachary_Mentors_Guide_Transition_Guide.pdf

Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology,* 71**,** 57-80.

Zare,P. & Othman, M. (2013). Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*, 28(11), 1506-1513

Ζαρίφης, Γ. & Νικολοπούλου, Β. (2010). Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μ.Γραβάνη (επιμ.) *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση* (σελ.373-409). Λευκωσία: ΑΠΚΥ

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Ποσοτική Εμπειρική Έρευνα και Δημιουργία Στατιστικών Μοντέλων*. Αθήνα: Κριτική.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία: Επιστημονική Ερευνα και συγγραφή εργασιών.* Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Πολιτεία

Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflective practice*, 12, 763-775

Zimmer, B. & Smith, K. (1992). Successful mentoring for new agents: Dedicated mentors make the difference. *Journal of Extension*, 30(1). Ανακτήθηκε 2/10/2019 από https://www.joe.org/joe/1992spring/a8.php

Zubizarreta, J.(2008).*The Learning Portfolio: A powerful idea for significant learning.* Manhattan, KS: Idea Center, Idea Paper, 44. Ανακτήθηκε 27/3/2019,

απόhttps://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/IDEA_Paper_44.pdf

ΠΗΓΕΣ

ΝΟΜΟΙ

Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997) *«Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»*

Ν. 3369/2005 (ΦΕΚ 171/Α/6-7-2005) *«Περί συστηματοποίησης της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις»*

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

Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010) «*Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις*»

Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011) *«Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις»*

Ν. 4009/2011 (ΦΕΚ 195/Α/6-9-2011) *«Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων»*

Ν. 4093/2012 (ΦΕΚ 222/Α/12-11-2012) «***Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016. Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016»***

Ν. 4368/2016 (ΦΕΚ 21/Α/21-2-2016) «*Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις»*

Ν.4386/2016 (Φ.Ε.Κ. Α'/ 83/11-5-2016)*«**Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις» .***

Ν. 4452/2017 (**ΦΕΚ 17/Α/15-2-2017)** ***«Ρύθμιση θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις» .***

Ν.4485/2017 (ΦΕΚ 114/Α/4-8-2017) «*Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις».*

Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12/6/2018) «*Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης άλλες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».*

ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

ΓΠ/20082/22.10.2012 (ΦΕΚ 2844/23-10-2012) *«Σύστημα, πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων μη τυπικής εκπαίδευσης».*

Κ1/122450/18-07-2017 (ΦΕΚ Β/3007/25-07-2018) *«Κριτήρια και διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ) του ν. 4186/20113»*

Υ.Α. 10472/6.9.2013 (ΦΕΚ 2451/Β/1-10-2013) *«Τροποποίηση − συμπλήρωση των υπ' αριθμ. Φ.3/897/ 97652/Γ1/25−9−2006 και Φ.3/898/97657/Γ1/25−9−2006 (ΦΕΚ 1507 τ.Β΄/13−10−2006) κοινών υπουργικών αποφάσεων»*

Υ.Α. 5953/2014 (ΦΕΚ 1861/8-7-2014). *«Κανονισμός Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)»*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ι.Ε.Κ., Σ.Δ.Ε. ΚΑΙ Κ.Δ.Β.Μ. ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (Ι.Ε.Κ.) ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ (2019-2020)

Α/Α	ΙΕΚ	ΤΑΧΥΔΡΟΜΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	ΤΗΛΕΦΩΝΑ
1	ΙΕΚ ΑΡΙΔΑΙΑΣ	ΤΕΕ Αριδαίας – Αριδαία – Τ.Κ.: 584 00	info@iekaridaias.gr	2384028242
2	ΙΕΚ ΒΕΡΟΙΑΣ	Σταδίου 145 – Βέροια – Τ.Κ.: 591 00	grammateia@iek-veroias.ima.sch.gr	2331071743
3	ΙΕΚ ΓΙΑΝΝΙΤΣΩΝ	ΤΕΕ Γιαννιτσών, Πενταπλάτανος – Γιαννιτσά- Τ.Κ.: 581 00	grammateia@iek-giann.pel.sch.gr	2382083356
4	ΙΕΚ ΕΔΕΣΣΑΣ	Μελίνας Μερκούρη 20 – Έδεσσα – Τ.Κ.: 582 00	info@iekedessas.gr	23810 22282
5	ΙΕΚ ΕΠΑΝΟΜΗΣ	ΤΕΕ Επανομής, Ν. Σαρβάνη 2 – Επανομή Θεσσαλονίκης –	iekepanom@gmail.com	23920-44960

		Τ.Κ.: 575 00		
6	ΙΕΚ ΕΥΟΣΜΟΥ	Τέρμα Σμύρνης – Εύοσμος – Τ.Κ.: 562 24	giekevos@sch.gr	2310700337
7	ΙΕΚ ΘΕΡΜΗΣ	14ο χλμ. Θεσσαλονίκης – Περαίας (στάση LANA)- Θέρμη – Τ.Κ.: 570 01	iekthermis@sch.gr	2310461601
8	ΙΕΚ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	Δημόκριτος, Ολυμπίου Διαμαντή 1 – Θεσσαλονίκη – Τ.Κ.: 546 29	iekthess.dimokritos@gmail.com	2310500484
9	ΙΕΚ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ	Ηπείρου 10 – Κατερίνη – Τ.Κ.: 601 00	grammateia@iek-kater.pie.sch.gr	23510-45460
10	ΙΕΚ ΚΙΛΚΙΣ	Τέρμα Λεοναρδοπούλου – Κιλκίς – Τ.Κ.: 611 00	grammateia@iek-kilkis.kil.sch.gr	23410-70340
11	ΙΕΚ ΚΟΥΦΑΛΙΩΝ	ΤΕΕ Κουφαλίων, Τέρμα Τζιβαροπούλου – Κουφάλια- Τ.Κ.: 571 00	iekkouf@sch.gr	2391054204
12	ΙΕΚ ΛΑΓΚΑΔΑ	ΕΠΑΣ Λαγκαδά, Λαγκαδά προς Χρυσαυγή – Τ.Κ.: 572 00	grammateia@iek-lagkad.thess.sch.gr	2394026250
13	ΙΕΚ ΜΟΝΑΣΤΗΡΙΟΥ	Μοναστηρίου 169-171- Θεσσαλονίκη – Τ.Κ. 546 27	iekmonastiriou@gmail.com	2310 554501
14	ΙΕΚ ΝΕΑΠΟΛΗΣ	Πρώην Στρατόπεδο Στρεμπενιώτη – Νεάπολη- Τ.Κ.: 567 01	grammateia@iek-neapol.thess.sch.gr	2310-600963

15	ΙΕΚ ΝΕΑΣ ΖΙΧΝΗΣ	Σχολικό Συγκρότημα Γυμνασίου-ΤΕΕ-Ενιαίου Λυκείου Ζίχνης – Ν. Ζίχνη – Τ.Κ.: 620 42	grammateia@iek-n-zichn.ser.sch.gr	2324022338
16	ΙΕΚ ΝΕΩΝ ΜΟΥΔΑΝΙΩΝ	ΤΕΕ Νέων Μουδανιών, Λεωφόρος Ελευθερίας – Νέα Μουδανιά – Τ.Κ.: 632 00	grammateia@iek-n-moudan.chal.sch.gr	23730 26250
17	ΙΕΚ ΠΑΙΟΝΙΑΣ	Γυμνάσιο Γουμένισσας, 1ου Λόχου Ταβουλάρη-Γουμένισσα-Τ.Κ.: 613 00	iekpaion@sch.gr	23430 41044
18	ΙΕΚ ΠΥΛΑΙΑΣ	Ισμήνης 2, (προέκταση Εγνατίας)-Πυλαία Θεσσαλονίκης – Τ.Κ.: 555 35	grammateia@iek-pylaias.thess.sch.gr	2310-313595
19	ΙΕΚ ΣΕΡΡΩΝ	Μεραρχίας 153 – Σέρρες – Τ.Κ.: 621 25	grammateia@iek-serron.ser.sch.gr	2321039970
20	ΙΕΚ ΣΙΔΗΡΟΚΑΣΤΡΟΥ	Σχολικό Συγκρότημα Παλατιδείου Γυμνασίου – Λυκείου Σιδηροκάστρου-Παλατίδη 6, Σιδηρόκαστρο – Τ.Κ.: 623 00	grammateia@iek-sidir.ser.sch.gr	23230-25341
21	ΙΕΚ ΣΙΝΔΟΥ	Γυμνάσιο & Ενιαίο Λύκειο Σίνδου -Σίνδος – Τ.Κ.: 574 00	grammateia@iek-sindou.thess.sch.gr	2310795154
22	ΙΕΚ ΤΡΙΑΝΔΡΙΑΣ	Αθαν. Διάκου 17 & Ζαΐμη 2 – Τριανδρία – Τ.Κ.: 553 37	grammateia@iek-triandr.thess.sch.gr	2310 949237

23	ΙΕΚ ΦΥΛΑΚΩΝ ΚΑΣΣΑΝΔΡΑΣ	(λειτουργεί εντός καταστήματος κράτησης Κασσάνδρας)	marianiki@gmail.com	6973733522
24	ΙΕΚ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	ΤΕΕ Πολυγύρου – Πολύγυρος – Τ.Κ.: 631 00	grammateia@iek-chalk.chal.sch.gr	23710 23995
25	ΙΕΚ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΥΛΑΙΑΣ	Γεωργικής Σχολής 95, Πυλαία – Χορτιάτη	iek.eid.agogis@gmail.com	2310 473441

ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (Σ.Δ.Ε.) ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ (2019-2020)

Α/Α	ΣΔΕ	ΤΑΧΥΔΡΟΜΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	ΤΗΛΕΦΩΝΑ
1	1ο Σ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ (ΝΕΑΠΟΛΗΣ)	Στρ. Στεμπενιώτη, 1ο & 3ο Γυμνάσιο Δήμος: Νεάπολης-Συκεών - Τ.Κ.: 56760	mail@sde-thess.thess.sch.gr	2310-672715
2	2ο Σ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	Εθνικής Αμύνης 26, 13ο Ενιαίο Λύκειο Θεσ/νίκης - Δήμος: Θεσσαλονίκης - Τ.Κ.: 54621	mail@2sde-thess.thess.sch.gr	2310-254565
3	3ο Σ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ (ΦΥΛΑΚΩΝ)	Δικαστική Φυλακή Διαβατών Θεσ/νικης - Δήμος: Εχεδώρου - Τ.Κ.: 54012	mail@sde-df-thess.thess.sch.gr	25102-45001
4	Σ.Δ.Ε. ΠΥΛΑΙΑΣ-ΧΟΡΤΙΑΤΗ	Ισμήνης 4, Πυλαία- Δήμος: Πυλαίας-Χορτιάτη - Τ.Κ.:555 35	www.facebook.com/sdepylaias.hortiati	2310-307641

5	Σ.Δ.Ε. ΚΟΡΔΕΛΙΟΥ ΕΥΟΣΜΟΥ	28ης Οκτωβρίου 2 Εύοσμος - Δήμος: Κορδελιού-Ευόσμου - Τ.Κ.: 56 440	mail@sde-el-kordel.thess.sch.gr	2310 769575
6	Σ.Δ.Ε. ΛΑΓΚΑΔΑ	Λουτρών 57 Δήμος: Τ.Κ.: 57200	mail@sde-lagkad.thess.sch.g	23940 24354
7	Σ.Δ.Ε. ΝΕΑΣ ΠΡΟΠΟΝΤΙΔΑΣ	Περιοχή κτελ (2ο Γυμνάσιο Ν.Μουδανιών) Δήμος: Ν.Μουδανιών Τ.Κ.: 63200	sdenmoud@sch.gr	23730-25734
8	Σ.Δ.Ε. ΔΕΝΔΡΟΠΟΤΑΜΟΥ	Κωνσταντινουπόλεως 58 Δενδροπόταμος, Θεσσαλονίκη ΤΚ 56334	sdedendrop@sch.gr	2310 763945
9	Σ.Δ.Ε. ΓΙΑΝΝΙΤΣΩΝ	Κ. Βάρναλη 1, 3ο Γυμνάσιο Γιαννιτσών - Δήμος: Γιαννιτσών - Τ.Κ.: 58100	mail@sde-giann.pel.sch.gr	23820-81010
10	Σ.Δ.Ε. ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ	Μητροπόλεως 2, 4ο Ενιαίο Λύκειο Κατερίνης - Δήμος: Κατερίνης - Τ.Κ.: 60100	mail@sde-kater.pie.sch.gr	23510-22744
11	Σ.Δ.Ε. ΝΑΟΥΣΑΣ	Τέρμα Οδού Φιλώτα Κοκκίνου, Γενικά Λύκεια - Δήμος: Νάουσας - Τ.Κ.: 59200	mail@sde-naous.ima.sch.gr	23320-52161
12	Σ.Δ.Ε. ΣΕΡΡΩΝ	Σιγής 14, 6ο Γυμνάσιο Σερρών - Δήμος: Σερρών - Τ.Κ.: 62124	mail@sde-serron.ser.sch.gr	23210-58811
13	Σ.Δ.Ε. ΔΕΛΤΑ	2ο Γυμνάσιο Διαβατών Αγίου Γεωργίου 9 Διαβατά ΤΚ 57008	sdedelta at sch.gr	2310782358

14	Σ.Δ.Ε. ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑΣ ΗΜΑΘΙΑΣ	Ελευθερίου Βενιζέλου 97, Αλεξάνδρεια 593 00		2333023454
15	Σ.Δ.Ε. ΓΟΥΜΕΝΙΣΣΑΣ	2ου Δημοτικού Σχολείου Γουμένισσας, Ανατ. Ρωμυλίας 30		2343350501
16	Σ.Δ.Ε. ΝΙΓΡΙΤΑΣ (ΦΥΛΑΚΩΝ)	62200 Νιγρίτα	sdenigrita@sch.gr	23220-20073

ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΚΔΒΜ) –ΟΤΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Δήμοι Νομού Ημαθίας

1. Δ. Αλεξάνδρειας
2. Δ. Βέροιας
3. Δ. Νάουσας

Δήμοι Νομού Θεσσαλονίκης

4. Δ. Αμπελοκήπων – Μενεμένης
5. Δ. Βόλβης
6. Δ. Δέλτα
7. Δ. Θερμαϊκού
8. Δ. Θέρμης
9. Δ. Θεσσαλονίκης
10. Δ. Καλαμαριάς
11. Δ. Κορδελιού – Ευόσμου
12. Δ. Λαγκαδά
13. Δ. Νέαπολης – Συκεών
14. Δ. Παύλου Μελά Δ. Πυλαίας – Χορτιάτη
15. Δ. Χαλκηδόνος
16. Δ. Ωραιοκάστρου

Δήμοι Νομού Κιλκίς

17. Δ. Κιλκίς

Δήμοι Νομού Πέλλης

18. Δ. Αλμωπίας
19. Δ. Έδεσσας
20. Δ. Πέλλας
21. Δ. Σκύδρας

Δήμοι Νομού Πιερίας

22. Δ. Δίου – Ολύμπου

23. Δ. Κατερίνης
24. Δ. Πύδνας - Κολινδρού

Δήμοι Νομού Σερρών
25. Δ. Αμφίπολης
26. Δ. Σερρών Δ. Σιντικής
27. Δ. Βισαλτίας

Δήμοι Νομού Χαλκιδικής
28. Δ. Αριστοτέλη
29. Δ. Κασσάνδρας
30. Δ. Νέας Προποντίδας
31. Δ. Πολυγύρου
32 Δ. Σιθωνίας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο διεξαγωγής έρευνας διδακτορικής διατριβής με θέμα «ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ MENTORING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ: ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ».
Απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων και η συμπλήρωσή του είναι προαιρετική. Περιλαμβάνει εικοσιεπτά (27) ερωτήσεις, στις οποίες σας παρακαλούμε πολύ να απαντήσετε με ακρίβεια και ειλικρίνεια. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας!

Α.	**ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ** **(Δημογραφικά στοιχεία, Εκπαίδευση)**

Α1	**Προσωπικά στοιχεία**				
1.	Φύλο	Άνδρας ❑		Γυναίκα ❑	
2.	Ηλικία	25-35 ετών❑	36-45ετών❑	46-55 ετών❑	56-65 ετών❑
3.	Γνωστικό Αντικείμενο/Ειδικότητα:				
4.	Δομή Απασχόλησης (ΙΕΚ, ΣΔΕ, ΚΔΒΜ):				
5.	Εμπειρία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	1-10 έτη ❑	11-20 έτη ❑	21-30 έτη ❑	>30 έτη ❑

Α2	**Σπουδές- επιμορφώσεις- πιστοποίηση στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων**		
6.	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα:	ΝΑΙ ❑	ΟΧΙ ❑
7.	Διδακτορικό Δίπλωμα:	ΝΑΙ ❑	ΟΧΙ ❑
8.	Επιμόρφωση άνω των 100 ωρών :	ΝΑΙ ❑	ΟΧΙ ❑
9.	Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ:	ΝΑΙ ❑	ΟΧΙ ❑

Β.	**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ** **Σημειώστε στις παρακάτω προτάσεις τις απόψεις σας σύμφωνα με τη διαβάθμιση:** **1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ**

B.1.	Υποστήριξη στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών

10. Σε ποιό βαθμό χρησιμοποιείτε τις παρακάτω συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην άσκηση του διδακτικού σας έργου;

10.1.	Σχέδιο Εργασίας (project)	1	2	3	4	5
10.2.	Καταιγισμός Ιδεών	1	2	3	4	5
10.3.	Παιχνίδι Ρόλων	1	2	3	4	5
10.4.	Ομάδες Εργασίας	1	2	3	4	5
10.5.	Μελέτη Περίπτωσης	1	2	3	4	5
10.6.	Προσομοίωση	1	2	3	4	5
10.7.	Ερωτήσεις-Απαντήσεις	1	2	3	4	5
10.8.	Συζήτηση	1	2	3	4	5
10.9.	Αντιπαράθεση με Επιχειρήματα	1	2	3	4	5
10.10.	Αισθητική Εμπειρία (χρήση τέχνης)	1	2	3	4	5
10.11.	Συνέντευξη από Ειδικό	1	2	3	4	5
10.12.	Εκπαιδευτική Επίσκεψη	1	2	3	4	5

11. Θα θέλατε να έχετε υποστήριξη στοσχεδιασμό, στην επιλογή και στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών 1 2 3 4 5

12. Σε ποιες από τις παρακάτω συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές θα θέλατε υποστήριξη;

12.1.	Σχέδιο Εργασίας (project)	1	2	3	4	5
12.2.	Καταιγισμός Ιδεών	1	2	3	4	5
12.3.	Παιχνίδι Ρόλων	1	2	3	4	5
12.4.	Ομάδες Εργασίας	1	2	3	4	5
12.5.	Μελέτη Περίπτωσης	1	2	3	4	5
12.6.	Προσομοίωση	1	2	3	4	5
12.7.	Ερωτήσεις-Απαντήσεις	1	2	3	4	5
12.8.	Συζήτηση	1	2	3	4	5
12.9.	Αντιπαράθεση με Επιχειρήματα	1	2	3	4	5

12.10.	Αισθητική Εμπειρία (χρήση τέχνης)	1	2	3	4	5
12.11.	Συνέντευξη από Ειδικό	1	2	3	4	5
12.12.	Εκπαιδευτική Επίσκεψη	1	2	3	4	5

Β.2.	**Αντιλήψεις για την έννοια και το περιεχόμενο του mentoring**

13. Κατά τη γνώμη σας το mentoring είναι:

13.1.	Διαδικασία Μάθησης	1	2	3	4	5
13.2.	Υποστηρικτική Σχέση	1	2	3	4	5
13.3.	Ολοκληρωμένο πρόγραμμα	1	2	3	4	5

14. Από έναν μέντορα περιμένετε :

14.1.	καθοδήγηση στην εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών	1	2	3	4	5
14.2.	ανατροφοδότηση	1	2	3	4	5
14.3.	αξιολόγηση των δεξιοτήτων μου	1	2	3	4	5
14.4.	ενθάρρυνση για επανεξέταση των διδακτικών μου πρακτικών	1	2	3	4	5
14.5.	ψυχολογική στήριξη	1	2	3	4	5
14.6.	λειτουργία του ιδίου ως πρότυπο	1	2	3	4	5
14.7.	φιλική σχέση	1	2	3	4	5
14.8.	ανταλλαγή απόψεων για εκπαιδευτικά ζητήματα	1	2	3	4	5
14.9.	καθοδήγηση στη μάθηση	1	2	3	4	5
14.10.	μετάδοση γνώσης	1	2	3	4	5
14.11.	ενδυνάμωση ώστε να καταστώ αυτόνομος/η	1	2	3	4	5
14.12.	διάθεση χρόνου για μένα	1	2	3	4	5
14.13.	Άλλο (προσδιορίστε)……	1	2	3	4	5

15. Θα συμμετείχατε σε mentoring για τους παρακάτω λόγους:

15.1.	Ανταλλαγή απόψεων για θέματα διδακτικής	1	2	3	4	5

15.2.	Ενίσχυση αυτοπεποίθησης σε θέματα διδακτικής	1	2	3	4	5
15.3.	Διεύρυνση κοινωνικών επαφών και σχέσεων	1	2	3	4	5
15.4.	Προσαρμογή στη κουλτούρα (φιλοσοφία και τρόπο λειτουργίας) του εκπ/κού οργανισμού	1	2	3	4	5
15.5.	Διαχείριση άγχους και ανασφάλειας	1	2	3	4	5
15.6.	Απόκτηση γνώσεων διδακτικής μεθοδολογίας	1	2	3	4	5
15.7.	Ανατροφοδότηση	1	2	3	4	5
15.8.	Ενίσχυση κριτικής, αναστοχαστικής σκέψης	1	2	3	4	5
15.9.	Αναβάθμιση προσόντων	1	2	3	4	5
15.10.	Βελτίωση διδακτικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων	1	2	3	4	5
15.11.	Άλλο (προσδιορίστε) …….	1	2	3	4	5

16. Τι από τα παρακάτω περιγράφει μια επιθυμητή σχέση με τον μέντορα;

16.1.	Αλληλοσεβασμός	1	2	3	4	5
16.2.	Ενσυναίσθηση	1	2	3	4	5
16.3.	Αμφίδρομη συνεργασία και αλληλεπίδραση	1	2	3	4	5
16.4.	Μετάδοση γνώσης	1	2	3	4	5
16.5.	Ιεραρχία	1	2	3	4	5
16.6.	Ισοτιμία	1	2	3	4	5
16.7.	Άλλο (προσδιορίστε)……	1	2	3	4	5

Β.3..	**Το Προφίλ του Μέντορα**

17. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα;

17.1.	Σπουδές σχετικές με mentoring	1	2	3	4	5
17.2.	Κατάρτιση σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων	1	2	3	4	5
17.3.	Διδακτικές δεξιότητες	1	2	3	4	5
17.4.	Επικοινωνιακές δεξιότητες	1	2	3	4	5
17.5.	Οργανωτικές δεξιότητες	1	2	3	4	5
17.6.	Δεξιότητες αναστοχασμού	1	2	3	4	5
17.7.	Δεξιότητες Συμβουλευτικής	1	2	3	4	5
17.8.	Απαλλαγμένος/η από στερεότυπες αντιλήψεις	1	2	3	4	5

17.9.	Θετική στάση στη δια βίου μάθηση	1	2	3	4	5
17.10.	Διάθεση για καινοτομίες	1	2	3	4	5
17.11.	Άλλο (προσδιορίστε)……..	1	2	3	4	5

18. Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε τον μέντορά σας;

18.1.	Επιστημονικό υπόβαθρο σε θέματα διδακτικής	1	2	3	4	5
18.2.	Ειδική επιμόρφωση στο mentoring	1	2	3	4	5
18.3.	Ιεραρχικά ισότιμος/η	1	2	3	4	5
18.4.	Εργασία στον ίδιο εκπαιδευτικό οργανισμό	1	2	3	4	5
18.5.	Εμπειρία στο mentoring	1	2	3	4	5
18.6.	Εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων	1	2	3	4	5
18.7.	Μεγαλύτερος/η από μένα	1	2	3	4	5
18.8.	Ιδίου φύλου	1	2	3	4	5
18.9.	Ιδίου γνωστικού αντικειμένου	1	2	3	4	5
18.10.	Κοινά ενδιαφέροντα	1	2	3	4	5
18.11.	Άλλο (προσδιορίστε)……..	1	2	3	4	5

19. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο μέντορας είναι αναγκαίο να λειτουργεί ως:

19.1.	φίλος	1	2	3	4	5
19.2.	πρότυπο διδασκαλίας	1	2	3	4	5
19.3.	σύμβουλος	1	2	3	4	5
19.4.	αξιολογητής	1	2	3	4	5
19.5.	καθοδηγητής	1	2	3	4	5
19.6.	εκπαιδευτής	1	2	3	4	5
19.7.	ισότιμος συνεργάτης	1	2	3	4	5

Β.4. Οφέλη από το mentoring

20. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη από τη διαδικασία mentoring για τον καθοδηγούμενο;

20.1.	ψυχολογική ενδυνάμωση-στήριξη	1	2	3	4	5
20.2.	βελτίωση διδακτικών πρακτικών	1	2	3	4	5

20.3.	ενίσχυση κριτικής σκέψης	1	2	3	4	5
20.4.	ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	1	2	3	4	5
20.5.	ενθάρρυνση για συνεργασία	1	2	3	4	5
20.6.	αναθεώρηση αντιλήψεων	1	2	3	4	5
20.7.	αύξηση αυτοπεποίθησης	1	2	3	4	5
20.8.	διεύρυνση κοινωνικών επαφών και δικτύων	1	2	3	4	5
20.9.	εύκολη προσαρμογή στον εκπαιδευτικό οργανισμό	1	2	3	4	5
20.10.	επαγγελματική εξέλιξη	1	2	3	4	5
20.11.	ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων	1	2	3	4	5
20.12.	παροχή ευκαιριών μάθησης σε ένα φιλικό εργασιακό περιβάλλον	1	2	3	4	5
20.13.	Άλλο (προσδιορίστε)…….……	1	2	3	4	5

21. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη από τη διαδικασία mentoring για τον μέντορα;

21.1.	προσωπική ικανοποίηση	1	2	3	4	5
21.2.	επικαιροποίηση και εμπλουτισμός γνώσεων	1	2	3	4	5
21.3.	στοχασμός στις διαδικασίες mentoring	1	2	3	4	5
21.4.	βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	1	2	3	4	5
21.5.	ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας	1	2	3	4	5
21.6.	ανανέωση (απόκτηση νέων οπτικών αντίληψης)	1	2	3	4	5
21.7.	ενίσχυση αυτοπεποίθησης	1	2	3	4	5
21.8.	επαγγελματική εξέλιξη	1	2	3	4	5
21.9.	αναγνώριση από συναδέλφους	1	2	3	4	5
21.10.	συνεχής αυτοβελτίωση	1	2	3	4	5
21.11.	Άλλο (προσδιορίστε)……..	1	2	3	4	5

22. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη από το mentoringγια τον εκπαιδευτικό οργανισμό

22.1.	δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας	1	2	3	4	5
22.2.	προώθηση καινοτόμων δράσεων	1	2	3	4	5
22.3.	λειτουργία του οργανισμού ως κοινότητα μάθησης	1	2	3	4	5
22.4.	επίτευξη στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού	1	2	3	4	5

22.5.	βελτίωση ποιότητας παρεχόμενου έργου	1	2	3	4	5
22.6.	Άλλο (προσδιορίστε)…….……	1	2	3	4	5

B.5.	Μοντέλο mentoring

23.	**Έχετε συμβουλευτεί συναδέλφους σας ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών;**	1	2	3	4	5
24.	**Έχετε λειτουργήσει ως μέντορας σε συναδέλφους σας;**	1	2	3	4	5

25. Από ποιόν θα ζητούσατε υποστήριξη σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία που ενδείκνυται στην εκπαίδευση ενηλίκων;

25.1.	Από τους εκπαιδευόμενους	1	2	3	4	5
25.2.	Από συνάδελφο με εμπειρία	1	2	3	4	5
25.3.	Από συνάδελφο με ειδικές σπουδές	1	2	3	4	5
25.4.	Από κάποιον με θεσμικό ρόλο (διευθυντής, κ.λ.π.)	1	2	3	4	5
25.5.	Από συνάδελφο στην ηλικία μου	1	2	3	4	5
25.6.	Από συνάδελφο που εκτιμώ	1	2	3	4	5
25.7.	Από συνάδελφο με κοινά ενδιαφέροντα	1	2	3	4	5
25.8.	Από άλλον(προσδιορίστε)…….……	1	2	3	4	5

26. Σε ποιο χρονικό πλαίσιο θα θέλατε να συνεργάζεστε με τον μέντορα;

26.1.	Οποιαδήποτε στιγμή εντός του διδακτικού ωραρίου	1	2	3	4	5
26.2.	Εκτός διδακτικού ωραρίου με μορφή σεμιναρίων	1	2	3	4	5
26.3.	Το πρώτο διάστημα της εργασίας μου	1	2	3	4	5
26.4.	Δια βίου	1	2	3	4	5

27. Τι από τα παρακάτω περιγράφει ένα επιθυμητό για σας πλαίσιο εφαρμογής mentoring;

27.1.	είναι ενταγμένο στον εκπαιδευτικό οργανισμό	1	2	3	4	5
27.2.	είναι μέρος ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου	1	2	3	4	5
27.3.	εφαρμόζεται εξ αποστάσεως	1	2	3	4	5

27.4.	επιλέγω εγώ το μέντορά μου	1	2	3	4	5
27.5.	οι συναντήσεις είναι προγραμματισμένες	1	2	3	4	5
27.6.	οι συναντήσεις έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο	1	2	3	4	5
27.7.	οι συναντήσεις έχουν συγκεκριμένη διάρκεια	1	2	3	4	5
27.8.	η συχνότητα, το περιεχόμενο και η διάρκεια των συναντήσεων αποφασίζονται από μένα και από τον μέντορα	1	2	3	4	5
27.9.	παρακολουθώ διδασκαλίες του μέντορα	1	2	3	4	5
27.10.	ο μέντορας παρακολουθεί δικές μου διδασκαλίες και μου παρέχει ανατροφοδότηση	1	2	3	4	5
27.11.	ένας μέντορας συνεργάζεται με έναν εκπαιδευτή	1	2	3	4	5
27.12.	ένας μέντορας συνεργάζεται με πολλούς εκπαιδευτές	1	2	3	4	5
27.13.	περισσότεροι του ενός μέντορες συνεργάζονται με έναν εκπαιδευτή	1	2	3	4	5
27.14.	ομάδες εκπαιδευτών ανταλλάσσουν εμπειρίες και υποστηρίζουν η μια την άλλη	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων;

2. Τι διδάσκετε;

3. Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

4. Είστε πιστοποιημένος/η από τον ΕΟΠΠΕΠ;

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;

6. Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;

7. Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;

Β. MENTORING

8. Εχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;

9. Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;

10. Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό;

11. Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;

12. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;

13. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;

15. Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι;

16. Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

17. Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα;

18. Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;

19. Με ποιο τρόπο μπορεί να σας στηρίξει ο μέντορας;

Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING

20. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;

21. Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;

22. Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;

23. Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο)

24. Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoring για τους εκπαιδευτές της;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ταχ. Δ/νση : Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ.- Πόλη : 15180, Μαρούσι
Πληροφορίες : Ρ. Σταματοπούλου
Τηλέφωνο : 213 131 1623

Μαρούσι, 27-2-2020
Αρ. Πρωτ: Κ1/29256

Προς: κ. Μ.Κουτσούκο
Κοιν: ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας
ΙΕΚ Κεντρικής Μακεδονίας

Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε ΣΔΕ και ΙΕΚ
Σχετ.: 26964/25-2-2020

Σε απάντηση του ανωτέρω σχετικού εγγράφου, σας ενημερώνουμε ότι μετά από εξέταση του φακέλου του κ. Κουτσούκου Μάριου για εμπειρική έρευνα στα Σ.Δ.Ε. και Ι.Ε.Κ. Κεντρικής Μακεδονίας, διαπιστώθηκε ότι ο φάκελος πληροί τις προϋποθέσεις, και ως εκ τούτου εγκρίνεται η διεξαγωγή της έρευνας.

Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή των ερευνών σε Σ.Δ.Ε. και Ι.Ε.Κ. θα πρέπει να γίνεται αφενός σε συνεργασία με τους Διευθυντές, προκειμένου να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία των συγκεκριμένων δομών και αφετέρου με τη συναίνεση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (στις περιπτώσεις που συμμετέχουν στις έρευνες).

1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1 (Γυναίκα)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. **Πόσα χρόνια είστε εκπαιδεύτρια ενηλίκων;**
   8 χρόνια
2. **Τι διδάσκετε;**
   Ελληνική γλώσσα, ιστορία τέχνης(βασικές αρχές), φύλαξη μουσείων, μουσειολογία σε ΙΕΚ και ΚΔΒΜ
3. **Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;**
   Συντήρηση αρχαιοτήτων και έργων τέχνης με μεταπτυχιακές σπουδές στον αντικείμενό μου
4. **Είστε πιστοποιημένος/η από τον ΕΟΠΠΕΠ**;
   Ναι

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. **Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες**;
   Ναι. Κυρίως ομαδικές εργασίες/brain storming/ διάλογο-συζήτηση
6. **Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;**
   Μερικές φορές είναι απρόθυμοι να συμμετέχουν
7. **Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;**
   Προσπαθώ να προσαρμόσω την διδασκαλία και να επικοινωνήσω με τους σπουδαστές. Θα ήθελα να μάθω να διαχειρίζομαι καλύτερα όλες τις τεχνικές που κάνουν τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν.

Β. MENTORING

8. **Εχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;**
   Ναι – Σημαίνει συμβουλευτική στον εκπαιδευτικό
9. **Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;**
   Ναι. Συμβουλευτική από τον διευθυντή στην έναρξη του εξαμήνου
10. **Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό**;
    Αρκετά. Με κατεύθυνε προς στις απαιτήσεις του ΙΕΚ. Θα το έκανε πιο αποτελεσματικό αν γινόταν συχνότερα
11. **Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;**
    Η ανάγκη για επίλυση προβλημάτων. Ναι θα μου δινόταν η ευκαιρία να μάθω περισσότερα για το πώς να χρησιμοποιώ κάποιες τεχνικές. Θα μπορούσα να βοηθηθώ μέσα από την συζήτηση για εκπαιδευτικά ζητήματα.
12. **Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;**
    Η οργάνωση, η κατεύθυνση και σωστή προσέγγιση των εκπαιδευόμενων
13. **Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;**
    Φιλική – Υποστηρικτική- Εμψυχωτική

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. **Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;**

Ναι, θα με ωφελούσε ως προς την αντιμετώπιση παιδαγωγικών προβλημάτων σε σχέση με τους σπουδαστές, καθώς και στην καλύτερη οργάνωση των μαθημάτων μου. Θα αποκομίσω χρήσιμες πληροφορίες, οδηγίες, κατευθύνσεις

15. **Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι;**

Ναι. Θα αποκτούσα καλύτερη γνώση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών.

16. **Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;**

Ναι. Αντιμετώπιση των δυσκολιών και βελτίωση των προγραμμάτων του.

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

17. **Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα;**

Ήρεμο, έμπειρο με κατανόηση. Που να κατευθύνει, να καθοδηγεί, να λύνει απορίες και να δίνει συμβουλές σε ένα φιλικό και υποστηρικτικό κλίμα.

18. **Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;**

Με βάση την ηλικία του, τις σπουδές και την εκπαίδευση του, την κατάρτιση, την προσωπικότητα και την εμπειρία του.

Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING

19. **Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;**

Βοηθώντας με να λύσω *προβλήματα και συζητώντας για ζητήματα που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με σωστές συμβουλές.*

20. **Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα**;

Κάποιες φορές ναι

21. **Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;** *Ναι* θα το ήθελα

22. **Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο)**

Θα το περιέγραφα ατομικό, σε συχνή βάση, εντός και εκτός οργανισμού, ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτών.

23. **Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoring για τους εκπαιδευτές του;**

Να ανιχνεύσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτών του. Επίσης να το κάνει σε τακτά χρονικά διαστήματα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2 (Άνδρας)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. **Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτής ενηλίκων;**

13 Χρόνια

2. **Τι διδάσκετε;**
   Οικονομικά, Λογιστικά, και Μάρκετινγκ σε ΙΕΚ
3. **Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;**
   Πτυχίο Οικονομικού, ΑΣΠΑΙΤΕ & Μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση, Ενηλίκων
4. **Είστε πιστοποιημένος/η από τον ΕΟΠΠΕΠ**;
   ΝΑΙ

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. **Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;**
   Καταιγισμό Ιδεών, Ερωτήσεις-Απαντήσεις, Ομαδικές Συζητήσεις, Ομαδικές Εργασίες, Μελέτης Περίπτωσης, Παιχνίδια Ρόλων, Προσομοιώσεις, Εκπαιδευτικές Επισκέψεις
6. **Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;**
   Ομαδικές συζητήσεις, και Παιχνίδια ρόλων είναι τεχνικές που δυσκολεύουν περισσότερο. Χρειάζονται καλή προετοιμασία, και σωστές οδηγίες, ώστε να πετύχουν το σκοπό τους.
7. **Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;**
   Αφιερώνω περισσότερο χρόνο στην καλή προετοιμασία, και δοκιμάζω πρώτα τις παραμέτρους που με ενδιαφέρουν ώστε στη συνέχεια να ετοιμάσω κατά το δυνατόν σωστές οδηγίες. Θα ήταν χρήσιμη κάποια υποστήριξη κυρίως ως προς το σχεδιασμό των τεχνικών.

Β. MENTORING

8. **Εχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;**
   Ναι, έχω ακούσει για το mentoring. Ένας προσωπικός τρόπος καθοδήγησης σε νεότερους και πιο άπειρους φίλους ή συναδέλφους.
9. **Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;**
   Στην πρώτη δομή που εργάστηκα υπήρχε ένας διευθυντής που με εξαιρετική ευγένεια, διακριτικότητα, φιλικότητα και προσήνεια άκουγε τις ιδέες και τοποθετήσεις μου και με συμβούλευε με τρόπο που δεν έκρυβε καμία δέσμευση.
10. **Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό;**
    Με βοήθησε εξαιρετικά γιατί μου παρουσίαζε τη δική του έμπειρη θέση, αλλά μου έδινε όλη την ελευθερία να αποφασίσω μόνος μου για ό,τι νόμιζα σωστό. Δεν μου άφηνε καμία υπόνοια δικής μου δέσμευσης ή ανελευθερίας.
11. **Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;**
    Στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, διαπιστώνω ότι ο εκπαιδευτής ενσωματώνει στην ιδιότητά του και το ρόλο του μέντορα. Ωστόσο, αυτό δεν τον κάνει αυτοδίκαια και μέντορα. Για να γίνει με επιτυχία και ασφάλεια το mentoring, θεωρώ αναγκαίο ότι εκπαιδευτικός θα πρέπει να περάσει από μια καλή εκπαίδευση πάνω στο πως γίνεται ένα σωστό και αποτελεσματικό mentoring. Προσωπικά, θα με βοηθούσε στο πώς να σχεδιάζω το μάθημά μου, να επιλέγω τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και να τις εφαρμόζω σωστά.
12. **Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;**
    Να αποτελεί το στήριγμα πάνω στο οποίο κάποιος μπορεί να βασιστεί για να εκφράσει ή απελευθερώσει τις δυνατότητές του. Να είναι η πηγή έμπνευσης και

το φωτεινό τους παράδειγμα. Να προσφέρει καθοδήγηση πάνω σε θέματα επαγγελματικά ή και προσωπικά. Να συμβουλεύει με διακριτικό τρόπο δίχως να θέλει να επιβάλλει την άποψή του ή να κατευθύνει το άλλο πρόσωπο στο ποιες ακριβώς αποφάσεις θα πρέπει να λάβει.

13. **Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;**

Ως μια σχέση εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας που προσφέρει στον συμβουλευόμενο την ψυχολογική και συναισθηματική σταθερότητα που χρειάζεται για να συνειδητοποιεί την αξία και τις ικανότητές του ώστε να παίρνει τις δικές του κρίσιμες αποφάσεις.

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. **Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;**

Οπωσδήποτε θα με ωφελούσε. Εκτός από το ότι θα βελτίωνα τη διδασκαλία μου, θα βίωνα και θα έβλεπα τον τρόπο προσέγγισης ενός έμπειρου μέντορα, και θα προσπαθούσα να μπω στη θέση ενός μαθητή ή συμβουλευόμενο, πριν μου ζητηθεί να βρεθώ από την άλλη πλευρά, ως μέντορας. Θεωρώ πως δίχως μαθητεία στο mentoring δεν μπορεί να υπάρξει αξιόπιστη προοπτική ως επιτυχημένος μέντορας.

15. **Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι;**

Έχω διαλέξει να είμαι εκπαιδευτικός διότι αγαπώ να προσφέρω. Το ίδιο ισχύει και για το mentoring. Η αγάπη της προσφοράς είναι το βασικότερο κίνητρο. Ταυτόχρονα με γεμίζει και πάντα με ενθουσιάζει να μαθαίνω από τους άλλους. Καθένας έχει τη δική του ιστορία, που αυτό για μένα είναι ένα ακόμα κίνητρο για το mentoring. Η χαρά του να φωτίζω κρυμμένες πτυχές της ζωής σε ανθρώπους που δεν τις είχαν προσέξει ποτέ, ή δεν τις γνώριζαν.Η ικανοποίηση ότι συνέβαλα στην προσπάθεια κάποιου να διακρίνει τα ταλέντα του και να αποκτήσει το θάρρος να λαμβάνει τις δικές του αποφάσεις.

16**. Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;**

Θεωρώ πως εάν η Σχολή στην οποία εργάζομαι προσέφερε mentoring, θα έβλεπε ένα διπλό όφελος. Από την μία την προσωπική ανάπτυξη των σπουδαστών της, όχι μόνο ως προς το να είναι πιο υπεύθυνοι και δυναμικοί επαγγελματίες, αλλά και ως πιο ελεύθεροι και δημιουργικοί άνθρωποι στην προσωπική τους ζωή. Από την άλλη θα βοηθούσε τους εκπαιδευτές να προσεγγίζουμε με μεγαλύτερη ευαισθησία και κατανόηση την εκπαιδευτική διαδικασία και τους ίδιους τους σπουδαστές. Θα καταλαβαίναμε περισσότερα και ενδεχομένως θα προσφέραμε περισσότερα.

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

17. Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα;

Κατ' αρχήν να έχει το πνεύμα της μαθητείας και της ανακάλυψης ως το βασικό του κίνητρο, τέτοιο που να φανερώνεται από τον τρόπο που το εντάσσει στην καθημερινή του ζωή. Ένα τέτοιο πνεύμα θα τον βοηθήσει να αναπτύξει την ικανότητα να ακούει αποτελεσματικά τους συνομιλητές του και να θέτει λίγες αλλά ουσιαστικές ερωτήσεις. Δεν χρειάζεται να μιλάει πολύ, αλλά μόνο όταν είναι αναγκαίο. Οφείλει να εκφράζει ενσυναίσθηση προς το άλλο πρόσωπο, εάν

θέλει να δημιουργήσει τη βάση πάνω στην οποία θα καρποφορήσει το mentoring.

18. **Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;**

Να έχει εμπειρία πάνω στον ίδιο τομέα με τον δικό μου. Να έχει ξεκάθαρες αρχές ζωής, που να ταιριάζουν με τις δικές μου. Να είναι πολύ καλός ακροατής και ευγενικός άνθρωπος. Να μιλάει με ηρεμία, δίχως να βιάζεται και δίχως να αγχώνει με τις πολλές του γνώσεις. Να έχει αίσθηση του χιούμορ, και ταυτόχρονα να είναι διακριτικός στο πως και πότε να μιλήσει. Να εκφράζει θετικότητα σε όσα λέει και κάνει, και μπορεί να ενθαρρύνει με τον κατάλληλο τρόπο τις προσπάθειες.

<u>Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING</u>

19. **Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;**

Να διακρίνει πτυχές του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς μου, που σύμφωνα με τη δική του εμπειρία, θα μπορούσαν να εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο, τέτοιο που να με βοηθήσουν να αντιμετωπίσω προσωπικές δυσκολίες, ή ανεκμετάλλευτες δυνατότητες.

20. **Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;**

Στον παρόντα εργασιακό χώρο, όχι.

21. **Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;**

Στον παρόντα εργασιακό χώρο, όχι. Δεν είναι κάτι που θα το επιθυμούσα, ή θα το επιδίωκα. Αλλά εάν προέκυπτε αβίαστα, δεν θα το απέφευγα. Ωστόσο θα ήμουν προσεκτικός ώστε να λειτουργήσει με διακριτικό και ωφέλιμο τρόπο.

22. **Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο)**

Θα το ήθελα ομαδικό. Να μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ελεύθερης συναναστροφής των μελών, αποτρέποντας συνθήκες άγχους, ενοχών και επιβολής του ισχυρότερου προς των ασθενέστερο. Ένα αποτελεσματικό Mentoring θα συμβάλει στην ανάδειξη των ταλέντων και ικανοτήτων των νεοτέρων μελών (μαθητευόμενων) και ως εκ τούτου, σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα. Θα δημιουργήσει πιο ευχάριστο κλίμα σε μια ομάδα, με αποτέλεσμα να είναι πιο χαρούμενα τα μέλη της ομάδας. Θα αυξήσει τη συνοχή της ομάδας και το αίσθημα του ανήκειν, με τις ευθύνες και υποχρεώσεις που συνεπάγεται κάτι τέτοιο. Αυτό μπορεί να γίνεται μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό και ανάμεσα στους εκπαιδευτές του ίδιου οργανισμού.

23. **Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoring για τους εκπαιδευτές του**;

Να *δημιουργήσει τις συνθήκες για αποτελεσματικό mentoring. Να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα mentoring που να διαρκεί κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς. Να παροτρύνει τους εκπαιδευτές να συμμετέχουν σε διαδικασία mentoring μεταξύ τους ανταλλάσοντας απόψεις για θέματα που τους απασχολούν στη διδασκαλία τους.*

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3 (Άνδρας)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. **Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτής ενηλίκων;**
   Σχεδόν 6 μήνες
2. **Τι διδάσκετε;**
   Οικονομικά /Πωλήσεις - οικονομική διαχείριση, τρόποι – μέθοδοι για να είναι αποτελεσματικοί οι υπάλληλοι σε ότι αφορά τις πωλήσεις σε ΙΕΚ
3. **Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;**
   Είμαι Οικονομολόγος με μεταπτυχιακές σπουδές στην χρηματοοικονομική λογιστική, έχω παιδαγωγική επάρκεια από την ΑΣΠΑΙΤΕ/ΕΠΠΑΙΚ
4. **Είστε πιστοποιημένος/η από τον ΕΟΠΠΕΠ;**
   Όχι. Είμαι σε διαδικασία πιστοποίησης (περιμένω τις εξετάσεις)

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. **Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;**
   Κάποιες ναι. Ας πούμε καταιγισμό ιδεών- ομαδικές εργασίες-ερωτοαπαντησεις-μελέτη περίπτωσης
6. **Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;**
   Με δυσκολεύει ο σχεδιασμός τους και μερικές φορές δε ξέρω ποια να επιλέξω. Επίσης, πρέπει να σκεφτώ αν θα συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι.
7. **Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;**
   εξετάζω το υπόβαθρο που υπάρχει στους μαθητές και να αναλύσω τι μεθόδους και τεχνικές θα χρησιμοποιήσω-. Καμιά φορά συζητώ με συνάδελφο να μου πεί τι κάνεις αυτός. Θα ήθελα να είχα πιο ουσιαστική υποστήριξη, καμιά φορά το θεωρώ και αναγκαίο

Β. MENTORING

8. **Εχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;**
   Ναι, αλλά δεν έχω εμβαθύνει στην συγκεκριμένη έννοια. Μια καθοδήγηση-προς τον εκπαιδευτή
9. **Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;**
   Όχι. Στα χώρο που δουλεύω δεν υπάρχει ιδιαίτερη καθοδήγηση. Υπάρχει ένα διάγραμμα με τίτλους και είναι δική μου δουλεία τι θα διδάξω. Επίσης είναι λίγη η εκπαιδευτική εμπειρία που έχω
10. **Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό;**
    Δεν έχω εμπειρία
11. **Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;**
    Εφόσον υπήρχε ενημέρωση επάνω στο αντικείμενο μου και σε πρακτικά θέματα διδασκαλίας (πάνω στην πράξη) όχι θεωρητικές γνώσεις, να γίνεται πράξη η γνώση
12. **Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;**
    Καθοδηγητικός ως προς τις νέες τάσεις και τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Ακόμη, να με κάνει να αισθάνομαι ασφαλής και με αυτοπεποίθηση και να δοκιμάζω καινούργια πράγματα
13. **Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα**;

Διερευνητική-Αμφίδρομη-αφού και οι δυο είναι γνώστες του αντικειμένου.

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. **Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;**
Ναι. Να μάθω πρακτικά θέματα
15. **Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι;**
Ναι. Θα έκανα καλύτερα το μάθημά μου
16. **Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;**
Ναι. Αφού δημιουργείται κλίμα συνεργασίας

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

17. **Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα;**
Έτοιμο για όλα. Να προβλέπει την τάση. Να έχει γνώση του αντικειμένου. Εκπαιδευτικές ικανότητες. Να πιστεύει στις δυνατότητες των διδασκόντων
18. **Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;**
Καλός εκπαιδευτής-Μεταδοτικός-φιλικός

Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING

19. **Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;**
Να αλλάξω τον τρόπο που κάνω μάθημα..
20. **Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;**
Ναι είναι κάποιος που έχει προχωρήσει σε πολλά επίπεδα και συνδυάζει καλά τη θεωρία με τη πράξη.
21. **Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;** *Όχι. Έχω μικρή εμπειρία. Θα ήθελα, όμως, αργότερα.*
22. **Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο)**
Ομαδικό, να καθορίζεται η συχνότητα των συναντήσεων αναλόγως των συνθηκών, να είναι εντός του οργανισμού και να διεξάγεται καθόλη την χρονιά.
23. **Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoring για τους εκπαιδευτές του;**
Καλό σχεδιασμό της διαδικασίας από τον οργανισμό. Να υπάρχουν συγκεκριμένες ομαδικές συναντήσεις κατά ειδικότητα και να συζητούνται ζητήματα που απασχολούν τον καθένα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4 (Ανδρας)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. **Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτής ενηλίκων;**
13 χρόνια
2. **Τι διδάσκετε;**
Διδάσκω μαθήματα στα αντικείμενα της Διοίκησης Επιχειρήσεων, της Στρατηγικής Επιχειρήσεων, των Διεθνών Επιχειρηματικών Δραστηριοτήτων, των Οικονομικών,

της Διαμόρφωσης Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων ενώ επιβλέπω και τη Συγγραφή Διπλωματικών Εργασιών, σε διάφορες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων

3. **Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;**
   Πτυχίο – Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση Επιχειρήσεων και Διδακτορικό στις Διεθνείς Επιχειρηματικές Δραστηριότητες.
4. **Είστε πιστοποιημένος/η από τον ΕΟΠΠΕΠ;**
   Ναι, από τον Ιούλιο του 2015.

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. **Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;**
   Ανοικτή συζήτηση, Εργασία σε ομάδες, Μελέτη περίπτωσης, παίξιμο ρόλων και προσομοιώσεις

6.Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;

Πιο δύσκολο είναι το «Παίξιμο ρόλων και προσομοιώσεις» γιατί δεν είναι εύκολο για τους μαθητές να αναλάβουν ρόλους χωρίς εντατική προετοιμασία που συνήθως δεν είναι εφικτό να γίνει στα στενά χρονικά πλαίσια των μαθημάτων και των προγραμμάτων σπουδών

*7.***Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;**
Όταν παραστεί η ανάγκη να χρησιμοποιήσω τη μέθοδο «Παίξιμο ρόλων και προσομοιώσεις» ετοιμάζω την τάξη – αναθέτω ρόλους τουλάχιστον 2 εβδομάδες νωρίτερα. Θα με βοηθούσε αν κάποιος πιο έμπειρος από μένα μου έλεγε τρόπους να εφαρμόσω πιο αποτελεσματικά συμμετοχικές τεχνικές.

Β. MENTORING

8. **Εχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;**
   Ναι, το mentoring είναι μια προσωπική σχέση μεταξύ ενός έμπειρου στελέχους (συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας), ο οποίος συμπεριφέρεται ως υπόδειγμα, ως καθοδηγητής - σύμβουλος για τον λιγότερο έμπειρο (συνήθως νεότερο σε ηλικία) επαγγελματία ή εργαζόμενο ή φοιτητή. Έχει μεγάλη σπουδαιότητα και για τα δύο μέρη και το ακολουθώ και για την προσωπική μου βελτίωση καθώς και για τη δυνατότητα παροχής συμβουλών σε νεότερους.

9. **Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;**

Έχω εμπειρία και ως μαθητευόμενος και ως μέντορας. Ως μαθητευόμενος έχω συνάψει προσωπικές σχέσεις με συναδέλφους πιο έμπειρους ώστε να ακολουθώ τις δικές τους σωστές πρακτικές και να αποφεύγω τυχόν λανθασμένες επιλογές. Ως μέντορας έχω προσεγγιστεί αρκετές φορές από εκπαιδευόμενους για παροχή συμβουλών και κατευθύνσεων για τα επόμενα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά τους βήματα και από τις αντιδράσεις τους και τη συνεχιζόμενη επαφή μας πιστεύω ότι το κάνω καλά.

10. **Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό**;
    Με έχει βοηθήσει στο να αντιλαμβάνομαι καλύτερα τις ισορροπίες σε έναν εργασιακό χώρο και στα θέματα που πρέπει να δίνω βαρύτητα..
11. **Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο**;
    Ήδη συμμετέχω, πιστεύω πολύ στην συναναστροφή και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ συναδέλφων και στην έλλειψη δογματισμών και μυστικοπάθειας.
12. **Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;**

Ο σωστός μέντορας μοιράζεται και προσφέρει σύνεση και συμβουλές ως απόρροια των εμπειριών του, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει στο μαθητευόμενο να έχει τις δικές του εμπειρίες. Επίσης βοηθάει το μαθητευόμενο να εμπιστεύεται περισσότερο τον εαυτό του εμψυχώνοντάς τον και παρέχοντας του δημιουργική ανάδραση.

13. **Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;**

Εφόσον λειτουργεί σωστά, είναι ιδιαίτερα πολύτιμη για το μαθητευόμενο ώστε να αναπτυχθεί περαιτέρω και να πετύχει τους στόχους του, αλλά είναι ωφέλιμη και για το μέντορα ώστε να μην επαναπαύεται, να παίρνει ζωντάνια και ερεθίσματα από τους νεότερους συναδέλφους και να συνεχίζει να εξελίσσεται και ο ίδιος.

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. **Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;**

Ήδη συμμετέχω και έχω εξηγήσει τους τρόπους ωφέλειας

15. **Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι;**

Ήδη συμμετέχω και έχω εξηγήσει τους τρόπους ωφέλειας

16. **Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;** *Προφανώς υπάρχει όφελος γιατί με τη διεξαγωγή του mentoring οι λιγότερο έμπειροι και μη καταρτισμένοι παιδαγωγικά εκπαιδευτές αποκτούν «καλά παραδείγματα» για να ακολουθήσουν και οι καθηγητές – μέντορες δεν επαναπαύονται αλλά προσπαθούν να ενημερώνονται για όλες τις νεότερες εξελίξεις ώστε να μπορούν να σταθούν αντάξιοι των προσδοκιών των μαθητευόμενών τους. Αυτό για τον εκπαιδευτικό οργανισμό σημαίνει ποιότητα, ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα*

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

17. **Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα;**

Διακρίνεται για την προθυμία του να μοιραστεί δεξιότητες, γνώσεις και εξειδίκευση.
Επιδεικνύει θετική συμπεριφορά και ενεργεί ως πρότυπο.
Παρακινεί άλλους ενεργώντας ως παράδειγμα προς μίμηση.
Κινείται βάσει των αρχών εμπιστοσύνης και σεβασμού.
Επιδεικνύει ενθουσιασμό για τη συνεργατική σχέση καθοδήγησης.
Παρέχει καθοδήγηση και εποικοδομητική ανάδραση.
Δεν κρίνει, δεν αξιολογεί, δεν εκπαιδεύει.
Εκτιμά τις απόψεις και πρωτοβουλίες των υπολοίπων.
Ακούει, κατανοεί και προτείνει πρακτικές και ρεαλιστικές λύσεις.
Προσβλέπει στη συνεχή εκμάθηση και βελτίωση των ικανοτήτων του στη διαδικασία καθοδήγησης.

18. **Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;**

Με βάση τα προσόντα του, την εμπειρία του, τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και την εξωστρέφειά του (δεν υπάρχει νόημα να είναι κάποιος σπουδαίος επιστήμονας αλλά να μην μπορεί να επικοινωνήσει – μεταφέρει τις εμπειρίες του με όμορφο και κατανοητό τρόπο).

Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING

19. **Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;**

Έχω ήδη αναφερθεί, κυρίως με το να ακολουθώ τις δικές του σωστές πρακτικές και να αποφεύγω τυχόν λανθασμένες επιλογές στο διδακτικό μου έργο.

20. **Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;**
Ναι. Έναν με τον οποίο έχω φιλική σχέση

21. **Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;**
Σε συναδέλφους δεν πιστεύω ακόμα τουλάχιστον (είμαι οπωσδήποτε σε μαθητές μου). Θα το ήθελα να συμβεί τα επόμενα χρόνια.

22. **Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο)**
Η πρώτη μου επιλογή θα ήταν ομαδικό mentoring μεταξύ ενός μέντορα και 2-3 μαθητευομένων σε τυπική μορφή, εκτός οργανισμού με συχνές συναντήσεις σε μέρη που μπορούν να εμπνεύσουν και όλη τη χρονιά

23. **Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoringγια τους εκπαιδευτές του;**
Να επενδύσει χρόνο και χρήμα και να βρει κατάλληλους ανθρώπους που θα μπορούσαν να εμπνεύσουν και να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτές ώστε αυτοί με τη σειρά τους να ενεργοποιούν τους δικούς τους εκπαιδευόμενους

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 5 (Γυναίκα)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. **Πόσα χρόνια είστε εκπαιδεύτρια ενηλίκων;**
7 χρόνια.
2. **Τι διδάσκετε;**
Εισαγωγή στη Νοσηλευτική Επιστήμη , κάνω εργαστήρια νοσηλευτικής σε ΙΕΚ.
3. **Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;**
Ναι , έχω τελειώσει το ΤΕΙ νοσηλευτικής και μεταπτυχιακό πάνω στον σακχαρώδη διαβήτη.
4. **Είστε πιστοποιημένος/η από τον ΕΟΠΠΕΠ;**
Ναι

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. **Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;**
Ναι χρησιμοποιώ κυρίως την επίδειξη και ερωτήσεις απαντήσεις.
6. **Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;**
Οι ερωτήσεις απαντήσεις κυρίως, διότι πρέπει όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στην διαδικασία αλλά και να δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον για το κάθε γνωστικό αντικείμενο.
7. **Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;**
Ξέρω ότι υπάρχουν και άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές που κάνουν τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά αλλά δε ξέρω πώς να τις εφαρμόσω σωστά. Θεωρώ όχι απλά επιθυμητή αλλά απαραίτητη μια υποστήριξη

Β. MENTORING

8. **Εχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;**

Όχι

9. **Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;**

Ναι, τώρα που μου το εξήγησες, μπορώ να πω ότι την πρώτη χρονιά που δίδαξα σε Δ.ΙΕΚ με βοήθησε αρκετά μια συνάδελφος που είχε μεγαλύτερη εμπειρία .

10. **Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό**;

Με βοήθησε αρκετά, θα ήταν ακόμη πιο αποτελεσματικό αν η συνάδελφος ήταν της ειδικότητας μου και μπορούσε να καταλάβει περισσότερο κάποιες ιδιαιτερότητες της επιστήμης μου σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας

11. **Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;**

Ναι θα με ενδιέφερε αν υπήρχε κάποιος φορέας για τους εκπαιδευτές που να διοργάνωνε κάποια σεμινάρια mentoring , πολύ ευχαρίστως να τα παρακολουθούσα για να βοηθηθώ ακόμη περισσότερο στην διδασκαλία μου.

12. **Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;**

Να καθοδηγεί, να κατευθύνει, να ανταλλάσει ιδέες και εμπειρίες με τον μαθητευόμενο και γενικότερα να είναι υποστηρικτικός.

13**. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;**

Υποστηρικτική ,βοηθητική , ειλικρινής και αδιάβλητη.

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14**. Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;**

Ναι θα με βοηθούσε να γίνω καλύτερη στην εργασία μου, να ανταλλάσω απόψεις και εμπειρίες, να επιλέγω τους καλύτερους τρόπους να κάνω μάθημα ώστε να συμμετέχουν όλοι

15. **Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι**;

Σαφώς, το να βοηθάς κάποιον νεότερο πιστεύω σε γεμίζει σαν άνθρωπο, π.χ. όπως όταν βλέπεις να προοδεύουν οι μαθητές σου έτσι και τον άνθρωπο που βοηθάς σαν μέντορας, θέλεις να εξελιχθεί και φυσικά με την ανατροφοδότηση μπορείς να μάθεις και εσύ αρκετά από αυτόν.

16. **Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;**

Σίγουρα το να υπάρχει σωστή καθοδήγηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε οργανισμού μόνο θετικά έχει να προσφέρει. Κυρίως στην απόδοση αλλά και στην επίδοση.

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

17. **Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα**;

Κατανοητικός , μεταδοτικός , διορατικός , καλός ακροατής και με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση.

18**. Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;**

1ον θα διάλεγα κάποιον με μεγάλη εμπειρία στο αντικείμενο.

2ον κάποιον που να έχω καλή σχέση μαζί του.

3ον κάποιον που να μου εμπνέει εμπιστοσύνη.

Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING

19. **Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;**

Να γίνω καλύτερη καθηγήτρια , να εμβαθύνω περισσότερο στο αντικείμενο μου και φυσικά να πάρω νέα γνώση. Να μπορώ να μοιραστώ μαζί του τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς μου. Να είναι διαθέσιμος όποτε τον χρειαστώ και να με ακούει με κατανόηση.

20. **Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;**

Όχι

21. **Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;**

Όχι ακόμη δεν μου έχει δοθεί αυτή η ευκαιρία , αλλά πιστεύω μελλοντικά θα μπορούσα να βοηθήσω νέους συναδέλφους , όπως έχω βοηθηθεί και εγώ παλαιότερα.

22. **Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο)**

Ένα ατομικό, με συχνότητα 1 φορά τον μήνα , από κάποιον πιστοποιημένο πάνω στο mentoring , εντός του οργανισμού που εργάζομαι. Να είναι τυπικό.

23. **Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoringγια τους εκπαιδευτές του;**

Πιστεύω ότι 21^{ο} αιώνα το mentoring είναι άκρως απαραίτητο όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς , αλλά και σε όλες τις δουλειές . Πιο συγκεκριμένα το σωστό mentoring σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς για την προσωπική τους εξέλιξη που θα έχει καλύτερο αποτέλεσμα στην παροχή υπηρεσιών στους μαθητές. Για αυτό δεν πρέπει να φοβηθούν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί το κόστος.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 6 (Άνδρας)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

5. **Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτής ενηλίκων;**

Είμαι εκπαιδευτής ενηλίκων σχεδόν εδώ και 15 χρόνια

6. **Τι διδάσκετε;**

Διδάσκω: Οικονομικά, Διοίκηση επιχειρήσεων, Μάρκετινκ, Επικοινωνία και Δημόσιες Σχέσεις, Logistics σε ΙΕΚ

7. **Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;**

Είμαι Πτυχιούχος Οικονομικών Επιστημών Α.Π.Θ. – Απόφοιτος ΣΕΛΕΤΕ

8. **Είστε πιστοποιημένος/η από τον ΕΟΠΠΕΠ;**

Ναι είμαι πιστοποιημένος από τον ΕΟΠΠΕΠ. Εγγεγραμμένος στο Μητρώο Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. **Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;**

Ναι. Περισσότερο την τεχνική «Καταιγισμού Ιδεών» (BrainStorming) καθώς και την ανάθεση εργασιών σε ομάδες.

6**. Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;**

Περισσότερη δυσκολία παρουσιάζουν οι εργασίες σε ομάδα, ως προς την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων.

7**. Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;**

Συζητώ με τους συναδέλφους μου για τον τρόπο που αυτοί χρησιμοποιούν ομάδες. Θα ήθελα, όμως, μια υποστήριξη σε μόνιμη βάση όχι μόνο για αυτή τη τεχνική αλλά και για άλλες που μπορούν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους.

<u>Β. MENTORING</u>

8. **Εχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;**

Το Mentoring είναι μια προσωπική σχέση μεταξύ ενός έμπειρου στελέχους (συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας), ο οποίος συμπεριφέρεται ως υπόδειγμα, δάσκαλος, καθοδηγητής και προστάτης, για τον λιγότερο έμπειρο (συνήθως νεότερο σε ηλικία) επαγγελματία ή εργαζόμενο.

9. **Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;**

Ναι υπάρχει σχετική εμπειρία από άτυπο mentoring. Όσο αφορά την προσωπική μου εμπειρία, ήταν μια σχέση που ενδυνάμωσε και ανάπτυξε το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης, ενισχύοντας τις επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες και των δύο μερών.

10. **Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό;**

Με βοήθησε αρκετά διότι ευνόησε σε μεγάλο βαθμό την ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων, πληροφοριών και πρακτικών συμβουλών για ένα συγκεκριμένο τομέα απασχόλησης ή δραστηριότητας. Πιο αποτελεσματικό θα το έκανε η δυνατότητα να προϋποθέτει τη θέληση και από την πλευρά του μέντορα και από την πλευρά του καθοδηγούμενου για την ανάπτυξη και συνεχή καλλιέργεια μιας σχέσης καλής επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και σεβασμού με αθροιστικά θετικά αποτελέσματα.

11. **Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;**

Η πρόκληση και μόνο θα με έκανε να συμμετάσχω σε μια διαδικασία mentoring. Φυσικά και θα μπορούσα να βοηθηθώ. Όπως ανέφερα και παραπάνω, το mentoring λειτουργεί σαν μια διαδικασία που ενδυνάμωσε και ανάπτυξε το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης, ενισχύοντας τις επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες μου.

12. **Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;**

Ο μέντορας βοηθάει τον «mentee» να ξεκαθαρίσει στόχους και να οργανώσει ένα πλάνο για να τους επιτύχει, με το να μοιράζεται μαζί του τις εμπειρίες και τη γνώση που έχει αποκτήσει. Ο Mentor έχει την έννοια του υποστηρικτή, του συμβούλου και του πνευματικού καθοδηγητή κάποιου νεώτερου.

Ο mentor οφείλει να:

- *να ακούει*
- *να ρωτά*
- *να μοιράζεται σκέψεις, γνώσεις, εμπειρίες*
- *να υποστηρίζει τον καθοδηγούμενό του στη διερεύνηση και αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών του στόχων*
- *να τον ενθαρρύνει στην ανακάλυψη και ανάπτυξη των στόχων και δεξιοτήτων του*

- *να τον οδηγεί στη διεύρυνση των οριζόντων του, με τον να τον εμπλέκει σε νέες εμπειρίες*
- *να του δημιουργεί ευκαιρίες και να του προσφέρει εναλλακτικές προοπτικές, που σε άλλες περιπτώσεις δε θα υπήρχαν (πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα, χρήσιμες πηγές πληροφόρησης)*
- *να συνεργάζεται στη λύση τυχόν προβλημάτων, που αντιμετωπίζει ο συμβουλευόμενός του, αλλά όχι να του λύνει ο ίδιος το πρόβλημα*
- *να αποτελεί πρότυπο*

13. **Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;**

Είναι μια διαδικασία που περιγράφει την άτυπη μετάδοση της γνώσης, την ψυχοκοινωνική υποστήριξη, την ανάπτυξη που σχετίζεται με την εργασία, την καριέρα, την επικοινωνία συνήθως πρόσωπο με πρόσωπο κατά τη διάρκεια μιας παρατεταμένης χρονικής περιόδου, ανάμεσα σε ένα πρόσωπο που θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερη σχετική γνώση, ή εμπειρία, και ένα άτομο που θεωρείται ότι έχει λιγότερη.

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. **Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;**

Ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο για τον εκπαιδευόμενο, ενώ παράλληλα τον ενθαρρύνει και του παρέχει ευκαιρίες για έμπνευση, αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια μιας ισότιμης σχέσης.

15. **Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τ**ι;

Μέσα από τη διαδικασία του Mentoring δίνεται η δυνατότητα στο Mentor

- *Να αυξήσει την αυτοεκτίμησή του και την ικανοποίησή του από τη δουλειά του,*
- *Να βελτιώσει τις επικοινωνιακές και οργανωτικές του δεξιότητες*
- *Να παρακολουθήσει δωρεάν κατάρτιση σε βασικές γνώσεις mentoring*
- *Να επηρεάσει θετικά τις επερχόμενες γενεές.*
- *Να γίνει πρότυπο για άλλους επιχειρηματίες, επαγγελματίες.*
- *Να μοιραστεί τη γνώση και την εμπειρία του.*
- *Να διευρύνει το δίκτυο επαφών του*

16. Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;

Σαφέστατα και θα υπάρχει όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό και γενικά για το εργασιακό περιβάλλον τους όταν η σχέση τους λειτουργεί θετικά. Αυτό θα φανεί στην απόδοση του έργου του οργανισμού αλλά και στην εικόνα που θα βγάζει προς τα έξω.

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

17. **Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα;**

Ο ιδανικός μέντορας είναι εκπαιδευτικός με μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, καθώς και αυξημένα προσόντα, τα οποία οριοθετούνται ως εξής:

επιστημονικό υπόβαθρο με έμφαση στην παιδαγωγική/διδακτική κατάρτιση, επάρκεια στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις/προγράμματα και γνώση της κουλτούρας και των ιδιαίτερων συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή εργασίας του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού.

18. **Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;**
Θα επέλεγα τον μέντορα μου με τα κριτήρια που ανέφερα στην προηγούμενη ερώτηση

Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING

19. **Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;**
Ο μέντορας βοηθάει τον «mentee» να ξεκαθαρίσει στόχους και να οργανώσει ένα πλάνο για να τους επιτύχει, με το να μοιράζεται μαζί του τις εμπειρίες και τη γνώση που έχει αποκτήσει.
20. **Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;**
Ναι, κάποιους από αυτούς.
21. **Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;**
Ναι θα το ήθελα και θεωρώ τον εαυτό μου άτυπο μέντορα σε συναδέλφους μου.
22. **Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο)**
Θεωρώ *αποτελεσματικό το ομαδικό mentoring διότι ανταλλάσσονται περισσότερες εμπειρίες και απόψεις και αυτό δίνει τη δυνατότητα σε πολλούς για στοχασμό και εξέλιξη. Οι συναντήσεις ανάμεσα στον μέντορα και τους εκπαιδευόμενους ποικίλουν σε συχνότητα, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε προγράμματος. Θα ήθελα να ήταν συνεχές και να λειτουργούσε υπό την αιγίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού.*
23. **Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoringγια τους εκπαιδευτές του;**
Θα πρότεινα να αξιοποιούσε τους εκπαιδευτές που θα λειτουργούσαν ως μέντορες, σεβόμενοι παράλληλα την αυτονομία, την προσωπική ελευθερία και τη δυνατότητα εξέλιξης κάθε εκπαιδευόμενου χωριστά.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 7 (Άνδρας)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. **Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτής ενηλίκων;**
Διδάσκω 20 χρόνια σε δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ
2. **Τι διδάσκετε;**
Σε ΙΕΚ τα μαθήματα που διδάσκω αφορούν τεχνολογία και πιο συγκεκριμένα μηχανολογία, αυτοματισμούς, ηλεκτρονική, ηλεκτρολογία, τεχνολογία ηλεκτρονικών υπολογιστών, λειτουργικά συστήματα και εξεζητημένες εφαρμογές πληροφορικής.
3. **Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;**
Σαν εκπαιδευτής ενηλίκων αν εξαιρέσουμε ένα σεμινάριο προ διετίας από παρακολούθησα στο ΙΕΚ που εργάζομαι τώρα όχι δεν έχω ούτε ακαδημαϊκές σπουδές ούτε έχω παρακολουθήσει κάποια πρόγραμμα επιμόρφωσης. Η επάρκεια μου ως εκπαιδευτής βασίζεται στη πολυετή επαγγελματική εμπειρία μου η οποία με βοηθά να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις του γνωστικό αντικειμένου που διδάσκω.
4. **Είστε πιστοποιημένος/η από τον ΕΟΠΠΕΠ;**

Όχι δεν έχω δώσει ποτέ εξετάσεις πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων στον ΕΟΠΠΕΠ

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. **Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;**
   Ναι χρησιμοποιώ συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές όπως την συζήτηση, τον καταιγισμό ιδεών (brainstorming), τις ομάδες εργασίας και το παιχνίδι ρόλων.
6. **Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;**
   Μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας με δυσκολεύει ακόμη το παιχνίδι ρόλων λόγω της δυσκολίας να πείσεις τους εκπαιδευόμενους να παίξουν τους ρόλους
7. **Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;**
   Προσπαθώ επίσης να διακρίνω αρχικά τους πιο ενεργούς μαθητές για να συνεργαστώ μαζί τους. Στηρίζομαι στην εμπειρία μου, αν και δε θεωρώ απολύτως αναγκαία κάποια υποστήριξη, μερικές φορές νιώθω ότι τη χρειάζομαι.

Β. MENTORING

8. **Έχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;**
   Ναι τον έχω ακούσει. Είναι μία διαδικασία μέσα από την οποία ένα έμπειρο στέλεχος παίζει τον ρόλο του καθοδηγητή και εμπνευστή προς τα λιγότερα ή και καθόλου έμπειρα στελέχη μιας εταιρίας ή ενός οργανισμού.
9. **Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;**
   Θα έλεγα πως κατά τη διάρκεια της μέχρι τώρα καριέρας μου ως εκπαιδευτής και ειδικά τα πρώτα χρόνια, υπήρξαν εμπειρότεροι από εμένα συνάδελφοι που κατά την διάρκεια της συνεργασίας μας έπαιξαν περιστασιακά έναν άτυπο ρόλο μέντορα.
10. **Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό;**
    Νομίζω ότι με βοήθησε αρκετά και πιστεύω πως η θέσπιση του ως τυπική λειτουργία θα το έκανε πιο αποτελεσματικό.
11. **Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;**
    Η θεσμοθέτηση τυπικά της διαδικασίας mentoring με σωστά μελετημένο τρόπο και με κατάλληλους μέντορες σίγουρα θα ήταν ένα κίνητρο. Πιστεύω ότι θα με βοηθούσε σημαντικά γιατί μέσα από αυτή τη διαδικασία θα μπορούσα πιο εύκολα να επισημάνω τα στοιχεία εκείνα που χρειάζονται βελτίωση στον τρόπο που ασκώ την διδασκαλία μου και θα με βοηθούσε επίσης να εμπλουτίσω μεθόδους και τεχνικές.
12. **Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;**
    Ο μέντορας θα πρέπει να έχει ένα ρολό εμπνευστή - καθοδηγητή και σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο.
13. **Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;**
    Θα πρέπει να είναι μία σχέση φιλική που να διακατέχεται από ειλικρίνεια, εκτίμηση και σεβασμό.

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. **Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;**
    Όπως συμβαίνει σχεδόν με κάθε διαδραστική διαδικασία πιστεύω ότι σίγουρα θα με ωφελούσε η συμμετοχή σε μία διαδικασία mentoring. Θα συγκέντρωνα σημαντικές πληροφορίες και παρατηρήσεις από τη συνεργαζόμενη ομάδα ή το άτομο οι οποίες θα μου ήταν χρήσιμες για βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας μου.

15. Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι;

Επειδή θεωρώ το mentoring μια διαδραστική διαδικασία πιστεύω πως τα οφέλη είναι αμφίπλευρα άρα λοιπόν σίγουρα θα είχα οφέλη από αυτήν τη συμμετοχή ως μέντορας. Επίσης η προσπάθεια να ανταπεξέλθω όσο το δυνατόν καλύτερα στον ρόλο του μέντορα θα έβαζε και μένα σε μία διαδικασία βελτίωσης των μεθόδων και τεχνικών μου.

16. Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ωφελείται από αυτή τη διαδικασία γιατί η βελτίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού και των διδακτικών μεθόδων τους έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της κατάρτισης που προσφέρουν στους καταρτιζόμενους με συνέπεια να ενισχύεται το κύρος του οργανισμού.

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

***17. Πώς θα περιγράφατε* τον ιδανικό μέντορα;**

Σαν έναν άνθρωπο χαρισματικό με υψηλό επίπεδο γνώσης και κατάρτισης επάνω στο αντικείμενο που ασχολείται, με υψηλό δείκτη συναισθηματικής και κοινωνικής ευαισθησίας, ευδιάθετο, καλοπροαίρετο και πρόθυμο να μοιραστεί γνώσεις και εμπειρίες.

18. Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;

Σαν βασικά κριτήρια θα θεωρούσα την προσωπικότητα του, τις γνώσεις του πάνω στο αντικείμενο του και φυσικά τη διάθεση του να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια.

Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING

19. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;

Η βοήθεια μπορεί να είναι πολυδιάστατη. Μεταδίδοντας μου γνώσεις και εμπειρίες που έχουν να κάνουν με εκπαιδευτικές τεχνικές αλλά και παρέχοντάς μου ανατροφοδότηση για αυτά που κάνω εγώ.

20. Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;

Αυτή την στιγμή όχι δεν θεωρώ κάποιον συνάδελφο μου άτυπο μέντορα μου ωστόσο όπως προανέφερα στα πρώτα χρόνια της καριέρας μου ως εκπαιδευτής υπήρξαν περιπτώσεις συναδέλφων που περιστασιακά λειτούργησαν ως άτυποι μέντορες μου.

21. Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;

Θα έλεγα πως ναι έχω διακρίνει περιπτώσεις που έχω παίξει το ρόλο του άτυπου μέντορα σε ορισμένους συναδέλφους. Ναι θα το ήθελα γιατί το θεωρώ χρήσιμο και ανθρώπινο. Μπορεί να είναι γοητευτικό από την πλευρά του μέντορα αλλά τον γεμίζει και ευθύνες.

22. Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο)

Αποτελεσματικό mentoring θα μπορούσε να είναι τόσο ομαδικό όσο και σε ατομικό ανάλογα με την περίπτωση. Για μένα δεν έχει σημασία η ηλικία του μέντορα. Σημασία έχει ο μέντορας να διαθέτει όλα τα απαιτούμενα προσόντα που ανέφερα σε προηγούμενες ερωτήσεις. Οι συναντήσεις θα πρέπει να γίνονται όταν υπάρχει λόγος και φυσικά επειδή πάντα υπάρχει λόγος θεωρώ ότι μία φορά τη βδομάδα τουλάχιστον θα πρέπει να γίνονται ομαδικές ή και κατ ιδίαν συναντήσεις. Το περιεχόμενο μπορεί να ποικίλλει και αυτό θα το ορίσει είτε ο ίδιος ο μέντορας είτε η ομάδα ή άτομο που θα ήθελε να ζητήσει κάποια συμβουλή από τον μέντορα. Το

περιεχόμενο θα μπορεί να αφορά όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαδικασία μπορεί να γίνει τόσο μέσα στο χώρο του οργανισμού όσο και σε οποιοδήποτε άλλο εξωτερικό χώρο δημόσιο ή προσωπικό χώρο. Η διάρκεια των συναντήσεων σίγουρα εξαρτάται από τη θεματολογία αλλά καλό είναι να είναι μεγάλη. Νομίζω πως ένα τυπικό mentoring θα ήταν αποτελεσματικότερο από το άτυπο γιατί θα γίνεται βάση σχεδιασμού λαμβάνοντας υπόψιν τόσο τις ανάγκες του οργανισμού όσο και του προσωπικού.

23. Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoring για τους εκπαιδευτές του;

Το mentoring σε κάθε επαγγελματική δομή και εν προκειμένω σε κάποιον εκπαιδευτικό οργανισμό μόνο θετικά θα μπορούσε να προσφέρει. Η διοίκηση του οργανισμού εκμεταλλεύεται με την καλή έννοια του όρου τις γνώσεις, την εμπειρία και τον χαρακτήρα κάποιου ικανού στελέχους με σκοπό την συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού. Θα πρότεινα λοιπόν να το θεσπίσει ως τυπική λειτουργία και να καταστήσει σαφές στο εκπαιδευτικό προσωπικό του ότι δεν έχει κάτι να φοβηθεί από αυτό αλλά αντιθέτως βοηθούνται ουσιαστικά τόσο οι νέοι συνάδελφοι όσο βέβαια και οι πιο έμπειροι.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 8 (Γυναίκα)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Πόσα χρόνια είστε εκπαιδεύτρια ενηλίκων;

20 χρόνια.

2. Τι διδάσκετε;

Προστασία περιβάλλοντος σε ΚΔΒΜ και ΙΕΚ

3. Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;

Ναι έχω παρακολουθήσει σεμινάρια εκπαίδευσης ενηλίκων.

4. Είστε πιστοποιημένος από τον ΕΟΠΠΕΠ;

Ναι είμαι πιστοποιημένος.

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;

Εργασία σε ομάδες, καταιγισμό ιδεών, ερωτήσεις-απαντήσεις, συμπλήρωση φύλλων εργασίας, κλπ.

6. Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;

Ο καταιγισμός ιδεών γιατί είναι αρκετές φορές που ξεφεύγουν από το θέμα.

7. Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;

Υπενθυμίζω τον αρχικό στόχο και προσπαθώ να επαναφέρω τη συζήτηση σε αυτόν χρησιμοποιώντας πολλές φορές και το χιούμορ . Τα σεμινάρια που παρακολούθησα με βοήθησαν αλλά νομίζω ότι αν είχα υποστήριξη επί το έργον θα απέδιδα καλύτερα.

Β. MENTORING

8. Έχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;

Ότι κάποιος είναι σύμβουλος σου.

9. **Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;**

Όχι δεν έχω αλλά θα την περιέγραφα ως μια διαδικασία όπου ένας πιο έμπειρος συνάδελφός καθοδηγεί έναν νεότερο.

10. Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό;

Όπως είπα δεν έχω εμπειρία ώστε να κρίνω αν με βοήθησε αλλά πιστεύω ότι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό αν ο έμπειρος εκπαιδευτής έχει και σπουδές στο mentoring.

11. Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;

Η αναζήτηση νέων εμπειριών θα με έκανε να συμμετέχω στην διαδικασία αυτή. Θεωρώ πως ναι θα με βοηθούσε αν με τον μέντορα έχουμε το ίδιο γνωστικό αντικείμενο και είμαστε εκπαιδευτές σε ίδιες ή παρόμοιες δομές εκπαίδευσης γιατί έτσι θα ήταν αρκετά πιο ειδική και αποτελεσματική η βοήθεια.

12. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;

Να εμπνέει, να καθοδηγεί, να συμβουλεύει, να διορθώνει.

13. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;

Θα μπορούσε να είναι σαν μία σχέση πατέρα-παιδιού .

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;

Πιστεύω πως θα με βοηθούσε ως προς το να βελτιώσω τις τεχνικές μου.

15. Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι;

Ως προς το να μοιραστώ τις εμπειρίες μου και να νιώσω την ικανοποίηση της προσφοράς σε συναδέλφους.

16. Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;

Ότι δείχνει να ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη των εκπαιδευτών του, αφού αγωνίζονται για το καλύτερο για να πετύχουν καλύτερη επίδοση των εκπαιδευομένων τους.

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

17. Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα;

Με βαθιά γνώση του αντικειμένου του, έμπειρο, υπομονετικό, προσηνή, διαρκώς να επικαιροποιεί τις γνώσεις και τις τεχνικές του.

18. Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;

Με βάση τη γνώση και εμπειρία του και τις μεθόδους προσέγγισης του.

Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING

19. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;

Να με εμπνεύσει να επικαιροποιώ τις γνώσεις, δεξιότητες, τεχνικές διδασκαλίας μου.

20. Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;

Περιστασιακά ναι, κάποιους πιο έμπειρους από εμένα συναδέλφους που συνεργάστηκα

21. Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;

Ναι θεωρώ πως για κάποιους συναδέλφους μου είμαι άτυπα ο μέντορας τους.

22. Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο)

Τυπικό, ένας μέντορας για μια μικρή ομάδα εκπαιδευτών, με συναντήσεις δια ζώσης και μη, αλληλοεπιδρώντας μέσα στην ομάδα σε θέματα εκπαιδευτικών τεχνικών, κλπ. Να είναι συνεχές και να υλοποιείται μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

23. Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoring για τους εκπαιδευτές του;

Να το εφαρμόσει με οργανωμένη μορφή, να υπάρχει συνεχής εκπαίδευση και να παρέχει κίνητρα συμμετοχής.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 9 (Γυναίκα)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Πόσα χρόνια είστε εκπαιδεύτρια ενηλίκων;

8 μήνες

2. Τι διδάσκετε;

Κοινωνικό Γραμματισμό, σε ΣΔΕ

3. Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;

Ναι έχω κάνει επιμορφωτικά σεμινάρια.

4. Είστε πιστοποιημένος από τον ΕΟΠΠΕΠ;

Όχι

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;

Ναι, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη μελέτη περίπτωσης.

6. Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;

Αυτές οι δύο δε με δυσκολεύουν ιδιαίτερα αλλά νιώθω ανασφαλής να χρησιμοποιήσω και κάποιες άλλες που μας είπαν στα σεμινάρια που παρακολούθησα. Δεν έχω την εμπειρία.

7. Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;

Τις αποφεύγω. Ναι, τη χρειάζομαι την υποστήριξη αλλά στη πράξη, όχι άλλα σεμινάρια

Β. MENTORING

8. Έχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;

Ναι, κάποιος που γνωρίζει περισσότερα βοηθά και κατευθύνει κάποιον που έχει λιγότερες γνώσεις ή εμπειρίες.

9. Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;

Ναι, στην αρχή της εκπαιδευτικής μου θητείας. Ήταν πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία.

10. Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό;

Με βοήθησε πολύ στην άσκηση του διδακτικού μου έργου. Πιο αποτελεσματικό θα το έκανε αν είχε πιο επίσημη μορφή.

11. Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;

Η επιθυμία για βελτίωση θα με έκανε να συμμετάσχω σε μία τέτοια διαδικασία. Ναι θα μπορούσα να βοηθηθώ, αξιοποιώντας τη γνώση και την εμπειρία αυτών που έχουν περισσότερη εμπειρία από μένα.

12. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;

Εκπαιδευτικός, εμψυχωτικός και καθοδηγητικός.

13. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;

Θα την περιέγραφα μια σχέση ιδιαίτερη με βασικά χαρακτηριστικά την ενσυναίσθηση, την ανατροφοδότηση, τη φιλία, τη διάθεση για προσωπική ανάπτυξη

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;

Ναι, θα με ωφελούσε, ως προς την εξέλιξη μου ως εκπαιδευτής.

15. Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι;

Ναι, πιστεύω πως θα είχα, ως προς την απόκτηση επιπλέον εμπειριών. Ακόμη, θα ένιωθα ικανοποίηση.

16. Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;

Ναι, με την βελτίωση του προσωπικού του θα εξελιχθεί και αυτός.

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

17. Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα;

Να έχει ικανότητα επικοινωνίας, να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες αυτού που έχει «υπό την εποπτεία» του, να είναι υποστηρικτικός.

18. Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;

Με όλα τα παραπάνω.

Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING

19. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;

Με την εμπειρία και τη γνώση του.

20. Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;

Ναι, υπάρχουν συνάδελφοι που παρομοιάζω την βοήθεια τους με αυτή του μέντορα

21. Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;

Όχι, γιατί δεν θεωρώ πως έχω την απαιτούμενη εμπειρία για έναν τέτοιο ρόλο.

22. Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο).

Να είναι τυπικό και όχι άτυπο έτσι, θα υπάρχει συγκεκριμένο περιεχόμενο και αριθμός συναντήσεων. Να είναι ομαδικό, δηλαδή ανάμεσα σε εκπαιδευτές που θα ανταλλάσσουν εμπειρίες. Να είναι εντός και εκτός του οργανισμού, να λειτουργεί σε μόνιμη βάση και η διάρκεια του να προσδιορίζεται ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν.

23. Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoring για τους εκπαιδευτές του;

Να το πράξει σε οργανωμένο θεσμικά πλαίσιο.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 10 (Γυναίκα)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. **Πόσα χρόνια είστε εκπαιδεύτρια ενηλίκων;**
   5 χρόνια.
2. **Τι διδάσκετε;**
   Αισθητική αγωγή – Εικαστικά σε ΚΔΒΜ και σε ΙΕΚ
3. **Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;**
   Όχι
4. **Είστε πιστοποιημένος/η από τον ΕΟΠΠΕΠ;**
   Ναι

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. **Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;**
   Ναι, χρησιμοποιώ την τεχνική του Project.
6. **Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;**
   Δεν με δυσκολεύει ιδιαίτερα διότι αρέσει πολύ στους εκπαιδευόμενους.
7. **Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες**; **Θα θέλατε υποστήριξη;**
   Νομίζω ότι θα με δυσκόλευαν άλλες τεχνικές, όπως ομάδες εργασίας, παίξιμο ρόλων και προσομοίωση. Θα ήθελα να δοκιμάσω αλλά διστάζω. Θεωρητικά ξέρω γιατί πέρασα και στον ΕΟΠΠΕΠ αλλά θα βοηθούσε πολύ να υπήρχε κάποια υποστήριξη μέσα από το ΙΕΚ.

Β. MENTORING

8. **Έχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;**
   Ναι! Το Mentoring είναι μια προσωπική σχέση μεταξύ ενός έμπειρου εκπαιδευτικού, ο οποίος συμπεριφέρεται ως υπόδειγμα, δάσκαλος, καθοδηγητής και προστάτης, για τον λιγότερο έμπειρο εκπαιδευτικού.
9. **Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;**
   Όχι δυστυχώς δεν έχω.
10. **Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό;**
    Επειδή δεν έχω εμπειρία δεν γνωρίζω.
11. **Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;**
    Πιστεύω πως σίγουρα θα βοηθηθώ με ανατροφοδότηση και νέες ιδέες.
12. **Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;**
    Ο μέντορας είναι ένα πρόσωπο που μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη στήριξη και την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτικού με λιγότερη εμπειρία.
13. **Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;**
    Είναι μια σχέση αμφίδρομη διότι θα μοιράζονται εμπειρίες.

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. **Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;**
    Ναι, στην αναπλαισίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τεχνικών.
15. **Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι;**

Ναι, θα είχα όφελος αφού ως σύμβουλος η αναζήτηση τρόπων βελτίωσης των εκπαιδευτικών τεχνικών θα διεύρυνε και τις δικές μου γνώσεις. Επίσης θεωρώ πως θα με ωφελούσε και στις σχέσεις μου με συναδέλφους.

16. Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;

Μέσα από τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα προσφέρει καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης.

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

17. Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα;

Θα τον περιέγραφα ως έναν έμπειρο και προσαρμοστικό εκπαιδευτικό.

18. Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;

Της επικοινωνιακής ικανότητας του και της καλής προσωπικής επαφής.

Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING

19. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;

Θεωρώ πως θα με βοηθήσει στην διόρθωση κάποιας τεχνικής που ίσως υστερώ και στην βελτίωση της στοχοθεσίας.

20. Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;

Ναι υπάρχουν κάποιοι έμπειροι συνάδελφοι που τους θεωρώ άτυπους μεντορές μου

21. Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;

Όχι, αλλά θα ήθελα κάποια στιγμή να θεωρηθώ μέντορας για κάποιον συνάδελφό μου.

22. Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο)

Τυπικό, χωρίς συγκεκριμένη περιοδικότητα αλλά συνεχές με την έννοια ότι θα μπορούν οι εμπλεκόμενοι να συζητούν όποτε θεωρούν ότι χρειάζονται, ομαδικό ώστε να έχει μεγαλύτερη απήχηση και εντός του οργανισμού.

23. Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoring για τους εκπαιδευτές του;

Να το πράξει και να τους εκπαιδεύει με κίνητρα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 11 (Άνδρας)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτής ενηλίκων;

Είμαι 4 χρόνια.

2. Τι διδάσκετε;

Διδάσκω πληροφορική σε ΣΔΕ, σε ΙΕΚ και περιστασιακά σε ΚΔΒΜ

3. Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;

Ναι φυσικά έχω. Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια.

4. Είστε πιστοποιημένη από τον ΕΟΠΠΕΠ;

Ναι

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;

Ναι χρησιμοποιώ κάποιες από αυτές είναι οι ερωτήσεις-απαντήσεις, ο καταιγισμό ιδεών, η εργασία σε ομάδες και η επίδειξη.

6. Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;

Οι ερωτήσεις-απαντήσεις γιατί δεν έχουν πάντα οι μαθητές διάθεση για συμμετοχή.

7. Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;

Αν αντιληφθώ αρνητική διάθεση για συμμετοχή το αντιμετωπίζω με χιούμορ και με τρόπο αλλάζω τεχνική. Αλλά σίγουρα δεν είναι αυτή η καλύτερη λύση. Θεωρώ αναγκαίο να υπάρχει κάποια υποστήριξη για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στη χρήση τεχνικών γενικά και πώς θα κάνουμε τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν

Β. MENTORING

8. Έχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;

Ναι. Ευκαιρία για απόκτηση γνώσεων από κάποιον με μεγαλύτερη εμπειρία στην εκπαίδευση.

9. Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;

Ναι όταν έκανα πρώτη φορά μάθημα στα δημόσια ΙΕΚ . Ο εκπαιδευτής που είχαμε μαζί συνδιδασκαλία, λειτούργησε ωε μέντορας, με βοήθησε αρκετά στο αναπτύξω τις εκπαιδευτικές τεχνικές μου.

10. Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό;

Ναι με βοήθησε αρκετά, πιο αποτελεσματικό θα το έκανε αν γινόταν πιο εντατικά και οργανωμένα στους εκπαιδευτές χωρίς εμπειρία.

11. Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;

Η ευκαιρία για απόκτηση γνώσεων θα με έκανε να συμμετάσχω σε μία διαδικασία mentoring.Θα μπορούσε να με βοηθήσει αυτή η διαδικασία γιατί θα υπήρχε ανταλλαγή εμπειριών και ανατροφοδότηση.

12. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;

Ο ρόλος του μέντορα είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός.

13. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;

Σχέση μαθητή δασκάλου.

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;

Ναι θα γινόταν ανταλλαγή ιδεών όσο αφορά τις τεχνικές διδασκαλίας.

15. Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι;

Ναι θα αντλούσα και εγώ ιδέες .

16. Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;

Εννοείται βελτιώνονται οι αποδόσεις των εκπαιδευτικών του οργανισμού και προβάλλεται ο οργανισμός

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

17. Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα;

Υποστηρικτικό, με διάθεση να ακούσει

18. Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;
Την εμπειρία στην εκπαίδευση ,τη γνώση του γνωστικού αντικειμένου.

Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING

19. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;
Μέσω τον συμβουλών του και της ουσιαστικής καθοδήγησης του σε θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχω ελλείψεις ή απειρία .

20. Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;
Όχι, δεν μπορώ να θεωρήσω την οποιαδήποτε βοήθεια που είχα από συναδέλφους αντίστοιχη με αυτή ενός μέντορα.

21. Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;
Όχι αλλά θα το ήθελα.

22. Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο)
Να είναι ένας προς έναν και με προγραμματισμένες καθημερινές συναντήσεις εντός του οργανισμού.

23. Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoring για τους εκπαιδευτές του;
Να το χρησιμοποιήσει για όλους τους εκπαιδευτές. Ειδικά για αυτούς που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 12 (Γυναίκα)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Πόσα χρόνια είστε εκπαιδεύτρια ενηλίκων;
Είμαι 10 χρόνια εκπαιδεύτρια ενηλίκων

2. Τι διδάσκετε;
Διδάσκω Αγγλικό Γραμματισμό σε ΣΔΕ

3. Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;
Ναι! Η μεταπτυχιακή διπλωματική μου αφορά στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης που κινητοποιούν οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ. Επίσης, έχω παρακολουθήσει πολύωρα σεμινάρια στην εκπαίδευση ενηλίκων και τα ΣΔΕ.

4. Είστε πιστοποιημένος/η από τον ΕΟΠΠΕΠ;
Ναι είμαι πιστοποιημένη εκπαιδεύτρια ενηλίκων.

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;
Ναι! Ομαδικές εργασίες, εργασίες κατά δυάδες, καταιγισμός ιδεών, συζήτηση με μαιευτική μέθοδο.

6. Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;

Οι ομαδικές γιατί δεν θέλουν πάντα να αλληλεπιδρούν με όλα τα μέλη της ομάδας καθώς έχουν δημιουργήσει κλίκες/παρέες και αρνούνται να ξεφύγουν από τη ρουτίνα τους.

7. Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;

Προσπαθώ να εξηγήσω το σκοπό επιλογής μίας τεχνικής και τη χρησιμότητα της εφαρμογής της καθώς είναι ενήλικες. Παρόλο που έχω μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, η πράξη διαφέρει από τη θεωρία. Ισως είναι αναγκαία μία υποστήριξη με την έννοια να συζητάμε τι μας δυσκολεύει και πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί στη καθημερινή διδακτική πρακτική.

Β. MENTORING

8. Έχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;

Σχετίζεται με την παροχή συμβουλών, κατευθυντήριων γραμμών και οδηγιών με σκοπό τη διευκόλυνση ατόμων με λιγότερη εμπειρία και πιθανόν και γνώση σε διάφορους χώρους εργασιακούς αλλά και εκπαιδευτικούς.

9. Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;

Συνάντησα τον όρο για πρώτη φορά στο πλαίσιο των σπουδών μου. Αναλαμβάναμε να καθοδηγήσουμε α' εξαμήνου φοιτητές ως παλαιότεροι και πιο έμπειροι.

10. Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό;

Με βοήθησε να κατανοώ καλύτερα τις δυσκολίες που μπορεί να έχει ένα άτομο στο ξεκίνημά του που καλείται να υιοθετήσει έναν νέο ρόλο. Θα πρέπει να υπάρχει ανοχή, ανεκτικότητα, υπομονή, διάθεση για παραχώρηση χώρου και χρόνου για αυτενέργεια και εμπιστοσύνη πάντα με καθοδηγητικό χαρακτήρα.

11. Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;

Η εμπειρία αυτή καθαυτή. Θα με βοηθούσε να αυξήσω την αυτοπεποίθησή μου και να επιβεβαιωθώ για όσα κάνω. Θα ήταν μια καλή ανατροφοδότηση που θα με ενίσχυε να συνεχίσω με τον ίδιο τρόπο ή να αναθεωρήσω κάποιες τακτικές μου.

12. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;

Ο *μέντορας είναι συμβουλάτορας ή σύμβουλος σε πιο επίσημα πλαίσια.*

13. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;

Η σχέση θα πρέπει να έχει τα στοιχεία του σεβασμού, της αλληλοεκτίμησης, της αίσθησης της ικανοποίησης για παροχή αλλά και λήψη αντιστοίχως ουσιαστικής βοήθειας.

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;

Φυσικά και θα βοηθούσε αφού πάντα η διαδικασία αυτή έχει οφέλη από όποια πλευρά και αν κάποιος είναι, του μέντορα ή του ατόμου που δέχεται το βοηθητικό ρόλο του μέντορα. Κυρίως θα βοηθούσε στη βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας

15. Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι;

Ναι! Ο ρόλος του μέντορα θεωρώ πώς καλλιεργεί δεξιότητες και γνώσεις που θα αξιολογούνταν πολύ θετικά στο βιογραφικό ενός ανθρώπου τυπικά αλλά και ουσιαστικά.

16. Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;

Ο ρόλος του μέντορα θεωρώ πως μπορεί να παραλληλιστεί με τον θεσμό του παιδαγωγικού υπεύθυνου στα ΣΔΕ. Τα οφέλη είναι πολλαπλά. Αρχικά, ένα όφελος είναι ο καλύτερος καταμερισμός των ευθυνών και υποχρεώσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Επίσης, η αίσθηση σιγουριάς και ασφάλειας από μεριάς των εκπαιδευόμενων πώς κάποιος εντός του σχολείου θα μπορούσε ουσιαστικά να διαμεσολαβήσει για την κάλυψη των αναγκών τους ή την επίλυση διαφορών σε περίπτωση δημιουργίας στους.

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

17. Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα;

Θεωρώ πως θα πρέπει να διακατέχεται από αγάπη για τον συνάνθρωπο στο πλαίσιο οποιουδήποτε περιβάλλοντος και πλαισίου λειτουργίας.

18. Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;

Να έχει γνώση και εμπειρία επί του θέματος ή του πλαισίου όπου θα έπρεπε να ανταπεξέλθω. Να έχει ουσιαστική διάθεση να υιοθετήσει το ρόλο του ως μέντορα με όλες τις δεσμεύσεις και τις υποχρεώσεις που μπορεί να έχει.

Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING

19. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;

Να εξελιχθώ, να γίνω καλύτερη και πιθανόν να του μοιάσω.

20. Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;

Ναι! Τους εκπαιδευτές Περιβαλλοντικού και Αισθητικού Γραμματισμού που πάντα με απόλυτα θετική προαίρεση παρέχουν τις συμβουλές τους ανοίγοντας νέους ορίζοντες.

21.Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;

Νομίζω πώς όχι τόσο σε σχέση με συναδέλφους όσο σε άτυπα περιβάλλοντα. Θα ήθελα ναι να αρχίσω να υιοθετώ αυτόν τον ρόλο και σε αυτό το επίπεδο.

22. Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο)

Τυπικό, μία φορά ανά δυο εβδομάδες, έναν προς έναν, μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό

23. Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoring για τους εκπαιδευτές του;

Στο πλαίσιο για παράδειγμα των ΣΔΕ να εμπλουτίσει και να οριοθετήσει καλύτερα τις υποχρεώσεις των παιδαγωγικών υπευθύνων.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 13 (Γυναίκα)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Πόσα χρόνια είστε εκπαιδεύτρια ενηλίκων;

25 χρόνια

2. Τι διδάσκετε;

Οικονομικά μαθήματα (λογιστική, διοίκηση επιχειρήσεων, πρακτική γραμματείας, δημόσιες σχέσεις, οργάνωση γραφείου, οργάνωση τουριστικού πρακτορείου κ.ά.), σε όλες τις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων

3. Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;

Ναι, μεταπτυχιακό στην Δια Βίου Μάθηση και πολλές ώρες επιμόρφωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

4. Είστε πιστοποιημένη από τον ΕΟΠΠΕΠ;

Όχι

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;

Ναι, χρησιμοποιώ σχεδόν πάντα συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές γιατί σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι να πάρουν και να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι έτοιμες γνώσεις, αλλά να τις ανακαλύψουν και να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής αντιμετώπισης πληροφοριών και καταστάσεων, κάτι που για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους θα είναι πολύ χρήσιμο στην καθημερινότητά τους. Κυρίως χρησιμοποιώ καταιγισμό ιδεών, ανοιχτή συζήτηση, ομάδες συζήτησης, εργασία σε ομάδες, μελέτη περίπτωσης και παίξιμο ρόλων.

6. Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;

Η τεχνική του παιξίματος ρόλων χρησιμοποιείται για να βιώσουν οι εκπαιδευόμενοι μία κατάσταση ή ένα ζήτημα, το οποίο γνωρίζουν και έχει πολλές συναισθηματικές προεκτάσεις. Συνήθως αυτή η τεχνική με δυσκολεύει, γιατί οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αρνούνται να υποδυθούν συγκεκριμένους ρόλους, θεωρώντας πως είναι μεγάλοι για να «παίξουν» και πως θα γελοιοποιηθούν αν το κάνουν. Επίσης, φοβούνται να αναλάβουν τους συγκεκριμένους ρόλους γιατί θεωρούν πως θα φορτίσουν ψυχολογικά και θα βιώσουν μέσα από τον ρόλο καταστάσεις που θα τους κάνουν να αισθανθούν άβολα.

7. Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;

Καταρχήν, να τονίσω πως την τεχνική αυτή την χρησιμοποιώ αφού έχει περάσει καιρός από την πρώτη συνάντηση και τα μέλη των εκπαιδευόμενων έχουν γνωριστεί, έχουν εξοικειωθεί, η ομάδα έχει δεθεί σε μεγάλο βαθμό και τα μέλη έχουν συνειδητοποιήσει πως είναι μέλη της ομάδας. Εκπονώ ένα πλήρες σενάριο, (που αρχικά είναι απλό) με την ακριβή περιγραφή των ρόλων που θα υποδυθούν οι εκπαιδευόμενοι, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στη σύνδεση του σεναρίου με πραγματικές καταστάσεις. Εξηγώ με σαφήνεια τους στόχους και τα βήματα εφαρμογής της τεχνικής, επεξηγώ με ακρίβεια στους εκπαιδευόμενους, που θα υποδυθούν ρόλους, τι ακριβώς πρόκειται να κάνουν και τους εμψυχώνω. Ενθαρρύνω όλους τους εκπαιδευόμενους, τους παροτρύνω να συμμετέχουν και τονίζω πως όλοι παίζουν ρόλους και όσοι συμμετέχουν στο σενάριο και όσοι παρακολουθούν ως παρατηρητές. Μετά από 25 χρόνια δε θεωρώ αναγκαία την υποστήριξη, σε ό,τι με αφορά αλλά πάντα κάτι περισσότερο μαθαίνεις οπότε ναι, θα ήταν επιθυμητή καθώς θα βοηθούσε στη βελτίωση των όσων ήδη κάνω.

Β. MENTORING

8. Έχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;

Ναι, έχω ακούσει αυτόν τον όρο και είναι μία διαδικασία που προωθεί την ενσωμάτωση ενός νέου μέλους σε μια ομάδα ή σε έναν εργασιακό χώρο, από κάποιο μέλος παλαιότερο που ήδη είναι ενσωματωμένο, μειώνοντας, έτσι, το άγχος και την

απομόνωσή του λόγω έλλειψης εμπειρίας. Επίσης, προωθεί τη συνεργατικότητα σε ένα ευρύ φάσμα που αφορά στην παροχή πληροφοριών, στη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας και συζήτησης, στη σύνδεση με το υπόλοιπο προσωπικό και στην παροχή ενός προτύπου ρόλου.

9. Εχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;

Ναι, έχω, την εποχή που πρωτοδιορίστηκα. Ως νέα εκπαιδευτικός, δέχτηκα πολλές συμβουλές, οδηγίες και συστάσεις από μία συνάδελφο για το πώς χρειάζεται να είμαι μέσα στην τάξη, πώς να φέρομαι στους μαθητές, τι να προσέχω στα μαθήματα, τι πρέπει να προσέχω σχετικά με τους συναδέλφους και τη διεύθυνση, τι διοικητικές αρμοδιότητες θα μπορούσα να έχω, ποια διοικητικά έγγραφα πρέπει να συμπληρώνω κ.ά.

10. Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό;

Ήταν πολύ σημαντικό για εμένα και με βοήθησε πάρα πολύ γιατί ένιωσα πως είχα κάποιον που μπορούσα να στηριχτώ και να αναζητήσω βοήθεια για το πώς να κάνω πιο ελκυστικη τη διδασκαλία μου. Με υποστήριξε αρκετά αυτή η συνάδελφος και βίωσα μια έντονη συμπαράσταση και εν συναίσθηση από την πλευρά της. Θα το έκανε πιο αποτελεσματικό αν γινόταν πιο συστηματικά οργανωμένα και από άλλους συναδέλφους.

11. Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;

Ναι θεωρώ πως θα μπορούσα γιατί το mentoring εστιάζει στην ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα και εκπαιδευόμενου για την ανάπτυξη και ενδυνάμωση του δεύτερου προκειμένου να ενσωματωθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, λειτουργεί σε βάθος χρόνου καθώς βασίζεται στη βαθμιαία οικοδόμηση διαπροσωπικής σχέσης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης και στοχεύει στην ολιστική προσέγγιση και υποστήριξη του καθοδηγούμενου.

12. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;

Ο μέντορας, στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη και την αδιάκοπη βελτίωση του εκπαιδευόμενου, σε κλίμα καλής επικοινωνίας και αμοιβαίου σεβασμού, παρέχοντας τις κατάλληλες προκλήσεις στον εκπαιδευόμενο. Πολλές φορές λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης συμπεριφοράς και επαγγελματισμού, παρέχοντας υποστήριξη, κατεύθυνση και ανατροφοδότηση στο άτομο που υποστηρίζει.

13. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;

Είναι μια σχέση εμπιστοσύνης, υποστήριξης, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τον καθοδηγούμενο προκειμένου να μπορέσουν να ανταλλάξουν πληροφορίες, απόψεις, εμπειρίες και πρακτικές συμβουλές, με έναν αμφίδρομο τρόπο, με σκοπό τη μάθηση, την εξέλιξη και τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του καθοδηγούμενου αλλά και του ίδιου του μέντορα.

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;

Πιστεύω πως ναι. Ο μέντορας έχει εμπειρία στον τομέα του και δεν είναι απλώς εξειδικευμένος, αλλά συνήθως έχει αποτύχει πολλές φορές, έχει μάθει από τα λάθη του, αποτελεί ζωντανό παράδειγμα και μπορεί να είναι σύμβουλος, πνευματικός οδηγός και καθοδηγητής. Μπορεί να μεταδώσει άτυπα τη γνώση, να παρέχει ψυχοκοινωνική υποστήριξη στον εκπαιδευόμενο να ξεκαθαρίσει στόχους και να

οργανώσει ένα πλάνο για να τους επιτύχει, μοιράζοντας μαζί του τις εμπειρίες και τη γνώση που έχει αποκτήσει.

15. Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι;

Θεωρώ πως η διαδικασία του mentoring είναι αμφίδρομη και οφέλη μπορεί να υπάρχουν τόσο για τον εκπαιδευόμενο, όσο και για τον μέντορα. Είναι μια αμοιβαία και δυναμική σχέση όπου τα δύο μέρει έχουν εξίσου τη δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, γιατί πέρα από την εμπειρία της ίδιας της σχέσης που αναπτύσσεται, ο μέντορας επιδέχεται, συχνά ο ίδιος, κατάλληλης καθοδήγησης και εκπαίδευσης, μέσα από την ίδια τη διαδικασία.

16. Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα μπορούσε να έχει αρκετά οφέλη από τη διαδικασία του mentoring, αρκεί αυτό να μην ήταν διοικητικά και ιεραρχικά ελεγχόμενο και να στηρίζεται σε σχέση ισοτιμίας, αμοιβαιότητας, κατανόησης και δημιουργικότητας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Τότε, θα μπορούσαμε να μιλάμε για έναν υποστηρικτικό, συνεργατικό, καινοτόμο και δημιουργικό εκπαιδευτικό οργανισμό.

<u>Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ</u>

17. Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα;

Ο μέντορας είναι άτομο με μεγάλη εμπειρία, και σε ότι αφορά στην εκπαίδευση με μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία καθώς και αυξημένα προσόντα. Για παράδειγμα μεγάλο επιστημονικό υπόβαθρο, επάρκεια στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις-προγράμματα, γνώση της κουλτούρας και των ιδιαίτερων συνθηκών άσκησης του έργου κ.ά. Επίσης, ο μέντορας χρειάζεται να είναι ευγενικός, οργανωτικός, διαλλακτικός, να έχει διάθεση να ακούει, να μην είναι κατευθυντικός, να είναι ανοιχτός στη συνεργασία, να μην θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία και να έχει ενσυναίσθηση.

18. Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;

Εγώ προσωπικά θα επέλεγα τον μέντορά μου όχι τόσο με κριτήριο τα χρόνια εμπειρίας του και την επιστημονική του κατάρτιση, αλλά κυρίως με βάση κάποια χαρακτηριστικά που θα ήθελα να διαθέτει, προκειμένου η σχέση και η συνεργασία μας να είναι ουσιαστική, εποικοδομητική και αποτελεσματική. Βέβαια, η εμπειρία και το επιστημονικό του υπόβαθρο θα με απασχολούσαν. Οπότε, θα επέλεγα τον μέντορά μου με κριτήριο την επιστημονική του κατάρτιση, την ευγένειά του, τη διάθεσή του για συνεργασία, τη διάθεσή του να ακούει, την εν συναίσθησή του και από το κατά πόσο έχει αποβάλει από πάνω του την εικόνα της αυθεντίας.

<u>Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING</u>

19. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;

Ο μέντορας πρέπει να είναι προσανατολισμένος στην ανταλλαγή σοφίας και εμπειριών ζωής, στη στήριξη μάθησης ή στην καθοδήγηση με στόχο την προσωπική, πνευματική, επαγγελματική ή και υπαρξιακή ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, θα μπορούσε να με βοηθήσει ο μέντορας.

20. Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;

Ναι, θα μπορούσα να πω, πως σε πολλές περιπτώσεις, πολλοί συνάδελφοί μου λειτούργησαν ως άτυποι μέντορες. Δεν θεωρώ πως κάποιος συγκεκριμένος συνάδελφός μου λειτουργεί για εμένα ως άτυπος μέντορας.

21. Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;

Θέλω να πιστεύω πως ναι. Δείχνω πάντα αυτήν τη διάθεση και είμαι διαθέσιμη προς όλους, προκειμένου να συζητήσουμε και να ανταλλάξουμε απόψεις σχετικές με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση. Μπορώ να δώσω κάποιες συμβουλές και να υποστηρίξω και να βοηθήσω συναδέλφους που είτε μου το ζητούν, είτε παρατηρώ πως έχουν ανάγκη, οπότε και λειτουργώ ως άτυπος μέντορας. Όχι απλώς θα το ήθελα, αλλά νομίζω πως είναι απαραίτητο για όλους, προκειμένου να εξασφαλίσουμε κλίμα αμοιβαιότητας και συνεργασίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που λειτουργούμε.

22. Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο).

Παρόλο που θα το προτιμούσα ομαδικό, το αποτελεσματικό mentoring, κατά την άποψή μου, δεν εξαρτάται κυρίως από το αν είναι ομαδικό ή ένας προς έναν, από τη συχνότητα ή τη διάρκεια ή και άλλα διαδικαστικά χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να λειτουργούν ευέλικτα ανάλογα με τις περιστάσεις ή τις ανάγκες του οργανισμού. Θεωρώ πως για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να εφαρμόζεται μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό και να είναι σωστά οργανωμένο δομικά και κατάλληλα στελεχωμένο για να εξασφαλιστούν περισσότερο κάποια ουσιαστικά ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως το χτίσιμο μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του μέντορα ή των μεντόρων και του εκπαιδευόμενου ή των εκπαιδευόμενων, η διάθεση για αμοιβαία συνεργασία, η αλληλοκατανόηση και η ισοτιμία. Επίσης, να μη γίνεται περιστασιακά αλλά να υφίσταται ως θεσμός σε μόνιμη και συνεχή βάση

23. Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoring για τους εκπαιδευτές του;

Θα πρότεινα πέρα από το οργανωτικό κομμάτι, που δεν μπορεί να αγνοηθεί, να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ουσία της διαδικασίας, στα ποιοτικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι μέντορες και στη σχέση που πρέπει να οικοδομηθεί για να είναι αποτελεσματική η όλη διαδικασία.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 14 (Άνδρας)

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτής ενηλίκων;
13 χρόνια.

2. Τι διδάσκετε;
Πληροφορική σε Κέντρο Δια Βίου Μάθησης

3. Έχετε σπουδές ή επιμόρφωση στο πεδίο;
Ναι, σεμινάρια μικρής διάρκειας

4. Είστε πιστοποιημένη από τον ΕΟΠΠΕΠ;
Ναι είμαι.

Α. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

5. Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία σας; Ποιες;
Όχι, το μάθημα είναι εργαστηριακό και εξατομικευμένο

***6.* Ποιες από αυτές σας δυσκολεύουν περισσότερο; Ως προς τι;**

Όπως ανέφερε στην προηγούμενη ερώτηση επειδή δεν χρησιμοποιώ συμμετοχικές τεχνικές δεν μπορώ να απαντήσω στην ερώτηση αυτή.

7. Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες; Θα θέλατε υποστήριξη;

Δεν μπορώ μιλήσω για δυσκολίες διότι δεν χρησιμοποιώ συμμετοχικές τεχνικές. Μία υποστήριξη στο χώρο εργασίας μου σε σχέση με τα συγκεκριμένα άτομα που εκπαιδεύω θα με βοηθούσε να επιλέγω και να χρησιμοποιώ συμμετοχικές τεχνικές και να κάνω καλύτερα το μάθημα ώστε και αυτοί να το απολαμβάνουν. Τη θεωρώ, λοιπόν, αναγκαία την υποστήριξη, τουλάχιστον για μένα.

Β. MENTORING

8. Έχετε ακούσει τον όρο mentoring; Τι σημαίνει για σας;

Ναι. Σημαίνει να εμπνέεις εμπιστοσύνη στον άλλο και να σε βλέπει σαν πρότυπο. Και εσύ από τη μεριά σου ως εκπαιδευτικός να προσπαθείς να βοηθήσεις όσο περισσότερο μπορείς και είσαι ένα καλό παράδειγμα.

9. Έχετε εμπειρία από άτυπο mentoring; Μπορείτε να τη περιγράψετε;

Ναι, όταν πρωτοξεκίνησα να διδάσκω, μια συνάδελφος με βοήθησε πολύ σε θέματα διαχείρισης τάξης και διδακτικής αλλά και στις ισορροπίες που έπρεπε να κρατάω τόσο με τους εκπαιδευόμενου όσο και με τους συναδέλφους.

10. Πόσο σας βοήθησε; Τι θα το έκανε πιο αποτελεσματικό;

Με βοήθησε να σχεδιάζω καλύτερα τον τρόπο διδασκαλίας μου, πέρα του γνωστικού αντικειμένου μου.

11. Τι θα σας έκανε να συμμετέχετε σε μία διαδικασία mentoring; Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε μέσα από αυτό; Με ποιο τρόπο;

Θα συμμετείχα καθώς μου αρέσει η διαδικασία ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών. Στη διαδικασία του mentoring κερδίζουν και οι δύο πλευρές είτε γιατί μαθαίνεις κάτι από τον άλλο που δεν γνώριζες , είτε γιατί μπαίνεις στη διαδικασία να αναζητήσεις κάτι για να βοηθήσεις τον άλλο, οπότε πάλι μαθαίνεις κάτι.

12. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του μέντορα;

Να εμπνέει τον καθοδηγούμενο και να τον προτρέπει να βελτιώνεται.

13. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση με το μέντορα;

Αμφίδρομη σχέση, όμως ο μέντορας είναι το πρότυπο αυτό που επηρεάζει περισσότερο τον άλλο και το κατευθύνει ώστε να επιτύχει το σκοπό του.

Γ. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

14. Πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε η συμμετοχή σας σε διαδικασία mentoring; Ως προς τι;

Πιστεύω πως θα με ωφελούσε να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις και να αναπτύξω μια σχέση εμπιστοσύνης με έναν άλλο άνθρωπο. Ακόμη, να κάνω καλύτερα το μάθημά μου και να συμμετέχουν περισσότερο οι εκπαιδευόμενοί μου

15. Αν είστε εσείς μέντορας θα είχατε κάποιο όφελος; Ως προς τι;

Ναι, θα έπαιρνα γνώσεις και εμπειρίες από τον άλλο καθώς η σχέση είναι αμφίδρομη. Επίσης θα έμπαινα στη διαδικασία να δομήσω καλύτερα τις γνώσεις μου και να τις επικαιροποιήσω.

16. Υπάρχει κάποιο όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Ως προς τι;

Ωφελείται καθώς οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτή τη διαδικασία διαρκώς βελτιώνουν τη διδακτική του και, τη στάση τους και δεν βαλτώνουν.

Δ. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ

17. Πώς θα περιγράφατε τον ιδανικό μέντορα;

Δοτικό και ενθουσιώδη. Με θέληση να μοιραστεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες του και υπομονετικό και με κατανόηση απέναντι στους άλλους.

18. Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέντορά σας;

Θα επέλεγα κάποιον έμπειρο και ανήσυχο άνθρωπο, με όρεξη και διάθεση γι αυτό που κάνει

Ε. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ MENTORING

19. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να σας βοηθήσει ο μέντορας;

Με την καθοδήγηση του σε θέματα που δεν γνωρίζω ή γνωρίζω ελλιπώς αλλά και με τον ίδιο ως παράδειγμα

20. Θεωρείτε κάποιον από τους συναδέλφους σας άτυπο μέντορα;

Ναι μια συνάδελφο η οποία νοιάζεται πολύ για τους εκπαιδευόμενους και ενημερώνεται διαρκώς για θέματα και μεθόδους διδακτικής και διαχείρισης τάξης.

21. Θεωρείτε τον εαυτό σας άτυπο μέντορα σε συναδέλφους σας; Θα θέλατε;

Νομίζω πως ναι, ίσως λόγω του αντικειμένου μου, πολλοί συνάδελφοι με συμβουλεύονται σε θέματα τεχνολογίας και ένταξης μεθόδων ΤΠΕ στην τάξη.

22. Πώς θα περιγράφατε ένα αποτελεσματικό mentoring; (ομαδικό, ένας προς έναν, ομηλίκων, συχνότητα και περιεχόμενο συναντήσεων, από ποιους, εντός ή εκτός οργανισμού, διάρκεια, τυπικό/άτυπο)

Θεωρώ ότι το άτυπο είναι αυτό που επηρεάζει περισσότερο κάποιον γιατί γίνεται 100% με τη θέληση και των δύο πλευρών και η εκάστοτε πλευρά είναι θετική σε αυτή τη σχέση. Θα μπορούσαν να συγκροτηθούν άτυπες ομάδες 2-4 εκπαιδευτών και να συναντώνται στο χώρο απασχόλησής τους, όποτε θέλουν και να συζητούν για θέματα που τους απασχολούν. Αυτό μπορεί να γίνεται όλη τη χρονιά.

23. Τι θα προτείνατε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να αξιοποιήσει το mentoring για τους εκπαιδευτές του;

Να αξιολογήσει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών του και τους αναθέσει να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους σε θέματα που υστερούν με διακριτικότητα, εχεμύθεια και υπομονή. Και αν υπάρχει κάποιος τομέας που δεν μπορεί να καλυφτεί από τους υπάρχοντες να φέρει κάποιον που να είναι αξιόλογος και φυσικά να είναι προσιτός, ευχάριστος, αγαπητός και διακριτικός για να τους βοηθήσει να βελτιωθούν

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΝΑΛΥΣΕΩΝ ΒΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ

Regression

Notes		
Output Created		10-JAN-2021 13:52:54
Comments		
Input	Data	E:\MENTOR-KYPIA EPEYNA.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	337
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.
Syntax		REGRESSION /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA CHANGE /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT Π Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων /METHOD=STEPWISE Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη Επαγγελματικά οφέλη Συνδρομή στο διδακτικό έργο Καθοδήγηση & ενδυνάμωση Διαπροσωπικές σχέσεις Σπουδές & κατάρτιση Δεξιότητες & στάσεις /RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID).
Resources	Processor Time	00:00:00,22
	Elapsed Time	00:00:00,24
	Memory Required	7036 bytes
	Additional Memory Required for Residual Plots	280 bytes

[DataSet1] E:\MENTOR-KYPIA EPEYNA.sav

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων	3,6120	,90338	337
Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	4,3239	,62081	337
Επαγγελματικά οφέλη	3,8954	,79456	337
Συνδρομή στο διδακτικό έργο	4,2389	,71265	337
Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	4,0141	,78513	337
Διαπροσωπικές σχέσεις	3,9540	,83370	337
Σπουδές & κατάρτιση	4,3620	,63686	337
Δεξιότητες & στάσεις	4,6118	,50350	337

Correlations

		Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	Επαγγελματικά οφέλη	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	Διαπροσωπικές σχέσεις	Σπουδές & κατάρτιση	Δεξιότητες & στάσεις
Pearson Correlation	Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων	1,000	,507	,534	,451	,556	,398	,291	,301
	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	,507	1,000	,631	,536	,590	,398	,338	,493
	Επαγγελματικά οφέλη	,534	,631	1,000	,382	,483	,400	,258	,417
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	,451	,536	,382	1,000	,594	,307	,352	,310
	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	,556	,590	,483	,594	1,000	,447	,341	,362
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,398	,398	,400	,307	,447	1,000	,282	,302
	Σπουδές & κατάρτιση	,291	,338	,258	,352	,341	,282	1,000	,466
	Δεξιότητες & στάσεις	,301	,493	,417	,310	,362	,302	,466	1,000
Sig. (1-tailed)	Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Επαγγελματικά οφέλη	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	Σπουδές & κατάρτιση	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	Δεξιότητες & στάσεις	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
N	Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων	337	337	337	337	337	337	337	337
	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	337	337	337	337	337	337	337	337
	Επαγγελματικά οφέλη	337	337	337	337	337	337	337	337
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	337	337	337	337	337	337	337	337
	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	337	337	337	337	337	337	337	337
	Διαπροσωπικές σχέσεις	337	337	337	337	337	337	337	337
	Σπουδές & κατάρτιση	337	337	337	337	337	337	337	337
	Δεξιότητες & στάσεις	337	337	337	337	337	337	337	337

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method

1	Καθοδήγηση και ενδυνάμωση	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	Επαγγελματικά οφέλη	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
3	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
4	Διαπροσωπικές σχέσεις	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
a. Dependent Variable: Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων			

Model Summary[e]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,556[a]	,309	,307	,75224	,309	149,579	1	335	,000	
2	,633[b]	,401	,397	,70127	,092	51,474	1	334	,000	
3	,643[c]	,413	,408	,69507	,012	6,986	1	333	,009	
4	,650[d]	,422	,415	,69067	,009	5,256	1	332	,022	1,873

a. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση και ενδυνάμωση

b. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση και ενδυνάμωση, Επαγγελματικά οφέλη

c. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση και ενδυνάμωση, Επαγγελματικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο

d. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση και ενδυνάμωση, Επαγγελματικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο, Διαπροσωπικές σχέσεις
e. Dependent Variable: Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	84,642	1	84,642	149,579	,000[b]
	Residual	189,566	335	,566		
	Total	274,209	336			
2	Regression	109,956	2	54,978	111,795	,000[c]
	Residual	164,253	334	,492		
	Total	274,209	336			
3	Regression	113,331	3	37,777	78,194	,000[d]
	Residual	160,878	333	,483		
	Total	274,209	336			
4	Regression	115,838	4	28,960	60,709	,000[e]
	Residual	158,371	332	,477		
	Total	274,209	336			

a. Dependent Variable: Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων

b. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση και ενδυνάμωση

c. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση και ενδυνάμωση, Επαγγελματικά οφέλη

d. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση και ενδυνάμωση, Επαγγελματικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο

e. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση και ενδυνάμωση, Επαγγελματικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο, Διαπροσωπικές σχέσεις

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,046	,214		4,893	,000
	Καθοδήγηση και ενδυνάμωση, ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ142	,639	,052	,556	12,230	,000
2	(Constant)	,283	,226		1,254	,211
	Καθοδήγηση και ενδυνάμωση,	,446	,056	,388	8,022	,000
	Επαγγελματικά οφέλη,	,395	,055	,347	7,175	,000
3	(Constant)	-,045	,256		-,176	,861

	Καθοδήγηση και ενδυνάμωση,	,361	,064	,314	5,645	,000
	Επαγγελματικά οφέλη,	,375	,055	,330	6,817	,000
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο,	,176	,067	,139	2,643	,009
4	(Constant)	-,224	,266		-,840	,401
	Καθοδήγηση και ενδυνάμωση	,321	,066	,279	4,872	,000
	Επαγγελματικά οφέλη,	,345	,056	,304	6,148	,000
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο,	,172	,066	,136	2,599	,010
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,119	,052	,110	2,293	,022
a. Dependent Variable: Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων						

Excluded Variables[a]

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	,275[b]	5,056	,000	,267	,652
	Επαγγελματικά οφέλη	,347[b]	7,175	,000	,365	,767
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	,187[b]	3,371	,001	,181	,648
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,187[b]	3,754	,000	,201	,800
	Σπουδές& κατάρτιση	,115[b]	2,405	,017	,130	,884
	Δεξιότητες & στάσεις	,115[b]	2,368	,018	,128	,869
2	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	,119[c]	1,986	,048	,108	,496
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	,139[c]	2,643	,009	,143	,636
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,113[c]	2,342	,020	,127	,756
	Σπουδές& κατάρτιση	,080[c]	1,767	,078	,096	,872
	Δεξιότητες & στάσεις	,020[c]	,410	,682	,022	,792
3	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	,084[d]	1,370	,171	,075	,464
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,110[d]	2,293	,022	,125	,755
	Σπουδές & κατάρτιση	,060[d]	1,312	,190	,072	,843
	Δεξιότητες & στάσεις	,008[d]	,172	,864	,009	,785
4	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	,074[e]	1,200	,231	,066	,461
	Σπουδές & κατάρτιση	,047[e]	1,032	,303	,057	,829

	Δεξιότητες & στάσεις	-,003[e]	-,066	,948	-,004	,777

a. Dependent Variable: Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων

b. Predictors in the Model: (Constant), Καθοδήγηση και ενδυνάμωση

c. Predictors in the Model: (Constant), Καθοδήγηση και ενδυνάμωση, Επαγγελματικά οφέλη

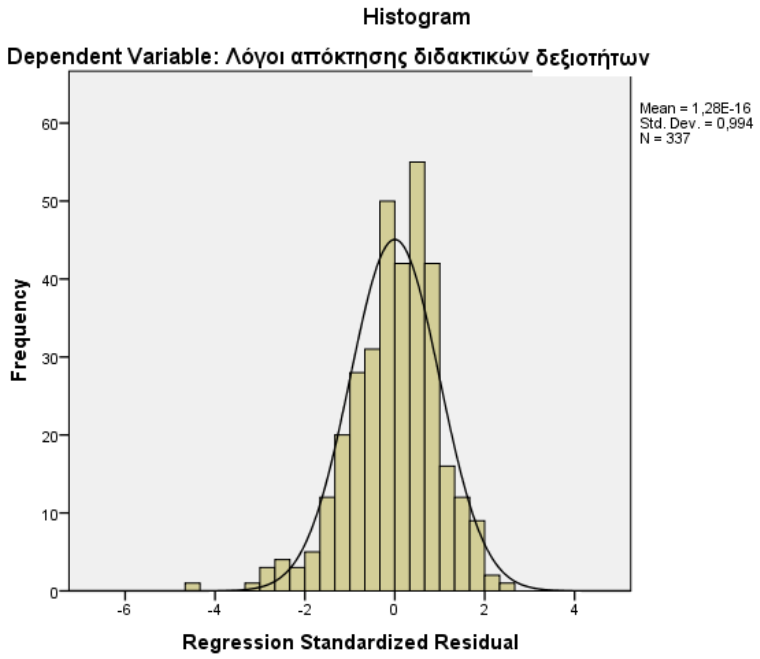
d. Predictors in the Model: (Constant), Καθοδήγηση και ενδυνάμωση, Επαγγελματικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο

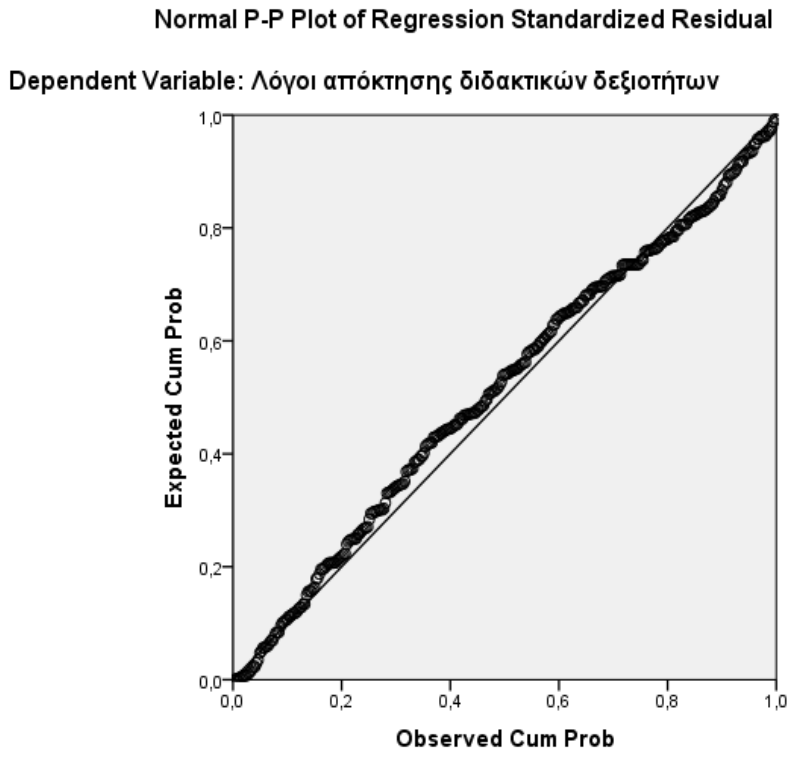
e. Predictors in the Model: (Constant), Καθοδήγηση και ενδυνάμωση, Επαγγελματικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο, Διαπροσωπικές σχέσεις

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,1659	4,5658	3,6120	,58716	337
Residual	-3,19656	1,67774	,00000	,68654	337
Std. Predicted Value	-4,166	1,624	,000	1,000	337
Std. Residual	-4,628	2,429	,000	,994	337

a. Dependent Variable: Λόγοι απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων





Regression

Notes		
Output Created		20-FEB-2021 21:21:15
Comments		
Input	Data	E:\MENTOR-KYPIA EPEYNA.sav
	Active Dataset	Data Set 1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	337
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.

Syntax		REGRESSION /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA CHANGE /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ152 /METHOD=STEPWISE Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη Επαγγελματικά οφέλη Σπουδές & κατάρτιση Δεξιότητες & στάσεις Συνδρομή στο διδακτικό έργο Καθοδήγηση & ενδυνάμωση Διαπροσωπικές σχέσεις /RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID).
Resources	Processor Time	00:00:00,39
	Elapsed Time	00:00:00,40
	Memory Required	7036 bytes
	Additional Memory Required for Residual Plots	608 bytes

[Data Set 1] E:\MENTOR-ΚΥΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ.sav

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης	4,1187	,77177	337
Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	4,3239	,62081	337
Επαγγελματικά οφέλη	3,8954	,79456	337
Συνδρομή στο διδακτικό έργο	4,3620	,63686	337
Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	4,6118	,50350	337
Διαπροσωπικές σχέσεις	4,2389	,71265	337
Σπουδές & κατάρτιση	4,0141	,78513	337

Δεξιότητες & στάσεις	3,9540	,83370	337

Correlations

		Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	Επαγγελματικά οφέλη	Σπουδές & κατάρτιση	Δεξιότητες & στάσεις	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	Διαπροσωπικές σχέσεις
Pearson Correlation	Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης	1,000	,571	,413	,390	,279	,567	,622	,367
	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	,571	1,000	,631	,338	,493	,536	,590	,398
	Επαγγελματικά οφέλη	,413	,631	1,000	,258	,417	,382	,483	,400
	Σπουδές & κατάρτιση	,390	,338	,258	1,000	,466	,352	,341	,282
	Δεξιότητες & στάσεις	,279	,493	,417	,466	1,000	,310	,362	,302
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	,567	,536	,382	,352	,310	1,000	,594	,307
	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	,622	,590	,483	,341	,362	,594	1,000	,447
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,367	,398	,400	,282	,302	,307	,447	1,000
Sig. (1-tailed)	Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Επαγγελματικά οφέλη	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	Σπουδές & κατάρτιση	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
	Δεξιότητες & στάσεις	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000

	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
N	Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης	337	337	337	337	337	337	337	337
	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	337	337	337	337	337	337	337	337
	Επαγγελματικά οφέλη	337	337	337	337	337	337	337	337
	Σπουδές & κατάρτιση	337	337	337	337	337	337	337	337
	Δεξιότητες & στάσεις	337	337	337	337	337	337	337	337
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	337	337	337	337	337	337	337	337
	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	337	337	337	337	337	337	337	337
	Διαπροσωπικές σχέσεις	337	337	337	337	337	337	337	337

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
3	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).

4	Σπουδές & κατάρτιση	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
5	Δεξιότητες & στάσεις	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
a. Dependent Variable: Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης			

Model Summary[f]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,622[a]	,387	,386	,60491	,387	211,930	1	335	,000	
2	,672[b]	,451	,448	,57347	,064	38,748	1	334	,000	
3	,695[c]	,484	,479	,55706	,033	20,963	1	333	,000	
4	,706[d]	,498	,492	,55014	,014	9,427	1	332	,002	
5	,712[e]	,506	,499	,54633	,008	5,643	1	331	,018	2,000

a. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση

b. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση, Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη

c. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση, Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο

d. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση, Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο, Σπουδές & κατάρτιση

e. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση, Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο, Σπουδές & κατάρτιση, Δεξιότητες & στάσεις

f. Dependent Variable: Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	77,549	1	77,549	211,930	,000[b]
	Residual	122,583	335	,366		

	Total	200,132	336			
2	Regression	90,292	2	45,146	137,280	,000[c]
	Residual	109,840	334	,329		
	Total	200,132	336			
3	Regression	96,797	3	32,266	103,977	,000[d]
	Residual	103,335	333	,310		
	Total	200,132	336			
4	Regression	99,650	4	24,913	82,313	,000[e]
	Residual	100,482	332	,303		
	Total	200,132	336			
5	Regression	101,335	5	20,267	67,900	,000[f]
	Residual	98,797	331	,298		
	Total	200,132	336			

a. Dependent Variable: Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης

b. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση

c. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση, Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη

d. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση, Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο

e. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση, Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο, Σπουδές & κατάρτιση

f. Predictors: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση, Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο, Σπουδές & κατάρτιση, Δεξιότητες & στάσεις

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,662	,172		9,671	,000
	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	,612	,042	,622	14,558	,000
2	(Constant)	,710	,224		3,177	,002
	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	,431	,049	,438	8,721	,000
	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	,389	,062	,313	6,225	,000
3	(Constant)	,387	,228		1,696	,091
	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	,333	,052	,338	6,336	,000
	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	,306	,063	,246	4,836	,000

	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	,253	,055	,234	4,579	,000
4	(Constant)	-,011	,260		-,041	,967
	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	,315	,052	,320	6,037	,000
	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	,280	,063	,226	4,448	,000
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	,227	,055	,210	4,106	,000
	Σπουδές & κατάρτιση	,158	,052	,131	3,070	,002
5	(Constant)	,361	,302		1,194	,233
	Καθοδήγηση & ενδυνάμωση	,321	,052	,326	6,184	,000
	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	,332	,066	,267	5,012	,000
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	,223	,055	,206	4,053	,000
	Σπουδές & κατάρτιση	,205	,055	,169	3,734	,000
	Δεξιότητες & στάσεις	-,174	,073	-,113	-2,376	,018

a. Dependent Variable: Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης

Excluded Variables[a]

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη	,313[b]	6,225	,000	,322	,652
	Επαγγελματικά οφέλη	,146[b]	3,028	,003	,163	,767
	Σπουδές & κατάρτιση	,201[b]	4,547	,000	,241	,884
	Δεξιότητες & στάσεις	,061[b]	1,342	,180	,073	,869
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	,304[b]	6,017	,000	,313	,648
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,111[b]	2,333	,020	,127	,800
2	Επαγγελματικά οφέλη	,007[c]	,126	,900	,007	,583
	Σπουδές & κατάρτιση	,158[c]	3,664	,000	,197	,855
	Δεξιότητες & στάσεις	-,045[c]	-,963	,336	-,053	,749
	Συνδρομή στο διδακτικό έργο	,234[c]	4,579	,000	,243	,595
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,060[c]	1,310	,191	,072	,772
3	Επαγγελματικά οφέλη	,008[d]	,156	,876	,009	,583
	Σπουδές & κατάρτιση	,131[d]	3,070	,002	,166	,835
	Δεξιότητες & στάσεις	-,050[d]	-1,101	,272	-,060	,749
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,060[d]	1,329	,185	,073	,772

4	Επαγγελματικά οφέλη	,003[e]	,065	,948	,004	,582
	Δεξιότητες & στάσεις	-,113[e]	-2,376	,018	-,129	,654
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,043[e]	,967	,334	,053	,760
5	Επαγγελματικά οφέλη	,021[f]	,405	,686	,022	,571
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,051[f]	1,142	,254	,063	,757

a. Dependent Variable: Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης

b. Predictors in the Model: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση

c. Predictors in the Model: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση, Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη

d. Predictors in the Model: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση, Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο

e. Predictors in the Model: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση, Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο, Σπουδές & κατάρτιση

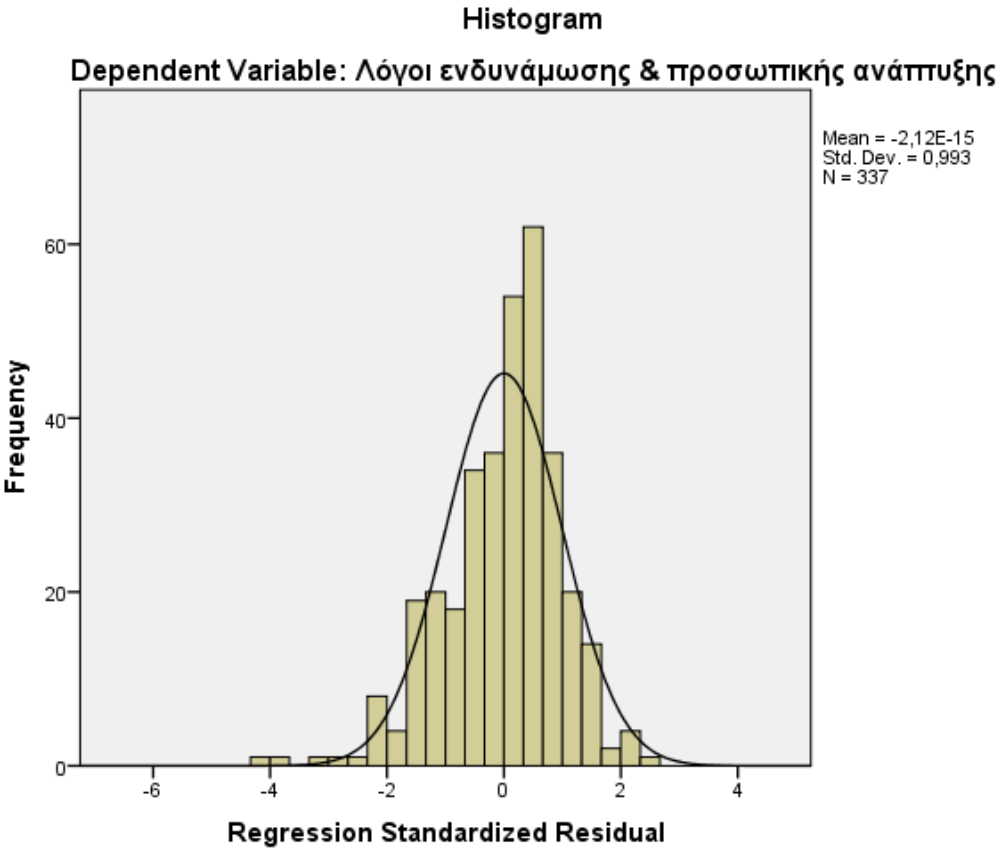
f. Predictors in the Model: (Constant), Καθοδήγηση & ενδυνάμωση, Ψυχολογικά & κοινωνικά οφέλη, Συνδρομή στο διδακτικό έργο, Σπουδές & κατάρτιση, Δεξιότητες & στάσεις

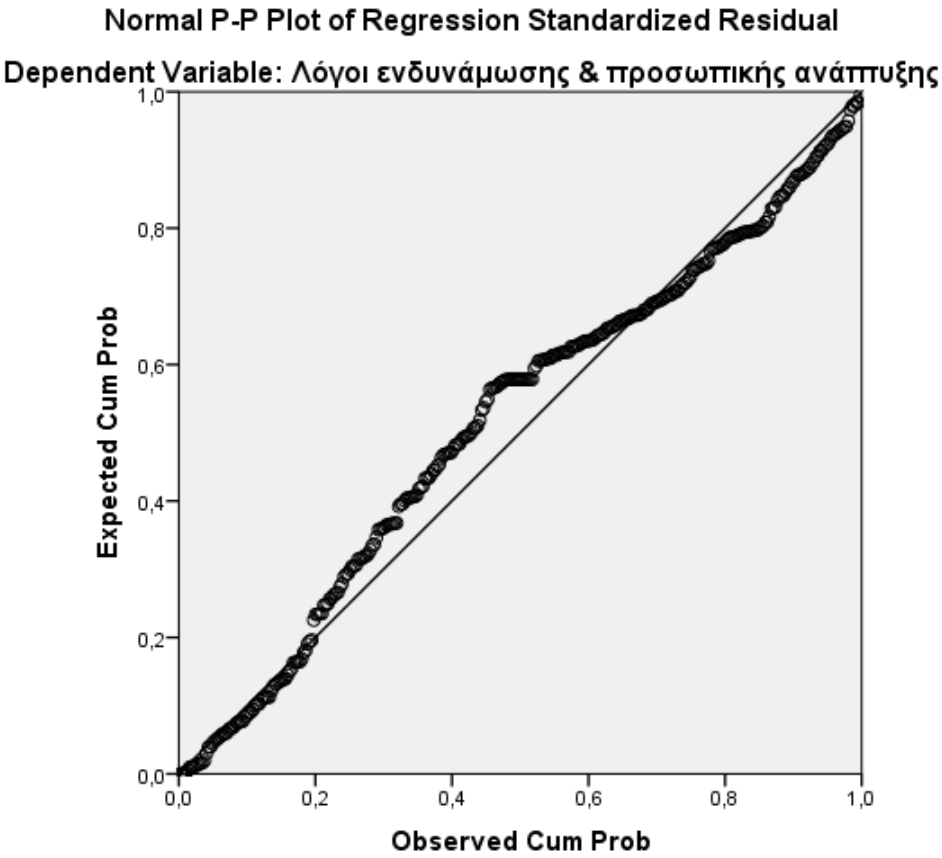
Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,2506	4,8943	4,1187	,54917	337
Residual	-2,22374	1,40816	,00000	,54225	337
Std. Predicted Value	-5,223	1,412	,000	1,000	337
Std. Residual	-4,070	2,577	,000	,993	337

a. Dependent Variable: Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης

Charts


Histogram
Dependent Variable: Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης
Mean = -2,12E-15
Std. Dev. = 0,993
N = 337
Frequency
60
40
20
0
-6
-4
-2
0
2
4
Regression Standardized Residual


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: Λόγοι ενδυνάμωσης & προσωπικής ανάπτυξης
Expected Cum Prob
1,0
0,8
0,6
0,4
0,2
0,0
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0
Observed Cum Prob